EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

desafios, diálogos e práticas

Orgs.
Mônica Luiza Simião Pinto
Ana Maria Eyng
Marcelo Estevam

EDITORA IFPR

Organizadores:
Mônica Luiza Simião Pinto
Ana Maria Eyng
Marcelo Estevam

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS:
desafios, diálogos e práticas

EDITORA
IFPR

Obra
Educação e Direitos Humanos: desafios, diálogos e práticas

Organizadores
Ana Maria Eyng
Marcelo Estevam
Mônica Luiza Simião Pinto

Reitor do IFPR
Odacir Antonio Zanatta

Presidente da Editora IFPR
Marcelo Estevam

Vice-Presidente da Editora IFPR
Leandro Rafael Pinto

Coordenadora Editorial
Aline Cecília Ximenes de Andrade Bilbao

Direção Científica de Ciências Humanas
Dra. Rosane de Fátima Batista Teixeira

Conselho Editorial Científico
Dr. Adriano Willian da Silva – Ciências Exatas e da Terra
Dra. Aline Tschoke – Ciências da Saúde
Dra. Flávia Torres Presti – Ciências Biológicas
Dr. Igor Cardoso Pescara – Multidisciplinar
Dra. Joyce Luciane Correia Muzi – Linguística, Letras e Artes
Dra. Patrícia Meyer – Ciências Sociais Aplicadas
Dra. Rosane de Fátima Batista Teixeira – Ciências Humanas
Dr. Valter Roberto Schaffrath – Ciências Agrárias
Dr. Wilerson Sturm – Engenharias

Comitê Científico Específico*

Dra. Ana Maria Eyng - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)
Dra. Adriane de Lima Penteado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
Dra. Azucena de La Conception Ocha Cervantes - Universidade de Querétaro (México)
Dr. Cândido Alberto Gomes - Universidade Portucalense (Portugal)
Dr. Cloves Antonio de Amissis Amorim (PUCPR)
Dr. Everton Ribeiro - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)
Dr. João Casqueira Cardoso - Universidade Fernando Pessoa (Portugal)
Dra. Josiane Barbosa Gouvêa (IFPR)
Dr. Lindomar Wessler Boneti (PUCPR)
Dra. Luciana Maestro Borges (IFPR)
Dr. Luiz Aparecido Alves de Souza (IFPR)
Dra. Maria Jesus Comellas - Universidade Autônoma de Barcelona (Espanha)
Dra. Marizete Santana dos Santos - Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
Dra. Patrícia Meyer (IFPR)
Dr. Raphael Pagliarini (IFPR)
Dr. Ricardo Santos Chiquito - Centro Universitário São Camilo (UniCEU)
Dr. Roberto Martins de Souza (IFPR)
Dr. Sandro Romanelli (IFPR)
Dra. Sonia Maria Ferreira Koehler - Universidade Salesiana Lorena (Unisal)
Dra. Thais Pacievitch - Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Nota:

Esta obra foi elaborada a partir das determinações expressas na Chamada Interna Proeppi/Diext - Publicação de livro sobre os Direitos Humanos na Área da Educação, de 13 de agosto de 2019. A Chamada previa a instauração de um Comitê Científico específico para seleção e avaliação dos artigos submetidos, sendo este nomeado na Portaria Proeppi/IFPR nº 3, de 04 de fevereiro de 2020. Após, a obra foi submetida ao Edital Interno da Editora IFPR nº 02, de 13 de agosto de 2020, que trata da publicação de obras pela Editora do IFPR na modalidade "Apoio".

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS, DIÁLOGOS E PRÁTICAS

Copyright ©
Todos os direitos desta obra são reservados.

Capa
Jeferson Miranda Antunes

Diagramação
Josiane Maria Poleski

Revisão linguística
Fabiane Roberta Mendes

Equipe Técnica da Editora IFPR
Aline Cecília Ximenes de Andrade Bilbao
Barbara Rocha Bittencourt Sallaberry
Elisson Mildemberg
José Guterres Carminatti

Equipe Técnica da Diretoria de Extensão
Josiane Maria Poleski
Mônica Luiza Simião Pinto
Samanta Ramos dos Santos
Soraya Colares Leão Carvalho

E24 Educação e direitos humanos: desafios, diálogos e práticas / Mônica Luiza Simião Pinto, Ana Maria Eyng, Marcelo Estevam (orgs.) – Curitiba: Editora IFPR, 2021
281 p. : il.

E-book: (PDF)
ISBN: 978-65-88493-15-1

1. Educação. 2. Direitos Humanos. 3. Direito a Educação. I Pinto, Mônica Luiza Simião. II. Eyng, Ana Maria. III. Estevam, Marcelo.

CDD 23. Ed. – 370.11

Bibliotecário responsável: José Guterres Carminatti – CRB 9/1899

Direito ao delírio

Que tal se começarmos a exercer o direito de sonhar?
Que tal se delirarmos um pouquinho?
Que tal se fixarmos nossos olhos mais além da infâmia
para imaginar outro mundo possível?

O ar estará limpo de todo veneno
Que não venha dos medos humanos
e das humanas paixões.
[...]
Será incorporado aos códigos penais o crime de estupidez
Para aqueles que o cometem por viver para ter ou para ganhar
Ao invés de viver para viver simplesmente
Assim como canta o pássaro sem saber que canta
E como brinca a criança sem saber que brinca.
[...]
Ninguém viverá para trabalhar,
Mas todos nós trabalharemos para viver.
Os economistas não chamarão mais de
Nível de vida o nível de consumo
Nem chamarão de qualidade de vida
a quantidade de coisas.
[...]
A educação não será um privilégio apenas de quem possa pagá-la.
E a polícia não será a maldição daqueles
que não podem comprá-la.
A justiça e a liberdade, irmãs siamesas,
condenadas a viverem separadas,
voltarão a juntar-se, bem grudadinhas, ombro com ombro.
[...]
Seremos compatriotas e contemporâneos
De todos os que tenham vontade de beleza
E vontade de Justiça.
[...]
Seremos capazes de viver cada dia
Como se fosse o primeiro
E cada noite
Como se fosse a última…

Eduardo Galeano

Fonte:
GALEANO, Eduardo. **Patas Arriba La Escuela del Mundo Al Reves**. Buenos Aires: Siglo Ventiuno, 1998. p.222-224.

Sumário

PREFÁCIO 10
Candido Alberto Gomes

PALAVRAS DOS ORGANIZADORES 12
Mônica Luiza Simião Pinto; Ana Maria Eyng; Marcelo Estevam

DIREITO À EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 1 14
A ARTE COMO DIREITO: UM ESPAÇO A SER RECONHECIDO
Tania Regina Rossetto; Thayane Luiza Zegulhan Teles

CAPÍTULO 2 24
A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO
Amanda Costa Pinheiro; Thais Watakabe Yanaga; Nathielli Christina dos Santos

CAPÍTULO 3 37
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E DIREITOS HUMANOS: EM BUSCA DE UM LUGAR NA EDUCAÇÃO
Ana Cristina do Nascimento Peres Albernaz; Dalila Maria de Fátima Lisbôa

CAPÍTULO 4 45
MULHERES MIL, PRONATEC E EMPODERAMENTO FEMININO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO IFPR *CAMPUS* PARANAVAÍ
Valeriê Cardoso Machado Inaba; Renata de Souza Panarari; Bárbara Poli Uliano Shinkawa

CAPÍTULO 5 56
O DIREITO À EDUCAÇÃO E AS BARREIRAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
Sonia Maria da Costa Mendes; José Eduardo Pimentel Filho

CAPÍTULO 6 69
O DIREITO À INCLUSÃO EDUCACIONAL: PERCEPÇÕES DE JOVENS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS
Ivar César Oliveira de Vasconcelos; Geraldo Caliman

CAPÍTULO 7 81
O SEQUESTRO DE DIREITOS HUMANOS NA BNCC: O CASO DA EDUCAÇÃO SEXUAL
Camila Mossi de Quadros; Nádia Sabchuk

CAPÍTULO 8 94
PERMANÊNCIA E ÊXITO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: COMPARAÇÃO EM QUATRO CURSOS DO IFSULDEMINAS *CAMPUS* MACHADO
Katia Alves Campos; Lucas Maia dos Santos; Caroline Ferreira Cunha Santos

DIREITO À EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL

CAPÍTULO 9 107
EDUCAÇÃO NÃO FORMAL POR MEIO DE PRODUÇÃO DE LITERATURA INFANTOJUVENIL ILUSTRADA
Máriam Trierveiler Pereira;; Claudio Luiz Mangini; Samuel Ronobo Soares

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

CAPÍTULO 10 120
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO POSSIBILIDADE INCLUSIVA: ALGUNS APONTAMENTOS
Alexander Soares Magalhães; Ana Clara Ozório Moraes

CAPÍTULO 11 130
A PREVENÇÃO AO SUICÍDIO E AS AÇÕES DE PESQUISA E EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO IFPR: UM DIÁLOGO POSSÍVEL
Aneliana da Silva Prado; Leandro Rafael Pinto

CAPÍTULO 12 143
AS EXPRESSÕES DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO: O QUE SE OUVE POR AQUI!
Tânia Gracieli Vega Incerti; Ana Maria de Carvalho; Jusane Oceli Dalmonico

CAPÍTULO 13 156
CONHECIMENTO SOBRE GÊNERO E ATUAÇÃO PEDAGÓGICA: SABERES QUE MODIFICAM A PRÁTICA?
Cíntia de Souza Batista Tortato

CAPÍTULO 14 171
DIREITOS HUMANOS EM PRÁTICA: BUSCA DE CONHECIMENTO PARA A DEFESA DO DIREITO CONSTITUCIONAL À MORADIA
Valéria Borges Ribeiro; Roberto Martins de Souza

CAPÍTULO 15 179
DIREITOS HUMANOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL
Flávia Burdzinski de Souza; Lidianne Laizi Radomski

CAPÍTULO 16 191
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COM ENFOQUE NA TEMÁTICA GÊNERO
Martha Regina Bertasso; Valquíra Elita Renk

CAPÍTULO 17 201
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, INTERDISCIPLINARIDADE E AUDIOVISUAL: O PROJETO CURTAIFC COMO MEIO DE CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE A VIOLAÇÃO DE DIREITOS NO BRASIL
Mara Juliane Woiciechoski Helfenstein; Matheus Trindade Velasques

CAPÍTULO 18 211
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Mônica Luiza Simião Pinto; Ana Maria Eyng

CAPÍTULO 19 224
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: OLHARES SOBRE EXPERIÊNCIAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
Antônio Valmor de Campos

CAPÍTULO 20 236
LIBERDADE ENQUANTO EIXO NORTEADOR PARA O ENSINO APRENDIZADO EM DIREITOS HUMANOS
Rodrigo César Paes Fumes; Tatiana de Carvalho Duarte

CAPÍTULO 21 247
LUGAR DE GÊNERO É NA ESCOLA: EM AULAS DE HISTÓRIA E NAS CIÊNCIAS HUMANAS
Josineide da Silva Bezerra; Maria Helena Cavalcanti Virgulino

CAPÍTULO 22 260
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DO IFPR: CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA EM DIREITOS HUMANOS
Mônica Luiza Simião Pinto; Marcelo Estevam; Soraya Colares Leão Carvalho

INTERCULTURALIDADE E/OU INTERSECCIONALIDADE NA GARANTIA DOS DIREITOS À EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 23 272
O NUPOVOS E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO IFPR
Roberto Martins de Souza; Luciana Maestro Borges; Leticia Ayumi Duarte

PREFÁCIO

A associação entre teorias e práticas é um ponto estratégico do preparo para o trabalho. Não se despreze, antes se valorize, a educação geral como base. Esta não deve ser confundida com a educação acadêmica, que no Brasil, como em muitos outros países, envolve sutilezas de abstração e "treinamento", com o intuito preparatório para a educação superior. O peso de séculos de tradição tem distorcido finalidades e objetivos, levando à contradição entre o legislado e o feito: quando se lê educação geral a tradição, as aspirações de grupos sociais, o prestígio na sociedade e a lei do menor esforço conduzem à prática da educação acadêmica. E quem não pode ou não quer se preparar para a educação superior? Como fica? Não raro, jovens têm um cabedal de teorias com escassas aplicações práticas, enquanto outro grupo tem práticas sem a fundamentação das teorias. O cobertor permanece curto, se não faz falta de um lado, faz do outro.

Preocupado com estes e outros problemas, o Brasil, à semelhança também de outros países, concebeu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que fazem esforços conjuntos com valiosas instituições estaduais. Reunindo educação, ciência e tecnologia, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) constrói um elo entre as teorias, as pesquisas e as aplicações tecnológicas, oferecendo cursos verticalmente do nível médio à pós-graduação. Pesquisas e soluções precisam de ampla disseminação, daí a sua série de publicações.

Esta, a que me coube o honroso convite de apresentar, é uma orquestração de trabalhos avaliados e selecionados por uma comissão de profissionais, tendo como base a concepção, seguida do acompanhamento, dos regentes, Ana Maria Eyng, Mônica Luiza Simião Pinto e Marcelo Estevam. Estes organizaram e velaram para que a peça musical seja harmoniosa aos nossos ouvidos, ainda que percorrida por uma série de estilos e movimentos. A diversidade é enriquecedora, ao passo que a singularidade tende ao empobrecimento. Aqui está a obra, a contribuir para a construção dos elos acima, entre teorias e práticas, entre a educação e a pesquisa e entre a educação, a ciência e a tecnologia.

Olhando mais amplamente, esta obra tem um lugar ao sol. Primeiro, o de contribuir para que uma geração não seja perdida, com efeitos gravíssimos sobre o futuro. Nisto o Brasil não está só. As duas crises econômicas mundiais, uma recente e outra atual, a de 2008 em diante e a da pandemia de Covid-19 contribuíram para o empobrecimento e o desprivilégio de duas gerações: as das crianças e dos jovens. Famílias desempregadas, negócios fechados, falta de perspectivas levaram à baixa da natalidade e a uma larga geração de crianças menos bem alimentadas, com menos educação, menos saúde, menos lazer. Estas crianças partem de um grupo desprivilegiado cada vez maior, tornaram-se adolescentes e jovens, vitimadas por uma recessão incerta a partir de 2019. Enquanto a riqueza se concentra no mundo, elevam-se as exigências de escolaridade como peneira de seletividade. Estão os nossos jovens preparados para o trabalho? Não, claro, para uma ou duas ocupações fechadas, mas para uma família delas, com a capacidade de aproveitamento de oportunidades futuras, que apenas somos capazes de vislumbrar?

Eis aqui um dilema transversal. A educação acadêmica, não sendo educação geral, pode ser restritiva. Todavia, a educação profissional não é a solução para tudo. Países como a Coréia e Cingapura, com numerosos formados acadêmicos, buscam saída para lhes conseguir trabalho, em vez de integrar a geração dos nem-nem. Estes, como muitos outros, se deparam com um desafio premente e avassalador, o desemprego juvenil. Uma geração perdida pode levar a perder a sua sociedade, em termos de valores humanos, de demografia, de seguridade social, de produtividade e tantos outros aspectos.

Que fique evidente que o desemprego juvenil não se resolve apenas com a formação profissional de qualidade e com a sua sintonia com as necessidades econômicas. As estruturas ocupacionais se contraem tamanho é o esforço tecnológico para diminuir o número de trabalhadores por muitos meios, entre eles, a robotização e a inteligência artificial. Em muitos lugares, em numerosos países, a juventude já é sinônimo de desemprego e precariedade. Mudanças estruturais, como no meio ambiente, são inevitáveis se as sociedades desejarem sobreviver. Esta não é uma profecia apocalíptica, porém uma previsão incapaz de ser negada e esquecida. Não podemos viver sós, sem a natureza ou sem gerações solidárias. As soluções estruturais e outras precisam brotar de nós.

Candido Alberto Gomes
Prof. Catedrático do Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal

PALAVRAS DOS ORGANIZADORES

Nossa tarefa com este livro é desafiadora. Miguel Arroyo (2014) traz uma importante reflexão sobre os diferentes, considerando que deles vem as indagações mais desafiantes para a cultura política, as teorias pedagógicas e as políticas de igualdade e garantia de direitos. Em especial, para o direito ao conhecimento, à cultura e à educação. Há, assim, necessidade urgente de desconstruir imaginários que inferiorizam esses diferentes; que segregam estes "outros"; que produzem uma sociedade desigual e porque não dizer, desumana.

O papel da Educação neste contexto é fundamental. Ela é um caminho para a mudança de atitudes, ações e visões. Aqui cabe destaque para a Educação em Direitos Humanos, numa perspectiva pautada na justiça e na busca da igualdade dos sujeitos por meio do reconhecimento e valorização de suas diferenças. A Educação em e para os Direitos Humanos torna-se meio de mobilização e luta democrática para uma reinvenção de relações e de percepções quanto aos diversos sujeitos e os diversos direitos.

A construção do livro foi motivada, primeiramente, pela existência do Programa Institucional de Educação em Direitos Humanos (PIDH), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). O Programa foi constituído formalmente no ano de 2018, por meio da Resolução nº 72, do Conselho Superior do IFPR (Consup). É um programa da Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (Proeppi), que por intermédio da Diretoria de Extensão, Arte e Cultura (Diext), visa o fomento a ações relacionadas à temática da Educação em Direitos Humanos. Dentre as ações previstas, está o incentivo ao desenvolvimento de estudos, produção científica e atividades ligadas à temática.

Para tanto, foi realizada pela Proeppi/Diext, uma chamada interna para seleção de textos inéditos sobre os Direitos Humanos na área da Educação, produzidos nas pesquisas e experiências educativas por servidores, professores e/ou estudantes dos diversos *campi* do IFPR e/ou pesquisadores externos. A avaliação dos artigos, foi realizada por um Comitê Científico criterioso, que contou com pesquisadores nacionais e internacionais da área.

O resultado poderá ser conferido pelos leitores. São 23 capítulos, que trazem desafios, diálogos e práticas relacionados ao direito à educação, interculturalidade e/ou interseccionalidade na garantia dos direitos à educação, educação em direitos humanos e direito à educação formal e não formal. Textos escritos por autores preocupados em partilhar suas experiências e suas pesquisas, na busca pela troca de conhecimentos. Em comum, trazem ainda uma oportunidade de registro histórico do que se pensa e se vive na segunda década do século XXI a respeito da Educação e dos Direitos Humanos.

O propósito da obra não se finda aqui. Que as palavras, as ideias e as conclusões deste livro se perpetuem nos espaços escolares, acadêmicos, nas discussões nos lares e nos espaços públicos. Que ao terminar, os leitores possam compartilhar o que encontraram, estabelecendo diálogos. Que consigam olhar o outro e a si mesmo

de forma diferente, e possam avaliar e refletir sobre suas práticas; sejam elas como cidadão ou como profissional da educação. Que os desafios da atualidade nos tornem mais fortes na luta pela garantia dos direitos de todos os sujeitos.

Boa leitura!

Mônica Luiza Simião Pinto
Ana Maria Eyng
Marcelo Estevam

Organizadores

1

A ARTE COMO DIREITO: UM ESPAÇO A SER RECONHECIDO

Tania Regina Rossetto[1]
Thayane Luiza Zegulhan Teles[2]

Palavras iniciais

Há neste texto um toque de atrevimento ao abordar as discussões propostas pela linha tênue e frágil da arte que personifica a própria humanidade e, por conseguinte, a constituição dos próprios direitos humanos – em linhas, cores, texturas, volumes, movimentos, resistência e luta. Nessa esfera, nega-se o direito à humanidade ao negar-se o conhecimento estético produzido por inúmeras gerações, restringindo-o a poucos em decorrência de privilégios. Nega-se o direito à humanidade ao menosprezar-se a realidade como criação dos sentidos em constante contato com o mundo sensório. Nega-se o direito à humanidade ao negar-se a arte como algo vivo, pulsante e que pode mudar radicalmente padrões impostos. Nega-se a humanidade ao negar-se a arte como instrumento sensível que se estende do psico ao social.

Em termos, a luta pelos direitos humanos vem de longa data. Segundo Cerencio (2012), a história humana, desde os primórdios, é encrustada de situações de subjugação, privilégios, batalhas, conflitos, disputas que ferem a integridade e a dignidade humana. O primeiro registro na busca pelos direitos humanos data de mais de 2.500 anos, e evidencia as práticas de Ciro, rei da Pérsia – ao vencer seus inimigos, não os exterminava, como era a prática, mas deixava-os trabalhar e manter sua própria cultura no território dominado. As ações desse governante foram registradas no *Cilindro de Ciro*, objeto do séc. IV a.C., encontrado na Mesopotâmia no ano de 1879, hoje exposto no Museu Britânico, em Londres. Porém, os registros presentes no objeto marcam apenas os bons feitos da trajetória política de Ciro.

No percurso pela constituição dos direitos humanos, vários documentos e declarações transitam pelos privilégios de uns e infortúnios de outros, cada um a seu modo e de acordo com seu tempo. Entre os documentos mais recentes, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que considera a igualdade de direitos à toda

[1] Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas. Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) Campus Pitanga na área de Arte. ORCID: 0000-0003-1988-0581. E-mail: tania.rossetto@ifpr.edu.br

[2] Estudante do curso Técnico em Cooperativismo Integrado ao Ensino Médio do IFPR *Campus* Pitanga. Estudante bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC – Jr), integrada ao Projeto de Pesquisa "O trabalho criador em arte: a produção de significados no processo de apropriação do conhecimento". ORCID: 0000-0001-9771-8497. E-mail: thayane.zegulhan@gmail.com

humanidade como base de justiça e paz. Essa declaração foi promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) no dia 10 de dezembro de 1948 em uma assembleia geral. O texto produzido e aprovado pelas nações participantes dessa assembleia foi divulgado mundialmente, em especial nas escolas e demais instituições educacionais. Nesse viés, o processo do ensino e da educação avulta-se como promotor desses direitos. Sobre o direito à arte, destaca-se no Artigo XXVII: "Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios" (ONU, 1948). Mas, geralmente, o que se observa é contrário a esse propósito.

Apesar de a arte apresentar-se como um direito, nessa declaração e em demais documentos não citados, o fato inexiste para a maioria das pessoas que vivem à margem desse conhecimento aparentemente sem valor. Nessa discussão, destacam-se os escritos de Costa *et al.* (2008), que proporcionam reflexões ao articularem o direito, a arte e a cultura, e ao interpretarem a lei por meio de um viés imaginário. O direito à criação é situado como algo que aproxima as pessoas, aspectos que transcendem do subjetivo ao objetivo. Dessas reflexões, destacam-se duas: 1) O direito à arte constitui-se um direito básico, ao qual devem-se criar mecanismos que permitam usufruí-lo de forma que haja a busca pelo prazer estético, mesmo que a lei não garanta a sua existência. 2) Mesmo que o direito à arte e à cultura esteja redigido em um documento oficial, constitui-se luta constante para que ele realmente se efetive em múltiplas dimensões da formação humana. Observa-se, para além desses apontamentos, que a constituição do direito é algo abstrato e seguem origens distintas – mitologia, religião, ciência, ideologia – e, em suas respostas a um período determinado, portanto, mutável.

Ao considerar-se a mutabilidade da vida humana, os estudos de Kosík (1976) enfatizam que a realidade não é visível de início, mas se constitui como uma atividade prático-sensível, evidenciada pela prática da realidade. A realidade é criada pela própria representação das coisas, determinada pelo processo histórico. Pelo viés do texto aqui apresentado, esse processo é baseado na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes. Por conseguinte, este texto tem como objetivo principal destacar a arte e o trabalho criador como fonte de humanidade, entrevendo algumas questões, entre elas: as pessoas que produzem arte reconhecem a importância desse conhecimento para a constituição humana? Essa questão, em específico, desdobra-se por meio de uma ação efetuada em um dos municípios do Estado do Paraná, iniciada no ano de 2018, por intermédio de um projeto de pesquisa com fomento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Metodologicamente, o texto desenrola-se por meio de discussão teórica e prática. No que se refere à teoria, destacam-se conceitos sobre a arte como fonte de humanização e o trabalho criador. A abordagem prática inicia-se com a discussão sobre a necessidade de se constituir um grupo de artistas e artesãos, com o propósito de atribuir-lhes visibilidade e reconhecimento perante a comunidade local e regional. Integrado a esse propósito, prossegue-se o cadastro de artistas e artesãos da localidade envolvida.

Mas, o que leva a essa invisibilidade? É notório que muitas pessoas trabalham com arte, mas não há registro de seus dados e dos trabalhos realizados, o que os torna

inexistentes perante o público. Nesse contexto, confirma-se a necessidade de organização de mecanismos capazes de expandir a comunicação entre essas pessoas e os demais. É preciso falar de arte, falar dos sentimentos que envolvem o seu fazer. É necessário dizer que a arte é produzida por todos, que é algo cultural, ela fala, geme e grita a humanidade presente em cada um e em cada momento histórico. É preciso enfatizar que a arte se constitui da relação entre as pessoas, algo que conecta o pensamento ao criar com as mãos. É o fazer humano que concede significado à existência. É ser destemido pelo poder materializar aquilo que se é: seres interligados ao passado que, no momento presente, projetam o futuro. A arte é algo próximo das pessoas, o que fomenta os sonhos e a imaginação. Mas é necessário externá-la como uma passagem para além da própria existência individual, que irrompe ao social.

Sobre a arte como fonte do humano

E se não existisse a humanidade?

Conceber um mundo sem humanidade não é algo tão estranho. Os tempos atuais demonstram que barbáries e atrocidades despontam incessantemente pelas vias do cotidiano. Read (1967) cita uma história contada pelo escritor Liev Tolstói (1828 – 1910) sobre as forças criativas chamadas de *arte* e as forças destrutivas chamadas de *crime*. Nessa narrativa, estão três garotos e o mestre a conversar sobre a violência. Em determinado momento, frente ao relato sobre assassinos e bandidos, "os meninos ficaram espantados com o fato de que um homem cantasse quando estava na iminência de morrer" (READ, 1967, p.150). Nesse diálogo, um deles pergunta sobre por que se aprende a cantar; a resposta permeia o ar, e o mestre conjectura que o crime poderia ser explicado pela falta de educação. Na sequência, outras perguntas vieram sobre a utilidade do desenho, do bem escrever e da arte. As perguntas não foram respondidas de imediato, tornaram-se reflexões por um longo período da vida do escritor, até que em um de seus livros – *Que é a Arte?* (publicado em 1930) – ousou trazer algumas respostas sobre a arte, a vida, a beleza e a verdade. Read (1967) descreve que Tolstói, em suas reflexões, afirma que a arte aciona a evolução dos sentimentos, que a arte é algo acessível a todos e que somente a arte pode fazer a violência ser deixada de lado.

Segundo Read (1967), a ganância pelo poder ofusca essas respostas, o que resulta em neurose em massa e, consequentemente, em crescente apatia, violência e falta de esperança. O desenvolvimento tecnológico dispensa o fazer as coisas com as próprias mãos, acaba por cessar os processos mentais criadores presentes no mais simples trabalho de artesanato, o que representa a força da constituição humana que se faz pelo trabalho. As ações humanas, ao serem transformadas em processos mecânicos, distanciam as atividades cerebrais das atividades sensórias, o que explode em violência. Sociedades altamente mecanizadas, como se observam na atualidade, têm no fazer artístico uma importância marginal, algo dispensável, pois o que importa nesse sistema é a eficácia produtiva.

Por conseguinte, faz-se necessária uma educação em sensibilidade para que o humano se constitua, pois: "Quando não há vontade de criação, o instinto da morte se apossa da situação e provoca a destruição gratuita e interminável" (READ, 1967, p.171). A

tomada da arte como propulsora da vida permite a expressão de experiências humanas em forma de sentimentos. A ausência da arte deixa o ser humano de mãos vazias, desumaniza-o.

Sobre isso, Fischer (2002) argumenta que a arte não se restringe a um mero substituto da vida, mas representa um envolvimento profundo entre as pessoas e o mundo. Da mesma maneira, a função da arte não se resume a uma fórmula estanque, mas atende às muitas necessidades humanas. Consequentemente, a arte não é apenas divertimento, algo que relaxa e afasta os problemas, como geralmente é concebida; suas funções não são sempre as mesmas, mudam conforme mudam as necessidades. A arte, portanto, é por vezes impactante, subversiva e, ao sair do lugar comum, proporciona sentimentos de angústia e inquietação por não se aceitar a realidade posta, mas em querer criar novas realidades.

A simples existência humana não basta; vivenciam-se coisas não reais, de forma intensa, buscando completar uma vida insatisfatória. Conforme Fischer (2002), o humano almeja a plenitude, a totalidade, o que não se encontra na vida individual, mas na vivência social proporcionada, por exemplo, pela arte. Esse desejo remete ao relacionamento junto ao mundo exterior como maneira de significar a própria existência: um *Eu* curioso, limitado e faminto em tornar a sua individualidade algo coletivo e social. O humano, nesses termos, é social, completa-se junto aos pares, com a experiência de outros, que concede poderes que não são de uma única pessoa, mas inclui potencialmente o conhecimento de toda a humanidade. Nisso, destaca-se que "A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências alheias" (FISCHER, 2002, p.13). Nos escritos do estudioso supracitado, a arte incorpora aquilo que não é, mas que tem possibilidade de ser. É ação individual e, ao mesmo tempo, coletiva e histórica, com potencial altamente humanizador pela capacidade de transformar uma realidade em outra pelo campo simbólico da imaginação.

Nessa perspectiva, "A arte é uma forma de trabalho" (FISCHER, 2002, p.21) e acompanha a existência humana desde os primórdios da humanidade. Pelo trabalho, os indivíduos foram capazes de transformar a natureza em natureza humana, somando nessa ação a capacidade e a magia de mudar a forma dos objetos. Mas, sendo a arte uma forma de trabalho, que trabalho é esse?

Sobre a arte como trabalho criador

E se não existisse o trabalho?

Ao se conceituar a arte como uma das categorias do trabalho, destaca-se que a arte guarda em si o trabalho essencialmente criador, o ato de pensar e materializar o que se sente. É importante ressaltar que todo o trabalho é criador ao expressar uma realidade pessoal refletida em sua psique e, ao materializá-la, pode-se mudar a realidade concreta. É um processo consciente, que revela no objeto produzido o ser humano que o produz. Para Vázquez (1987, p.264): "O trabalho criador pressupõe a atividade indissolúvel de uma consciência que projeta ou modela idealmente e da mão que realiza ou plasma o projetado numa matéria". O ato de criar é sempre uma surpresa; sendo ato

consciente, mesmo que crie sempre o mesmo objeto, cada um será diferente. Toda vez será uma nova experiência, um novo aprendizado, uma nova forma de fazer.

Nesse caso, o processo advém da consciência de quem produziu – não há separação entre intelectual ou físico, o trabalho executado com as mãos é também trabalho da consciência. O processo prático apresenta um caráter unitário, no trabalho criador o produto não é mera cópia, mas algo consciente que reflete o humano. Por ventura, um objeto feito sem consciência não teria relação alguma com a pessoa que o fez, seria um objeto sem alma, sem sentido.

Para Fischer (2002), os objetos se constituem de várias relações conectadas a outros objetos, essas relações são tão reais quanto os próprios objetos. Por conseguinte, quanto mais ricas e variadas forem as relações, tanto mais complexa a realidade. Um objeto produzido pelo trabalho que envolve a realidade social e humana é repleto de significados e relações que se estendem por incontáveis possibilidades. Dessa forma:

> [...] o ser que trabalha, veio a criar uma nova realidade, uma supranatureza, cujo produto mais extraordinário é a mente humana. O ser que trabalha se eleva pelo trabalho a um ser que pensa. O pensamento – isto é, a mente que pensa – é o resultado do metabolismo mediatizado que é a relação do homem com a natureza (FISCHER, 2002, p.41 - 42).

Nesse processo de transformação da natureza biológica em natureza humana, destacam-se força e fraqueza, medo e controle, o que envolve a própria natureza da arte. Para Fischer (2002), o primeiro artista foi o primeiro a fazer um instrumento, a dar nome a um objeto, a marcá-lo com um signo, a sincronizar o processo de trabalho pelo ritmo de um canto, a caçar, a se disfarçar em animal, proporcionando força coletiva ao indivíduo. O trabalho criador é um processo de crescimento contínuo do ser humano, e não unicamente um fenômeno que caracteriza vultos extraordinários da humanidade. Ao exercer o potencial criador pelo trabalho, o ser humano encarna sua própria vida, atribuindo-lhe sentido.

Para Ostrower (1987), a experiência advinda do trabalho criador é vital, a criação possibilita o idealizar e o criar materiais cheios de sonhos, lutas e perspectivas de um mundo melhor. O artista, ao utilizar linhas, formas, cores, volumes, cria estados de equilíbrio que não podem ser contidos; ao mudar-se a matéria, muda-se a realidade e constitui-se a humanidade: “O potencial criador não é outra coisa senão essa disponibilidade interior, essa plena entrega de si e a presença total naquilo que se faz” (OSTROWER, 2013, p.263).

Em síntese, o trabalho criador configurado na arte é “[...] um meio individual de retorno ao coletivo” (FISCHER, 2002, p.56). Mas, todavia, a coletividade é sempre nova, repleta de diferenças e conflitos que conservam a individualidade. Nessa discussão, destaca-se o trabalho do artista como “[...] um processo altamente consciente e racional, um processo ao fim do qual resulta a obra de arte como realidade dominada, e não – de modo algum – um estado de inspiração embriagante” (FISCHER, 2002, p.13). A perspectiva que se apresenta reflete a ação iniciada junto a artistas e artesãos de um município paranaense, a qual se descreve na sequência.

Sobre a ação junto aos artistas e artesãos

E se não existisse a arte?

Notoriamente, cidades pequenas encrostadas no interior paranaense convivem com a falta da arte e de representatividade artística. Em meio à falta de reconhecimento em relação ao potencial artístico da região, artistas e artesãos passam despercebidos e anônimos por gerações, sendo recorrente a descrença na própria capacidade humana de criar. Lugares, trabalhos e pessoas sem visibilidade e sem o pertencimento ao próprio potencial criador é algo cruel. Esse *não lugar* acaba por desmerecer o sentido da vida posto no potencial criador de todo ser humano.

A localidade evidenciada neste texto vive essa realidade – muito se produz, mas sem que se perceba o potencial humano presente nas criações. Localizar, cadastrar e divulgar o trabalho dos artistas e artesãos desse local pode atribuir novos sentidos ao viver das pessoas envolvidas. O trabalho realizado junto a essas comunidades busca potencializar e ampliar as formas de comunicação entre as pessoas e seus pares, e entre eles e a comunidade local e/ou regional. O intuito é também conceber a criação artística, por menor e mais desvalorizada que ela possa parecer, como área de conhecimento e de pesquisa. É, ainda, destacar que o trabalho artístico é algo que pode ser realizado por todos, independente de dom ou talento nato de pessoas tidas como extraordinárias. E, nesse posicionamento, destacar que é preciso rever a distinção de valores entre obras que estão em galerias e em museus e as que estão espalhadas pelas prateleiras e pelas bancadas da oficina da própria casa de artistas e artesãos, ou da feira da esquina.

A expectativa é que a ação possa provocar mudanças sociais e culturais, por meio da consciência do desenvolvimento humano que ocorre por meio dos processos psicológicos advindos do trabalho criador. Instituir, nesse processo, a mediação simbólica e cultural, a arte mediante múltiplas possibilidades que se vinculam ao desenvolvimento histórico e ao modo de produção social. Por ocorrência da interação junto à comunidade, busca-se o acesso à produção, à distribuição e ao consumo da arte, fomentando estudos mais elaborados que possam contribuir com a constituição do ser humano e social, o que envolve aspectos subjetivos e objetivos dos sujeitos.

A metodologia é de cunho bibliográfico e de abordagem prática. Os conceitos articulam teoria e prática conforme os tópicos destacados: 1) Elaboração da ficha para cadastro dos artistas. 2) Impressão e distribuição das fichas físicas e envio por *e-mail*. 3) Visita a diversos estabelecimentos e instituições, para divulgação e informações sobre artistas e artesãos para o cadastro. 4) Recebimento das fichas cadastradas e elaboração de um arquivo digital. 5) Criação de um *site* pela plataforma *web node*. 6) Criação de um grupo no *WhatsApp*.

Fichas em papel e *online* foram distribuídas à população, realizando-se um levantamento inicial. A ferramenta utilizada para tornar públicos os dados cadastrados foi a produção de um site, contendo dados pessoais e artísticos, incluindo fotos e/ou vídeo de suas criações.

Por meio desses cadastros, observou-se a existência de pessoas que fazem arte por prazer, por identificação, como expressão de ideias e sentimentos, como terapia,

como fonte de renda. Nesse percurso, evidenciam-se resultados e discussões, o que permitiu variadas reflexões sobre o processo.

Resultados e discussões

Em meio aos resultados e discussões, destacam-se várias proposições recebidas no decorrer das ações e que impulsionaram algumas conjeturas. Em uma das apresentações da pesquisa, sugeriu-se que a ficha de cadastro fosse disponibilizada no *google forms*, para as pessoas pudessem preenchê-la com mais facilidade. Apesar de se considerar a sugestão, observou-se que a maioria dos artistas e artesãos da localidade envolvida vive na zona rural e não tem acesso à *internet* e/ou não tem domínio do aparato digital como computador e celular. Outra sugestão foi disponibilizar o cadastro no próprio *site*, o que por ora se inviabiliza pelos motivos já citados.

No percurso da pesquisa, observou-se a empolgação de algumas pessoas, que receberam a ficha para o cadastro e que prontamente preencheram e enviaram os dados dos trabalhos realizados, de modo que fosse realizada a publicação no *site*. Essas pessoas falaram de suas experiências e se propuseram a ajudar no que fosse preciso. Foi interessante encontrar, por exemplo, um artista da palhaçaria em pleno horário de trabalho na rua. Solícito, preencheu uma ficha, ao mesmo tempo que brincava e fazia rir.

Em contrapartida, outros ficaram desconfiados da ação e perguntaram o que seria feito com os dados cadastrados. Alguns foram irônicos e deselegantes, desmerecendo a importância do reconhecimento de pessoas que trabalham com arte. Alguns artistas e artesãos, ao serem abordados, se recusaram a fazer parte do referido registro. Muitas fichas foram devolvidas em branco e as mensagens enviadas por *e-mail* não foram respondidas. Em visita a uma empresa de artesanato da cidade, a pessoa responsável não se mostrou solícita e demonstrou receio em divulgar o trabalho realizado. Em visita a alguns estabelecimentos escolares, houve o impedimento de divulgação dos cadastros.

A dificuldade evidenciada no processo foi entrar em contato e se conectar com os artistas e artesãos. Observou-se que as pessoas da região pouco valorizam e/ou conhecem arte, e mesmo aqueles que a produzem não se apropriam desse lugar. Para eles, a arte corresponde à beleza e à perfeição, objetos de galerias e museus, que foram produzidos por pessoas naturalmente imbuídas de dom e talento e, acima de tudo, algo distante e impossível às pessoas comuns. As pessoas da localidade em questão demonstram que não se sentem pertencentes à arte que produzem e pensam que não estão à altura do que reconhecem como arte. No entanto, a paixão pelo que produzem é visível e está ligada direta e indiretamente ao que se costuma chamar de humano: sentimentos e memórias, aprendizados e tradições, arte e cultura.

Após o cadastro inicial dos dados recebidos, houve o contato com os artistas e artesãos por meio da criação de um grupo no *WhatsApp*, para que estes enviassem imagens de seus trabalhos para publicação no *site*. Houve demora no retorno dessa iniciativa, alegou-se a falta de tempo, a falta de habilidade no manejo do celular e mesmo o esquecimento e o acanhamento em mostrar o trabalho. Realizaram-se várias tentativas até que o cadastro fosse ganhando forma. E, apesar dos encalços encontrados,

destacam-se os resultados. O *site* apresenta-se como um processo contínuo de construção e atualização. Foi criado na plataforma *WebNode* e encontra-se disponível em: o-trabalho-criador-em-arte.webnode.com

Com o *site* em evidência, um dos artistas cadastrados felicita a ação realizada, dizendo que já havia tentado constituir um grupo de pessoas que trabalhavam com arte, mas sem sucesso. Esse artista afirma que foi preciso uma pessoa *de fora* para concretizar a ideia. A expressão utilizada chama a atenção: *pessoa de fora* – a ação vincula-se ao IFPR da localidade e atende toda a região do entorno. Os profissionais e pesquisadores são parte dessa organização educacional, mesmo que venham de outros lugares do país, e tê-los como *pessoas de fora* pode explicar parte das dificuldades encontradas em relação ao cadastro. As pessoas abordadas não conhecem a instituição, ou apenas vislumbram as possibilidades oferecidas por uma unidade do IFPR. O fato de as pessoas não terem o IFPR como uma instituição pertencente ao local é algo a ser superado. Mas, em seus poucos anos de existência na localidade e região, está se expandindo, mas ainda requer reconhecimento como uma instituição pública, portanto, de todos. Esse posicionamento é essencial para que as ações realizadas possam agir efetivamente, fomentando o desenvolvimento local e regional, conforme um de seus propósitos. Nesse entendimento, a instituição e as pessoas que nela trabalham precisam representar e pertencer ao coletivo do lugar em que se encontram.

Muitos dos artistas e artesãos reconheceram a importância e representatividade do *site*. É necessário destacar que o *site* é uma ferramenta muito utilizada na atualidade, a visibilidade pelos meios digitais é rápida e permite que muitas pessoas de muitos lugares tenham acesso aos conteúdos publicados. Para artistas e artesãos, é um modo de registrar e divulgar o seu fazer, é como um cartão de visita que se entrega ao outro. Um *site* como o que foi criado é um mecanismo que reúne pessoas de áreas afins, comunica sonhos, imaginação e afetos. Os visitantes que buscam conhecer os artistas e artesãos cadastrados podem estabelecer contato direto com eles, facilitando a divulgação e o acesso ao trabalho produzido.

A ação realizada junto aos artistas e artesãos, além de trazer visibilidade às pessoas envolvidas, concebe a arte como área de conhecimento e estabelece relações entre os diversos grupos sociais, envolvendo a comunidade local e regional. Nesse cenário, provocam-se mudanças sociais e culturais, por meio do desenvolvimento dos processos psicológicos humanos que envolvem o trabalho criador e a mediação simbólico-cultural da arte. Protagonizam-se múltiplas ações vinculadas ao desenvolvimento histórico e ao modo de produção social, envolvendo a distribuição e o consumo da arte, fomentando estudos mais elaborados, que possam contribuir com a constituição do ser social, o que envolve aspectos subjetivos e objetivos dos sujeitos.

Conclusão

Neste estudo, é importante reter que "A função da arte não é a de passar por portas abertas, mas a de abrir portas fechadas" (FISCHER, 2002, p.238). As novas realidades visíveis nos trabalhos artísticos são dadas não apenas a quem faz, mas a quem conhece, aprecia, frui e consome arte. Clama-se pelo que se conhece; é preciso,

portanto, conhecer o direito à arte – o que configura e representa a própria constituição do humano. A arte é instrumento de luta e de reconfiguração da realidade, pela arte é possível conhecer aspectos humanos que em sua ausência não são percebidos.

Intencionalmente, alguns pontos de interrogação foram demarcados no decorrer deste texto. As pessoas que produzem arte reconhecem a importância desse conhecimento para a constituição humana? Supondo que não, o que leva a esse desconhecimento? E se não existisse humanidade? E se não existisse trabalho? E se não existisse a arte?

Conjecturar a inexistência da humanidade é conceber a violência e o puro desrespeito à vida como existência consciente. Conjecturar a inexistência do trabalho de cunho criador é prisional, uma mera adaptação diante da falta de desenvolvimento humano – mãos vazias pelo vazio das alternativas diante da realidade posta. A inexistência da arte inviabiliza a expressão dos sentimentos como expressão da realidade encarnada pelo sensível: o irregular, o avassalador, o destrutivo – rompe concepções naturalizadas ao tempo que grita a existência interior e, ao externá-la, retorna de forma cíclica às entranhas da vida.

Diante das questões, conclui-se que poucos sabem da importância da arte e de seu papel na constituição humana. Para a maioria, a arte é concebida como um ideal difícil de ser alcançado, um passatempo, um enfeite, uma terapia, algo sem relevância na vida das pessoas. Fazer arte sem ter a consciência de sua importância na constituição humana é algo comum e corriqueiro, porém violento e desumano. O direito à humanidade dificilmente passa pelo direito à sensibilidade artística. Aparentemente, a linguagem do sensível pouco contribui para a vida das pessoas. Mas, ao moldarem a matéria, o artista e o artesão trazem à luz os sonhos e concedem vida às ideias mais improváveis. A vida cotidiana é transformada diante das infinitas possibilidades da imaginação e de seus arranjos diante das experiências firmadas no mundo sensível.

Nesse âmbito, a arte constitui-se como ponte de mundos possíveis pois, ao agir no campo simbólico, age também no campo da realidade objetiva. A arte não se limita a regras e fórmulas, mas conecta-se à consciência da humanidade, no esforço total de estabelecer um mundo humano em meio a um universo indiferente. Significa o afastamento da barreira natural, o que permite a consciência da forma, da imaginação que abre portas à constituição de novas realidades sociais.

A arte pode descobrir "[...] novas áreas da realidade, tornando visível e audível o que antes era invisível e inaudível" (FISCHER, 2002, p.240). A vida das pessoas envolvidas neste estudo, antes inaudíveis e invisíveis, é permeada pela arte, e, portanto, apresentam uma vida prenhe de humanidade. As mãos, ao moldarem a ideia concebida, concebem o humano pelo direito da existência em sua plenitude. Na arte, a existência se faz por inteiro, repleta de mundos possíveis, uma vida que não se esgota em objetivações subjetivadas. Portanto, a arte é um instrumento de luta, mudança e permanência pelo direito à humanidade.

Referências

CERENCIO, Priscilla. Um passeio pela história dos direitos humanos. In: CARDOSO, Mauricio; CERENCIO, Priscilla (Orgs.). **Direitos humanos**: diferentes cenários, novas perspectivas. São Paulo: Editora do Brasil, 2012. (p.6-33).

COSTA, R. V.; FILHO, F. C.; TELLES, M. F. P. (Coord.). **Direito, Arte e Cultura.** Fortaleza: Sebrae, 2008.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf. Acesso em: 27 set. 2019.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística.** São Paulo: Unicamp, 2013.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

READ, Herbert. **As origens da forma na arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da praxis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

2

A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Amanda Costa Pinheiro[1]
Thais Watakabe Yanaga[2]
Nathielli Christina dos Santos[3]

Introdução

Diminuir os índices de evasão e retenção escolar tem se mostrado um dos grandes desafios da gestão escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para tanto, se faz necessário pensar em diversas estratégias de enfrentamento a essa questão, visto que suas causas são multifatoriais e complexas. Segundo (SOUSA *et al.*, 2011), os principais motivadores da evasão seriam: a necessidade dos alunos de trabalhar para ajudar a família, como também para seu próprio sustento; o ingresso na criminalidade e na violência; o convívio familiar conflituoso; a má qualidade do ensino e as repetidas retenções. Para Camargo e Rios (2018), os motivadores da evasão escolar podem ser de origem externa ou interna ao indivíduo. Sobre os fatores internos, considera-se o desenvolvimento cognitivo, as questões de afetividade, emoção, motivação e os relacionamentos desses sujeitos. Sobre os fatores externos, citaram as condições de ordem social e econômica das famílias dos estudantes, necessidade do trabalho para obtenção de renda, e as condições oferecidas pelas instituições quanto à infraestrutura física, pedagógica e de gestão.

De acordo com os autores, as problemáticas sociais e econômicas seriam um dos principais motivadores para a evasão dos alunos no Ensino Médio. Assim, no que diz respeito à questão socioeconômica, a política de ações afirmativas e de assistência estudantil vem ao encontro da necessidade de promover meios que contribuam para o acesso, permanência e êxito acadêmico dos estudantes. “Criar e implementar condições

[1] Possui Mestrado em Sociedade e Desenvolvimento pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Especialização em Trabalho Social com Famílias pela UNESPAR. Graduação em Serviço Social pela Instituição Toledo de Ensino. Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), *Campus* Paranavaí. ORCID 0000-0001-9859-6567. E-mail: amanda.pinheiro@ifpr.edu.br

[2] Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Mestre em Educação e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2006). Atualmente exerce o cargo de Pedagoga no IFPR, *Campus* Paranavaí. ORCID: 0000-0002-8770-8241. E-mail: thais.watakabe@ifpr.edu.br

[3] Graduanda em Serviço Social pela Unespar. Participante do grupo de pesquisa “Juventude, educação e trabalho: a identidade, trajetória e expectativa dos jovens trabalhadores em municípios da região da Amunpar”. ORCID: 0000-0002-8285-9198. E-mail: nathiellicsantos@gmail.com

para viabilizar às pessoas o acesso, a permanência e o êxito formativo nos cursos do Instituto Federal do Paraná, contribuindo para minimizar a retenção e a evasão, principalmente quando agravadas por fatores socioeconômicos" (IFPR, 2018, p.177).

Diante disso, este estudo buscou traçar a trajetória acadêmica dos estudantes matriculados nos cursos técnicos de Nível Médio Integrados em Agroindústria, Informática e Eletromecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) *Campus* Paranavaí que ingressaram na instituição em 2015, identificando por quais cotas tais estudantes ingressaram e em que percentual eles foram contemplados com auxílios do Programa de Assistência Complementar do Estudante no decorrer da sua vivência na instituição. Traçamos como objetivo analisar em que medida o auxílio recebido pode ter contribuído para permanência e êxito acadêmico destes estudantes. Assim, foi possível relacionar os dados e identificar se os estudantes ingressantes por meio de cotas foram contemplados pela Política de Assistência Estudantil e como se deu esse processo.

As Políticas de Ações Afirmativas e de Assistência Estudantil na Rede Federal de Ensino

Ações afirmativas compreendem políticas públicas que visam à garantia de direitos historicamente negados a grupos minoritários, com intuito de promover a igualdade de oportunidades. Uma dessas ações refere-se à Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), popularmente conhecida como "Lei de Cotas", que regulamentou a política de cotas para o ingresso nas universidades e instituições de Nível Médio Técnico da Rede Federal de Ensino. Sobre o Ensino Médio, segundo o texto legal:

> Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.
> Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.
> Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016).

O Brasil é um país onde o preconceito e a discriminação racial não foram zerados, ou seja, onde os alunos brancos e negros pobres ainda não são iguais, pois uns são discriminados uma vez, pela condição socioeconômica, e outros são discriminados duas vezes, pela condição racial e socioeconômica (MUNANGA, 2003). Assim, como uma forma de promover a igualdade, as cotas são necessárias, pois permitem que os

desfavorecidos de uma Educação Básica de qualidade passem a ter acesso a ela, como também buscam combater a discriminação racial.

> "E a inserção diferenciada no ensino [...] público brasileiro de estudantes negros e/ou pobres é importante não somente para amenizar a enorme desigualdade quando se compara a pequena inserção desses alunos com a dos alunos brancos e/ou ricos, como essa inserção diferenciada possibilita a convivência entre estudantes de classes sociais e grupos raciais diferentes; contribui para a revisão e a reprovação de preconceitos raciais, de classe e de atitudes discriminatórias; possibilita a formação de profissionais negros ou de origem social pobre gerando novas referências para a sociedade brasileira e novas visões sobre a sociedade brasileira; democratiza (mesmo que minimamente) bens culturais produzidos na sociedade; e, entre outras vantagens, melhora a qualidade de vida dos grupos historicamente vulneráveis, podendo inclusive diminuir a desigualdade sociorracial em nosso país" (SANTOS *et al.,* 2008, p.915).

As cotas devem ser vistas como ações reparatórias/compensatórias, e até mesmo preventivas, que buscam corrigir situações de discriminação, desigualdade e exclusão, infringidas a certos grupos no passado, presente e futuro, por meio da expansão do acesso ao campo educacional, social, econômico, político e cultural.

Em maio de 2019, foi divulgada a V Pesquisa sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes da graduação na Rede Federal de ensino, realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), em conjunto com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil (Fonaprace). A pesquisa realizada em 63 universidades federais e 2 centros federais de Educação Tecnológica envolveu cerca de 420 mil estudantes. No que se refere à renda, do universo pesquisado, 70,2% dos estudantes estão entre a faixa de renda de até um salário-mínimo e meio per capita[4]. O mesmo relatório afirma que, em dois anos da vigência da Lei nº 12.711/2012, pretos e pardos, somados, ultrapassaram os brancos entre os graduandos. Tais políticas inclusivas representam uma mudança significativa para educação pública federal, uma vez que, historicamente, as cadeiras das universidades foram ocupadas por brancos oriundos da elite brasileira.

No que se refere à Educação Básica no Brasil, ainda encontramos resquícios de um dualismo histórico entre Ensino Médio e Educação Profissional. Conforme aponta Sander *et al.* (2011, p.11), "ao longo de nossa história, praticamos uma educação para a academia e, outra, para a fábrica; um ensino propedêutico para as elites dirigentes e, outro, destinado à formação técnica da mão de obra para o sistema de produção". Romper com este dualismo, complementa o autor, "residem nas políticas e práticas adotadas fora da escola, no campo da economia e da sociedade brasileira, e no contexto das forças que determinam as relações de interdependência internacional" (SANDER *et al.*, 2011, p.11).

[4] Relatório executivo da V Pesquisa de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES, disponível em: http://www.ufes.br/sites/default/files/anexo/relatorio_executivo_v_pesquisa_do_perfil_dos_graduandos.pdf. Acesso em: 02 de agosto de 2019.

Contribuindo com os objetivos das cotas de acesso dos grupos minoritários a uma educação de qualidade, temos as ações da Assistência Estudantil na Rede Federal de Ensino, que também buscam diminuir as desigualdades, favorecendo a permanência do aluno na instituição. Segundo o Art. 2 do Decreto nº 7.234/2010 (BRASIL, 2010), que trata do Programa Nacional de Assistência Estudantil, seus objetivos são:

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

Apesar do referido decreto ser voltado para o Ensino Superior, em seu Art. 4 diz que essa política também abrange "os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente".

Importante recordar que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), criando os Institutos Federais de Educação, que passaram a integrar tal Rede conjuntamente com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro. Em 2016, 568 municípios dispunham de instituições da Rede Federal de Ensino, evidenciando a rápida expansão dessas instituições no Brasil, sobretudo em regiões afastadas dos grandes centros. Desta forma, os Institutos Federais são criados com a "missão" de promover a cidadania e a transformação social, a partir da inclusão de setores historicamente excluídos do processo de modernização do país. Fato que, para Abreu (2019), significa que:

> O caráter compensatório da referida expansão coloca a necessidade do fortalecimento de políticas de inclusão social, o que requer a adoção de medidas que levem à criação das condições objetivas necessárias a sua concretização. Assim, a Assistência Estudantil é concebida como estratégia para redução dos efeitos das desigualdades sociais, que comprometem o desempenho e o percurso acadêmico de estudantes provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados (ABREU, 2019, p.78-79).

Dessa forma, no IFPR, instituição cujos dados serão analisados, a Política da Assistência Estudantil, no que tange ao atendimento dos alunos em vulnerabilidade socioeconômica, é organizada segundo informações do seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI- 2019-2023 (IFPR, 2018), da seguinte forma:

- **Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social (PBIS)**: trata da inserção dos estudantes nos projetos educacionais, em que se desenvolverá a capacidade de interação teórica com a prática.

- **Programa de Assistência Complementar ao Estudante (PACE):** proporciona condições para o início, a continuidade e a conclusão do curso. Auxilia o estudante nas despesas decorrentes com: alimentação, transporte, moradia, aquisição de material didático, dentre outros.
- **Programa Estudante-Atleta (PEA):** elaborado para proporcionar a democratização e a participação dos/as estudantes a partir da seleção de projetos escolares esportivos, contribuindo para a convivência social, saúde física, acesso ao lazer, melhoria da qualidade de vida.
- **Programa de Apoio a Participação de Eventos Estudantis:** é destinado para auxiliar nas despesas com alimentação, hospedagem, taxa de inscrição e deslocamento de estudantes para participação em eventos políticos, acadêmicos, esportivos e culturais.
- **Programa Monitoria**: é disponibilizado aos estudantes com domínio de um componente curricular e com disposição para auxiliar os demais colegas no processo ensino-aprendizagem.
- **Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**: proporciona condições para o início, a continuidade e a conclusão do curso. Auxilia o estudante nas despesas decorrentes com: alimentação, transporte, moradia, aquisição de material didático, dentre outros.

Embora políticas de cotas e assistência estudantil não sejam suficientes para promover mudanças efetivas de realidade, uma vez que, conforme aponta Sander *et al.* (2011), tais mudanças não dependem apenas das instituições de ensino, é possível perceber que a política de cotas aumentou significamente o acesso de uma parcela da população, historicamente excluída, ao ensino público e de qualidade social. Arrisca-se dizer que o ensino público de qualidade social nos Institutos Federais e os seus meios de acesso têm se tornado uma tentativa progressiva de modificar o quadro histórico dual e perverso apontado por Libâneo (2012). Tal quadro descreve que a educação brasileira apresenta um antagonismo, em que a escola pública tem feito papel de acolhimento social que limita o conhecimento e forma trabalhadores flexíveis, enquanto o setor privado, aos filhos da elite, a escola "assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias" (LIBÂNEO, 2012, p.16).

A política de Cotas e de Assistência Estudantil no IFPR - *Campus* Paranavaí: analisando os dados de 2015 a 2018

O objetivo desta seção é apresentar os dados referentes à Política de Cotas e de Assistência Estudantil junto à trajetória acadêmica dos estudantes, buscando identificar a relação entre cotas, assistência estudantil e os índices de reprovação, transferência e conclusão nos cursos.

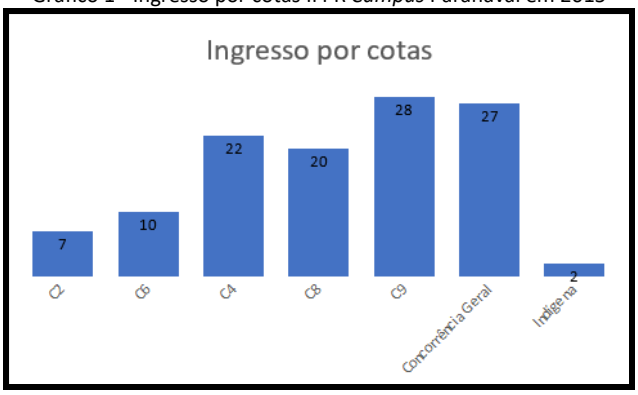
A metodologia aplicada refere-se a uma pesquisa de abordagem quantitativa e objetivo descritivo. Os dados levantados dizem respeito aos alunos ingressantes nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Agroindústria, Eletromecânica e Informática, no ano de 2015, no IFPR - *Campus* Paranavaí. O levantamento dos dados foi

feito mediante informações dos sistemas institucionais e documentos da assistência estudantil do *campus*. Por meio de tais ferramentas, identificamos todos os estudantes matriculados nos cursos integrados no ano de 2015 e por quais cotas ingressaram. A partir desses dados, foram consultadas as planilhas de acompanhamento estudantil, do PACE, dos anos de 2015 a 2018. A escolha deste programa se fez porque ele atende uma quantidade maior de alunos, e sua seleção é baseada somente na situação de vulnerabilidade socioeconômica. Nestas planilhas de acompanhamento, estão cadastrados todos os estudantes que receberam auxílio, bem como seus desligamentos do programa. Os dados foram tabulados por estudante, identificando em qual/is ano/s cada estudante foi atendido pelo programa, por ano. Na sequência, por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), foram traçadas as trajetórias destes estudantes no que se refere à conclusão do curso, retenção e transferências.

No IFPR, a política de ingresso estudantil prevê a reserva de 80% das vagas para cotas, sendo 60% das vagas para estudantes oriundos de escola pública (que cursaram integralmente o Ensino Fundamental ou Médio em escola pública), distribuídas da seguinte forma: 50% para estudantes com renda *per capita* inferior a um salário-mínimo e meio, havendo reservas de vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com deficiência, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência e demais candidatos; 50% serão destinadas a candidatos com renda superior a um salário-mínimo e meio *per capita*, havendo reserva de: 10% para estudantes autodeclarados pretos e pardos, 5% para indígenas, 5% para pessoas com deficiência e 20% das vagas para ampla concorrência.

No Gráfico 1, demonstra-se o quantitativo de estudantes ingressantes pelo sistema de cotas e concorrência geral no IFPR *Campus* Paranavaí. Ingressaram, no ano de 2015, nos três cursos integrados ao Ensino Médio, um total de 116 estudantes. Destes, 7 se enquadraram na cota C2, destinada a candidatos oriundos de escola pública, pretos ou pardos e com renda inferior a um salário-mínimo e meio per capita; 10 na cota C6, que se refere a estudantes pretos ou pardos e de escola pública; 22 estudantes na C4, aqueles que comprovaram ter estudado o Ensino Fundamental em escola pública e cuja renda *per capita* familiar era inferior a um salário-mínimo e meio; 20 estudantes ingressaram pela C8, destinada a estudantes oriundos de escola pública; 28 pela C9, destinada a estudantes autodeclarados pretos ou pardos, e 2 estudantes na C10, que corresponde a cota para indígenas. Do total de 116 estudantes, apenas 27 ingressaram por ampla concorrência, o que corresponde em percentual a 23% dos estudantes.

Gráfico 1 - Ingresso por cotas IFPR *Campus* Paranavaí em 2015

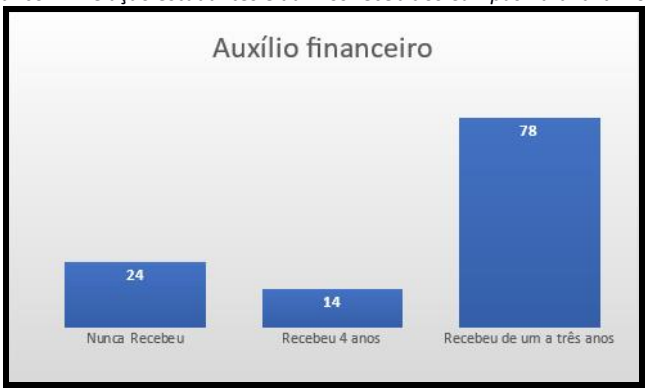


Fonte: Produzido pelos autores com dados do Registro Acadêmico IFPR 2015.

Visando a atender a necessidade de contribuir para permanência estudantil, o IFPR estabelece, por meio das Resoluções do Conselho Superior (Consup) nº 11/2009 e nº 53/2009 (IFPR, 2019a, 2019b), a Política de Apoio Estudantil. Inicialmente, os auxílios oriundos do PACE eram subdivididos em categorias, sendo: alimentação, transporte e moradia. Após ampla discussão da categoria profissional de assistentes sociais do IFPR junto à Direção de Assistência Estudantil, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino (Daes/Proens), a partir dos editais de 2018, os auxílios estudantis passaram a não fazer vinculação direta com categorias, bem como com a necessidade de comprovação das despesas com transporte ou moradia. Acredita-se que tal medida permite ao estudante direcionar o recurso conforme sua maior necessidade, tendo em vista as múltiplas realidades em que estão inseridos.

O Gráfico 2 demonstra que, dos 116 estudantes dos cursos integrados ingressantes em 2015, apenas 14 receberam auxílio nos quatro anos em que estiveram na instituição. A maior parte dos estudantes recebeu de um a três anos, num total de 78 estudantes. Essa variação em relação a quantidade de anos em que tais estudantes foram beneficiados pela Política de Assistência Estudantil acontece por diversos fatores, dos quais destaca-se primeiramente a inscrição e análise da documentação para solicitação de auxílio acontece anualmente, de modo que, todos os anos, os estudantes precisam entregar novamente a documentação e, na falta de documentos, têm seu pedido indeferido. Outro fator que influencia diz respeito ao fato de novos estudantes ingressarem anualmente, com maior situação de vulnerabilidade. Ainda que os estudantes veteranos estejam dentro dos critérios do programa e também em situação de vulnerabilidade, a quantidade de auxílios recebidos não é suficiente para atender toda a demanda de estudantes, variando, assim, entre calouros e veteranos. Importante ressaltar que, além dos cursos integrados ao Ensino Médio, o *Campus* Paranavaí conta com cursos de graduação e técnico subsequente, e que tais estudantes também se inscrevem nos programas de assistência estudantil.

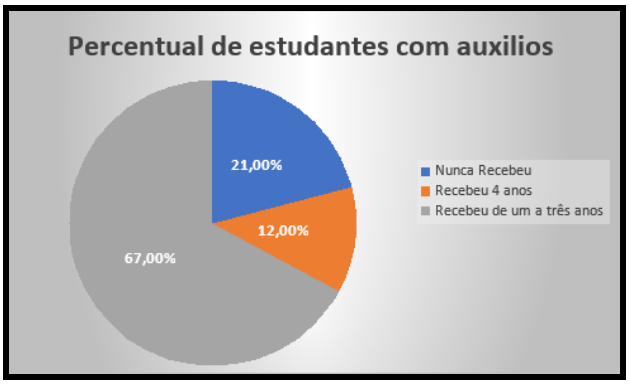
Gráfico 2 - Relação estudantes e auxílios recebidos *Campus* Paranavaí 2015



Fonte: Produzido pelos autores com dados da Assistência Estudantil IFPR referente a 2015.

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a média de pessoas com trabalho formal na cidade de Paranavaí, em 2017, era de 24.840 pessoas, que corresponde a 28,3% da população total do município. A renda média mensal dos trabalhadores formais corresponde a 2,2 salários-mínimos[5]. Essa realidade fica evidente nos requerimentos da assistência estudantil, nos quais grande parte dos responsáveis familiares declaram renda informal, ou cuja renda formal fica abaixo do limite para o programa, que é de um salário-mínimo e meio *per capita*. De acordo com as análises realizadas no *Campus* Paranavaí nos últimos cinco anos, a média de renda familiar *per capita* dos estudantes é de R$ 500,00 (quinhentos reais). No Gráfico 3, apresenta-se o percentual de estudantes atendidos com auxílios da assistência estudantil. É possível verificar que o percentual de estudantes que nunca receberam auxílio financeiro se aproxima ao percentual de estudantes que ingressaram por concorrência geral, ou seja, é possível que esse percentual de estudantes esteja fora do perfil de estudantes atendidos pelo Programa.

Gráfico 3 - Percentual de estudantes com auxílio em 2015



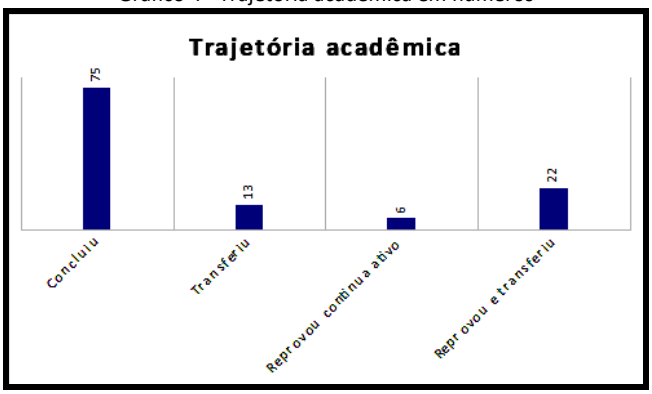
Fonte: Produzido pelos autores com dados da Assistência Estudantil IFPR referente a 2015.

[5] Informações disponíveis em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/paranavai/panorama. Acesso em 10 de setembro de 2019.

De forma geral, o percentual de estudantes atendidos pela assistência estudantil, durante os quatro anos em que permaneceram nos cursos, é de quase 80% do total de estudantes. Isso significa que o programa conseguiu atingir um número considerável de estudantes, embora não tenha sido possível manter uma sequência de atendimentos para o mesmo estudante ao longo do período. Faz-se necessário um maior investimento nessa política, para que de fato se consiga atender melhor os estudantes em situação de vulnerabilidade social.

No que se refere à trajetória acadêmica, o Gráfico 4 apresenta o quantitativo de estudantes que concluíram os cursos. Dos 116 estudantes, 75 concluíram os cursos no tempo esperado, sem nenhuma reprovação; dos que reprovaram, apenas 06 permanecem ativos, ou seja, possivelmente finalizarão o curso. A maior incidência de transferências ocorreu em razão da reprovação escolar, sendo este um fator determinante para que tais estudantes abandonem os cursos. A questão da reprovação e da dificuldade em determinadas disciplinas são variáveis que aparecem em outros estudos como motivador para o abandono escolar, mas por si só não explicam a desistência. Outros fatores também são determinantes, como necessidade de trabalhar, incentivo da família aos estudos, fatores socioeconômicos, dentre outros (SOARES *et al.*, 2015).

Gráfico 4 - Trajetória acadêmica em números



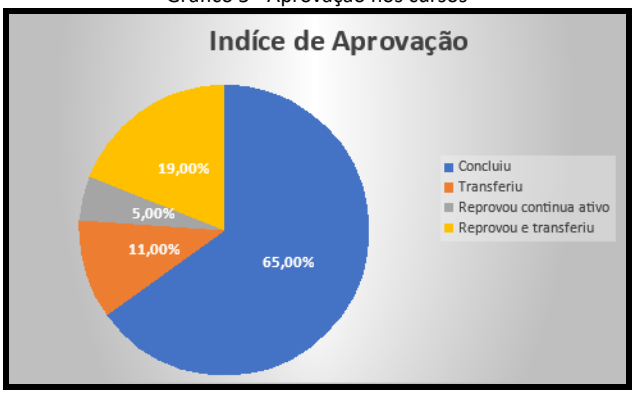
Fonte: Produzido pelos autores com dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas do IFPR (SIGAA/IFPR) referente a 2015.

Foi possível observar, com o levantamento e análise dos dados, que ser beneficiado com assistência estudantil tem impacto direto na permanência e êxito acadêmico. O índice de conclusão nos cursos daqueles que receberam auxílio durante os quatro anos foi de 100%. Já o percentual dos que receberam durante três anos variou de acordo com cada curso. Nos cursos integrados em Informática e Eletromecânica, a conclusão foi de 80% do total de estudantes que receberam auxílio durante os três anos; já em Agroindústria, 100% dos estudantes concluíram em 2018. Dentre os que receberam durante dois anos em que permaneceram na instituição, Informática e Eletromecânica mantiveram-se em 80% na taxa de conclusão; já no curso de Agroindústria, o decréscimo foi significativo: apenas 33% dos estudantes que receberam

auxílio durante dois anos concluíram o curso no período esperado (SIGAA/Assistência estudantil). Foi possível perceber, ainda, que o curso de Agroindústria possui um número maior de beneficiários da assistência estudantil em todos os anos pesquisados, o que nos leva inferir que neste curso estão os estudantes com maior vulnerabilidade social, o que justifica o índice de desistência no curso para aqueles que receberam auxílio por menos tempo.

O IFPR possui algumas estratégias que buscam minimizar as dificuldades acadêmicas, como realização de identificação de estilos de aprendizagem, orientações pedagógicas e auxílio para realização de planos de estudos, organizados pelas pedagogas da instituição, além de atendimentos em regime de contraturno, realizados pelos professores e monitorias das disciplinas com maior índice de reprovação. No entanto, ainda que existam tais alternativas, o percentual de conclusão nos cursos integrados ao Ensino Médio no período levantado ficou em torno de 65%, conforme aponta o Gráfico 5.

Gráfico 5 - Aprovação nos cursos



Fonte: Produzido pelos autores com dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas do IFPR (SIGAA/IFPR) referente a 2015.

É possível perceber que a reprovação continua sendo um fator determinante para transferência destes estudantes, uma vez que 19% dos que se transferiram de escola tiveram pelo menos uma reprovação no período, o que geralmente causa desmotivação nos estudantes, fazendo com que desistam do curso. Apenas 5% dos que reprovaram continuam ativos, tentando ainda a conclusão do curso. O número de transferências sem registro de reprovação também é alto, e isso se dá por diversos fatores, pelos quais podemos destacar: a distância em que tais estudantes residem do *campus,* pois fica localizado num bairro afastado do centro da cidade, e grande parte dos nossos estudantes residem nos bairros periféricos que ficam em região oposta. Para se deslocar, geralmente os que usam transporte coletivo necessitam de duas circulares para chegar. Além disso, os estudantes que residem em cidades vizinhas usam transporte locado, que custa em média de R$ 250,00 a R$ 400,00 mensais, conforme podemos verificar nas análises socioeconômicas.

Para esses estudantes, cuja renda geralmente é baixa, manter o pagamento do transporte se torna um desafio. Somado a isso, o fato de a instituição não oferecer alimentação aos estudantes dificulta a permanência deles no período da tarde, pois, além dos gastos com transporte, precisam se alimentar. Para minimizar a dificuldade de alimentação de futuros estudantes, o refeitório encontra-se em fase de construção e medidas serão estudadas e implementadas, para facilitar o acesso à alimentação pelos estudantes. Espera-se que, com tais medidas, eles tenham melhores condições de permanência.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve por objetivo identificar as cotas pelas quais os estudantes do Ensino Médio Técnico do *Campus* Paranavaí ingressaram em 2015 e, a partir daí, traçar a trajetória acadêmica desses estudantes no que diz respeito à assistência estudantil e ao êxito acadêmico, retenção e transferências nos cursos.

Em um primeiro momento, podemos considerar que a política de cotas da Rede Federal garante o ingresso de estudantes oriundos da rede pública de ensino e, em sua maioria, em situação de vulnerabilidade. A oportunidade de acesso ao ensino de qualidade possivelmente foi garantida a partir de ações afirmativas.

Em relação à política de assistência estudantil, embora o recurso não seja suficiente para atender todos estudantes que se enquadram no perfil socioeconômico do programa, o número de estudantes atendidos foi satisfatório e contribuiu significativamente para permanência e conclusão nos cursos. Todos os estudantes que foram atendidos com auxílio durante os quatro anos em que se mantiveram na instituição concluíram seus cursos dentro do prazo esperado, o que reforça a necessidade de maior investimento no programa, como estratégias de enfrentamento à retenção e evasão, bem como a implementação de outras políticas estudantis, como a alimentação escolar, por exemplo.

Conforme apontou-se no decorrer da pesquisa, a literatura aponta diversos fatores que motivam a evasão escolar no Ensino Médio, e essa realidade também está presente no referido *campus*. Embora não seja possível sanar todos os obstáculos para que os estudantes tenham êxito, é certo que um maior investimento em política de apoio estudantil, aliado à educação de qualidade, propicia que adolescentes em situação de vulnerabilidade possam ter maiores chances de uma mudança social em suas vidas.

Referências

ABREU. Edna Maria Coimbra Abreu. O Serviço Social na educação profissional e tecnológica: principais requisições e funções dos assistentes sociais nos Institutos Federais de Educação. In: FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira. BARBOSA, Mayra de Queiroz (Orgs). **Panorama da inserção do/a assistente social na Política de Educação**. Bahia, EDUFBA, p.75-94, 2019.

BRASIL. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispões sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o Ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: MEC, 2012.

CAMARGO, Douglas Branco de; RIOS, Monica Piccione Gomes. Evasão escolar na 1º série do ensino médio: o caso de Joaçaba, Santa Catarina. **EccoS Revista Científica**. São Paulo. nº 46, p.33-51, mai./ago., 2018.

IFPR. **Resolução do Conselho Superior nº 11, de 21 de dezembro de 2009.** Aprova a Política de Apoio Estudantil do Instituto Federal do Paraná. Consup/IFPR, 2009.

IFPR. **Resolução do Conselho Superior nº 53, de 21 de dezembro de 2011**. Altera os artigos 7º, 8º e 12º da Resolução do IFPR nº 011/2009, de 21 de dezembro de 2009. Consup/IFPR, 2011.

IFPR. **Resolução do Conselho Superior nº 68, de 14 de dezembro de 2018**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-2019-2023). Consup/IFPR, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, nº 1, p.13-28, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçaves; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação e ações afirmativas** – entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, p.115-128, 2003.

SANDER. Benno *et al.* A ruptura com o dualismo estrutural. **Revista Retratos da Escola**, v.5, nº 08, p.11-24, 2011.

SANTOS, S. A. dos; CAVALLEIRO, E.; BARBOSA, M. I. da S.; RIBEIRO, M. **Ações Afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do Estado Estudos Feministas**. Florianópolis, v.16, nº 3, p.913-929, set./dez., 2008.

SOARES. Tufi Machado *et al.* Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v.41, nº 3, p.757-772, 2015.

SOUSA, Antonia de Abreu; SOUSA, Tassia Pinheiro; QUEIROZ, Mayra Pontes de; SILVA, Erika Sales Lôbo da. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? **VÉRTICE**, Campos dos Goytacazes/ RJ. v.13, nº 1, p.25-37, jan./abr., 2011.

3

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E DIREITOS HUMANOS: EM BUSCA DE UM LUGAR NA EDUCAÇÃO

Ana Cristina do Nascimento Peres Albernaz[1]
Dalila Maria de Fátima Lisbôa[2]

Introdução

Um dos desafios do Plano Nacional dos Direitos Humanos é a construção de uma cultura de direitos humanos que permeie as diversas estruturas sociais. Diante disso, por exemplo, faz-se necessário pensá-la no âmbito profissional dos agentes públicos que realizam atendimentos em diversas áreas, mas, sobretudo, na área educacional. É a Educação – Básica, Profissional e/ou Superior – que vai constituir os futuros profissionais de diversos seguimentos da sociedade. Portanto, ela deve ser o lócus da práxis dos direitos humanos.

Dito isso, destaca-se que o lugar social de fala neste estudo está na vivência dos profissionais assistentes sociais que trabalham na área da Educação Profissional, no cotidiano da política de assistência estudantil de uma instituição federal de ensino gratuito que articula a Educação Superior, Técnica e Básica. Destaca-se, também, que a Educação Profissional e Tecnológica está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e tem por objetivo preparar seus estudantes para o exercício pleno de profissões na sociedade.

Um dos princípios da atuação do trabalho do assistente social em seu código de ética é a defesa intransigente dos direitos humanos. Deste modo, como profissionais que recebem pessoas nas mais diversas situações de violações de direitos, é um compromisso ético com os sujeitos de direitos que acessam os processos de trabalho do assistente social falar sobre um tema tão relevante, mas que precisa constantemente ser relembrado, debatido, defendido e efetivado na sociedade.

São as inquietações que emergem do trabalho do assistente social que traduzem o esforço deste capítulo em situar a assistência estudantil como uma demanda de proteção dos direitos humanos. Muito do que verão relatado aqui são representações do cotidiano profissional. O embasamento teórico para esse desafio se estabeleceu com textos de alguns pesquisadores das áreas da educação, do serviço social, jurídica e do

[1] Mestra em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém-PT. Especialista em Serviço Social Organizacional e Especialista em Direitos Humanos pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Graduada em Serviço Social pela Faculdade Católica de Uberlândia. Assistente Social do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). ORCID: 0000-0001-5503-2796. E-mail: ana.albernaz@ifb.edu.br

[2] Graduada em Serviço Social pela Universidade de Brasília (UnB). Assistente Social do IFB. ORCID: 0000-0002-8714-2372. E-mail: dalila.lisboa@ifb.edu.br

terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3).

Conforme segue, este trabalho está dividido em três partes. A princípio, é feito um breve relato do que é a assistência estudantil. No segundo momento, será destacada a dimensão da dignidade da pessoa humana dentro da sistemática dos direitos humanos e da educação. Por fim, é feita uma análise da assistência estudantil amparada na temática dos direitos humanos.

Assistência estudantil: o quê e para quê?

A busca pelo acesso à educação não é recente. Porém, foi na Constituição Federal (BRASIL, 1988), a partir das pressões dos movimentos sociais e com a consolidação dos direitos sociais, que a educação foi reconhecida como direito social, ao lado de outras políticas sociais.

De acordo com a Constituição Federal:

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

Observa-se que a Carta Magna concebe a educação como direito de todos, ao passo que o Estado e a família devem garantir esse direito em parceria com a sociedade civil. A educação é, portanto, entendida como direito e deve ser garantida em sua totalidade. Ressalta-se que, para que haja uma educação de qualidade, outras políticas também precisam ser garantidas, tais como: saúde, previdência social, assistência social, trabalho, dentre outras. Nessa perspectiva, é importante compreender o que é e para que serve a assistência estudantil. Crucialmente, a assistência estudantil tem como foco possibilitar a ampliação do acesso, da permanência e da diplomação na Educação Superior.

A assistência estudantil é uma política que tem como meta diminuir as dificuldades de cunho econômico que possam interferir na trajetória acadêmica dos estudantes de baixa renda no nível superior. Busca, portanto, garantir que questões econômicas, sociais ou de trabalho não interfiram no processo de acesso, permanência e conclusão do Ensino Superior.

O educando deve ter garantida uma política de assistência estudantil que possa permiti-lo ter uma formação de qualidade, pois ela, junto a um ensino de qualidade, efetivamente possibilita que os alunos superem os obstáculos que possam vir a prejudicar seu aprendizado. Por meio de uma política efetiva, um bom desempenho acadêmico minimiza as dificuldades de inserção no mercado de trabalho após a formação.

Um dos objetivos da assistência estudantil é diminuir a evasão escolar, pois fatores socioeconômicos impactam diretamente no desenvolvimento escolar dos discentes. Sendo assim, é de fundamental importância traçar estratégias para que todo o processo de formação educacional do aluno assistido por ela ocorra de maneira democrática.

É necessário que essa política amplie o acesso e fortaleça o ensino público de qualidade. Ela também tem o papel de possibilitar a permanência dos estudantes no sistema educacional.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), executado pelo Ministério da Educação, tem por finalidade ampliar as condições de permanência dos estudantes presenciais das instituições federais de Ensino Superior. O programa também tem por objetivo, conforme seu Art. 2º:

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

Como mencionado, as ações do PNAES visam a atender aos estudantes matriculados em cursos presenciais de nível superior, os quais são selecionados por critérios socioeconômicos. Essa diretriz normativa, contudo, não gera prejuízos para os demais requisitos fixados pelas instituições federais de Educação Superior.

A assistência estudantil compreende todas as áreas que se relacionam com os direitos humanos, pois envolve condições de saúde, acesso aos instrumentais pedagógicos para formação profissional, acompanhamento das necessidades educativas e pedagógicas e necessidades como moradia, alimentação, transporte, materiais, entre outras.

Dignidade da pessoa humana e a permanência na educação

Freitas (2006), ao fazer o resgate social da pobreza na área da infância e da juventude na educação brasileira, demonstra um cenário desfavorável às classes mais baixas e sérias violações à dignidade da pessoa humana. Se a criança possui uma necessidade específica ou deficiência, essa situação é ainda mais agravada (EMÍLIO, 2008).

Relata-se que a falta de suporte financeiro para o material escolar, o transporte e o uniforme, por vezes, era uma sentença de exclusão. Alguns idosos e pessoas acima de 50 anos contam que, para a família, comprar cadernos, lápis e borracha era algo quase impossível. Essa situação levava muitos a desistirem do direito à educação, por causa da condição de vida distante de acessar os meios para efetivá-lo. Os livros também eram objetos de valor inacessível para essas camadas.

Às vezes, vários irmãos usavam o mesmo material. A falta da indumentária ou a precarização dela era uma sentença do lugar do sujeito, que em não raras vezes era vítima da violência moral e psicológica ao ser situado em uma condição de estar em um espaço que, embora legalmente era seu, não o pertencia.

A barreira material de acesso aos meios de efetivar o direito à educação marca a relevância de se reconhecer a dignidade da pessoa humana. Falar dela é falar do eixo

central de toda cultura e educação dos direitos humanos.

Os direitos civis, políticos e sociais pertencem a todos e o pleno exercício e a efetivação deles fazem parte da dimensão da dignidade da pessoa humana e, por isso, eles são indivisíveis e interdependentes (GONÇALVES, 2011). Se eles são indivisíveis e interdependentes, é contraditório ter direito à educação e não ter o direito de permanecer nela por falta de materiais, alimentação e transporte. O dever do Estado entra em cena. É também papel dele garantir escola próxima à residência do educando, alimentação e transporte para aqueles que residem em locais mais distantes.

Piovesan (2010) demonstra que a estrutura jurídica internacional de proteção aos direitos humanos faz com que o Brasil se comprometa em seus ordenamentos jurídicos dentro dessa perspectiva de proteção à dignidade da pessoa humana. Isso porque o Brasil é signatário dos documentos oficiais decorrentes da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Garantir que todos os seus atos estejam ancorados em tais premissas é algo essencial para fortalecer a marca de um país que reconhece em todos os seus cidadãos a dignidade da pessoa humana. Tal perspectiva remete a uma proteção ampliada de políticas sociais e, sobretudo, de um projeto de educação que contribua para além da aquisição de conhecimentos. Sentir fome e se apropriar do conhecimento é algo contraditório.

Os direitos sociais do nosso país, se forem refletidos no contexto acima, deveriam ser serviços universais e de qualidade. Porém, essa não é a realidade. O sucateamento desses serviços fortalece as iniciativas de mercado. A escola privada, os transportes escolares privados e as lanchonetes privadas nas escolas são exemplos disso. O segmento que não tem condições de pagar por esses serviços vai se servindo do que é oferecido a ele.

Pereira (2011) defende que as políticas sociais devem garantir o básico para sobrevivência, e não o mínimo, como é percebido em contextos neoliberais. O básico para sobrevivência, de acordo com a autora, está referenciado em direitos humanos e é otimizado na qualidade desse básico. Seu estudo leva a uma compreensão de que um Estado que reconhece a dignidade da pessoa humana não oferece “mínimos sociais”. A própria palavra “mínimo” caracteriza, por si só, algo reduzido e insuficiente. Quando se defende o mínimo nas políticas públicas, elas são sentenciadas de forma vexatória e excludente e não satisfarão plenamente a condição de ser humano.

A educação, vista como uma política pública *básica*, e não *mínima*, é um local privilegiado de exercício de direitos; por isso, a dimensão da dignidade da pessoa humana deve estar em todas as suas práticas. A gestão democrática e participativa, os acordos de convivência, os regulamentos e o projeto político pedagógico devem refletir a cultura e a Educação em Direitos Humanos (CANDAU *et al.*, 2013).

Assistência estudantil e direitos humanos

Passar o dia todo na instituição para fazer um curso integral ou para cursar componentes em dois turnos e não ter como se alimentar. Residir em uma área onde não há a cobertura da gratuidade do transporte escolar. Ser de outro estado e não ter condições de pagar moradia em um local mais próximo ao serviço de educação. São

escutas recorrentes no fazer profissional dos assistentes sociais que trabalham com a assistência estudantil.

Na experiência do cotidiano da Educação Profissional, percebe-se que os estudantes que demandam os programas de assistência estudantil apresentam histórias de vulnerabilidades diversificadas. Buscam os programas para a alimentação, para a moradia ou para o transporte em 80%[3] dos casos recebidos.

As expressões da questão social materializam-se nas famílias chefiadas por mulheres que apresentam dificuldades de arcar com o pagamento de serviços básicos, como água e luz, vivem em situação de trabalho informal, em realidades precárias de trabalho ou na ausência dele, e num contexto marcado, muitas vezes, por violência, abusos e dependência química. Esse retrato mostra a desigualdade entre homens e mulheres.

Como a assistência estudantil não é universal, e para garantir que todos os sujeitos tenham igualdade de acesso aos seus serviços, são publicados editais que normatizam as regras de inscrição e seleção dos programas. Porém, as realidades dos sujeitos são diferentes daquilo que se espera. Alguns nunca nem ouviram a palavra "edital". Para eles, a linguagem dos editais é algo distante e de difícil compreensão.

Desse modo, a quantidade de exigências feitas nos editais já exclui, a priori, parte do principal grupo que deveria acessá-la. Geralmente, de 40% a 50%[4] dos estudantes que se inscrevem nos programas de assistência estudantil não entregam a documentação solicitada e são desclassificados. Quando há a oportunidade de conversar com alguns desses estudantes, o motivo relatado para a não entrega da documentação, geralmente, é o mesmo: "não tive dinheiro para tirar as cópias que precisavam".

A assistência estudantil, no campo dos programas que demandam comprovação de renda familiar, é excessivamente burocrática. A pessoa precisa comprovar com documentos que a sua fala é verdadeira. Na vivência profissional, para uma mulher, abandonada pelo marido, impossibilitada de trabalhar por causa de uma situação de doença, falar que está a depender de cesta básica que era entregue por um grupo de uma instituição de caridade é extremamente violador de sua dignidade.

A história denota que sua dignidade como pessoa humana é violada quando ela precisa comprovar que sua pobreza é verdadeira. É uma questão de dignidade ter os meios de prover o sustento da própria família, e ter que dizer e juntar uma papelada que comprove isso infringe sua dignidade.

Nesses contextos, sob a equidade deveria prevalecer a igualdade. Uma pessoa que não tem renda suficiente para tirar as impressões e cópias necessárias e apresentá-las como requeridas em um edital não poderia ficar fora dos programas de assistência estudantil. Outras formas precisam ser pensadas, como a digitalização dos documentos em um banco de dados protegido a que somente os profissionais da assistência

[3] Esses dados têm por base os atendimentos de pedidos de auxílios emergenciais que foram feitos ao setor da Coordenação de Assistência Estudantil do Instituto Federal da Bahia (IFB) *Campus* Planaltina de fevereiro a setembro de 2019.

[4] Os valores se referem aos 3 últimos anos (2016, 2017 e 2018) em relação ao número de estudantes que se inscreveram nos editais de auxílio permanência no mesmo *campus* e que não compareceram para entregar a documentação solicitada no edital.

estudantil possam ter acesso, uma vez que é requerido sigilo profissional do assistente social. Aí, entretanto, aparecem os entraves, pois, às vezes, as instituições alegam falta de recursos para melhorar o sistema informatizado com o intuito de adequá-lo às condições necessárias para atender os usuários dos serviços e de forma a minimizar os gastos com papéis.

> Na verdade, o assistente social é um profissional que trabalha permanentemente na relação entre estrutura, conjuntura e cotidiano: é no cotidiano que as determinações conjunturais se expressam e que se coloca o desafio de garantir o sentido e a direcionalidade da ação profissional. (MARTINELLI, 2014, p.152).

Se, por um lado, a assistência estudantil viabiliza direitos humanos quando promove o acesso à cultura, à alimentação, à moradia, para que assim algumas pessoas tenham as mesmas condições de acesso de quem tem esses recursos, para que se efetive o direito dessas pessoas à educação, por outro lado, ela os viola ao fazer com que, para acessá-la, pessoas tenham que comprovar a vulnerabilidade, a pobreza e a necessidade.

Isso se deve, em parte, ao fato de ser uma política focalizada em determinado grupo, pelo recorte de renda. Contudo, as pessoas se sentem expostas. Por mais que os estudantes saibam que o assistente social guarda sigilo das informações que recebem, o processo de comprovar em documentos e contar sua história carregada de violações de outras políticas se torna algo violento demais.

Em meio a essa situação de busca pela assistência estudantil, infelizmente, como afirmam alguns usuários, há pessoas que possuem uma estrutura de renda que consegue dar conta de suas demandas para permanência na educação, mas que, ainda assim, querem receber os auxílios da assistência estudantil, o que faz com que a prática burocrática do programa seja reafirmada como necessária para "evitar as fraudes".

Para solucionar esses impasses, urge a necessidade de criação de uma política universal ou, na falta desta, de um sistema integrado aos bancos de dados nacionais, por meio do qual os assistentes sociais que trabalham na assistência estudantil possam ter acesso às informações dos estudantes e não mais precisem exigir uma gama de documentos para que a "pobreza" seja comprovada.

Considerações finais e/ou provocações iniciais

Políticas universais e de qualidade devem ser uma busca constante dos atores envolvidos na defesa e na promoção dos direitos humanos, sobretudo os de terceira geração, como os direitos sociais. Para quem nunca teve fome, nunca morou na rua, nunca precisou enfrentar o precário transporte público, o serviço público de saúde, os olhares de uma sociedade que o rompe na diretiva da busca por direitos somente porque a cor de pele já o coloca em um determinado local social de uma pessoa julgada para não ter direitos, é fácil dizer que o Estado deve ter mínimos sociais ou que nem deve investir (ou, na lógica de mercado, "gastar") com políticas sociais.

A dimensão coletiva da construção dos direitos humanos é algo que precisa ser inerente à ação completa do Estado e da sociedade, em uma direção de universalidade

das políticas sociais, para que ninguém seja exposto ou colocado em situação vexatória ao buscar o básico para sua dignidade, como a educação.

A assistência estudantil é necessária para que se efetive a educação por completo; por isso, o acesso à assistência estudantil precisa ser ampliado e efetivado como direito. A conjuntura estrutural das condições do mundo de trabalho no contexto do capital, reinvenção para a sobrevivência e a busca pelas políticas sociais serão situações cada vez mais presentes no cotidiano das instituições que atuam nessas áreas.

Efetivar a assistência estudantil como uma política pública já é um dos primeiros desafios. Por isso, provocações iniciais: como um simples decreto, como ela está configurada, a assistência estudantil depende hoje de vontades políticas e nem toda vontade política será a de atender a população vulnerável economicamente no contexto educacional. Ao ter um amparo legal, a assistência estudantil poderá ser mais bem estruturada.

À condição de um estudante que vive uma situação de pobreza para dar conta das demandas materiais, cumprir os objetivos da educação é algo difícil (IMPERATORI, 2017). Poder acessar com dignidade, sem ser exposto, a política de assistência estudantil efetivada como uma política social e como promotora para permanência em seu ensino será mais uma conquista de direitos humanos na educação.

Como profissionais da assistência estudantil, buscar os elementos da Educação em Direitos Humanos e os correlacionar com a prática cotidiana nos processos de trabalho com os atores sociais envolvidos também é uma forma de fortalecimento coletivo para a promoção da permanência.

A dimensão ética, política e operacional dos direitos humanos se encontra e se fortalece com a educação. As diversas mediações do ensino, da pesquisa e da extensão são locais de promover direitos humanos, e a assistência estudantil dialoga com essas áreas também.

Compreender a dimensão da assistência estudantil como um mecanismo de viabilização de direitos humanos na educação é uma conquista e uma compreensão de busca permanente. Desistir da assistência estudantil e esvaziá-la da dimensão dos direitos humanos é provocar um retrocesso na leitura, reflexão e ação dela na dinâmica das relações sociais.

Não basta ter assistência estudantil; é preciso, sobretudo, dimensioná-la como direito humano na educação e esquadrinhar esse terreno na defesa da dignidade humana, fornecendo meios para concretizar e fazer.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**: 20 set. 2010.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos** (PNDH-3). Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010.

CANDAU, Vera Maria *et al*. **Educação em direitos humanos e formação de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

EMÍLIO, Solange Aparecida. **Grupos e inclusão escolar:** sobre laços, amarras e nós. São Paulo: Paulus, 2008.

FREITAS, Marcos Cesar. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

GONÇALVES, Cláudia Maria da Costa. (Org.). **Direitos humanos:** vozes do silêncio. Curitiba: Juruá, 2011.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. **A trajetória da assistência estudantil na educação superior. Ser. Soc. Soc**., São Paulo, nº 129, p.285-303, mai./ago., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0285.pdf. Acesso em: 02 set. 2019.

KROHLING, Aloísio. **Direitos Humanos Fundamentais: diálogo intercultural e democracia**. São Paulo: Paulus, 2009.

MARTINELLI, Maria Lúcia. Sentido e direcionalidade da ação profissional: projeto ético político em serviço social. *In*: **A prática profissional do assistente social:** teoria, ação, construção do conhecimento. Vol. 1, 2ª ed. São Paulo: Veras, 2014.

PEREIRA, Potyara A. P. **Necessidades humanas:** subsídios à crítica dos mínimos sociais. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

4

MULHERES MIL, PRONATEC E EMPODERAMENTO FEMININO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO IFPR *CAMPUS* PARANAVAÍ

Valeriê Cardoso Machado Inaba[1]
Renata de Souza Panarari[2]
Bárbara Poli Uliano Shinkawa[3]

Considerações iniciais

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) – *Campus* Paranavaí sempre foi favorável à adesão de programas governamentais como forma de contribuir ainda mais para a comunidade de Paranavaí e região. O primeiro programa desenvolvido no *campus* foi o Programa Mulheres Mil em 2012 ofertando 2 turmas de cursos de qualificação: Auxiliar de Cozinha e Auxiliar de Costura. Em 2013, a adesão à continuidade do programa aconteceu e mais 2 turmas de Auxiliar de Cozinha e Auxiliar de Costura foram ofertadas para a comunidade. Devido a algumas fragilidades de cunho administrativo do programa Mulheres Mil, este foi inserido em um outro programa vigente na época, o Pronatec que já acontecia no IFPR desde de 2012. Após a junção dos dois programas governamentais, em 2014, foram ofertadas 3 turmas de cursos de qualificação: Auxiliar de Costura, Auxiliar de Cozinha e Auxiliar de Confeitaria.

Nos anos de 2015, 2016 e 2017, esses programas do governo federal perderam incentivos, não sendo possível a oferta de novas turmas. Somente em 2018, após financiamento governamental, o Pronatec foi ofertado novamente e ofereceu 3 turmas de Auxiliar de Costura, Auxiliar de Cozinha e Auxiliar de Confeitaria. Em todos os anos de aplicação dos referidos programas, foi possível contar com parcerias da Prefeitura Municipal e de outros órgãos.

O propósito desses programas evidenciava a busca governamental pela qualificação de mão-de-obra e auxílio educacional para a empregabilidade tendo como público-alvo, especialmente, as pessoas/mulheres em situação de vulnerabilidade social. No entanto, os cursos em sua maioria, não visavam apenas a empregabilidade, mas também a valorização da mulher, por meio da oferta de disciplinas específicas e atividades voltada ao empoderamento feminino.

[1] Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestra e Graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). ORCID: 0000-0002-4165-7469. E-mail: valerie.inaba@ifpr.edu.br

[2] Doutora e Mestra em Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais pela UEM. Bacharela e Licenciada em Ciências Biológicas pela UEM. Docente do IFPR. ORCID: 0000-0001-6854-0570. E-mail: renata.antunes@ifpr.edu.br

[3] Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Ensino de Língua Inglesa - Faculdade Iguaçu. Graduada em Letras pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Paranavaí (2004). Docente do IFPR. ORCID: 0000-0003-1301-9176. E-mail: barbara.poli@ifpr.edu.br

Após uma pesquisa com as egressas desses cursos, foi possível ter uma amostra satisfatória de dados para a análise desses programas, especialmente, porque a coleta de depoimentos possibilitou constatar a transformação social das mulheres que finalizaram os cursos e a compreensão da importância do empoderamento, autonomia e emancipação feminina.

Mulheres Mil, Pronatec e o *Campus* Paranavaí

A melhor maneira de cultivarmos a coragem nas nossas filhas e em outras jovens é sendo um exemplo. Se elas virem as suas mães e outras mulheres nas suas vidas seguindo em frente apesar do medo, elas vão saber que é possível.
(Gloria Steinem)

O IFPR *Campus* Paranavaí foi implantado na cidade que nomina o *campus* em 2010. Desde sua implantação, o *campus* aderiu a programas ofertados pelo governo federal que vislumbrassem o desenvolvimento humano em sua amplitude: profissional, pessoal e humana. O primeiro deles foi o Mulheres Mil[4], posteriormente seguido pelo Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Lei nº 12.513/11)[5]. O Programa Mulheres Mil foi ofertado nos anos de 2012 e 2013 como um Programa próprio e inteiramente dedicado à capacitação de mulheres em situação de vulnerabilidade social, posteriormente, em 2014, ele integrou a iniciativa do Pronatec[6]. Dessa forma, considerando o público feminino, foram ofertadas, por meio desses programas, entre os anos de 2012 e 2018, 10 turmas de cursos na área de cozinha, confeitaria e costura a saber:

[4] O Programa Mulheres Mil, instituído pela Portaria MEC nº 1.015/2011, direcionou-se ao atendimento de mulheres em situação de vulnerabilidade social dando acesso a projetos locais ordenados de acordo com as necessidades da comunidade, segundo a vocação econômica regional e aptidões pessoais das educandas, nos eixos de promoção da equidade, da igualdade entre sexos, do combate à violência contra mulher e do acesso à educação (BRASIL, 2019).

[5] O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) é um programa de qualificação de jovens e adultos criado pelo Governo Federal em 2011 (BRASIL, 2011). Uma das instituições que oferta cursos e certifica alunos são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O Pronatec reduziu sua oferta entre os anos de 2014 e 2017 retomando em 2018 (BRASIL, 2019).

[6] Na última oferta do Pronatec realizada em 2018, apesar de haver cursos direcionado a mulheres, não existiu mais o programa específico “Mulheres Mil”.

Quadro 01 – Demonstrativo de cursos, inscrições, conclusões e contatos obtidos com as egressas de 2012 a 2018.

ANOS	CURSOS	VAGAS	INSCRITAS	CONCLUINTES	CONTATO EGRESSAS
2012	Aux. Cozinha	50	50	39	10
	Aux. Costura	50	50	11	
2013	Aux. Cozinha	50	50	23	20
	Aux. Costura	50	50	20	
2014	Aux. Cozinha	30	29	19	23
	Aux. Costura	30	30	25	
	Aux. Confeitaria	30	30	19	
2018	Aux. Cozinha	30	23	06	17
	Aux. Costura	30	20	13	
	Aux. Confeitaria	30	30	14	
TOTAL		**380**	**362**	**189**	**70**

Fonte: Produzido pelas autoras com dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Nacional Profissional e Tecnológica (Sistec).

O *campus* ofertou a parte teórica dos cursos e a parte técnica realizada inteiramente de forma prática foi desenvolvida por meio de parcerias com a Prefeitura Municipal, Provopar[7] e Rotary Club, ambos cederam o espaço físico e os maquinários. Para o componente prático dos cursos de cozinha e confeitaria foi utilizado o espaço e a infraestrutura do Ceagro[8], e a parte prática dos cursos de costura foi realizada no Provopar.

No início do Programa Mulheres Mil, em 2012 e 2013, a coordenação foi realizada por duas professoras efetivas do *Campus* Paranavaí responsáveis por toda a organização e acompanhamento das atividades dos cursos, desde a divulgação da oferta de vagas até o evento de finalização dos cursos. Quando o programa Mulheres Mil integrou o Pronatec, os cursos passaram a ser coordenados pela equipe pedagógica formada por servidores do IFPR, bolsistas do Pronatec selecionados por edital interno. Além desses, havia professores que não eram servidores do *campus* e foram selecionados por edital externo específico.

Inspiradas pela trajetória desses programas no *campus*, também pelo trabalho de pesquisadores como Panarari-Antunes *et al.* (2016), Furtado *et al.* (2012), Corcetti; Souza e Loreto (2018), entre outros e tendo percebido ao longo do desenvolvimento dos cursos, a importância que eles assumiram na vida dessas mulheres, foram contactadas as participantes de todas as edições e, por telefone, as egressas deram seus depoimentos. O objetivo foi compreender hoje, a partir da fala dessas mulheres, a importância da realização dos programas, as experiências vivenciadas durante os cursos, bem como, as transformações que ocorreram na vida delas durante e após serem alunas do IFPR.

O contato e a divulgação dos cursos foram realizados via Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Secretaria Municipal de Assistência Social. Além disso, com o

[7] O Programa do Voluntariado Paranaense (Provopar) é uma associação civil, com personalidade jurídica de direito privado, sem fins econômicos e lucrativos, com a finalidade de assistência social, educacional, beneficente, cultural, ambiental, saúde e geração de renda (http://www.provoparestadual.org.br).

[8] Centro Agroalimentar de Paranavaí (Ceagro).

intuito de oportunizar prioritariamente mulheres de baixa renda, era aplicado um questionário socioeconômico durante as inscrições. Neste contexto, o objetivo das ofertas era qualificar as mulheres cursistas e estimulá-las a buscar novas opções de renda, de escolaridade e, ao mesmo tempo, integrá-las em ações visando o empoderamento e aumento da autoestima para que elas pudessem se tornar cidadãs e agentes transformadoras de suas vidas e de seu entorno social. Tendo isso em vista, foram ofertadas disciplinas relacionadas à autoestima, relações interpessoais, economia doméstica, direitos da mulher, noções de higiene pessoal, empreendedorismo, noções de português e matemática, entre outros.

Práticas pedagógicas

Que nada nos limite. Que nada nos defina. Que nada nos sujeite.
Que a liberdade seja a nossa própria substância.
(Simone de Beauvoir)

A maior parte dos cursos possuía cerca de 160 a 200 horas, as quais eram divididas em parte prática, teórica e de valorização da mulher, conforme exemplo da matriz curricular do curso de Auxiliar de Confeitaria explicitada a seguir:

Quadro 02 – Exemplo de Matriz Curricular dos cursos em análise.

Componentes Curriculares	Carta Horária (hora relógio)	Carga Horária (hora aula)	Nº aulas na semana
Ambientação	8 horas	8 h/a	8 aulas
Cooperativismo e Empreendedorismo	8 horas	8 h/a	4 aulas/semana (modular)
Ética e Direito do Trabalho	8 horas	8 h/a	4 aulas/semana (modular)
Noções de Informática	12 horas	12 h/a	4 aulas/semana (modular)
Práticas de Letramento, Produção Oral e Escrita	12 horas	12 h/a	4 aulas/semana (modular)
Relações Pessoais e Interpessoais	8 horas	8 h/a	4 aulas/semana (modular)
Sustentabilidade Financeira e Econômica	8 horas	8 h/a	4 aulas/semana (modular)
Saúde da Mulher	8 horas	8 h/a	4 aulas/semana (modular)
Cidadania e Direitos Sociais	8 horas	8 h/a	4 aulas/semana (modular)
Confeitaria	120 horas	120 h/a	12 aulas/semana (modular)

Fonte: Produzido pelos autores com dados do Projeto Pedagógico do Curso de Auxiliar de Confeitaria do ano de 2014.

Todos os cursos iniciaram com ambientação, que visava explicar o formato do curso, algumas questões pedagógicas, detalhes do pagamento do auxílio enviado pelo governo, entre outras dúvidas que surgissem. Todas as mulheres fizeram seus cursos gratuitamente com material escolar para as aulas teóricas e para as aulas práticas fornecidos pelo *campus*. Além disso, receberam um auxílio financeiro de aproximadamente R$ 100,00 (cem reais) por mês, pago durante o período de execução do curso.

Durante o início dos cursos ofertados pelo Programa Mulheres Mil e/ou pelo Mulheres Mil inserido no Pronatec, utilizamos o Mapa da vida como um instrumento de reconhecimento da vida das participantes, em que elas descreviam por meio de desenhos, esquemas e frases, como foi seu passado, como era seu presente e quais eram suas perspectivas futuras. Após a construção do mapa da vida, cada aluna era motivada a ir até a frente da sala e explicar o seu mapa para as demais. Pelas apresentações realizadas, percebemos que apesar de muitas não terem tido oportunidades de estudo ou de uma vida mais digna, tinham perspectivas e sonhos de um futuro melhor. Muitas delas visavam uma profissão para ter um emprego e buscar melhores condições de vida para a família como aquisição de uma casa própria e garantir o futuro dos filhos. Viam o curso que estavam fazendo como uma oportunidade de serem valorizadas, terem uma profissão e realizarem seus sonhos.

Em comum, grande parte das mulheres trazia histórias de abandono dos estudos seja por terem se casado "muito cedo", na visão de algumas, seja pela necessidade de ajudar na renda familiar. Também a vontade esperançosa de continuar a estudar ou ao menos terem acesso a alguma formação. Percebeu-se, ao longo das edições, que esses anseios se davam na medida em que elas compreendiam ou já tinham compreendido que haveria alguma possibilidade de "terem uma vida melhor" a partir da escolaridade. Assim, a formação acadêmica ia ao encontro da elevação da autoestima, bem como, da figura construída perante suas famílias, especialmente, filhos e cônjuges e suas comunidades.

Tendo em vista esse panorama e refletindo acerca das palavras de Pierre Bourdieu em *A distinção* (2007), compreendeu-se o quanto o acesso à escolaridade formal e, consequentemente, o encerramento desse ciclo ainda é um sintoma de pressão, diferenciação social e pessoal. Por outro lado, como a ausência desse processo entristecia algumas alunas.

Além da aplicação do Mapa da vida, os cursos destinavam uma carga horária para temáticas de valorização da mulher.

Além das disciplinas voltadas para a valorização da mulher, muitas atividades extracurriculares foram realizadas com este objetivo, tais como palestras sobre autoestima, saúde e higiene feminina, atividades de comemoração ao Dia Internacional da Mulher com sessões de maquiagem e fotografia, apresentações culturais, entre outras.

Durante as aulas teóricas também foram trabalhadas as relações interpessoais, a exemplo do Mapa da vida, já citado, em que o conhecimento das histórias de vida uma das outras foi um fator inspirador e de motivação para as participantes. Além disso, em algumas turmas, foram realizadas atividades de integração entre cursos diferentes. Por exemplo, a turma de Corte e Costura de 2014 confeccionou tocas para as alunas do curso de Confeitaria do mesmo ano, as quais recepcionaram as cursistas de Costura e receberam o presente em um café da tarde com salgados e bolos elaborados por elas, alunas de Confeitaria.

Sobre a execução do Programa Mulheres Mil no *Campus* Paranavaí, Panarari Antunes *et al.* (2016, p.156) destaca:

> [...] a implantação do Programa Mulheres Mil no *Campus* de Paranavaí visa contribuir significativamente no processo de emancipação e empoderamento dessas mulheres, haja vista que são sujeitos ativos na construção de um novo itinerário de vida, pois participam de atividades que propiciam situações de aprendizagens concretas que estimulam a autovalorização, integração no mercado produtor, saberes e habilidades que foram desenvolvidas especificamente na área de cozinha e costura.

A parte prática dos cursos também foi de extrema importância, tanto que percebeu-se que após o início desse componente curricular, a evasão diminuiu consideravelmente. Isso se deve ao fato de as alunas terem tido contato direto com as práticas profissionais, por exemplo, nos cursos de Cozinha e Confeitaria as alunas provavam todos os alimentos que elaboravam durante as aulas, já no curso de Costura, as alunas produziam roupas para elas mesmas usarem e levarem para a casa. Além disso, como contrapartida ao IFPR, nas aulas finais do curso, as alunas de costura da turma de 2014, confeccionaram capas de microscópio para o laboratório de Biologia, bem como capas impermeabilizantes para os computadores do laboratório de Informática.

No componente prático, cada curso desenvolveu suas atividades em espaços adequados para que pudessem aprender ao máximo com os professores e, posteriormente, poder buscar melhores empregos e/ou garantia de renda.

A voz feminina

No quiero que pienses como yo, sólo que pienses.
(Frida Kahlo)

A experiência de trabalhar com essas mulheres nos cursos ofertados nos trouxe grandes aprendizados e muitas reflexões acerca da prática como profissionais e de ações das autoras como mulheres na sociedade contemporânea. No entanto, era importante saber se a experiência havia sido significativa também para as cursistas. Dessa forma, realizou-se uma pesquisa qualitativa com as alunas egressas. Como instrumento, foi elaborado um questionário com dezenove perguntas relacionadas ao curso, à empregabilidade e ao IFPR[9]. O questionário foi respondido via contato telefônico[10]. Não foi possível o contato com todas devido especialmente à mudança de números de telefone. Mas, por ser uma pesquisa qualitativa, o quantitativo de mulheres que responderam ao questionário por telefone foi suficiente para a análise proposta, que foi compreender o impacto da realização desses cursos na vida pessoal e profissional das cursistas. Responderam ao questionário um total de 70 egressas que representam cerca de 37% do quantitativo de formandas.

Quando questionadas sobre sua satisfação em relação ao curso que fizeram, quase a unanimidade das mulheres (69) responderam ter gostado muito do curso. Em relação ao tempo de execução, 31,4% informaram que queriam que o curso tivesse tido

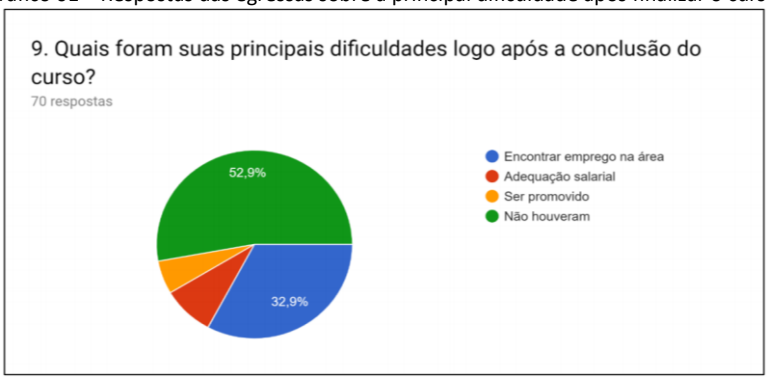
9 Formulário com participação voluntária das estudantes e sem identificação pessoal.

10 Optou-se por transcrever na íntegra os depoimentos recolhidos, isso, inclui a maneira como as depoentes se apropriam do código linguístico e o uso que dele fazem.

uma carga horária maior. Tais dados corroboram com estudos realizados por Corcetti; Souza e Loreto (2018) sobre Mulheres Mil no Espírito Santo. Cerca de 93% delas acharam satisfatória a parte prática do curso e para 50% das mulheres, os cursos contribuíram para suas formações profissionais e teóricas.

Quando questionadas acerca das principais dificuldades encontradas logo após a conclusão do curso, quase 33% das entrevistadas apontaram dificuldade para encontrar emprego na área, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 01 – Respostas das egressas sobre a principal dificuldade após finalizar o curso.



Fonte: Produzido pelos autores com dados do questionário aplicado às estudantes egressas (2018)

Sobre a empregabilidade, 80% das egressas informaram que quando iniciaram o curso no *campus* não trabalhavam na área que estavam cursando. Atualmente, esse número reduziu para 61,4%, ou seja, quase 20% das formandas conseguiram uma fonte de renda na área do curso concluído e que foi ofertado em um dos programas pelo governo federal. Refletindo sobre a empregabilidade e a informalidade que ainda é notória nas respostas das mulheres entrevistadas, Panarari-Antunes *et al.* (2016, p.155) indica que:

> Diante de um perfil de desigualdade de gênero vivenciado no mundo do trabalho, com um grande número de mulheres trabalhando na informalidade, ganhando menos que os homens, com baixa escolaridade, más condições de trabalho e muitas desempregadas, iniciativas do governo para tratar da questão de gênero e valorizar a mulher são de extrema importância, especialmente do público feminino de baixa renda e socialmente vulnerável.

No que diz respeito à continuidade de estudos após finalização dos cursos, percebeu-se, a partir das entrevistas, que poucas mulheres continuaram a estudar e que a vida pouco mudou com a realização do curso. Esse fato também foi evidenciado nos estudos sobre o Programa Mulheres Mil no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), de Corcetti; Souza e Loreto (2018). Segundo as autoras, as mulheres continuaram a ser ainda as grandes responsáveis pela vida doméstica e pelo cuidado dos filhos, o que impossibilita que elas façam outras atividades como estudar e trabalhar sem ser na informalidade.

A execução dos cursos pelos programas governamentais cumpriu seu propósito que era qualificar mão-de-obra especialmente das pessoas/mulheres com vulnerabilidade social. Todavia, os dados apresentados neste texto e aos olhos de outras pesquisadoras, os programas avançaram muito mais do que os números podem expressar. Muitas mulheres deram depoimentos que estimularam e emocionaram. Isso reforça o entendimento de que a educação pública precisa continuar a fornecer oportunidades para todas as pessoas, especialmente, às classes menos favorecidas de recursos vislumbrando, assim, a redução da desigualdade social.

Dessa forma, acredita-se que por menor que seja o número de mulheres que tiveram a oportunidade de emprego, se consegue-se mudar o contexto social de ao menos uma delas, um dos objetivos dos programas já terá sido cumprido e o empenho já terá valido a pena. Como exemplo, pode-se citar uma aluna que concluiu dois cursos ofertados pelo *campus* e, após, foi aprovada no concurso municipal para merendeira escolar. Além disso, atualmente, uma de suas filhas é aluna em dos cursos regulares oferecidos pelo *Campus* Paranavaí. Suas palavras foram:

> Os cursos foram de muita importância na minha vida, pois me deu perspectivas, objetivos e fui muito incentivada pelos professores que sempre nos motivavam e sempre faziam o máximo por nós. Foi uma oportunidade tremenda, pois, antes, eu não tinha emprego e logo depois do curso, eu tive os conhecimentos e a dedicação para conseguir o emprego que tenho hoje. Eu só tenho a agradecer ao IFPR. É tão bom que minha filha estuda aí e estamos torcendo para que meu filho entre também (Egressa 01).

Este depoimento demonstra que o papel do curso foi além, pois essa aluna se tornou uma agente motivadora dos estudos para a sua família. Assim, a baixa porcentagem de empregabilidade das egressas não desmotiva, uma vez que a semente do empoderamento, bem como, da importância dos estudos como possível agente transformador foram plantadas e têm gerado frutos. Isso pode ser demonstrado por outro depoimento, de uma egressa que está cursando graduação:

> Foi de grande importância para mim, não tenho reclamações, nenhuma apenas elogios, os professores sempre dedicados. Tenho contato com a coordenadora do curso até hoje. Porém, não continuo na área, fiz mais um curso de cozinha para me especializar, mas acabou que apareceu outras oportunidades, no caso, estou cursando direito, estou no segundo ano, faço estágio na área e sou voluntária em uma ONG. Porém, o curso contribuiu muito para a minha formação. E claramente eu recomendaria o IFPR para outras pessoas (Egressa 02).

A seguir mais um depoimento emocionante que surpreendeu pela magnitude alcançada pelos cursos e programas:

> Foi bom por que nos incentivou a estudar, sempre a continuar estudando. E na época do curso, eu estava com uma depressão profunda e o curso me ajudou a superar a me reerguer. Atualmente não estou trabalhando, mas toda a experiencia e conhecimento passado fizeram a diferença, pois o curso nos motivava a querer o melhor para nós, procurarmos sempre o melhor, voltar a estudar, continuar estudando. Obrigado IFPR pela experiencia, espero que tenha outros cursos assim na instituição (Egressa 03).

Sobre a melhora da saúde mental, conforme descrito no depoimento anterior, também foi constatada nos estudos de Furtado *et al.* (2012), o que segundo as autoras, é atribuído às aulas de valorização da mulher. Além disso, as relações interpessoais e as atividades complementares realizadas também foram importantes para motivação e elevação da autoestima das cursistas.

Mais duas alunas egressas de cursos diferentes encheram de orgulho com suas histórias:

> Eu gostei de tudo! Cada detalhe do curso foi maravilhoso e importante na minha formação pessoal e profissional. O curso foi maravilhoso, os professores uma benção! Só tenho o que agradecer a todos, fazer o que amo e com toda essa bagagem de conhecimento. Eu amo cozinhar, já cozinhei em Portugal. Obrigada IFPR por proporcionar isso (Egressa 04).

Outro depoimento:

> O curso foi muito bom, adorei. Porém alguns da sala não souberam aproveitar. Mas o curso foi muito bom, me ajudou a superar medos, a me dedicar mais, a me motivar e sempre continuar buscando o melhor. A professora de corte e costura foi incrível, até hoje uso os moldes do curso, ela foi incrível. O curso todo, nota 10 para o IFPR. Que outras pessoas possam conhecer e aproveitar desse lugar maravilhoso (Egressa 05).

Considerações finais

Toda a experiência de participação nos cursos ofertados pelos programas federais, especialmente aqueles voltados para o público feminino, seja como coordenadoras, organizadoras de atividades complementares e/ou como docentes enriqueceu grandemente a prática profissional das autoras. Percebeu-se o quanto a inclusão social e a valorização da mulher são importantes para a melhoria da qualidade de vida e para o empoderamento feminino.

Dessa forma, pelo trabalho desenvolvido durante a oferta desses cursos, compreendeu-se que as docentes se tornaram agentes transformadoras da vida de muitas mulheres. Porém, a empregabilidade ao término do curso não alcançou altos índices, pois há muitos fatores envolvidos, uma vez que a maioria dessas mulheres possui papel fundamental no cuidado da casa e dos filhos e acabam trabalhando na informalidade. Apesar disso, pelos depoimentos das egressas, é possível constatar o quanto o curso foi importante para suas vidas, cada uma à sua maneira, desde a motivação para a continuidade dos estudos até a melhoria do estado emocional.

Enfatiza-se a importância que os programas federais como o Mulheres Mil, já inexistente, e o Pronatec têm para reduzir a desigualdade social, capacitar e oferecer novas oportunidades não só para adquirir uma profissão e um emprego, mas também de permitir aos alunos reconhecerem o seu papel enquanto cidadãos e como agentes transformadores da sociedade. Enquanto educadoras, espera-se que sempre haja incentivos para realização desses programas e que eles continuem a transformar no sentido de emancipar pessoas e torná-las cidadãs de fato.

Acredita-se que com todas as disciplinas teóricas do componente curricular, especialmente as de valorização da mulher, bem como, as atividades pedagógicas e extracurriculares desenvolvidas, os cursos ofertados pelos programas federais, via IFPR *Campus* Paranavaí, cumpriram com os objetivos de auxiliar no processo de empoderamento, emancipação e elevação da autoestima de mulheres em situação de vulnerabilidade social.

Referências

BOURDIEU, P. **A distinção:** crítica social do julgamento. Trad. Daniela Kern; Guilherme F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRASIL. **Lei n° 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Mulheres Mil**. Disponível em: http://mulheresmil.mec.gov.br. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Pronatec**. Disponível em: http://pronatec.mec.gov.br/cnct/. Acesso em: 20 ago. 2019

CORCETTI, E; SOUZA, S. P; LORETO, M. D. S. O "Programa Mulheres Mil" no Espírito Santo: uma política pública educacional de equidade de gênero? In: **Ensaio:** avaliação, políticas públicas e educação, Rio de Janeiro, v. 26, nº 100, p. 911-943, jul. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362018000300911&lng=en&nrm=iso. Acesso em 27 set. 2019. Epub Mar 05, 2018. http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601027.

FURTADO, F. *et al.* Bem-estar subjetivo em participantes do programa Mulheres Mil, na cidade de Barbacena-MG. **HOLOS***.* ISSN 1807-1600, Vol. 04, p.178-187, 2012. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1014. Acesso em: 30 ago. 2019.

PANARARI- ANTUNES, R.S. et al. Análise do “Programa Mulheres Mil” no IFPR, *Campus* Paranavaí: a transformação social de mulheres em busca da igualdade de gênero. **HOLOS**. ISSN 1807-1600, Vol. 01, p.153-160, 2016. Disponível em: http://www2.ifrnºedu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2418. Acesso em: 30 ago. 2019.

5

O DIREITO À EDUCAÇÃO E AS BARREIRAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Sonia Maria da Costa Mendes[1]
José Eduardo Pimentel Filho[2]

Introdução

Neste estudo, propomo-nos a apresentar o processo de implantação e resultados do Projeto "Professor Tutor: adote um aluno", desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) *Campus* Ivaiporã, destinado a estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI). A problematização centra-se na busca de reflexões de como o IFPR tem se apresentado como espaço complexo e contraditório na formação profissional, mais precisamente no EMI, relacionadas a alunos que apresentam déficit de aprendizagem. Por tratar-se da formação profissional, por ora subestima-se a experiência concreta do trabalho enquanto princípio educativo; contudo, por vezes, superestima-se como formadora de profissionais para o mercado de trabalho e não o mundo do trabalho, os quais vêm ao encontro do pensamento de Ciavatta (2005, p.02) sobre o princípio educativo: [...] "no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos".

Pautamo-nos nas legislações vigentes, bem como nos princípios e valores do IFPR quanto ao processo de ensino e aprendizagem, para a elaboração e realização do referido projeto, que emerge das necessidades identificadas durante a realização dos Conselhos de Classe (CC) e encontra-se integrado à temática acerca do direito à educação. Destacamos que não se trata de analisar o aluno participante da pesquisa e, sim, apresentar estratégias utilizadas para superar dicotomias no processo de ensino e aprendizagem.

A proposta educacional inclusiva delineada pelo IFPR, mais precisamente para o EMI, pressupõe que todos podem aprender e cabe aos gestores educacionais, representados pelos professores, profissionais especializados e técnicos educacionais, proporcionar condições de desenvolvimento do potencial humano e jamais reforçar conceitos relacionados à limitação. Na perspectiva de uma educação inclusiva, o foco não

[1] Doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), *Campus* Ivaiporã. ORCID: 0000-0001-6820-6281. E-mail: sonia.mendes@ifpr.edu.br

[2] Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do IFPR, *Campus* Ivaiporã. ORCID: 0000-0002-7434-3220. E-mail: jose.filho@ifpr.edu.br

deve estar na deficiência do aluno, e sim nos processos metodológicos, nos espaços, nos ambientes, nos recursos, que devem ser acessíveis e responder à especificidade de cada um.

Vale ressaltar que o IFPR é uma instituição de ensino que possui em suas premissas a educação inclusiva e, para isso, destina 80% de suas vagas a esse público alvo. A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências (BRASIL, 2012a), assegura às instituições federais de Ensino Técnico de Nível Médio reserva de vagas de no mínimo 50% para estudantes que cursaram integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas, e dessas, 50% deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*. Somam-se a estes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva, onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O IFPR se destaca por contar com equipe multidisciplinar formada por professores, psicólogos, pedagogos e assistente social; no entanto, nos deparamos com políticas inconsistentes no que tange suprir lacunas quanto à necessidade da ausência ou afastamento para capacitação desses servidores técnicos.

Com o desfalque de profissionais especializados, a equipe de ensino deparou-se com a necessidade de promover ações que pudessem contribuir para a superação do aluno em situação de vulnerabilidade de aprendizagem. Nas reuniões de CC, constatou-se um considerável número de alunos com as mais diferentes dificuldades de aprendizagem. Foram identificados 27 alunos dos cursos Técnicos Integrados de Nível Médio, em um universo de 343 regularmente matriculados, os quais necessitariam de acompanhamento pedagógico urgente. As principais dificuldades identificadas nos alunos com conceitos insuficientes foram: déficit de aprendizagem; falta de organização pessoal frente aos componentes ofertados; desmotivação pessoal; desestruturação familiar; indisciplina; entre outros.

A intervenção pedagógica tornou-se essencial para evitar possível reprovação, evasão ou transferência destes. Na atualidade, nos deparamos com tempos de transformações, inclusive de novos referenciais curriculares, ao sinalizar que não cabe ao aluno adaptar-se à escola tal como foi construída, e sim que é a escola que deve se reconstruir e se reinventar para atender sua comunidade, inclusive aqueles que apresentam determinadas deficiências, entre elas, a de aprendizagem. Não muito distante e por motivos diversos, a escola "excluía" (literalmente) alunos com dificuldades de aprendizagem, resultando em um contingente enorme de pessoas desestimuladas a continuar com os estudos e não ingressando sequer no Ensino Médio (EM). Com o advento de políticas públicas, as quais ressaltam a ascensão econômica dos mais vulneráveis nas primeiras décadas do século XXI, deparamo-nos com boa parte deles chegando inclusive aos cursos Técnicos Integrados e Superiores, no caso do IFPR. Por um lado, o fenômeno se apresenta como positivo, ou seja, o aluno está procurando dar continuidade a seus estudos. Por outro, como assegurar um ensino e uma aprendizagem de qualidade diante dos déficits de conteúdos e de aprendizagem que boa parte traz

consigo? O que fazer para que o aluno aprenda, se supere e consiga permanecer no EMI? São alguns questionamentos que nos afligem diante de um cenário demarcado pelas desigualdades sociais.

Diante das situações apresentadas durante o CC, era notável a preocupação dos professores e equipe de ensino, as quais manifestavam o desejo de encontrar possíveis caminhos para a inclusão do aluno e evitar a reprovação, o desestímulo, a transferência ou a evasão. Constatamos também que a fala dos alunos que pediam transferências no primeiro e segundo ano dos cursos geralmente tinha a seguinte conotação: não adaptação às formas de ensino do IFPR. No entanto, sabíamos que boa parte eram por dificuldades de aprendizagem, por déficit de conteúdos, por não terem a cultura de organização para os estudos, por deparar-se com novos componentes curriculares e não ter base para compreensão, bem como terem expressivo número de componentes curriculares que acabam, muitas vezes, por sufocá-los. Ante os desafios e dificuldades encontradas procurou-se, a partir da fala dos professores, organizar um projeto de intervenção destinado a alunos com déficit de aprendizagem. Vale ressaltar que as intervenções até então se davam em conversar com o estudante, chamar a família para expor a situação e convocar o aluno para vir ao atendimento disponibilizado pelos professores no contraturno. Sabe-se que aqueles com dificuldades de aprendizagem tendem a se excluir do processo e, muitas vezes, isso reflete em comportamentos apáticos ou até mesmo indisciplinados em sala de aula. Assim, os objetivos da intervenção foram pautados no trabalho com alunos do EMI que apresentassem déficit de aprendizagem: ajudá-los na organização dos estudos; a adotar estratégias pedagógicas específicas para motivá-los; a construir espaços para que a educação inclusiva ocupasse lugar de fala no processo pedagógico.

Em se tratando de EMI, a família ocupa papel determinante no âmbito da escola e na necessária participação, assegurados pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), conforme o art. 205: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da <u>família</u> (grifo nosso), será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade". Os CC e a participação efetiva da comunidade nos espaços escolares são alicerces rumos a uma educação democrática e encontram respaldos em Freire (1991, p.16):

> Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história.

É primordial trazer à escola a voz de quem a frequenta, pois dar voz ao aluno, a família ou ao responsável é trazer para dentro dela sua efetiva participação "como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência" (FREIRE, 1991, p.16). Para Young (2007, p.02), "as famílias, como tal, têm um papel único, que é o de reproduzir sociedades humanas e fornecer condições que possibilitem suas inovações e mudanças".

Quanto às hipóteses: o IFPR destina 80% de suas vagas para alunos que cursaram o Ensino Fundamental em escolas públicas e/ou advindos dos sistemas de cotas, onde a maioria apresenta déficit de aprendizagem; o EMI compreende cursar os componentes curriculares obrigatórios e os de natureza profissionalizantes, o que deixa robusta a matriz curricular dos cursos, exigindo do aluno redobrado tempo, dedicação e disciplina para com os estudos; a equipe pedagógica formada por profissionais especializados muitas vezes encontra-se desfalcada e requer apoio dos demais servidores; a maioria dos professores não possui formação ou capacitação específica para atender alunos com déficit de aprendizagem ou com deficiências; e são escassas as ofertas de capacitação docente voltadas para metodologias e práticas pedagógicas de natureza inclusivas.

Metodologia

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, por tratar da apresentação de resultados alcançados mediante a adoção de estratégias de ensino e busca de possíveis caminhos em favor da aprendizagem dos alunos que apresentaram baixo desempenho no EMI. Conforme anunciado, o projeto em questão emerge das necessidades destacadas em reunião de CC no ano de 2018.

O CC está previsto na Resolução do Conselho Superior do IFPR (Consup) nº 50/2017 (IFPR, 2017), no Art. 14, e por tratar-se de um órgão colegiado, compete-o: avaliar, analisar, discutir, orientar e deliberar sobre os processos de aprendizagem. Durante a reunião de CC, buscou-se identificar os estudantes com dificuldades de aprendizagem, seja por déficit de aprendizagem ou de atenção, por indisciplina em sala de aula; que apresentassem históricos de três ou mais conceitos insuficientes no presente bimestre e anteriores; e também aqueles com probabilidade de reprova nos cursos médios integrados em Agroecologia, Eletrotécnica e Informática.

A segunda etapa destinou-se à elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica, em que foram convidados servidores para atuar no projeto (professores e técnicos educacionais) do *Campus* Ivaiporã, com formação superior em qualquer área. Para isso, adotaram-se formas de mediação, visando auxiliar o servidor no processo de escolha de qual/is aluno/s se dispunha/m a atender em períodos de contraturno; orientá-los sobre as questões didático, pedagógicas e técnicas; definir o dia e horário de atendimento em período contraturno; a quantidade de atendimento semanal, que poderia variar frente às dificuldades do aluno; as formas de registros dos atendimentos e das atividades realizadas.

Caso o aluno descumprisse os “acordos” de atividades propostas ou faltasse nos horários de atendimento sem as devidas justificativas, os tutores deveriam comunicar os coordenadores para as devidas providências. As estratégias de ensino adotadas ficaram a critério do servidor, observando as dificuldades e especificidades do aluno, considerando os resultados obtidos nas avaliações bimestrais. As políticas pedagógicas para avaliação no IFPR pautam-se em conceitos, sendo: Conceito A = aprendizagem plena, Conceito B = parcialmente plena, Conceito C = suficiente e conceito D = insuficiente, ou seja, não atinge os objetivos conforme critérios propostos pelo professor/a (IFPR, 2017).

Na terceira etapa do projeto, efetuou-se o contato com o aluno indicado no CC

que precisaria participar do projeto, com o objetivo de explicar seu funcionamento e a necessidade de sua efetiva participação. Em seguida, enviou-se um comunicado formal para a família, por meio de informativo impresso e também por mensagem via *WhatsApp*, com o dia e horário para comparecer na instituição e, caso não fosse possível, por motivo de força maior, poderia sugerir um outro dia e horário.

A quarta etapa destinou-se em receber a família para uma conversa sobre a necessidade de participação no aluno no projeto. Assim, procurou-se apresentar o relato da situação, respectivos rendimentos, proposta e funcionamento do projeto.

A análise dos resultados foi feita mediante acompanhamento sistematizado e constante junto aos servidores que aderiram à proposta de intervenção; acompanhamento dos alunos participantes da intervenção; estreitamento das relações com as famílias; organização de uma planilha compartilhada para inserção de relatos do processo de intervenção adotado e comparação de dados entre os anos de 2017 e 2018.

Desenvolvimento

Para compreender o EMI Profissionalizante, primeiramente faz-se necessário recorrer brevemente ao processo histórico das políticas públicas para o EM, que emerge com características excludentes. Nas décadas de 1930 e 1940, por meio do Decreto nº 19.890/31 (BRASIL, 1931), e consolidado em 1942 com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-lei nº 4.244/42 (BRASIL, 1942), conhecidos por Reformas Educacionais, teve início um movimento de implantação do Ensino Profissionalizante destinado às "classes menos favorecidas", e visava a preparar mão de obra para as indústrias que começavam a surgir no país. Enquanto isso, preservou-se o ensino de caráter propedêutico, destinado ao ingresso da elite ao Ensino Superior. Pode ser chamado de dualismo educacional, de acordo com Ghiraldelli Jr (2000), ou seja, com um sistema de ensino bifurcado, o secundário destinava-se às elites condutoras e o profissionalizante, às classes populares. Por consequência, organizaram-se as relações de trabalho com o surgimento da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que impôs ao sistema público de ensino uma legislação que reforçava a separação entre aqueles que poderiam estudar, daqueles que deveriam estudar menos e conquistar o mercado de trabalho de forma mais rápida.

Para ambas as modalidades, se manteve o exame de admissão para ingresso e, somente em 1961, por meio da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), é que se permitiu ao aluno concluinte de um curso profissionalizante de Nível Médio o ingresso na Educação Superior.

Em 1988, com a aprovação da nova Constituição Federal (CF), a educação ganha novos contornos e o Art. 208, inciso II, surge com alterações importantes na abrangência e no caráter de EM, ao destacar ser dever do Estado assegurar a "progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio" (BRASIL, 1988), o que sinaliza estender a toda população. Assim, nos anos 1990, acirraram-se debates em torno das funções do EM e se propôs dar mais ênfase aos cursos profissionalizantes, resultando na Ementa Constitucional nº 14, de 1996, que alterou a redação do texto, ao substituir o termo "progressiva extensão da obrigatoriedade" do EM por "progressiva

universalização". A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, em seu Art. 205, destaca: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (grifo nosso). O Art. 206 enfatiza que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios e, para isso, destacamos aqueles relacionados às questões pedagógicas, permanência e inclusão dos alunos:

> I– igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.
> II– liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.
> III– pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...].
> VI– gestão democrática do ensino público, na forma da lei.
> VII– garantia de padrão de qualidade; [...]. (BRASIL, 1996)

Frente aos princípios elencados para a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, se efetiva nos princípios e políticas vigentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ao ofertar o EMI com garantia de bolsas auxílio para estudantes em condições de vulnerabilidade social, as quais contribuem para sua permanência. Tais fatores são importantes; no entanto, precisa-se romper com a limitação de apenas matricular o aluno na escola e ofertar uma bolsa auxílio, pois dar condições para sua permanência e êxito nos estudos exige da comunidade escolar a compreensão sobre a complexidade de fatores que envolve o aluno. Precisa-se fazer com que o estudante desenvolva sua autonomia, entendendo-a como complexa, já que depende das condições culturais e sociais e, para isso, aprender uma linguagem, uma cultura, um saber de forma vasta torna-se essencial, pois a autonomia se alimenta desses fatores, entre outros (MORIN, 2007).

A liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber estão em sintonia com as propostas vigentes dos Institutos Federais, ao considerar que os professores possuem carga horária destinada ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, e uma das suas prerrogativas é que oportunize a participação do aluno, perfazendo a iniciação científica, motivando-o à pesquisa, inclusive a aplicada, conforme seus objetivos.

Corroborando com a necessidade de uma educação inclusiva, que considere o aluno um ser social e cultural, e que sua permanência e êxito estejam assegurados, o Estatuto do IFPR[3] (IFPR, 2011), traz em seu Art. 3 o destaca para sua atuação e observa os seguintes princípios norteadores em conformidade com a atual LDBEN (BRASIL, 1996): "I - compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática [...] IV - inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas". Já o Art. 4 indica as finalidades e características do IFPR:

[3] A instituição foi criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008).

> I– ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional [...] (IFPR, 2011).

Na mesma linha, a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012b). O seu Art. 3 destaca: "A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada (grifo nosso) ou concomitante a essa etapa da Educação Básica".

Na atualidade, a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) alterou a LDBEN e estabeleceu uma mudança na estrutura do EM, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais. Organizou e padronizou a oferta do EM em itinerários formativos. No tocante à formação profissional, ofertar dessa forma contrapõe-se aos princípios do EMI propostos e desenvolvidos pelo Institutos Federais. Muitas indagações acerca da atual lei e seu processo de implantação ainda são obscuras, pois as políticas educacionais do EMI desenvolvidas por estas instituições têm apresentado resultados expressivos quanto à qualidade e significação nas regiões onde se inserem. Certamente, faz-se necessário revisões constantes nos projetos pedagógicos, considerando a dinamicidade social e cultural em que a escola se insere. O que se questiona é um possível desmantelamento de todo um processo que tem resultados importantes a serem considerados e que serve como referência como Educação Integrada e Profissionalizante para o nosso país, se almejarmos de fato uma educação de qualidade. A Educação Integrada, conforme Ciavatta (2005, p.2), supõe:

> [...] tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata- se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social.

Como formação integrada e humana, o que se busca é garantir ao estudante o direito a uma formação completa e de qualidade, voltada para a leitura e interpretação do mundo, para atuação como cidadão pertencente a uma nação, integrado dignamente à sua sociedade. Isso seria de fato uma Educação em Direitos Humanos, formação esta que supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

A Educação Tecnológica emerge da necessidade em atrelar ciência, tecnologia e inovação, com o objetivo de responder às necessidades do mercado de trabalho, que se percebiam precarizadas, derivadas por inúmeros fatores, entre outros a exigência de mão de obra especializada para determinados segmentos. Isso posto, a formação voltada para o mercado de trabalho limita os fins da escola, em contraposição à escola enquanto espaço da construção do conhecimento, que requer ofertar uma educação voltada a preparação para o mundo do trabalho, capaz de superar dicotomias e ser um espaço de criação e recriação de diferentes formas de trabalhos, não alienadas. A percepção ontológica coloca o trabalho como princípio de cidadania, e não alienante; tem também

sua estreita relação com a educação e, por consequência, com o mundo do trabalho, que, por sua vez, inclui processos materiais, produtivos e criação cultural, os quais giram em torno da vida e sua reprodução. Ciavatta (2005, p.05), pautada no pensamento do historiador Eric Hobsbawm (séc. XVII), apresenta o "trabalho como atividade ontológica, estruturante do ser social, como um valor intrínseco à vida humana e ao conhecimento, que ele proporciona na relação com a natureza e com os demais".

Resultados

Em uma concepção ontológica, a Educação Profissional pode ser um mecanismo de superações dicotômicas entre teoria e prática, entre Educação Geral e Educação Profissionalizante. Uma formação inclusiva compreende oportunizar a todos, sem distinção, o acesso às diferentes dimensões do ensino, inclusive a aqueles com déficit de aprendizagem. Como anunciamos no decorrer do texto, o IFPR emerge como uma instituição inclusiva, que se insere em um cenário que conclama por mudanças, em que o filho do trabalhador tem a oportunidade de obter uma educação de qualidade e dar prosseguimento a seus estudos.

Percebemos a importância em indicar que as dificuldades de aprendizagem - objeto da presente discussão - e a situação de vulnerabilidade social estão intimamente relacionadas, salvo exceções. Ao mesmo tempo, não podemos relacionar na mesma proporção alunos com deficiência e vulnerabilidade social. Em se tratando da escola pública, mais precisamente o IFPR, que estrategicamente se instalou em 25 municípios do Paraná, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento econômico, social e cultural, torna-se relevante considerar o espaço de onde se fala, isto é, o Vale do Ivaí, considerada uma região com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) muito baixo, de acordo com o IBGE e o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES).

Para Libâneo (2016), uma abordagem crítica das relações entre educação e pobreza requer, antes de tudo, uma pergunta fundamental: para que servem as escolas? Apoia-se também no pensamento de Young (2017, p.02) de que sem as escolas "[...] cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos". Assim, as escolas, como instituições, têm como propósito específico promover a aquisição do conhecimento.

Para Young (2007) e Libâneo (2016), nas últimas décadas, observam-se orientações em relação às finalidades e formas de funcionamento da escola, nos documentos oficiais de políticas e diretrizes para a educação, tais como: a orientação dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, para políticas educativas de proteção à pobreza, associadas ao currículo instrumental ou de resultados imediatistas; a orientação sociológica/intercultural de atenção à diversidade social e cultural, geralmente ligada aos estudos no campo do currículo, e a orientação dialética-crítica, assentada na tradição da teoria histórico-cultural ou em versões de pedagogias socio críticas.

Em conformidade com o pensamento de que a escola é um espaço para promover a aquisição de conhecimentos e que deve ser de natureza inclusiva, se requer,

portanto, oportunizar aos estudantes uma aprendizagem significativa, capaz de gerar mudanças expressivas. Além disso, de proporcionar novos horizontes ao aliar teoria e prática, questões estas que podem tornar o trabalho uma atividade criadora e fazer com que o aluno passe de coadjuvante para ator principal no processo. Por consequência, possui a intenção de romper com a simples rotina escolar.

Pautando-se em tais pressupostos é que relatou-se o efetivo trabalho da equipe pedagógica na busca incessante de uma gestão democrática, sistêmica e sistematizada, envolvendo múltiplos atores, tais como: professores, técnicos administrativos, seção pedagógica, coordenadores de curso, família, atendimento focado nas dificuldades de aprendizagem do aluno e a realização de CC. Destaca-se que o envolvimento dos diferentes atores, inclusive no corpo docente (maioria participante do projeto), resultou na queda do número de alunos reprovados, evadidos e desistentes, conforme pode ser observado nas análises comparativas dos anos letivos 2017 e 2018 dos cursos do EMI.

Tabela 1 – Comparação alunos evadidos e desistentes: ano 2017 – 2018.

Curso	2017	2018	Redução – alunos evadidos e desistentes
Agroecologia	18	07	- 11 = - 61%
Eletrotécnica	15	03	- 12 = - 80%
Informática	22	05	- 17 = - 77,2%
Total	**53**	**15**	**- 38 = - 71,6%**

Fonte: Produzido pelos autores com dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Nacional Profissional e Tecnológica (Sistec).

No ano de 2017, o *campus* teve 53 alunos dos cursos de EMI evadidos e desistentes, enquanto que, após a implantação do projeto Professor Tutor, a partir do 2º semestre de 2018, foram 15 alunos entre evadidos e desistentes, uma queda de 71,6% em relação a 2017. O acolhimento da equipe pedagógica ao aluno e à família, a sensibilização dos professores e técnicos administrativos sobre os problemas apresentados e a adoção de estratégias realizadas individualmente, junto ao aluno com dificuldades de aprendizagem, foram determinantes para a mudança do quadro de evasão e desistência de alunos.

Tabela 2 – Reprovações: comparação ano 2017 – 2018.

Curso	2017	2018	Reprovados na série – por curso
Agroecologia	09	01	- 08 = -89%
Eletrotécnica	05	03	- 02 = - 40%
Informática	09	03	- 06 = - 66,6%
Total	**23**	**07**	**- 16 = -70%**

Fonte: Produzido pelos autores com dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Nacional Profissional e Tecnológica (Sistec).

Em relação à reprovação, no ano de 2017, foram 23 alunos reprovados e retidos na série, enquanto que, em 2018, após a implantação do referido projeto, foram 7, uma queda de 70% em relação a 2017. Dos 27 alunos selecionados para participar do projeto, 20 foram aprovados, sendo 05 sem dependência e 15 com dependência (DP) e, desses,

08 com uma DP, 04 com duas DPs e 03 alunos com três DPs. O aluno aprovado em situação de dependência, além de cursar os componentes curriculares do ano letivo, também acumula os componentes a serem cursados em contraturno. Sobre os processos de como ocorrem, e se o aluno consegue obter uma aprendizagem satisfatória no componente em que não conseguiu resultados satisfatórios, cabe um estudo específico em ocasião oportuna.

Faz-se necessário reforçar que não se trata da simples aprovação do aluno sem as devidas condições para avançar para a série seguinte, e sim de um trabalho conjunto com foco na aprendizagem. Quando se tem objetivos com foco na aprendizagem do aluno, sua defasagem vai sendo superada, o que o encoraja a avançar, em ter autoconfiança e perceber-se como um sujeito capaz de transformar a si mesmo e o meio em que vive. Observa-se que, para o servidor que se envolve com projetos, a superação do aluno atendido por ele pode ser considerada sua também. Assim, "Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos" (FREIRE, 1991, p.126).

Pensar na superação de tais contradições sugere a construção de um novo projeto educativo e de sociedade, pautados em dimensões coletivas e solidárias, em relações justas e igualitárias entre os sujeitos, tomando o trabalho como atividade humana que envolve a todos, tornando inaceitável que uns seres humanos vivam da exploração da força de trabalho de outros seres humanos (RAMOS, 2003; CIAVATTA; 2005, FRIGOTTO, 2009).

Conclusão

Face à realidade e às inúmeras possibilidades que a Educação Profissional vem proporcionando na vida dos alunos e familiares e, enquanto tal como existe em nosso sistema educacional, precisamos revisitar continuamente seus pressupostos, princípios e objetivos, para que sua realização seja de fato voltada a uma formação inclusiva, integrada e humanizadora.

Cada vez mais nos deparamos com alunos ingressantes na Educação Profissional com demandas diversificadas, algumas aparentes e outras não. As dificuldades de aprendizagem do aluno do EMI são oriundas de diferentes formas, entre outras, derivadas da defasagem de conteúdos na Educação Fundamental; problemas de aprendizagem ocasionados pela própria cultura social e familiar, que requer superação; e falta de motivação para avançar nos estudos, inclusive na Educação Profissional. Tais fatores corroboram para a exclusão, apatia, evasão e desistência. O aluno vai gradativamente esvaziando o prazer em estudar e transfere seu foco para o trabalho, como alternativa de se encontrar e, quem sabe um dia, ter a oportunidade de retornar, o que raramente ocorre. A integração entre o EM e o Ensino Técnico também pode atuar como protagonista, no compromisso ético-político de preparação dos jovens das classes trabalhadoras para ganhar autonomia face ao mundo do trabalho e para ter condições de prosseguir os estudos (RAMOS, 2004).

O processo de inclusão na Educação Profissional, mais precisamente no EMI, requer estudos mais aprofundados sobre a análise situacional e indagações sobre até que

ponto de sua práxis o IFPR tem sido de fato uma instituição inclusiva, considerando seus pressupostos, princípios e objetivos. Como vêm sendo tratadas as dificuldades de aprendizagem nos diferentes *campi*? Quais estratégias pedagógicas têm sido adotadas em favor da inclusão de alunos com déficit de aprendizagem? Estas são algumas das indagações a serem investigadas em ocasião oportuna. Conforme Silva, Andrioni e Machado (2017), não podemos abandonar a disputa por uma formação mais ampla, democrática, crítica, politécnica, omnilateral e de currículo integrado, bem como pela concepção de Educação Profissional Integrada ao EM, que contemple os anseios da classe trabalhadora. Assim, as ações realizadas pelos docentes e técnicos administrativos junto aos alunos com déficit de aprendizagem foram decisivas para seu sucesso e evidenciam que o trabalho pedagógico com foco na aprendizagem proporciona ganhos significativos e de qualidade.

Enfim, é certo de que a educação que almejamos, de acordo com as políticas do IFPR, dependem de inúmeros fatores, entre outros, do comprometimento dos principais atores: professores e técnicos especializados, somados ao papel da família e suas responsabilidades; e de uma gestão pedagógica pautada em planejamentos e que atue de forma democrática, fatores que se tornam determinantes para a obtenção do sucesso do aluno em diferentes instâncias.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde Pública, 1931.

BRASIL. **Decreto-Lei nº. 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde Pública, 1942.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1961.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o Ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: MEC, 2012a.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC/CNE, 2012b.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: MEC/CNE, 2017.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Trabalho Necessário. Rio de Janeiro, nº 3, v.3, p.1-20, 2005. UFF.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009, vol.14, nº 40, p.168-194.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

IFPR. **Resolução do Conselho Superior nº 13, de 01 de setembro de 2011.** Aprova a Mudança e Consolida o Estatuto do IFPR. Consup/IFPR, 2011.

IFPR. **Resolução do Conselho Superior nº 50, de 14 de julho de 2017.** Estabelece as normas de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem no âmbito do IFPR. Consup/IFPR, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil:** desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), v.46, p.38-62, 2016.

RAMOS, Marise. **Conhecimento e competência:** (não) está na hora de mudar seus conceitos. Revista do Ensino Médio, MEC, Brasília, 1 (2), out./nov. 2003.

RAMOS, Marise. **Possibilidades de construção de um currículo integrado de ensino médio técnico**. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

SILVA, Rose Márcia da; ANDRIONI Ivonei; MACHADO, Ilma Ferreira. **Ensino Médio Integrado: acirrar contradições e abrir brechas**. Revista Labor Edição Especial. Fortaleza/CE - 2017.

YOUNG, Michael. **Para que Servem as Escolas?** Educ. Soc., Campinas, vol.28, nº 101, p.1287-1302, set./dez. 2007.

6

O DIREITO À INCLUSÃO EDUCACIONAL: PERCEPÇÕES DE JOVENS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Ivar César Oliveira de Vasconcelos[1]
Geraldo Caliman[2]

Introdução

A Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que todo ser humano tem direito à instrução – termo explicado no documento como o percurso educativo capaz de promover o pleno desenvolvimento da personalidade do indivíduo e o fortalecimento do respeito aos seus direitos e liberdades. Implica o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião, bem como o de ter opinião e poder de expressão, independentemente de fronteiras (ONU, [1948] 1998, art. 18-19).

No Brasil, a Constituição Federal explicita que crianças, adolescentes e jovens têm o direito à educação, no conjunto de outros, como o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1988, art. 227). Este é o mais alto discurso oficial brasileiro que obriga a sociedade como um todo a educar seus membros, sendo isso traduzido em políticas públicas, com o apoio da legislação e normas pertinentes.

Com efeito, logo em sua apresentação, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos se oferece como resultado do "compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada, [...]" incorporando "aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário", e assim "agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz" (BRASIL, 2007, p.11).

Constata-se, portanto, que todo indivíduo tem o direito de se incluir numa perspectiva educacional capaz de prepará-lo para o enfrentamento de desafios em seu dia a dia, aproveitando potencialidades naturais e sociais adquiridas, entendido o termo potencialidade no sentido de poder "ser mais", enquanto vocação ontológica e histórica

[1] Possui Pós-Doutorado, Doutorado e Mestrado em educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), tendo realizado doutorado Sanduíche na Universidade de Lisboa/Instituto de Ciências Sociais. Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), com diversas especializações (2001 a 2011). Atualmente é professor da Universidade Paulista (UNIP). ORCID: 0000-0001-5186-8000. E-mail: ivcov@hotmail.com

[2] Possui Doutorado (1995) e Pós-Doutorado (2001) e (2020 em andamento) em Educação pela Università Pontifícia Salesiana de Roma. Docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília (UCB). ORCID: 0000-0003-2051-9646. E-mail: ger.caliman@gmail.com

de cada indivíduo situado no mundo (FREIRE, 2011). O cumprimento do mencionado discurso oficial, portanto, se estrutura em concepções que dispõem a educação como última justificativa da sociedade e de seus membros, como ocorria entre os gregos antigos (JAEGER, 2001).

Por sua vez, no caso da Educação Superior, esse discurso se operacionaliza na ação do governo federal de prestar assistência técnica e financeira aos governos municipais, estaduais e distrital, com o objetivo de garantir o melhor nível de equidade quanto aos recursos destinados às Unidades da Federação (BRASIL, 2012).

Entretanto, cabe lembrar que a Educação Superior não se confunde com a Educação na Universidade. Há, no país, 2.407 instituições de Ensino Superior, sendo 8% de universidades, as quais detêm 53% das matrículas de cursos de graduação (BRASIL, 2018). Além disso, o formato institucional adquirido possibilitou a diversas instituições de Educação Superior valer-se das prerrogativas da autonomia universitária sem, entretanto, precisar cumprir pressupostos legais elaborados com foco nas universidades – por exemplo, não precisam associar atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O universitário brasileiro, assim como os demais estudantes da Educação Superior, tem a obrigação de concluir o Ensino Médio ou equivalente. Não há uma idade mínima fixada pela legislação para ingresso na Educação Superior, apenas se presumindo que o indivíduo ingressará por volta dos 18 ou 19 anos de idade e que terá passado pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996, art. 32 e 37). Em média, os ingressantes brasileiros em cursos de graduação têm 25 anos de idade, inserem-se na Educação Superior com 24 e saem com 28 (BRASIL, 2013). Portanto, jovens (BRASIL, 2011).

De todo modo, a universidade ainda se constitui instância da Educação Superior capaz de estabelecer diálogos estratégicos que podem contribuir para, entre outras coisas, fomentar o sistema contínuo composto pelos estabelecimentos de Educação Básica e de Educação Superior (UNESCO, 1999), aproximar ensino e pesquisa sem descuidar da missão social (BRASIL, 1988, 1996) e, no limite, criar vínculos entre concepções de ser humano e de projeto educativo. O tipo de educação necessária, e prometida pelo discurso oficial, a ocorrer no ambiente universitário, compatibiliza com o entendimento de inclusão educacional explicitado no presente trabalho (VASCONCELOS, 2018, 2019).

Coloca-se a noção de inclusão educacional para expressar o ingresso de indivíduos na educação, estando estes situados em espaços onde aprendem uns com os outros, admitindo-se como possível acionar certas potencialidades desses indivíduos – cada pessoa é um ser de consciência (SARTRE, 2010), capaz de "distanciar-se de si" e de buscar o melhor para sua vida, de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (DELORS et al., 1998), bem como de cumprir sua condição de ser participante dos mistérios do Universo, da Vida e da própria existência humana (MORIN, 2003).

Ela atrai o olhar e o agir de educadores e educandos para o inédito viável (FREIRE, 2011), este o lugar para o qual aponta a atividade didático-pedagógica, o local em que se concretiza o desenvolvimento humano. Portanto, a inclusão educacional se operacionaliza não só na área cognitiva como também pelo estabelecimento de um projeto educativo que olha de modo global para o educando, em suas capacidades de

pensar, sentir e agir e, com isso, articula conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (COLL *et. al.*, 1998), promovendo a inclusão social (SUBIRATS, 2004).

Em termos de sistema educacional, a inclusão educacional se refere, fundamentalmente, ao impulso e prática imprescindíveis a que os indivíduos deslanchem tais potencialidades, sendo uma tentativa de oferecer abrangência ao cenário de esforços para a humanização desses indivíduos. E, se cumprida enquanto discurso oficial, ela contribui para promover a sua inclusão social. No entanto, nem tudo ocorre como anunciado. Assim, apenas parte dos estudantes usufrui do direito à educação prometida. Como os estudantes percebem a inclusão educacional na universidade?

Para obter informações sobre esse objeto de pesquisa, este trabalho se utilizou de dados da investigação "Caracterização dos processos de inclusão/exclusão social de jovens universitários", em execução no âmbito da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade, da Universidade Católica de Brasília. Mencionada investigação tem o apoio da Comissão das Instituições Universitárias Salesianas (IUS), que estuda a influência dessas instituições sobre a sociedade, e está sendo replicada na Rede IUS internacional, a qual se constitui de universidades no Equador, Chile, El Salvador, Bolívia e Brasil (CALIMAN; VASCONCELOS, 2019).

Tal investigação tem as seguintes características: 1) pesquisa com abordagem qualitativa-exploratória; 2) participação de 42 jovens universitários, cujos perfis foram desenhados a partir de declarações durante a coleta de dados (ver Quadro 1); 3) participantes de uma universidade que, sendo confessional, assume publicamente em seus documentos estratégicos um compromisso educacional global com os seus alunos; 4) universidade localizada no Distrito Federal, que se caracteriza pela diversidade sociocultural, com populações advindas de outras regiões do país; 5) dados coletados em 2017 por meio de cinco grupos focais (BARBOUR, 2009), identificados como GF1..., GF5, tendo contado com a média de oito participantes por sessão; 6) coleta realizada na instituição pesquisada por um dos autores deste trabalho, o qual se fez acompanhar em cada grupo por dois pesquisadores; 7) dados submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

Quadro 1 - Perfis dos participantes (%)

Itens	% de participantes em cada característica relacionada ao item			
Idade	*17 a 20* 48	*21 a 24* 36	*25 a 29* 16	
Cor	*Brancos* 31	*Pardos* 21	*Negros* 21	*Amarelos* 3
Sexo	*Mulheres* 51	*Homens* 49	*Assexuados* 2	
Orientação sexual	*Heterossexuais* 75	*Homossexuais* 9	*Bissexuais* 7	*Transgêneros* 2
Condição física e mental	*Deficiência* 5	*Transtornos*	*Altas habilidades*	*Superdotação*
Situação de trabalho	*Só estudam* 64	*Estudam/trabalham* 36		
Financiamento dos estudos	*Bolsistas* 37	*Famílias* 35	*FIES* 19	*Próprios* 7
Sustentabilidade de casa	*Pai* 29	*Mãe* 23	*Próprio* 14	*Pai e mãe* 11

Fonte: VASCONCELOS, 2019, p.159.

Legenda – FIES: Fundo de financiamento estudantil (BRASIL, 2001).

Obs.: Alguns itens não totalizam 100% porque os percentuais incidem sobre o total de participantes e parte destes deixou de informar certas características.

Desse modo, circunscrito ao tema do direito humano à educação, buscou-se identificar opiniões, críticas, necessidades e sugestões de jovens universitários sobre a inclusão educacional na universidade, fazendo isso por meio da análise de dados obtidos em pesquisa de maior abrangência, cujo objeto foram os processos de inclusão/exclusão social de jovens universitários, a fim de entender, a partir das vozes desse público-alvo, como concretizar a inclusão educacional.

Ao evidenciar percepções, análises e resultados, o presente estudo pode contribuir para que as universidades favoreçam a inclusão social de seus alunos. Pode favorecer também a formação de professores, principalmente os que atuam na Educação Superior, pois as conclusões apontam diretamente para o dia a dia deles na universidade. No âmbito da Educação em geral, espera-se uma contribuição à Educação Humanística, nos passos dos quatro pilares da Educação para o século XXI (DELORS *et al.*, 1998). Estes, inicialmente destinados à Educação Básica, se aplicam também à Educação Superior, guardadas as devidas adequações, pois envolvem a renovação contínua do conhecimento.

Seguem descrições dos resultados, e análises, organizadas a partir de conceitos básicos que compõem a noção de inclusão educacional. Tais conceitos foram acompanhados de nuanças que, ao final, fortalecem a concepção de inclusão educacional como um direito humano.

A inclusão educacional evidenciada pelas vozes juvenis

Já está evidente há tempos que o sistema educacional brasileiro promete aos jovens universitários uma inclusão educacional. Para os participantes, a universidade pesquisada cumpre em parte essa promessa. Qual a percepção de jovens estudantes

sobre a inclusão educacional na universidade? De um modo abrangente, durante a realização dos grupos focais, os participantes tiveram mesmo a oportunidade de vivenciar uma inclusão educacional. Essa vivência foi fundamental para que eles apresentassem suas percepções sobre o processo educativo recebido na instituição.

De acordo com os participantes, professores que não percebem as potencialidades de seus alunos podem contribuir para gerar um contexto de exclusão educacional, isto é, no qual os indivíduos deixam de se inserir nas elaborações conceituais da educação prevista no discurso oficial brasileiro (BRASIL, 1988, 2007, 2012). Como dito no GF1, "o professor na faculdade, na universidade, ele não vê o potencial do aluno e acaba excluindo este aluno" e, "principalmente, em cursos elitistas".

De fato, se o objetivo é educar, será pela observação e acionamento de potenciais do educando que este poderá "distanciar-se de si", numa dinâmica pela qual ele presencia o mundo e os semelhantes de maneira que a sua participação social e cultural se alarga sem a equivocada ideia de que a natureza está de um lado e a cultura de outro. Isto é "ser mais", essa vocação ontológica e histórica de cada indivíduo (FREIRE, 2011).

As discussões evidenciaram ao menos um motivo pelo qual certas potencialidades são despercebidas. Os professores se encontrariam presos a determinadas burocracias: "Deixa-se de despertar no aluno a capacidade dele [....]. O *start* que o professor poderia dar, [...] às vezes, não é nem pelo professor, que se sente amarrado" (GF5). Além disso, preocupados com o desempenho profissional futuro dos universitários, houve entre os debatedores a sugestão de que a instituição e seus professores aprimorassem nos seus alunos a capacidade de comunicação. Nesse sentido, as palavras de um participante foram significativas: "Se ele tivesse tido um professor que pudesse incentivar ele, naquele meio, a se comunicar mais com as outras crianças, talvez hoje ele não teria esse problema de comunicação com as outras pessoas" (GF5).

Mais uma vez, percebem-se as linhas e entrelinhas burocráticas da educação brasileira e, nesse caso, seu impacto sobre a comunicação em uma universidade:

> Não há dúvida de que, na burocracia dos sistemas de ensino, a educação se realiza na escola e em particular em cada sala de aula. Daí a metáfora das camadas da cebola. Envolta por camadas correspondentes ao contexto social, o que é pensado e estabelecido nas áreas mais abrangentes precisa percorrer longo caminho, ser filtrado por várias instâncias até chegar ao âmago da cebola (GOMES; VASCONCELOS; COELHO, 2018, p.59).

A respeito do desenvolvimento de uma consciência de mundo por universitários, os participantes se mostraram preocupados com as dificuldades de elaborar identidades no meio acadêmico, um problema advindo, segundo disseram, desde a Educação Básica. Para eles, existe o desafio de se estabelecer suas identidades e isso pode excluí-los da educação desejada e necessária: "A universidade é um lugar para você 'se perder', e tudo bem que isso aconteça, faz parte, ninguém vai se encontrar, nunca é fácil. Porém, isso deveria ser ensinado nas escolas" (GF4).

Nessa perspectiva, informaram ainda que, sendo o mundo algo dinâmico, as decisões podem mudar. Como não se mencionou se os professores têm percebido essas

dificuldades, infere-se que tal tipo de reflexão não está presente de um modo generalizado – uma nuança de conformismo obtida por meio de comparações (cf. BARDIN, 2009) entre condutas que valorizam ou não o efetivo processo de inclusão educacional.

Para alguns participantes, esse "perder-se" na universidade não se constitui em motivo de sofrimento, podendo ser interpretado como um encaminhamento para a "distância a si", a estrutura imediata da consciência (SARTRE, 2010): "Quando eu falei que estava entrando no curso, [...] meio perdida [...], meus professores me receberam superbem, foram todos muito atenciosos comigo" (GF1). Seguramente, trata-se de uma explícita fixação do ato educativo na vertente do "aprender a conviver" (DELORS *et al.*, 1998).

Isso ficou evidenciado, embora tenha sido citado pelos participantes que as chamadas "panelinhas" contribuem para excluir alunos e que, em geral, os professores não conseguem quebrá-las: "Nossa turma é muito panelinha [...], o que acaba excluindo uns aos outros (GF2)". Constatou-se a percepção de que isso prejudica a interação entre alunos, e até entre estes e os professores: "Quando a gente chega, juntamos a galera, aí tem os nichos" (GF4).

As soluções apresentadas pelos estudantes para esse problema passam pela adoção de adequados procedimentos metodológicos, pois, segundo afirmaram, "tudo depende da metodologia" (GF2), confirmando a necessidade já constatada de que em todas as áreas de ensino deve-se cuidar da qualidade das práticas pedagógicas, se o objetivo for promover a inclusão social (GUERRA, 2015).

Com efeito, já a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva lembra que, embora parte dos países se esforcem para oferecer uma educação de alta qualidade, muitos são os que ainda não o conseguem, o que termina por influenciar de modo decisivo o progresso dos alunos "e o progresso da sociedade amplamente" (EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION, 2017, p.61).

De acordo com os debates, pareceu haver algum desperdício de oportunidades, por parte dos professores, e até da direção de cursos, para promover reflexões sobre a condição humana nos termos colocados por Morin (2003). Constatou-se dessa maneira que é preciso incluir os alunos numa educação que os leve a refletir de maneira complexa sobre as coisas do Universo e da Vida, bem como pensar sobre sua própria existência. Alguma superficialidade no trato de questões culturais presentes no cotidiano acadêmico ficou evidenciada, na opinião de uma participante, concorde com os demais debatedores: "Estou sofrendo perseguição mesmo, a professora está me marcando, ela já me falou que eu vou reprovar [...] por causa da cor rosa do meu cabelo" (GF1). A aluna levou este caso à coordenação do curso, tendo obtido como resposta: "Ela é uma professora de idade, que você tem que tentar entender, porque a cultura dela é outra".

Mencionada superficialidade, certamente, poderia dar lugar a um aprofundamento, se acaso o autor da resposta à participante realizasse ao menos uma breve leitura deste trecho, oferecendo-lhe disposição e argumentação em prol do aproveitamento de oportunidades às mencionadas reflexões:

> A cultura é, pois, o processo pelo qual o homem acumula as experiências que [ele] vai sendo capaz de realizar, discerne entre elas, fixa as de efeito favorável e, como resultado da ação exercida, converte em ideias as imagens e lembranças, a princípio coladas às realidades sensíveis, e depois generalizadas, desse contato inventivo com o mundo natural (VIEIRA PINTO, 1979, p.123).

Igualmente, pareceram desperdiçados determinados momentos em que o olhar dos estudantes poderia ser alargado em relação ao seu próprio desenvolvimento. O "aprender a ser" (DELORS *et al.*, 1998) e o "ser mais" (FREIRE, 2011) poderiam se fazer mais presentes, pelo que denotou a fala dos participantes. A tentativa de subir o olhar do educando a novas oportunidades de se desenvolver não implica deixá-lo ao relento de sua própria situação de aluno (FREIRE, 1996).

Assim é que, na solução de alguns problemas corriqueiros, grupos focais se queixaram da atitude da universidade: "Vamos resolver dessa forma... eles querem que parta de nós alguma solução, e nem uma solução efetiva... É um pano quente, é tapar o sol com a peneira..." (GF1). Consonante uma percepção, "parece que o objetivo da universidade é fazer com que o aluno se conforme com algumas situações indesejáveis: a professora é assim, o aluno tem que se conformar, o curso é assim, tem que se conformar" (GF1).

Apesar disso, foram relatados modos de educar diferentes, capazes de abrir novos olhares sobre as relações entre as pessoas:

> Um professor cego ia aplicar a prova. Todo mundo calado. Por quê? Imagina! A prova dele, como iria nos vigiar? Todo mundo na sala, aquela coisa e tudo. E, assim, o que mais mexeu comigo, e que eu achei interessante, porque eu pensava [...] que [ele] ia [...] pedir para alguém da direção acompanhar ele [durante a prova] para vigiar [os alunos]. Só que ele não fez isso. E o que eu achei legal é que cada um dos meus colegas, cada um agiu por si, ninguém [...] tentou ultrapassar [isto é, colar] porque o professor era cego. Tanto é que todo mundo ali utilizou suas habilidades. Foi isso o que ele transmitiu para mim. Foi fantástico! (GF1).

Essa abertura a novos modos de perceber as interações na sala de aula caracteriza o que já se denominou inédito viável (FREIRE, 2011). Este, por vezes, pareceu passível de ocorrer também por meio da iniciativa de alguns estudantes, como ficou demonstrado nesta fala de uma das participantes, com a qual concordaram outros daquele grupo focal: [Fulana] disse que a "professora queria uma regra de ABNT [Associação Brasileira de Normas Técnicas], e não sei o que, então, eu falei: '[Fulana] de Deus, os professores não te falaram que você tem que se atualizar aos meios de estudo de hoje, de entrega de trabalho?' Como a colega "não tinha contato com nada de estudo com a inclusão digital", a participante tomou a iniciativa de lhe dar aulas sobre o assunto. Então, "fui passando para ela, mesmo com toda dificuldade, ela vai se incluindo naquele meio [acadêmico]" (GF3).

Essa é a iniciativa de uma aluna que, na verdade, é esperada de educadores com atuação voltada para a inclusão educacional, o que leva a outras interpretações, como a

que segue. Valendo-se de um percurso menos formal, a mencionada estudante promoveu a articulação entre conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (COLL *et al.*, 1998), desejável se o objetivo é promover o desenvolvimento dos educandos. Torna-se necessário conduzir estes não apenas a internalizar conceitos, e sim informar-lhes sobre o que fazer com o conhecimento construído, bem como mostrar-lhes de que maneira tais conceitos e conhecimentos serão úteis para modificar suas condutas.

Ora, a inclusão educacional faz espelho com a inclusão social, sendo essa dupla realidade uma contraparte da exclusão, não sendo tudo isso conceitos teórica ou operacionalmente distintos (SUBIRATS, 2004). Os participantes evidenciaram essa percepção. Alguém, após elogiar a iniciativa da universidade quanto ao atendimento psicológico de docentes, lamentou o fato de que esse serviço não tenha continuidade de assistência individual do aluno nele inserido: "Eles me ofereceram o serviço de atendimento psicológico [...], foi uma gracinha. [...] E, quando eu comecei a me abrir com a psicóloga, [ela me disse]: 'Essa é sua última consulta porque aqui é um atendimento breve, no máximo seis consultas [...]; agora você tem que procurar um atendimento em outro lugar'" (GF1).

Outros relatos, postos em discussão, evidenciaram diligências individuais de professores que fazem os alunos se sentirem incluídos socialmente: "Acho que existem professores sensíveis [...] com método para incluir todo mundo [...] Acho que eles têm trabalhado bastante nisso, tentando inserir todo mundo no contexto educacional (GF2). Uma aluna citou o caso de uma professora que "usou uma metodologia muito acessível. [Fulana], [...] ela para mim foi perfeita. Até hoje lembro, não posso reclamar, mas por quê...? Porque ela usou metodologia [adequada]" (GF2) (GUERRA, 2015).

Essas evidências e suas análises possibilitaram a elaboração de um quadro-síntese que, em seu conjunto, apresenta nuanças a compor uma possível resposta, sempre provisória, à pergunta central deste trabalho, isto é, saber quais seriam as percepções dos estudantes sobre a inclusão educacional na universidade (ver Quadro 2).

Quadro 2 - Inclusão educacional na universidade: percepções de estudantes

Inclusão educacional: características fundamentais	Percepções de estudantes
Desenvolve potencialidades do indivíduo.	Parte dos professores não percebe certas potencialidades de seus alunos, podendo contribuir para uma exclusão educacional e, simultaneamente, exclusão social. Eles estariam presos a burocracias. Em tempo, a universidade poderia desenvolver, ou aprimorar, a capacidade de comunicação entre seus alunos.
Promove a conscientização do indivíduo, o qual busca o melhor para si.	Professores parecem não perceber dificuldades do alunado de criar suas identidades, bem como de decidir. Isso poderia ser ensinado nas escolas. O "perder-se" na universidade, necessariamente, não causa sofrimento; pode ser oportunidade de adquirir nova consciência.
Leva o indivíduo a aprender, conhecer, fazer, conviver, ser.	Maioria dos professores contribui para o aprendizado da convivência.
Leva o indivíduo a participar dos mistérios do Universo, da Vida e da própria existência humana. Ele passa a refletir de maneira complexa.	Há desperdício de oportunidades de reflexão sobre a condição humana. Questões são tratadas de modo superficial, levando a conflitos.
Leva o indivíduo a alcançar o inédito viável. Ele vislumbra e realiza possibilidades.	Construção do inédito viável tem a contribuição de estudantes, que se ajudam em situações do dia a dia acadêmico.
Evidencia diversos tipos de conteúdo aos indivíduos, articulando-os: conceitos, procedimentos e atitudes.	Por vezes, articulam-se os tipos de conteúdo, com a contribuição mesmo dos estudantes.
Promove a inclusão do indivíduo na sociedade como um todo.	A exclusão social é contraparte da inclusão social. Há professores sensíveis a esta questão e aplicam metodologias favoráveis à inclusão educacional.

Fonte: Produzido pelos autores com dados da investigação "Caracterização dos processos de inclusão/exclusão social de jovens universitários", em execução no âmbito da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade, da Universidade Católica de Brasília (CALIMAN; VASCONCELOS, 2019).

Assim, as percepções de jovens sobre a inclusão educacional, evidenciadas em vozes que nem sempre são consideradas no ambiente acadêmico, se revelaram em aspectos que podem ou não fortalecer itens que compõem a noção de inclusão educacional.

Conclusão

Fácil dizer "quem é", e não "o que é" o ser humano, este existe porque vivencia o lugar da consciência. Sendo a educação uma invenção histórica capaz de situá-lo no tempo e no espaço, portanto, levar a cabo o processo de conscientização, resta que a educação é um direito humano. Essa conclusão tem sustentado Declarações e Constituições ao redor do mundo, em especial após a Segunda Guerra Mundial. Tais documentos, assim, elaboram o discurso do direito humano à educação. Até que ponto ele é posto em prática?

Essa ampla questão exigiu a delimitação para um tema. A inclusão educacional foi tomada como o momento justo no qual o mencionado direito ocorre, convertendo-se num objeto de pesquisa. As características dessa educação, destacadas e analisadas,

explicitaram caminhos a serem observados, sendo o objetivo do ato educativo humanizar indivíduos empenhados em aprender e a se desenvolver.

As conclusões do estudo, alcançadas em debates que observaram opiniões convergentes e divergentes, e assim apontaram para perspectivas interessantes, podem ser úteis para compor um quadro de explicações mais aprofundadas sobre a inclusão de milhares de estudantes em processos educativos. Estes, senão anunciados em políticas educacionais ou sequer cumpridos quando isso ocorre, pelo menos se fazem presentes no imaginário de milhões de seres humanos espalhados pelos quatro cantos do mundo. São conclusões que oferecem a oportunidade de novas pesquisas sobre direitos humanos e educação, pois resultam de aproximações do dia a dia de jovens universitários, fazendo-o a partir de perspectivas teóricas reunidas em torno da noção de inclusão educacional.

Referências

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5ª ed. Lisboa: Edições 70, Ltda., 2009.

BRASIL. **Censo da educação superior 2016**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Brasília: Casa Civil, 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Brasília: Casa Civil, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Presidência da República; Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei da Câmara nº 98, de 20 de outubro de 2011.** Brasília: Portal Atividade Legislativa, 2011. Disponível em: http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=102925. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. **Sinopses estatísticas da educação superior:** graduação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse. Acesso em: 1 set. 2019.

CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. C. O. (Orgs.). **Jovens universitários:** entre a inclusão e a exclusão. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.

COLL, C. *et al.* **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitude. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DELORS, J. *et al.* **Educação um tesouro a descobrir:** relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora; UNESCO no Brasil, 1998.

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. **Raising the achievement of all learners in inclusive education**: lessons from European Policy and Practice. Brussels: European Commission; European Union (EU) Erasmus, 2017. Disponível em: https://www.european-agency.org/. Acesso em: 28 nov. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, C.; VASCONCELOS, I. C. O.; COELHO, S. R. S. Ensino Médio: nem patinho feio nem cisne? In: GOMES, C.; VASCONCELOS, I. C. O.; COELHO, S. R. S. (Orgs.). **Ensino Médio:** impasses e dilemas. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018, p.37-77.

GUERRA, L. B. (Org.) **Práticas pedagógicas em contextos de inclusão**: situações de sala de aula. Paco Editorial, 2015.

JAEGER, W. W**.** ***Paideia*****:** a formação do homem grego. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). ***Declaração Universal dos Direitos Humanos*.** Brasília: UNESCO do Brasil, [1948] 1998. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf. Acesso em: 1 set. 2019.

SARTRE, J. P. A Transcendência do Ego. **Cadernos Espinosianos** *XXII*, São Paulo, v.22, 2010, p.183-228. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2447-9012.espinosa.2010.89393.

SUBIRATS, J. *et al.* Pobreza y exclusión social: un análisis de la realidad española y europea. **Colección Estudios Sociales**, Barcelona, nº 16, 2004.

UNESCO. **Tendências da educação superior para o século XXI**. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

VASCONCELOS, I. C. O. Inclusão educacional: pela visibilidade humana por meio do diálogo. In: SÍVERES, L.; VASCONCELOS, I. C. O. **Diálogo:** um processo educativo. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018. p.67-85. Disponível em: https://www.academia.edu/36538338/Di%C3%A1logo_um_processo_educativo. Acesso em: 28 nov. 2019.

VASCONCELOS, I. C. O. Interferência cultural-ideológica e inclusão educacional. In: CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. C. O. (Orgs.). **Jovens universitários:** entre a inclusão e a exclusão. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. p.151-176.

VASCONCELOS, I. C. O. Violência escolar: morte da escola ou Fênix? **Sisyphus – Journal of Education**, Lisboa, v.7, p.45-73, 2019.

VIEIRA PINTO, Á. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

7

O SEQUESTRO DE DIREITOS HUMANOS NA BNCC: O CASO DA EDUCAÇÃO SEXUAL

Camila Mossi de Quadros[1]
Nádia Sabchuk[2]

Introdução

A educação sexual, no Brasil, é concebida academicamente em uma abordagem emancipatória (VASCONCELOS, 1971), haja visto que se alinha às concepções freirianas sobre a educação como base para emancipação do indivíduo e pleno exercício da cidadania. Embora tenha forte presença no que se refere à pesquisa, a educação sexual emancipatória tem pouco lastro no que se refere ao ensino, seja na formação de professores, seja na educação básica, pois é detida pelo forte tabu sociocultural que orbita o assunto no Brasil.

Em termos gerais, a educação sexual emancipatória deve promover o respeito e a tolerância à diversidade sexual; desenvolver o autocuidado e autorrespeito, prevenindo situações de abuso e violência sexual; desconstruir tabus que perpetuam a violência de gênero, promovendo uma cultura da paz e, por fim, garantir o desenvolvimento de uma sexualidade biológica e emocionalmente saudável, pautada na prevenção e no respeito a si e ao outro. Destarte, a educação sexual deve ser humanizadora, possibilitando ao educando a vivência de sua sexualidade de maneira plena e feliz (FIGUEIRÓ, 2006), associada à percepção crítica da mercantilização da sexualidade no mundo capitalista (GAGLIOTTO, 2009) e de suas relações de poder.

Apesar de ter um histórico higienista e biologista no Brasil, a educação sexual foi contemplada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) dentro dos eixos transversais, particularmente no âmbito da Educação para os Direitos Humanos (BRASIL, 2000). Mesmo assim, não existem muitas ações sistematizadas para o ensino de educação sexual na formação básica, nem ações voltadas à formação de professores como componente curricular das licenciaturas ou iniciativas para sensibilização da família. As esparsas iniciativas registradas demonstram que a temática ainda é abordada de forma biologista, detendo-se em discutir o aparelho sexual e suas funções e, assim, desconsiderando os aspectos social, cultural e afetivo da sexualidade (SOUZA, 2018;

[1] Doutoranda e Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Licenciada em Letras vernáculas e clássicas pela UEL e em Pedagogia pelo Centro Universitário Filadélfia (Unifil). Servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) *Campus* Londrina. ORCID: 0000-0001-5235-0908. E-mail: camila.quadros@ifpr.edu.br

[2] Mestra em Ecologia e Conservação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). especialista em Educação Transformadora pela Associação Vitoriana de Ensino Superior (FAVI). Licenciada em Ciências Biológicas pela UFPR. Professora do IFPR *Campus* Astorga. ORCID: 0000-0003-3573-1375. E-mail: nadia.sabchuk@ifpr.edu.br

FIGUEIRÓ, 2001).

Ademais, a educação sexual recorrentemente é alvo de ondas conservadoras de viés político (DAHER, 2018), o que resultou no sequestro da educação sexual no texto final da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), doravante BNCC, documento que define os componentes curriculares para as etapas básicas da educação brasileira. O silêncio do documento acerca da temática representa um retrocesso para a educação do país: a prática docente da educação sexual, sua implementação na formação de professores e a confecção de materiais didáticos e paradidáticos já era um desafio quando a educação sexual era contemplada em sua abordagem emancipatória pelos PCNº A retirada da educação sexual da BNCC se caracteriza como a educação sexual informal que reforça o tabu em torno do sexo: Figueiró (2013) defende que a maneira como questões relacionadas à sexualidade são abordadas – ou não-abordadas – constituem por si só o que a autora denomina educação sexual informal, criando significados à criança e ao adolescente de que sexo é algo repugnante e que deve permanecer escondido. Essa ideia corrobora o hábito dos educandos de buscarem informações em meio paralelos e inseguros.

Contudo, apesar de não constar amplamente nos conteúdos propostos pela BNCC, a educação sexual não é proibida pelo documento e é garantida pelos direitos humanos, pela Constituição brasileira e pelos direitos da criança e do adolescente (DAHER, 2018). Outrossim, é tópico essencial para atender às finalidades da educação básica propostas pela BNCC, que visam a uma educação integral e que concebe a escola como acolhedora de juventudes. Destarte, é premente que a formação de professores enfoque a educação sexual e envolva os graduandos em pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que visem a preencher essa lacuna deixada pela BNCC.

Isto posto, o presente capítulo discorre brevemente sobre o percurso histórico da educação sexual no Brasil e propõe uma análise, bibliográfica e documental, com o objetivo de investigar como a BNCC aborda a educação sexual. Essas discussões e reflexões embasam dois trabalhos de conclusão de curso de discentes da licenciatura em Ciências biológicas do IFPR *Campus* Londrina, sob orientação da professora Mestre Nádia Sabchuk, vinculada ao projeto "A Esfinge – Olhares e práticas multirreferenciais e interdisciplinares em Educação". O trabalho de conclusão de curso *LGBTfobia na escola*, de autoria de Guilherme Seiji Hocama, desenvolve uma pesquisa de campo para investigar o impacto da LGBTfobia em ambiente escolar. O trabalho de conclusão de curso "Se toca! - Instagram como plataforma de divulgação científica em educação sexual", de autoria de Letícia Belardi Biazon, desenvolve material paradidático de educação sexual.

A Educação Sexual no Brasil

Historicamente, a educação sexual nunca compôs uma disciplina estruturada no currículo da Educação Básica e apresentava, em seus primórdios, no século XIX, um foco moralista e higienista, voltado meramente à promoção da saúde, tendência que veio a ser recorrente em períodos posteriores. Uma das consequências dessa abordagem é que

o enfoque é voltado apenas à prevenção de doenças e da gravidez, deixando de lado as dimensões sociais, culturais e afetivas da sexualidade. A Lei nº 5692/71 preconizava a obrigatoriedade da inclusão de Programas de Saúde nos currículos das escolas de 1º e 2º graus, dentro dos quais a educação sexual poderia ser abordada (BRASIL, 1971). A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), por sua vez, não incluiu texto relacionado diretamente à educação sexual ou aos antigos Programas de Saúde (MEYER, 2006). A educação sexual foi, então, incluída nos PCN publicados no ano seguinte, como "orientação sexual" e se referia ao "processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados" (BRASIL, 2000, p.34).

Os PCN preconizam um enfoque bastante diferenciado em relação às iniciativas anteriores, embora suas propostas sejam sugestões de trabalho para as escolas, que não explicitam objetivos de aprendizagem e organização curricular. Sugere-se, no documento, uma abordagem contextualizada social e culturalmente, feita de forma explícita, ampla, flexível e sistemática, podendo acontecer de forma programada de acordo com os conteúdos transversais ou sempre que surgirem questões relacionadas ao tema. Assim, a abordagem vai além da prevenção de doenças, promovendo um exercício pleno da sexualidade, ou seja, com prazer e responsabilidade.

Os PCN de Orientação Sexual propõem:

> [...] que a orientação sexual oferecida pela escola, aborde as repercussões de todas as mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pela sociedade, com as crianças e os jovens. Trata-se de preencher lacunas nas informações que a criança já possui e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhe é ou foi apresentado. (BRASIL, 1998, p.83).

Esse trecho apresenta questões deveras importantes para pensar a educação sexual, ao considerar que os assuntos sobre a sexualidade – a educação sexual informal – permeia a vida da criança desde a mais tenra idade por meio das mensagens, explícitas ou implícitas, emitidas por suas famílias, pela mídia e pela sociedade como um todo. Na sociedade contemporânea, essas mensagens são muito mais agressivas e contínuas do que supõe o senso comum. De acordo com Gagliotto (2009):

> O sexo virou mercadoria que pode ser comprada e vendida como outro produto qualquer. Essa padronização compulsiva e coletiva de fazer da sexualidade uma moeda de troca representa a ausência de ética, de estética e de liberdade humana. É uma forma de ditadura e repressão que obriga e submete o homem ao exercício de uma sexualidade impessoal, instantânea, fugaz, sem afeto, mecânica, quantitativa, deserotizada e consumista. Essa busca insaciável, funcional, genital, ilimitada e banalizadora do sentido humanizador da sexualidade é disseminada coletivamente porque carrega a ideia ilusória de liberdade e poder que se camufla nas estruturas sociais, políticas e econômicas do mundo capitalista globalizado. (GAGLIOTTO, 2009, p.33-34).

Para pensar essas dimensões da sexualidade, é necessário um trabalho transdisciplinar, para além da Biologia, que envolva, também, reflexões e referenciais teóricos da sociologia, da história, da filosofia, da geografia e da literatura, sem abdicar das abordagens emocionais e psicológicas do educando. Um trabalho estruturado dessa maneira, compreende a chamada educação sexual emancipatória, que

> [...] é abrir possibilidades, dar informações sobre os aspectos fisiológicos da sexualidade, mas principalmente informar sobre suas interpretações culturais, e suas possibilidades significativas, permitindo uma tomada lúcida de consciência. É dar condições para o desenvolvimento contínuo de uma sensibilidade criativa em seu relacionamento pessoal. Uma aula de educação sexual deixaria de ser apenas um aglomerado de noções estabelecidas de Biologia, de psicologia e moral, que não apanha a sexualidade naquilo que lhe pode dar significado e vivência autêntica: a procura mesmo da beleza interpessoal, a criação de um erotismo significativo do amor. (VASCONCELOS, 1971, p. 111).

Com a promulgação da BNCC, a discussão acerca da educação sexual sofreu um forte retrocesso, desconsiderando todos esses aspectos fundamentais para uma educação emancipatória. Na versão aprovada do documento, foram suprimidas as palavras “gênero” e “sexo” que constavam em versões preliminares, modificadas pelos parlamentares com respaldo unicamente ideológico, desconsiderando a fortuna crítica acadêmica acerca do tema. Por conseguinte, para apontar o conteúdo relacionado à educação sexual, o documento utiliza as palavras “reprodução” e “sexualidade humana”. Isso é uma evidência preliminar do caráter biologizante que a abordagem em questão traz. Ademais, a BNCC restringe exclusivamente ao professor de Ciências, nos anos finais do Ensino Fundamental, e de Biologia, no Ensino Médio a abordagem da temática, relegando somente a estes componentes curriculares essa discussão, de maneira deveras reduzida. Essas mudanças representam retrocessos para os estudos de educação sexual no Brasil e são incoerentes com as próprias propostas da BNCC.

Em uma breve análise do documento, evidencia-se que o sujeito que se pretende formar vai de encontro às limitações do conteúdo proposto. Em seu texto, a BNCC afirma:

> [...] o seu compromisso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p.14, grifos deles).

Esses valores são reiterados nas competências gerais da educação básica estabelecidas pelo documento, no entanto, vão de encontro aos componentes curriculares (não) propostos. É importante ressaltar que a escolha por tratar o sexo como conteúdo apenas das disciplinas de Ciências e de Biologia é uma escolha que privilegia, sim, a dimensão intelectual de forma descontextualizada do mundo sociocultural. No que se refere a conceber a criança de "forma plural, singular e integral", o compromisso não se materializa no currículo da educação infantil, que não apresenta em seus componentes curriculares uma sólida prevenção à violência sexual na infância, que somente é possível por meio da educação sexual.

Isto posto, o compromisso de desenvolver a escola como um espaço de democracia inclusiva, de "não discriminação", "não preconceito e respeito às diferenças e diversidades" não é possível sem uma sólida formação direcionada à consecução desses objetivos. O Brasil ainda é um país racista, machista e homofóbico e essa tradição é tão enraizada culturalmente que somente será deposta, em favor da escola proposta pela BNCC, com o amplo debate de conteúdos vetados pela mesma BNCC.

Como competências gerais da educação básica, por exemplo, a BNCC propõe: "1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (BRASIL, 2018, p.09). Os estudos relacionados à educação sexual são conhecimentos historicamente construídos, que abrangem o mundo natural, o social e o cultural e deveriam, portanto, ser valorizados na educação básica visando à construção de uma sociedade democrática, como define a competência em questão.

A competência 6 ressalta a importância de valorizar a multiplicidade de vivências e de saberes culturais para que esses conhecimentos possibilitem ao educando: "[...] fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade" (BRASIL, 2018, p. 09). Não conceber o sexo e o conhecimento em torno dele como saberes e vivências culturais, torna a educação artificial e tolhe a possibilidade de que os educandos utilizem desse conhecimento cultural para exercício da cidadania. A discussão sobre gênero, por exemplo, suprimida do documento, é fundamental para pensar uma sociedade justa e democrática, em que a mulher alcance um estado de equidade ao homem, em que seja abolida a violência de gênero, a dupla jornada feminina, dentre outros tópicos relevantes.

Além disso, a BNCC argumenta reiteradas vezes acerca do projeto de vida do educando, iniciando a discussão na competência 6, em questão. A princípio é necessário considerar que nenhum educando tem como projeto de vida passar anos lidando com os traumas oriundos de abusos sexuais que a escola não ensinou a identificar ou a defender-se porque nenhum conteúdo acerca dessa temática é proposto na Educação infantil ou no Ensino Fundamental: anos iniciais, sob o argumento de que a família deve ensinar sobre sexo à criança, quando e como achar melhor, ainda que a maior parte dos abusos sexuais ocorra nessa faixa etária e os agressores sejam, em sua maioria, familiares das vítimas. Semelhantemente, praticamente nenhum educando tem como projeto de vida a maternidade ou a paternidade na adolescência e a evasão escolar em decorrência disso.

Essas questões não são plenamente abarcadas na definição de que sexo não é assunto de criança (a maior vítima de violência sexual) e ao se desconsiderar as dimensões afetivas e culturais acerca da sexualidade.

As demais competências também trazem propostas inviáveis de serem atendidas ao desconsiderar o sexo em sua amplitude dimensional. Na competência 7, o documento propõe uma educação que possibilite ao educando "7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos" (BRASIL, 2018, p.09). A atenção aos direitos humanos reaparece na competência 9:

> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p.10).

Não é possível alcançar o respeito aos direitos humanos e a "valorização da diversidade de indivíduos" sem promover o debate sobre gênero e sobre a população LGBT, minoria deveras estigmatizada por tabus culturais e religiosos, que culminam em seu extermínio, como se evidencia no relatório *Mortes violentas de LGBT+ no Brasil* (2019).

> A cada 20 horas um LGBT é barbaramente assassinado ou se suicida vítima da LGBTfobia, o que confirma o Brasil como campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais. Segundo agências internacionais de direitos humanos, matam-se muitíssimo mais homossexuais e transexuais no Brasil do que nos 13 países do Oriente e África onde há pena de morte contra os LGBT. (GGB, 2019, p.01).

Diante disso, percebe-se que a realidade pretendida pela BNCC ainda está muito distante. O silêncio curricular acerca da população LGBT sequer propicia ao educando um lugar seguro na escola para que possa "8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas" (BRASIL, 2018, p.10). Em todo o documento há apenas uma menção ao termo "homossexuais", na competência (EF09HI26) da disciplina de História, cujo objetivo é "discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas." (BRASIL, 2018, p.431). Não há nenhuma menção ao termo LGBT ou a outras minorias que compõem a sigla, o que levanta um questionamento sobre a qual diversidade humana a BNCC se refere, pois não parece ser à diversidade sexual e /ou de gênero que ignora.

No que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC considera que "os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais" (BRASIL, 2018, p. 60) e, por

conseguinte, que as mudanças intrínsecas a essa fase demanda "a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social" (BRASIL, 2018, p. 60).

Assim, visando a atender essas mudanças "biológicas, psicológicas, sociais e emocionais" do adolescente, a educação sexual entra no currículo do Ensino Fundamental: anos finais, na competência "**Vida e evolução** Mecanismos reprodutivos Sexualidade" (BRASIL, 2018, p.348), nos seguintes componentes curriculares:

> (EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.
>
> (EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.
>
> (EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).
>
> (EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.
>
> (EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética). (p.348).

Esses conteúdos são propostos de forma biologizante, sem se atentar para as demais dimensões do sexo, o que representa um retrocesso e uma anacronismo junto aos estudos de educação sexual. Britzman (2000) discorre sobre os resultados de uma pesquisa de Robert Bastien sobre abordagem pedagógica de docentes de Ensino Médio ao tratarem de HIV/AIDS, que evidenciou que os alunos são impelidos a darem as respostas esperadas, tidas como corretas pelo campo científico da Biologia, ao invés de exporem suas dúvidas reais ou suas hipóteses, já que o ensino está subordinado a uma forma de avaliação. Assim, a cultura escolar que prioriza respostas estáveis e o ensino de fatos às reflexões reais dos educadores e dos educandos faz com que a educação sexual desenvolvida em seus aspectos biologizantes seja inexpressiva, pois

> [...] a forma como isso é feito impede qualquer compreensão genuína do alcance e das possibilidades da sexualidade humana. Isso fica evidente na forma como a discussão é organizada; na forma como o conhecimento é concebido apenas como a expressão de respostas certas ou erradas e, portanto, apenas como o conhecimento de fatos; na forma como docentes e estudantes parecem esconder suas próprias questões e interesses com a justificativa de que têm de cumprir a matéria determinada pelo currículo oficial. (BRITZMAN, 2000, p.84).

Ademais, na BNCC, a educação sexual não é conteúdo de nenhum outro componente curricular da disciplina de Ciências ou de qualquer outra disciplina. Também não aparece dentre as oito "Competências específicas de ciências da natureza para o Ensino Fundamental" (BRASIL, 2018, p. 324). Aparece apenas na unidade temática Vida e Evolução, nos cinco componentes listados, que devem respaldar a intenção expressa pela BNCC de que, no fim do Ensino Fundamental, os educandos:

> [...] estejam aptos a compreender a organização e o funcionamento de seu corpo, assim como a interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança de seu próprio corpo. É também fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva. (BRASIL, 2018, p.327).

Apesar de reconhecer que é necessário educar para o protagonismo que levem a escolhas que propiciem um cuidado integral à saúde sexual e reprodutiva, o documento argumenta sobre o assunto igualando a importância do tema da educação sexual a diversos outros temas:

> Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira. (BRASIL, 2018, p.327).

Essa proposição é uma falsa simetria, já que assuntos como saneamento básico, qualidade do ar e condições nutricionais estão completamente ou fora do poder de agência do adolescente, enquanto que a própria sexualidade é um tema cotidiano em sua vida, que rege parte de suas relações sociais e influencia relevantemente a sua vida e o seu aclamado "projeto de vida".

Segundo dados do UNICEF (2002), 32,8% dos jovens brasileiros com idade entre 12 e 17 anos são sexualmente ativos, sendo que entre meninas a idade média da primeira relação sexual vai dos 15 aos 16 anos e entre meninos, dos 13 aos 15 anos. Além disso, a taxa de detecção de AIDS, por exemplo, praticamente triplicou nos últimos 10 anos em meninos de 15 a 19 anos (BRASIL, 2018). O balanço da Ouvidoria do Ministério dos Direitos Humanos (Disque 100) aponta que a violência sexual está em 4º lugar em denúncias notificadas de violação dos direitos humanos de crianças e adolescentes (BRASIL, 2018).

De acordo com o relatório *Gravidez na Adolescência no Brasil* (SANTOS *et al.*, 2017), ainda é alto o índice de gravidez na adolescência no Brasil "(66,5 por mil para o período 2010-2015)" (SANTOS *et al.*, 2017, p.24), que se concentra no início da juventude, 65,9% entre a faixa de 18 e 19 anos. (SANTOS *et al.*, 2017, p.25). Os outros 34,1% estão nas faixas etárias abaixo, o que é bastante alarmante e leva essas meninas à evasão escolar: "em 2013, 88,4% das meninas de 15 a 17 anos que não tinham filhos

estudavam, enquanto somente 28,4% daquelas que tinham um filho ou mais estavam estudando" (SANTOS *et al.*, 2017, p.26). Muitas vezes, a evasão escolar e a própria gravidez condicionam essas meninas a casamentos precoces, com homens mais velhos, situação de grande vulnerabilidade para relações abusivas.

Também é comum a dupla jornada de mãe solo, reflexo da forma machista como a paternidade é tratada:

> As normas sociais estruturam preferências e comportamentos tão fortes em relação aos papéis de gênero que a ausência dos meninos na prevenção e na gravidez reflete o significado da paternidade na nossa sociedade. Há uma desvinculação entre o corpo sexual e o corpo reprodutivo dos meninos. No primeiro, eles são liberados e incentivados culturalmente para sua vivência plena; no segundo, há um esvaziamento de sentido, fazendo com que não o reconheçam como uma dimensão de sua sexualidade. Não por acaso, a literatura registra casos de abandono em situações de gravidez e de pouca experiência da paternidade por parte dos meninos (SANTOS *et al.*, 2017, p.59).

Esses dados evidenciam dois pontos de extrema relevância: o primeiro é que a sexualidade é um assunto de primeira necessidade para o adolescente pois influencia diretamente no seu projeto de vida; o segundo é que a sexualidade é um assunto transdisciplinar, que envolve relações de poder e de gênero e que reverbera no contexto sociocultural, portanto, deve ser assunto de diversas disciplinas e não ser restrito aos conteúdos de Ciências e de Biologia. Como propõe Figueiró (2006),

> se pensarmos que a finalidade maior da educação sexual é contribuir para que o educando possa viver bem a sua sexualidade, de forma saudável e feliz, e, ao mesmo tempo, contribuir para que ele esteja apto a participar da transformação social, em todas as questões ligadas direta ou indiretamente à sexualidade, podemos concluir que o professor que ensina sobre sexualidade, de forma humanizadora, está sendo um mediador de esperanças e de projetos de vida (FIGUEIRÓ, 2006, p.17).

No que se refere ao Ensino Médio, a postura da BNCC é ainda mais preocupante, pois essa fase escolar foi reestruturada em itinerários formativos: "linguagens e suas tecnologias"; "matemática e suas tecnologias"; "ciências da natureza e suas tecnologias"; "ciências humanas e sociais aplicadas" e "formação técnica e profissional". O documento propõe que a todos os itinerários seja garantida a "Formação geral básica BNCC", além dos conteúdos específicos da área. No entanto, as competências relacionadas à sexualidade somente estão presentes no eixo de Ciências da natureza e suas tecnologias. Na formação básica, o que mais se aproxima disso é a competência "III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil" (p.476), cuja amplitude dificulta que conteúdos sobre sexualidade sejam efetivamente abordados. Nas competências de Ciências da natureza e suas tecnologias, o tema também não recebe nenhum destaque, aparece, timidamente, na "Competência específica 2", cujo objetivo principal é "analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica

da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis" (p. 565) e, cujos conteúdos propostos são:

> [...] origem da Vida; evolução biológica; registro fóssil; exoBiologia; biodiversidade; origem e extinção de espécies; políticas ambientais; biomoléculas; organização celular; órgãos e sistemas; organismos; populações; ecossistemas; teias alimentares; respiração celular; fotossíntese; neurociência; **reprodução** e hereditariedade; genética mendeliana; processos epidemiológicos; espectro eletromagnético; modelos atômicos, subatômicos e cosmológicos; astronomia; evolução estelar; gravitação; mecânica newtoniana; previsão do tempo; história e filosofia da ciência; entre outros. (BRASIL, 2018, p.556, grifos nossos).

Esse tratamento meramente biologizante do tema no itinerário de Ciências da natureza e suas tecnologias e o total silêncio a seu respeito nos demais itinerários justamente na idade escolar em que mais ocorre gravidez indesejada e evasão escolar decorrente desta é a evidente negação de um direito, que vai, inclusive, contra a finalidade do Ensino Médio proposto pela BNCC, que deve compreender "o aprimoramento do educando como pessoa humana" (BRASIL, 2018, p.466), apta para

> - conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais;
> [...]
> - combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença; (BRASIL, 2018, p.466-467).

Não é possível atender essas propostas formativas da BNCC, ou mesmo desenvolver uma "escola que acolhe juventudes" sem uma educação sexual emancipatória. Isto posto, é premente ressaltar que, a despeito do veto ao texto da BNCC que acolhia as discussões acerca de educação sexual, gênero e da população LGBTs, esses assuntos não são proibidos pelo documento. Pelo contrário, como ressalta Daher (2018), são assuntos de desenvolvimento fundamental no ambiente escolar para atingir os objetivos propostos pela BNCC a todas as fases escolares. Não obstante, promover a educação sexual em sua concepção emancipatória é um direito humano que vai ao encontro das prerrogativas constitucionais brasileiras, assim como dos direitos das crianças e dos adolescentes. (DAHER, 2018).

Conclusão

Atualmente, um dos principais desafios para a garantia desse direito é a educação sexual informal advinda desse silêncio da BNCC, que ressalta o tabu acerca do sexo e desencoraja escolas e professores de abordarem o tema. Além disso, enfraquece as iniciativas dos cursos de formação de professores em capacitar profissionais para

empreenderem esse diálogo. Historicamente, a educação sexual nunca foi um assunto abordado de forma independente e específica nos cursos de licenciatura e formação de professores, ficando relegado à Biologia, nas questões sobre aparelho sexual e prevenção de doenças (SOUZA, 2018). Figueiró (2001) aponta que, mesmo em cursos de formação continuada específicos sobre educação sexual, o interesse dos professores tende a ser de aprender a desconversar diante das dúvidas dos alunos e a tratar do tema de forma conservadora, o que demonstra a urgência na formação de professores.

Considerando a dificuldade dos professores em abordar o tema com naturalidade, a educação sexual tende a acontecer de maneira informal (FIGUEIRÓ, 2006), ou seja, por meio da orientação ou do silêncio da família e do meio social em que o adolescente está inserido, que geralmente estão submetidos à desinformação, tabus e preconceitos similares aos dos professores. A dificuldade dos pais em dialogar abertamente com os filhos sobre Sexualidade, ou seja, a falta de preparo e de naturalidade em lidar com o assunto (FIGUEIRÓ, 2001), e o conservadorismo crescente na sociedade brasileira, podem interferir negativamente nas iniciativas escolares em educação sexual, o que demonstra a necessidade da integração da família em um projeto com estas finalidades.

Por jamais ter composto uma disciplina estruturada no currículo escolar e ter sua permanência ameaçada por ondas político-ideológicas, a educação sexual carece de materiais didáticos e paradidáticos específicos e sistematizados. Considerando a pesquisa desenvolvida pela Bayer e divulgada pelo jornal *O globo*, "41% das jovens brasileiras não conversam sobre **sexo** com seus pais, 33% não tiveram acesso à **educação sexual** na escola e menos de 20% buscam informações sobre o assunto com ginecologistas" (SOUTO, 2018, grifos dela) e a maior parte das entrevistadas buscam informações sobre sexo na *internet*. Visando ao preenchimento desta lacuna, um dos trabalhos de conclusão de curso decorrente da presente pesquisa desenvolveu um material paradidático, veiculado na plataforma *Instagram*, na conta "*Se toca"* (BIAZON, 2019), que aborda as principais dúvidas dos adolescentes sobre sexualidade, trazendo respostas confiáveis e cientificamente embasadas, de acordo com uma educação sexual emancipatória. O outro trabalho de conclusão de curso vinculado a esta pesquisa, é intitulado *LGBTfobia na escola*, pesquisa de campo que busca evidenciar os reflexos da LGBTfobia no desempenho escolar e na formação emocional dos educandos LGBTs do Ensino Médio da rede pública de Londrina, que, por sua vez, visa suscitar a discussão de gênero e de sexualidade negligenciada pela BNCC.

Os próximos passos desta investigação visam essencialmente à formação de licenciandos aptos a preencherem a lacuna deixada pela BNCC, capazes de levar educação sexual de maneira emancipatória na sua prática docente, por meio da oferta de projetos de ensino e/ou extensão aos discentes e egressos das licenciaturas; do estímulo ao desenvolvimento de mais trabalhos de conclusão de curso envolvendo a temática da educação sexual; dentre outras ações possíveis de serem implementadas junto à formação de professores. Já ao Ensino Médio, busca-se, com base na não proibição da BNCC da abordagem da educação sexual junto aos educandos, pretende-se elaborar e implementar projetos de ensino e/ou extensão voltados aos temas de assédio e abuso sexual, empoderamento feminino, representatividade LGBT, dentre outros.

Referências

BIAZON, Letícia Belardi. Se toca! Projeto sobre educação sexual para adolescentes! ***Instagram***. Disponível em: https://www.instagram.com/setoca_edsex/?hl=pt-br. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Bases Legais. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 maio 2019.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (pp. 83 -112).

DAHER, Júlia. Base nacional aprovada, como fica a questão de gênero na escola? **De olho nos planos**. 2018. Disponível em: http://www.deolhonosplanos.org.br/bnccaprovada-genero-orientacao-sexual/. Acesso em: 01 maio 2019.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **A formação de educadores sexuais**: possibilidades e limites. 2001. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília – SP, 2001.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: EDUEL, 2006.

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro. **A educação sexual da criança e a pedagogia da infância**: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias. 2009. 260 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GGB - Grupo gay da Bahia. **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil**: relatório 2018. Disponível em: https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relat%C3%B3rio-de-crimescontra-lgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf. Acesso em: 02 jun. 2019.

MEYER, D. E. E. Educação em saúde na escola: transversalidade ou silenciamento? In.: MEYER, D. E. E. (Org.). **Saúde e sexualidade na escola**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.5-17.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos; MAGALHÃES, Daniella Rocha; MORA, Gabriela Goulart; CUNHA, Anna. **Gravidez na Adolescência no Brasil**: Vozes de Meninas e de Especialistas / Brasília: INDICA, 2017. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/1896/file/Gravidez_na_Adolescencia_no_Brasil.pdf. Acesso em: 02 jun. 2019.

SOUTO, Luiza. Pesquisa revela que 41% das jovens não conversam sobre sexo com pais. **O globo.** 2018. Disponível em: https://oglobo.globo.com/sociedade/pesquisarevela-que-41-das-jovens-nao conversam-sobre-sexo-com-pais-22467395. Acesso em: 15 set. 2019.

SOUZA, Elaine de Jesus. **educação sexual "além do biológico":** problematização dos discursos acerca de sexualidade e gênero no currículo de licenciatura em Biologia. 2018. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância (2002). **A voz do adolescente**. Brasília: UNICEF do Brasil. Disponível em: http://www.unicef.org/. Acesso em: 01 out. 2018.

VASCONCELOS, Naumi. **Os dogmatismos sexuais.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

8

PERMANÊNCIA E ÊXITO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: COMPARAÇÃO EM QUATRO CURSOS DO IFSULDEMINAS *CAMPUS* MACHADO

Katia Alves Campos[1]
Lucas Maia dos Santos[2]
Caroline Ferreira Cunha Santos[3]

Introdução

O ensino profissional e tecnológico é um dos segmentos da educação em maior processo de expansão nos últimos anos. É direito de todo cidadão o acesso pleno à educação, incluindo a educação profissional (MORAES e LOPES NETO, 2005; VIEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016; VITORETTE e CASTRO, 2016).

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, constituiu no país uma rede capilarizada de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todos os estados brasileiros. No entanto, a ampliação de acesso à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ainda precisa evoluir, pois o direito à educação não se limita ao acesso à instituição. Inclui a concepção como bem público e de direito social, articulando-a entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino, nos diferentes processos educativos e práticas sociais. Devido ao crescente avanço na política de EPT, o estudo da permanência e êxito vem sendo motivo de preocupação e discussão, pois o acesso à educação escolar e à formação profissional constituem direitos sociais (MORAES e LOPES NETO, 2005; VIEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016; VITORETTE e CASTRO, 2016).

A atual Constituição Federal (BRASIL, 1988) garante a educação como um direito fundamental do cidadão. O pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação das pessoas para o trabalho são os objetivos gerais da educação. Diante da necessidade de melhorar os indicadores de permanência e êxito nas

[1] Doutora em Estatística e Experimentação Agropecuária pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Mestra em Matemática e Estatística pela Universidade Vale do Rio Verde (UninCor). Graduada em Matemática pela UniCor e em Ciências Biológicas pela Fundação Educacional de Machado. É docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), *Campus* Machado. ORCID: 0000-0002-0502-1842. E-mail: katia.campos@ifsuldeminas.edu.br

[2] Doutor, Mestre em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com doutorado sanduíche pela School of Public Affairs and Administration da Rutgers University, nos Estados Unidos. Bacharel em Administração pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professor de Finanças do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), *Campus* Sabará. ORCID: 0000-0002-3340-9027. E-mail: lucas.maia@ifmg.edu.br.

[3] Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). Graduada em Letras pela Fundação Educacional de Machado. Docente do IFSULDEMINAS, *Campus* Machado. ORCID: 0000-0001-8575-2831. E-mail: caroline.santos@ifsuldeminas.edu.br

instituições, este capítulo vem apresentar um estudo de caso da permanência e êxito de 4 cursos superiores, sendo 2 bacharelados, Administração e Sistemas de Informação; e 2 licenciaturas, Ciências Biológicas e Computação, no Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), *Campus* Machado.

É importante discutir esse assunto, pois, além do direito à educação, garantido constitucionalmente, este capítulo defende a ideia de que mais do que a garantia de acesso à educação, as instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) precisam se preocupar com a permanência do estudante com qualidade e êxito. O acesso, permanência e sucesso escolar tornam-se aspectos fundamentais para a democratização do direito à educação, em que o espaço educativo possa se tornar um lugar para o exercício democrático. As instituições de ensino precisam pensar e executar ações preventivas, discutindo e mostrando caminhos para o enfrentamento de problemas que impeçam o desenvolvimento da ação educativa em sua plenitude. Na busca de reduzir condições que cerceiem a população ao seu pleno direito de acesso à educação profissional (MORAES; LOPES NETO, 2005; VITORETTE; CASTRO, 2016).

Este capítulo foi formatado em mais três partes, além desta introdução. Na próxima seção, serão apresentadas informações sobre permanência e êxito na (RFEPT) em Minas Gerais. Na terceira seção, será apresentado o caso da análise de fatores que influenciam a permanência e êxito de estudantes de 4 cursos do *Campus* Machado, do IFSULDEMINAS. Por fim, as considerações finais destacarão as principais contribuições deste artigo para a literatura preocupada com a melhoria de indicadores de evasão, permanência e êxito nas instituições da Educação Profissional e Tecnológica.

Permanência e êxito e a RFEPT

A RFEPT já completou 110 anos, tendo em vista que, em 1909, o então Presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs). Tida em seu início como instrumento de política voltado para as 'classes desprovidas', a Rede Federal se configura hoje como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas e também ao direito à educação (VIEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016; VITORETTE; CASTRO, 2016; BRASIL, 2019a).

Apesar da RFEPT ter mais de um século no Brasil, foi somente nas últimas duas décadas que aconteceram mudanças estruturais que implicaram sua expansão e capilaridade pelo interior do país. Esta rede visa a qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo (VIEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016; BRASIL, 2019a).

Em 29 de dezembro de 2008, 31 CEFETs, 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades formaram o que se conhece atualmente como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2019a).

Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação (MEC) concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento. Dessa forma, a RFEPT vivenciou a maior expansão de sua história. Atualmente são 38 institutos federais presentes em todos os estados, oferecendo cursos de qualificação, Ensino Médio Integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas; além de programas de pós-graduação. Essa rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais e que também oferecem educação profissional em todos os níveis. São os CEFETs do Rio de Janeiro/RJ e Belo Horizonte/MG, 25 escolas vinculadas a universidades, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR (BRASIL, 2019a).

A distribuição territorial desses *campi* foi citada por Frigotto (2018) como responsável por alterar o "mapa da educação federal pública no Brasil", pois proporcionou a interiorização da oferta, possibilitando acesso à EPT em todos os níveis por todo o país.

A Tabela 1 apresenta um resumo detalhado da RFEPT. De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha, havia, em 2017, mais de 819 mil matrículas ativas, ou seja, a soma de todos os alunos que estiveram com matrícula ativa em pelo menos um dia no ano. Em 2018, esse número foi elevado para mais de 927 mil, indicando a continuidade do crescimento da rede (BRASIL, 2019b).

Tabela 1 - Características da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Indicadores	2018 (ano base 2017)	2019 (ano base 2018)
Matrículas equivalentes	819.434	927.641
Evasão	23,30%	18,60%
Evasão por ciclo	49,49%	49,09%
Conclusão por ciclo	43,47%	45,58%
Retenção por ciclo	6,75%	5,33%
Índice de Eficiência Acadêmica	46,90%	48,20%

Fonte: Produzido pelos autores com dados da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2019b)

Entretanto, outros indicadores da Tabela 1 mostram que a Rede vem enfrentando o desafio da permanência e êxito dos estudantes matriculados. A taxa de evasão em 2017 foi de 23,3% e, em 2018, 18,6%, indicando o percentual de matrículas que perderam o vínculo com a instituição no ano de referência, sem a conclusão do curso em relação ao total de matrículas. Ao encontro desta informação, a evasão por ciclo foi ainda maior: aproximadamente 49% em 2017 e 2018, indicando o percentual de evadidos em um ciclo de matrícula.

A RFEPT apresenta uma baixa taxa de conclusão por ciclo de matrícula: aproximadamente 43% em 2017, e 45% em 2018. O indicador de conclusão por ciclo mede o percentual de concluintes em um ciclo de matrícula. Já a retenção por ciclo foi de 6,75% em 2017, e 5,33% em 2018.

O indicador de eficiência acadêmica mede o percentual de alunos que concluíram o curso com êxito dentro do período previsto, acrescido de um percentual dos alunos retidos no ano de referência que poderão concluir o curso. Quanto maior esse indicador, melhor. Na rede, o percentual em 2017 foi de 46,9%, e 48,2% em 2018.

As informações apresentadas na Tabela 1 mostram que a RFEPT enfrenta,

simultaneamente, a expansão e o desafio em melhorar os indicadores de permanência e êxito. Vieira e Souza Junior (2016) informam que o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) pretende ampliar a oferta da Educação Profissional no Brasil até 2024, e, mesmo assim, essa oferta não conseguirá atender toda a demanda e toda a população interessada nessa modalidade de ensino.

EPT vem assumindo um papel estratégico para o desenvolvimento do país, atendendo a diversos públicos, em diferentes áreas da produção. Para a concretização da educação profissional, há a necessidade de erradicar o analfabetismo, dar acesso à escola e assegurar a permanência. Independentemente do trabalho desenvolvido, não basta garantir o acesso se os estudantes não têm as condições necessárias para frequentar e concluir a escolarização, superar as desigualdades sociais, e, consequentemente, eliminar os estigmas relacionados à educação profissional e promover a cidadania. Alguns desafios para melhorar a EPT são abordados pela literatura, como: necessidade de investimentos na formação continuada dos docentes que atuam na educação profissional; de pesquisa do mercado de trabalho para a implantação de cursos; e de um sistema de avaliação que permita identificar as necessidades de melhoria na qualidade da oferta dessa modalidade de ensino (VIEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016).

Estudo de caso de quatro cursos do IFSULDEMINAS

Aqui se apresenta um estudo dos alunos de 4 cursos superiores do IFSULDEMINAS, *Campus* Machado (Bacharelados: Administração, Sistemas de Informação e Licenciaturas: Ciências Biológicas e Computação), com o intuito de descrever o perfil dos discentes por curso e os fatores que os levaram a esta escolha[4].

Tenta, também, associar os motivos citados na Resolução nº 20/2016[5] (IFSULDEMINAS, 2016) como influentes para evasão e os motivos que os participantes indicam como influentes. O objetivo foi levantar dados que possam melhorar os indicadores de permanência e êxito na instituição, de modo a atingir o Inciso I do art. 206 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), "igualdade de condições para acesso e permanência na escola".

Desenvolvimento

Na tentativa de fazer um censo entre os alunos matriculados no *Campus* Machado do IFSULDEMINAS, foram aplicados questionários a todos os presentes, em um dia pré-determinado, dos cursos de Bacharelado em Administração e em Sistemas de Informação, no segundo semestre de 2018, e dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Computação, no primeiro semestre de 2019.

O questionário constava de três seções: "Caracterização dos participantes", que teve como objetivo descrever o perfil do graduando e/ou licenciando matriculado e

[4] Participação voluntária, sem identificação.

[5] Dispõe sobre a aprovação "ad referendum" do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSULDEMINAS.

frequente nas aulas; teve ao todo 14 perguntas estruturadas, além de possibilitar segmentações: sexo, estado civil, tipo de escola em que cursou o Ensino Médio, renda *per capita,* relacionamento com os colegas, número de reprovações e recebimento de auxílios financeiros.

A segunda parte do questionário, "Fatores de opção pelo curso", apresentou 12 fatores que poderiam ter influenciado na escolha do curso e, para fim de análise, foram separados em fatores pessoais de ordem interna ou externa ao discente, separação que pode ser visualizada na Tabela 2:

Tabela 2 - Separação dos fatores de opção pelo curso em fatores pessoais de ordem interna e externa ao discente

Fatores Internos	Fatores Externos
Aperfeiçoamento de meu exercício profissional	Amigos/parentes estudam e indicam
Atendimento de minhas aptidões e interesses	Bom nível de exigência do curso
Condição de estudar e trabalhar ao mesmo tempo	Influência dos pais
Facilidade de mercado de trabalho	Meu grupo familiar apoiou a escolha desse curso
Possibilidade de ganho financeiro considerável	Pequena concorrência às vagas
Prestígio social da profissão	Dificuldade de ingresso em outra universidade

Fonte: Produzido pelos autores com dados do questionário aplicado aos participantes da pesquisa (2019).

A última seção do questionário apresentou 43 motivos, retirados da literatura, principalmente os apontados em IFSULDEMINAS (2016) e em Assis (2013), como influentes na decisão da não permanência. Esses motivos foram classificados entre pessoais internos e externos ao próprio discente (Tabela 3).

Tabela 3 - Separação dos fatores pessoais que poderiam ser motivacionais para a desistência do curso

Fatores Internos aos Discentes	Fatores Externos aos Discentes
Mudança de interesse, opção de vida e/ou indecisão profissional	Dificuldades no acompanhamento do curso (deficiência da educação básica - falta de base)
Desconhecimento prévio a respeito do curso	Problemas de saúde ou falecimento
Por não ter atendido minhas expectativas	Mudança de residência/domicílio
Aprovação em outra instituição	Pressão da família sobre a indicação de outro curso
Aprovação em outro curso	Falta de apoio da organização onde trabalha
Falta de tempo para estudar	Não estava adequado com o meu trabalho
Mudança do estado civil	Carga horária semanal de trabalho fora do curso
Falta de motivação	Dificuldade financeira momentânea
Escolha equivocada do curso	Custo de vida elevado
Forma inadequada de relacionamento com os colegas	

Fonte: Produzido pelos autores com dados do questionário aplicado aos participantes da pesquisa (2019).

Essa classificação permite que sejam planejadas ações pontuais, ao serem detectadas avaliações discrepantes, e ainda fazer segmentações dentro da população do estudo. Os fatores que podem ser considerados como institucionais estão na Tabela 4, separados também como internos e externos à instituição.

Tabela 4 - Separação dos fatores institucionais que poderiam ser motivacionais para a desistência do curso

Fatores Internos à Instituição			Fatores Externos à Instituição
Aspectos inadequados das salas de aula ao ensino (físicos, didáticos, recursos audiovisuais)	Currículo inadequado às exigências/ interesses do mercado de trabalho	Forma inadequada com que os professores falam do mercado de trabalho	Não existe integração entre faculdade e empresas e/ou mercado de trabalho
Deficiência didático pedagógica dos professores	Cadeia rígida de pré-requisitos para os módulos/ disciplinas	Falta de associação entre a teoria e a prática nas disciplinas	Problemas em relação ao transporte até a instituição
Orientação insuficiente da Coordenação do Curso, quando solicitadas informações	Sistema de avaliação das disciplinas inadequado, ultrapassado ou injusto	Falta de respeito dos professores para com os alunos	Horário de trabalho incompatível com o curso
Impontualidade dos professores	Pouca ênfase nas disciplinas práticas/ profissionalizantes	Reprovações constantes	Discriminação racial
Biblioteca insuficiente com relação a livros, periódicos, etc.	Pouca motivação por parte dos professores	Carga horária semanal de trabalhos devido as disciplinas	Falta de financiamento mais amplo aos alunos carentes
Laboratórios: insuficientes em relação aos equipamentos e conexão com internet	Forma inadequada com que os professores falam do curso	Má qualidade de atendimento aos alunos em geral	Dificuldade de conseguir auxílio estudantil nos programas no IFSULDEMINAS

Fonte: Produzido pelos autores com dados do questionário aplicado aos participantes da pesquisa (2019).

Análises estatísticas

Para fazer o perfil dos alunos dos 4 cursos, foram utilizadas estatísticas descritivas e, para testar se há associação entre as seis segmentações da primeira seção do questionário e “dúvidas na escolha do curso” e “pensamento em desistir”, utilizou-se um teste não paramétrico, o *Coeficiente de Contingência de Pearson.* Ele pode ser visto, entre outros autores, em Andrade e Ogliari (2010), mas, resumidamente, é um índice com valores entre 0 e 1, em que a não associação é garantida apenas com o valor nulo, pois utiliza a diferença entre os valores observados e os esperados em seu estimador.

A segunda parte, “Fatores de opção pelo curso”, e a última, “Fatores que motivariam o abandono do curso”, constam de motivos que foram avaliados pelos participantes com notas atribuídas entre 1 e 5, em que as notas baixas foram atribuídas a motivos pouco influentes e, as notas mais elevadas, a motivos cada vez mais influentes.

As atribuições de notas aos motivos de escolha do curso e de incentivo à desistência foram tratadas por uma adaptação da metodologia do ranking médio proposta por Oliveira (2005), em que são estimadas as médias das notas atribuídas. A adaptação está na categorização dos intervalos de notas: valores entre o intervalo de 50% e 70%, neste caso entre 2,5 e 3,5, foram considerados valores de influência “dentro da normalidade”; isto é, motivos para a escolha do curso e/ou desistência com notas nesse intervalo foram considerados “não influentes”. Notas inferiores a 2,5 foram consideradas “pouco influentes” e notas superiores a 3,5 foram consideradas “muito influentes”.

Resultados e Discussão

Observando a Tabela 5, percebe-se que o número de matriculados em cada curso é variável, mas pode-se afirmar que a participação na pesquisa foi satisfatória, pois o percentual de participação ficou acima da sugestão de 35% para acompanhamentos efetivos em pesquisas sobre egressos, um valor que fica no intervalo de retorno a questionários, de qualquer natureza, 25 e 60%.

Tabela 5 - Distribuição dos discentes nos cursos e suas respectivas participações na pesquisa. IFSULDEMINAS, *Campus* Machado, 2019

Tipo	Curso	N° turmas ofertadas	Matrículas	Média por turma	Participantes	%
Bacharelado	Administração	4	144	36,0	109	75,7
	Sistemas de Informação	4	83	20,8	59	71,1
Licenciatura	Ciências Biológicas	5	161	32,2	100	62,1
	Computação	3	70	23,3	34	48,6
		16	458	32,2	302	71,1

Fonte: Produzido pelos autores com dados do resultado da pesquisa (2019).

Na Tabela 6, estão apresentadas as idades médias das turmas. No caso das licenciaturas, em média, são mais altas, e uma explicação pode estar na oferta dos cursos, que é no período noturno. Outra justificativa recorrente, que não foi confirmada com essa pesquisa, é a procura de cursos noturnos por indivíduos já atuantes no mercado de trabalho, que buscam capacitação em sua área ou opções para crescimento profissional, embora não tenham sido observadas diferenças, em média, em nenhum dos cursos em relação a ter trabalho remunerado. O menor índice (28,6%) foi obtido para a Licenciatura em Computação e, o maior, para Licenciatura em Biologia (35,0%). Entretanto, vale ressaltar que havia maior proporção de alunos de primeiro período nesse curso; ao separá-los, o índice passa a ser o menor (15,0%).

Tabela 6 - Distribuição dos discentes nos cursos e suas respectivas participações na pesquisa. IFSULDEMINAS, *Campus* Machado, 2019

Curso	Idade média	Distribuição por sexo	
		Feminino	Masculino
B. Administração	23,3 ± 1,0	63,30%	36,70%
B. Sistemas de Informação	23,1 ± 1,6	23,70%	76,30%
L. Ciências Biológicas	24,4 ± 1,6	62,00%	38,00%
L. Computação	25,1 ± 2,8	26,50%	73,50%
No IFSULDEMINAS		50,99%	49,01%
Bacharelados nos IFs, 2012*		35,00%	65,00%
Licenciaturas nos IFs, 2012*		52,00%	48,00%

Fonte: Produzido pelos autores com dados do resultado da pesquisa (2019).- * Fonte: Barreto (2014).

Em relação à representatividade dos sexos, a participação feminina ficou um pouco abaixo do observado no Brasil: 57,1% das matrículas em curso superior (IBGE, 2014) e 16,9% da população acima de 25 anos com curso superior completo, em comparação a 15,3% da mesma população quando se considera o sexo masculino (IBGE,

2018). Entretanto, os cursos da área Exatas, tanto o Bacharel em Sistemas de Informação quanto a Licenciatura em Computação, apresentaram os menores índices, contrariando a percepção de Barreto (2014) de que existiria uma tendência na série histórica de ampliação da participação feminina nos cursos dessa área e manutenção de maioria feminina nos cursos de licenciatura, o que não foi observado neste estudo de caso.

Em relação ao estado civil, a maioria absoluta se identifica como solteiro: em média 87,8%, com o menor índice para os licenciandos em Computação (78,8%) e maior para os bacharelandos em Sistemas de Informação (93,2%). No geral, definiram-se como casados 4,7%, e separados e/ou divorciados 7,5%.

A escolaridade dos progenitores é outro fator de destaque, pois 21,1% dos pais e 28,9% das mães dos participantes da pesquisa conseguiram concluir o curso superior; o nível mais elevado de pais que concluíram a graduação foi de 20,3%, dos pais dos discentes de Sistemas de Informação, e o menor foi de 2,9%, dos pais dos licenciandos em Computação. Nesse sentido, ressalta-se o importante papel das instituições da Rede Federal de oportunizar o Ensino Superior a um público antes excluído desse nível de educação.

Em relação à renda per capita, os participantes da pesquisa, em sua maioria, estão na faixa da renda *per capita* mineira, R$ 1.322,00 (IBGE, 2018); os índices foram próximos a sessenta por cento, sendo o menor índice obtido (58,83%) para os discentes de Licenciatura em Computação. Na Tabela 7, apresenta-se um resumo dos resultados por classe socioeconômica e também aparecem os dados dos discentes que afirmaram não terem recebido nenhum tipo de auxílio financeiro.

Tabela 7 - Distribuição dos discentes segundo as Classes socioeconômicas do IBGE* nos cursos e suas respectivas participações no recebimento de auxílios financeiros. IFSULDEMINAS, *Campus* Machado, 2019

Curso	Receberam auxílios financeiros	Distribuição nas Classes		
		C	D	E
B. Administração	35,78%	16,51%	59,63%	22,94%
B. Sistemas de Informação	33,90%	6,78%	62,71%	30,51%
L. Ciências Biológicas	27,00%	8,00%	66,00%	26,00%
L. Computação	32,35%	11,76%	58,83%	29,41%

* As Classes socioeconômicas, segundo o IBGE, podem ser separadas segundo a renda *per capita* em: Classe E, rendas inferiores a um salário mínimo; Classe D, entre um e três salários mínimos e Classe C, acima de três salários mínimos. Fonte: Produzido pelos autores com dados do resultado da pesquisa (2019).

Apenas os licenciandos de Ciências Biológicas apresentaram índices de recebimento de auxílio superiores ao índice de alunos classificados como pertencentes à classe socioeconômica E.

Em relação ao tipo de escola em que foi concluído o Ensino Médio, a maioria indicou que estudou anteriormente em escolas públicas (92,2%), sendo que 83,3% indicaram que foi exclusivamente nesse tipo de escola.

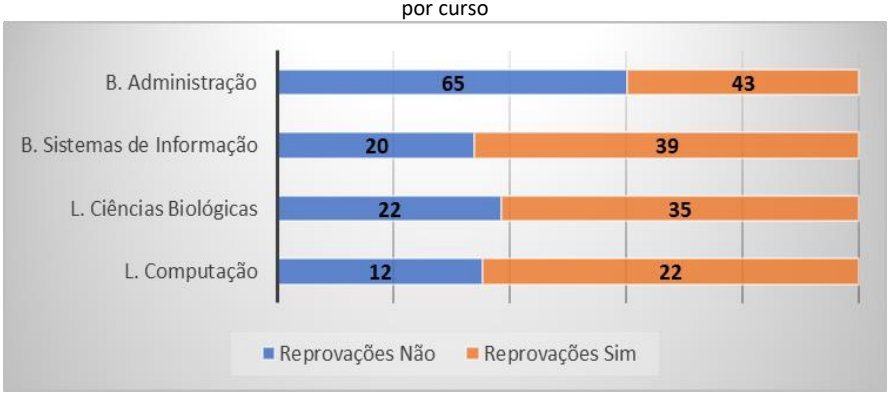
Sobre a escolha do curso, 67,8% afirmaram que não tiveram dúvidas e, entre os que tiveram, alguns justificaram com a não aprovação no curso que queriam e, entre os licenciandos, relatou-se a vontade de seguir na docência. A associação foi baixa entre os cursos, testada por meio do Coeficiente de Contingência de Pearson (C*= 0,11). Os bacharéis em Administração são os que têm menor diferença entre o número esperado

de pessoas com dúvidas quanto à escolha do curso. O destaque negativo está no curso de Sistemas de Informação, que tem o maior índice (74,6%), e os cursos de licenciatura apresentaram em média 63,5% de dúvida, abaixo da média geral, mesmo assim representando um índice muito elevado.

Também houve pouca associação entre os cursos (C*=0,09) e o pensamento em desistir dele; a maioria informou que já pensou ou ainda pensa em desistir de seu curso (58,0%). Novamente, o destaque está entre os bacharelandos em Administração, com índice menor do que a média (55,4%), enquanto os licenciandos em Ciências Biológicas apresentaram valores maiores que a média (63,6%).

Uma das causas mais citadas por diversos autores para a decisão de desligamento dos cursos é a reprovação em disciplinas. No gráfico 1, está representado o número de discentes por curso que não reprovaram e aqueles que reprovaram ao menos uma vez, sendo que foram excluídos os licenciandos em Ciências Biológicas matriculados no primeiro semestre. O Coeficiente de Contingência de Pearson (C*) estimado foi de C*= 0,33, de modo que a diferença encontrada não pode ser atribuída ao acaso, isto é, os bacharelandos reprovam em menor número que os licenciandos e os discentes do curso de Administração têm o menor índice de reprovação dos quatro cursos estudados.

Gráfico 1 - Relação entre o número de alunos que tiveram reprovações e aqueles que não tiveram reprovações por curso



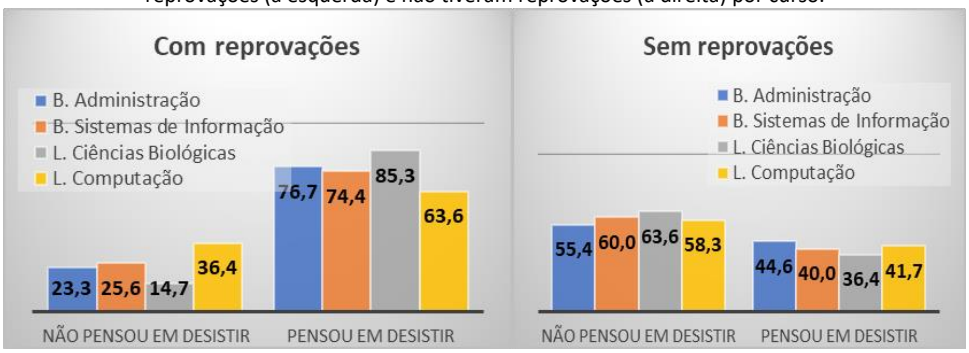
Fonte: Produzido pelos autores com dados do resultado da pesquisa (2019).

Ao tentar estimar a associação entre ter tido reprovações e ter pensado em desistir, percebeu-se que o número de discentes que já pensou em desistir é superior no grupo de alunos que responderam ter no mínimo uma dependência. Na média geral para os cursos, 76,09% dos que tiveram reprovações afirmaram ter pensado ou ainda pensar na desistência, contra 42,0% dos que não tiveram reprovações.

No Gráfico 2, estão apresentados os índices separados por cursos. Existem cursos em que as reprovações são mais influentes na vontade de se desligar. Entre os participantes que tiveram reprovações, percebeu-se que há diferenças entre os cursos (C*=0,22), sendo que o curso mais afetado é o de Licenciatura em Ciências Biológicas (85,3%), e o menos afetado é o de Licenciatura em Computação. Para os que não tiveram retenções, a associação é mais fraca (C*=0,09), e o destaque negativo está entre os

bacharelandos em Administração, que tem índice superior ao da média (44,6%) no pensamento em desistir, mesmo não tendo retenções.

Gráfico 2 - Relação entre a porcentagem de alunos que afirmaram ter pensado em desistir do curso e tiveram reprovações (à esquerda) e não tiveram reprovações (à direita) por curso.

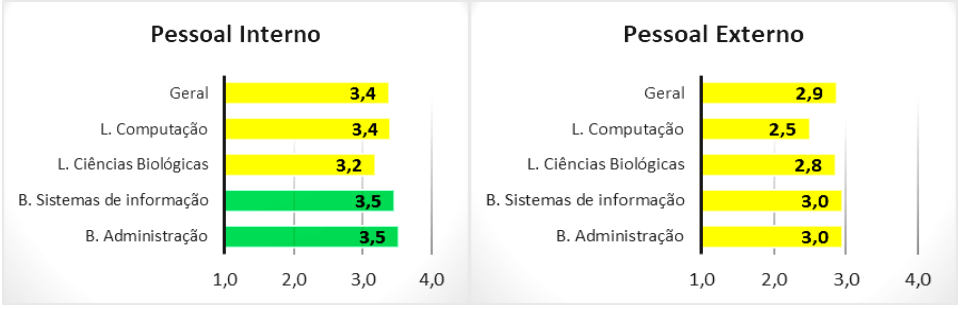


Fonte: Produzido pelos autores com dados do resultado da pesquisa (2019).

Ao passar para o estudo dos motivos que influenciaram na escolha do curso, as notas médias estão apresentadas no Gráfico 3 e, segundo os critérios adotados, notas entre 2,5 e 3,5 estão dentro da normalidade, não podendo ser consideradas influentes. Os fatores pessoais, tanto internos quanto externos, no geral, não receberam notas influentes; uma possível explicação é que a escolha do curso não possa ser atribuída a fatores individuais.

Entretanto, pode-se perceber ainda, no Gráfico 3, que os bacharelandos atribuíram notas acima do corte considerado neste texto aos fatores pessoais internos, indicando que, para a escolha desses dois cursos, os fatores internos foram predominantes.

Gráfico 3 - Notas médias atribuídas aos fatores motivacionais de escolha do curso.

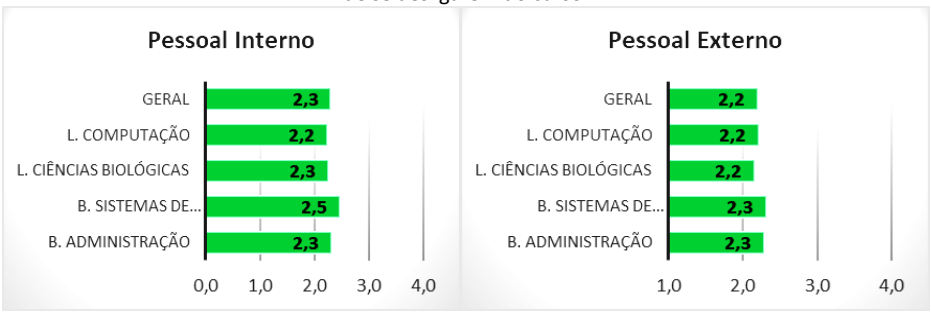


Legenda: Amarelo valores dentro do esperado. Verde valores influentes.
Fonte: Produzido pelos autores com dados do resultado da pesquisa (2019).

Tendo em vista a necessidade de melhorar o nível de permanência e êxito na RFEPT, buscou-se conhecer a realidade dos alunos frequentes, de modo a gerar ações que permitam minorar os fatores que podem influenciar o discente quanto ao desligamento do curso. Foram utilizados os motivos apresentados pelos evadidos do

trabalho de Assis (2013) e também na Resolução nº 20/2016 (IFSULDEMINAS, 2016). Esses motivos foram separados em pessoais e institucionais. A nota média geral dos fatores pessoais internos (2,3) e pessoais externos (2,2) ficaram abaixo do valor neutro da escala hedônica e abaixo da nota de corte proposta nesta metodologia (2,5) para fatores que poderiam ser considerados influentes na decisão de desligamento do curso. No Gráfico 4, podem ser visualizadas as notas por curso e percebe-se que não houve discrepâncias em nenhum dos quatro cursos superiores estudados.

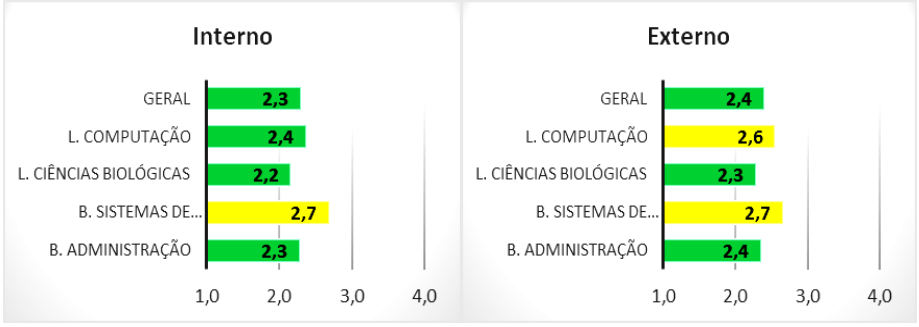
Gráfico 4 - Notas médias atribuídas aos fatores pessoais que poderiam influenciar os participantes na decisão de se desligarem do curso.



Legenda de cores: Amarelo - valores dentro do esperado. Verde- valores considerados com pouca influência.
Fonte: Produzido pelos autores com dados do resultado da pesquisa (2019).

Os motivos de ordem institucional, quer sejam internos à mesma ou externos, estão apresentados no Gráfico 5. As médias gerais para os quatro cursos do estudo, nos fatores internos ou externos, são, respectivamente, 2,3 e 2,4. Diferentemente do observado ao se estudar os fatores pessoais, ao segmentar por curso, percebeu-se que os bacharelandos em Sistemas de Informação atribuíram, em média, valores superiores ao corte da não influência dos motivos institucionais apresentados. O mesmo ocorreu para os licenciandos em Computação em relação aos fatores institucionais externos.

Gráfico 5 - Notas médias atribuídas aos fatores institucionais que poderiam influenciar no desligamento do curso.



Legenda de cores: Amarelo - valores dentro do esperado. Verde- valores considerados com pouca influência.
Fonte: Produzido pelos autores com resultados da pesquisa.

Considerações finais

Os servidores que atuam na RFEPT precisam dedicar mais esforços na melhoria da permanência e êxito, para contribuir com o processo de consolidação dessa modalidade de ensino no país.

Este estudo apresentou o caso da análise de fatores determinantes para a permanência e êxito em um *campus* do IFSULDEMINAS, analisando a percepção de estudantes de 4 cursos, nos anos de 2018 e 2019.

Apresentou também, indícios de que os cursos noturnos são procurados por indivíduos já atuantes no mercado de trabalho. A amostra do estudo tem origem predominante de escolas públicas. Além disso, embora a maioria não tenha mencionado ter tido dúvidas na decisão do curso, alguns estudantes ingressam em uma determinada graduação pela falta de oportunidade naquela que realmente gostariam de cursar. Sendo assim, ações para atrair o interesse do estudante por seu curso são importantes para prevenir evasões por desinteresse. Associado ao interesse pelo curso, houve um número elevado de estudantes que informaram já ter pensado em desistir deste. Pode-se concluir ainda que a escolha do curso não é motivada por fatores individuais.

A reprovação foi um fator associado ao desejo de desligamento e, portanto, merece ações, tanto para a manutenção do educando quanto para melhoria dos índices de conclusão por ciclo.

Dada a complexidade do tema, ações mais efetivas poderão ser tomadas, ao serem desmembrados os estudos por curso e por período de vínculo com a instituição.

Referências

ANDRADE, D. F.; OGLIARI, P. O. **Estatística para as ciências agrárias e biológicas. Com noções de experimentação**. 2ª ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2010. 470p.

ASSIS, C. F. **Estudo dos fatores que influenciam a evasão dos alunos nos Cursos Superiores de Tecnologia de uma Instituição de Ensino Privada.** Dissertação Mestrado Profissional em Administração. Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo – FPL, Pedro Leopoldo, 2013.

BARRETO, A. **A mulher no ensino superior: Distribuição e representatividade.** Cadernos do GEA, nº 6, jul./dez. 2014.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal da Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Disponível em: http://redefederal.mec.gov.br/. Acesso em: 20 de set. 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em: https://www.plataformanilopecanha.org/#/login. Acesso em: 20 set. 2019b.

FRIGOTTO, G. (org.). **Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Carmen da Matta, 2018. 320p.

IBGE. Estatísticas de Gênero. Uma análise do Censo Demográfico, 2014. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv88941.pdf. Acesso em: set. 2019.

IBGE. Estatísticas de Gênero. Indicadores sociais das mulheres no Brasil, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: set. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS GERAIS (IFSULDEMINAS). Resolução nº 020/2016, de 19 de abril de 2016. **Dispõe sobre a aprovação "*ad referendum*" do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSULDEMINAS.**

MORAES, C. S. V.; LOPES NETO, S. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. **Educ. Soc**., Campinas, v.16, nº 93, p.1435-1469, set./dez. 2005.

OLIVEIRA, L. H. Exemplo de cálculo de Ranking Médio para Likert. Notas de Aula. **Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Administração**. Mestrado em Adm. e Desenvolvimento Organizacional. PPGA CNEC/FACECA: Varginha, 2005.

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JUNIOR, A. A educação profissional no Brasil. **Interacções**, nº 40, p.152-169, 2016.

VITORETTE, J. M. B.; CASTRO, D. R. O programa de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA) no IFG-*Campus* Goiânia: um percurso contraditório na construção do direito à educação. **Holos**, v.32, nº 2, p.301-311, 2016.

9

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL POR MEIO DE PRODUÇÃO DE LITERATURA INFANTOJUVENIL ILUSTRADA

Máriam Trierveiler Pereira[1]
Claudio Luiz Mangini[2]
Samuel Ronobo Soares[3]

Introdução

O gênero *Homo* se desenvolveu fascinantemente pelos últimos três milhões de anos, em um planeta controlado por rígidas leis físicas, químicas e biológicas (HARARI, 2015). Dotado de singulares características, como a habilidade manual, a complexa linguagem, o pensamento abstrato e a autoconsciência (MATURANA e VARELA, 2001), o ser humano saiu de uma condição de evolução puramente biológica e social para uma excepcional evolução psicológica, criando um mundo diferente do natural. De acordo com Harari (2018), o grande desafio atual é "manter o foco coletivo e individual em face a mudanças frequentes e desconcertantes", resultados da dinâmica história humana.

Paradoxalmente, as revoluções agrícolas, a científica, a industrial e a tecnológica transformaram profundamente o modo de vida do *Homo Sapiens,* impondo-lhe vantagens e desvantagens (HARARI, 2015). Segundo o autor, dentre os prejuízos, podem ser destacadas as desigualdades sociais, os preconceitos, a pobreza, a violência, a subjugação e a degradação ambiental.

As consequentes mazelas do final da Segunda Guerra Mundial proporcionaram momentos de intensa reflexão internacional a respeito de prosperidade, alteridade, dignidade e liberdade. A criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, e a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), fizeram com que a humanidade iniciasse um caminho em comunhão com a paz. Com o mesmo sentimento, a partir do entendimento da inter-relação e interdependência de todos os elementos abióticos e os seres vivos do planeta

[1] Doutora em Engenharia Química com ênfase em Gestão, Controle e Preservação Ambiental pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestra em Engenharia Ambiental, Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho e Graduada em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atualmente é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). ORCID: 0000-0003-0782-6967. E-mail: mariam.pereira@ifpr.edu.br

[2] Mestre em Sustentabilidade pelo IFPR. Graduado em Desenho Industrial pela UFPR. Atualmente é perito oficial criminal do Instituto de Criminalística do Paraná e docente do IFPR. ORCID: 0000-0001-8911-6234. E-mail: claudio.mangini@ifpr.edu.br

[3] Doutor em Letras-Estudos Literários pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Letras e Graduado em Letras-Licenciatura Plena pela UEL. Atualmente, é docente do IFPR. ORCID: 0000-0002-2027-9374. E-mail: samuel.soares@ifpr.edu.br

(CAPRA, 2006), na década de 1970, os movimentos ambientalistas começaram discursos que tentavam unificar não apenas a espécie *Homo sapiens*, mas todo o globo.

Apesar do grande desafio que esses projetos demonstram, muitos esforços internacionais e locais têm sido realizados para que possam se concretizar. Em 2015, como amplificação dos Objetivos do Milênio (ODM), foram anunciados os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), traduzidos em 17 temas principais e 169 metas mundiais[4].

Com relação direta ao tema deste livro, têm-se os ODS 4[5] e ODS 16[6], cujos escopos são, respectivamente, "assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos" e "promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis". Obviamente, os outros ODS também tratam de direitos humanos, uma vez que pretendem assegurar e equilibrar as três dimensões do desenvolvimento sustentável de forma integrada e indivisível: a econômica, a social e a ambiental.

Com relação ao art. 26 da DUDH, e ao ODS 4, pode-se incluir a educação não formal como metodologia de complementação do sistema formal de ensino. Segundo Gohn (2006), a educação não formal acontece em espaços informais, porém com a intencionalidade na ação, pertencendo à Pedagogia Social. A autora ainda pontua que a educação não formal "capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo", pois uma de suas metas é a formação político-social-cultural do indivíduo.

Nesse sentido, quando se pensa em introduzir o jovem e a criança ao mundo da ciência por meio de caminhos alternativos à educação formal, uma das ideias que surge é trabalhar por meio da literatura. Ao experimentar a leitura, o leitor executa um ato de compreensão e interpretação do mundo, e, por meio dessa compreensão, pode modificar ou ressignificar o contexto no qual está inserido (PAÇO, 2009). Segundo a autora, o trabalho com literatura infantil tem como possibilidade de resultado a formação de leitores e/ou escritores competentes. Assim, tem como objetivo formar um sujeito que compreenda aquilo que lê; que consiga transmitir aos outros os elementos de uma história por meio das ilustrações; que possa transformar um texto numa narrativa prazerosa a quem ouve; que possa aprender a ler o que não está escrito; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que possa imaginar e criar. Para Paço (2009), "a literatura é um possível caminho para a criança desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa".

De acordo com Biasioli (2007), na década de 80, os três livros infantojuvenis mais vendidos eram *O Menino Maluquinho; Marcelo, Marmelo, Martelo* e *Coleção Gato e Rato*, obras de entrelaçamento entre os códigos visual e escrito, com bastante fantasia. De 1994 a 2004, os livros infantojuvenis mais vendidos foram *O pequeno príncipe* (apesar de ser muito lido por adultos também), *O homem que calculava* e o *Livro das virtudes*

[4] Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs

[5] Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4

[6] Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/6

para crianças, obras de temas mais complexos, como Filosofia, Matemática e Geografia.

Percebe-se, portanto, que a literatura infantojuvenil é um gênero oscilante e que o gosto das crianças e jovens muda de período a período, como mostra Ceccantini (2004). Assim, pode-se dizer que a produção literária infantojuvenil deve ser dinâmica e sempre renovada (BIASIOLI, 2007).

Atualmente, percebe-se um grande movimento literário brasileiro, com vários concursos de instituições e crescente aumento do mercado editorial. Apesar de ter também intenções econômicas, esse movimento faz crescer o número de autores e títulos infantojuvenis (SILVA, 2014).

Dessa maneira, a leitura pode contribuir de forma significativa em uma sociedade letrada, no exercício da cidadania e no desenvolvimento intelectual. Para isso, de acordo com Paiva e Oliveira (2010), "é preciso que o livro infantil seja agradável aos olhos e possua um texto encantador, estimulando o imaginário infantil".

Infelizmente, segundo Ceccantini (2004), existe falta de incentivo à pesquisa em literatura infantojuvenil. Isso se deve à falta de definição de características textuais, como estilo, conteúdo e público principal. Segundo o autor, isso "contribui para que esse gênero literário de grande importância seja diminuído, muitas vezes, pelo universo acadêmico".

Em retrospecto, observa-se que, antes do século XVIII, como a criança era considerada um adulto em miniatura, a literatura não era adequada em forma e estilo, apenas em adaptações de textos de conteúdo adulto. Existiam, nessa época, duas realidades: a da criança nobre, que lia ou ouvia clássicos, e da criança de classes desprivilegiadas, que tinha contato com histórias de cavalaria e aventuras (PAÇO, 2009).

Segundo o autor, na Europa, nos séculos XVIII e XIX, os temas da literatura infantil eram sobre a tradição popular, de transmissão originalmente oral e vinculada às populações dependentes da economia agrícola.

No Brasil, esse acervo não serviu de inspiração para novos autores, mas sim para tradutores (BIASIOLI, 2007). Assim, com Monteiro Lobato, a literatura infantojuvenil deixou de ser ditada por livros didáticos e foi pensada em algo que deveria ser estimulado na criança, de modo que ela adquirisse o hábito e o prazer pela leitura. Mesmo assim, Monteiro Lobato sempre inseriu elementos educativos em seus livros. Hoje, já se chegou a um consenso de que a literatura infantil deve englobar tanto o aspecto educativo, mas também se firmar como arte (GREGORIN FILHO, 2011).

Nesse contexto, a ilustradora Ciça Fitipaldi, em Oliveira (2008), lembra que "observamos nas imagens visuais todas as figuras de linguagem encontradas na linguagem escrita, como metáforas, alegorias, hipérboles, personificações e diversos signos estudados pela semiologia". Nessa mesma linha de raciocínio, Lêda Maria da Fonseca, em Góes e Alencar (2009), reforça o interesse de pesquisadores pelos temas da "leitura de imagens e cultura visual".

De acordo com a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (1995), a inteligência não está limitada às habilidades matemáticas e linguísticas, mas manifesta-se por meio de outros tipos de inteligências, como a musical, visual-espacial, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Desta forma, o desenho estimula outras capacidades, em especial a visual-espacial, e complementa a capacidade de absorção de conteúdos.

Portanto, por sua capacidade didática, observa-se a grande utilização de livros infantojuvenis no ensino de ciências na Educação Infantil e Ensino Básico, não apenas com relação aos conteúdos, mas de forma interdisciplinar. Parte-se da premissa que, se temas científicos forem tratados dentro de uma história, aliando, além da ciência, o repertório cultural ligado ao mundo da infância e da adolescência, e combinando o imaginário ao conhecimento científico, a ciência que permeia a história será absorvida e a criança ou adolescente, em suas capacidades naturais, não terão qualquer dificuldade em separar o que é real e o que é imaginário. Alia-se a isso a vantagem de que o conteúdo científico será absorvido de forma natural, como propõem diversos estudos sobre a importância da imagem no ensino, encontrados no mundo acadêmico, em bases de dados e de artigos, pela importância da imagem no ensino das diferentes disciplinas (ALBUQUERQUE *et al.,* 2014; ANTLOGA e SLONGO, 2012; FILIPE, 2012; LINSINGEN, 2008; OLIVEIRA e ALFONSO-GOLDFARB, 2012; RABE *et al.*, 2010).

Isso posto, o objetivo deste trabalho, iniciado em 2016, foi ampliar o acesso à educação não formal, por meio de produção de literatura infanto-juvenil ilustrada com temas científicos e ambientais. Seu objetivo é contribuir para a disseminação dos direitos humanos preconizados pela DUDH.

Para tanto, os objetivos específicos foram: pesquisar textos infantojuvenis que têm relação com temas científicos e ambientais; pesquisar linguagens de ilustração para crianças e jovens; iii) produzir textos infantojuvenis ilustrados; pesquisar editoras que pudessem publicar o material produzido; realizar oficinas, exposições e palestras; e publicar artigos sobre as experiências.

Por conseguinte, a metodologia aplicada a esse projeto foi a bibliográfica, com análise de livros infantojuvenis ilustrados com temas científicos com relação ao conteúdo.

Com esse arcabouço, foram definidos temas para a escrita de livros infantis e juvenis. Para crianças com idades entre 4 e 7 anos, foram escolhidos temas ambientais para elaboração de textos, como reciclagem e fatos cotidianos. Para as idades de 8 a 12 anos, foram escolhidos temas científicos.

As formas de representação e de ilustração utilizadas foram baseadas em observações e estudos acerca da ilustração lúdica (GÓES e ALENCAR, 2009; OLIVEIRA, 2008), em estudos sobre o desenho infantil (FASSINA, 2007; LA PASTINA, 2008; LUQUET, 1969), nas Teorias e Manifestos dos Movimentos Modernistas das Artes Visuais (GOMBRICH, 2013; LYNTON, 1978), nos estudos de semiótica que se relacionam ao mundo das imagens (PIGNATARI, 2004), na Teoria da Comunicação (BESSA, 2006; MARTINO e MARQUES, 2015) e nas técnicas de ilustração científica (CARNEIRO, 2011). Além, foi realizada uma constante pesquisa visual entre os principais ilustradores de livros infantojuvenis na literatura clássica e contemporânea mundial.

O desafio para a ilustração foi encontrar a dose correta para a aplicação dos estilos gráficos de representação, que por vezes tenderam mais à charge e por outras mais ao realismo. Para a produção das imagens, foi empregada técnica mista de desenho à mão e ferramentas digitais.

O material utilizado para as figuras dos livros foi lápis aquarelável de 36 cores e papel especial com gramaturas de 140g/m² e de 300g/m², com textura levemente granulada. A diagramação e efeitos digitais foram feitos com o auxílio da Suíte de Aplicativos CorelDraw®.

As oficinas, palestras e exposições para o público infantojuvenil e docentes aconteceram por meio de parcerias com instituições de ensino.

Os recursos financeiros para a compra de material de consumo e publicação dos livros foram provenientes da Pró Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (Proeppi), do IFPR, e da UniCesumar.

Desenvolvimento

Como resultado do projeto em 2016, pode-se destacar a produção do livro "As aventuras de Téo e Sofia", 1ª edição, ISBN 978-85-5707-395-1, com as especificações técnicas relacionadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Especificações técnicas do livro "As aventuras de Téo e Sofia"

DESCRIÇÃO	ESPECIFICAÇÕES
Quantidade de exemplares	100
Tamanho	A4
Quantidade de páginas	18
Tipo do papel	Couchê brilho
Tipo de encadernação	Canoa
Gramatura do papel (Interno)	115g
Cor	Duplex Colorido
Tipo de papel (Capa)	Couchê 240g
Cor (Capa)	Colorida
Acabamento da Capa	Brilhoso
Texto	Máriam Trier
Ilustração	Claudio Mangini
Diagramação	Claudio Mangini
Revisão	Samuel Ronobo Soares

Fonte: Produzido pelos autores com dados de PEREIRA (2017).

A capa do livro está mostrada na Imagem 1.

Imagem 1 – Capa do livro “As aventuras de Téo e Sofia”, 1ª edição

Fonte: PEREIRA, 2017.

O livro foi lançado na 36ª Semana Literária do Serviço Social do Comércio (Sesc) Umuarama, em 18 de setembro de 2017. Nesse mesmo evento, os autores do projeto realizaram as seguintes ações:

- 20/09/2017: Palestra “Cultura Pop Japonesa: mangás e animes”, por Samuel Ronobo Soares e o bolsista Valter Mateus Quirino, para público adolescente;
- 21/09/2017: Oficina “Desenho e ilustração”, por Claudio Mangini, para público adolescente;
- 22/09/2017: Palestra “O processo de criação da obra ‘As aventuras de Téo e Sofia’”, por Máriam Trierveiler Pereira, para público adolescente.

Os exemplares foram doados à 10 bibliotecas, 22 escolas públicas municipais e 12 escolas particulares de Umuarama, totalizando 44 instituições beneficiadas.

Em 2018, foi publicado o livro “Mãe, como faz vidro?”, ISBN 978-85-4551-391-9. Esse volume é o primeiro da coleção “Mãe, como faz?”, ISBN 978-85-455139-0-2. A tabela 2 apresenta as especificações técnicas da obra.

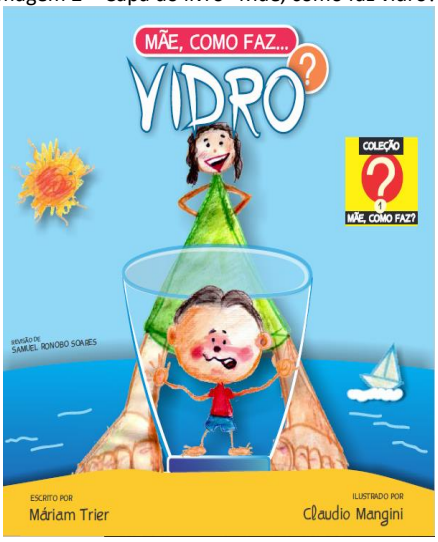
Tabela 2 - Especificações técnicas do livro “Mãe, como faz vidro?”

DESCRIÇÃO	ESPECIFICAÇÕES
Quantidade de exemplares	500
Tamanho	20x20cm
Quantidade de páginas	12
Tipo do papel	Couchê fosco
Tipo de encadernação	Canoa
Gramatura do papel (Interno)	115g
Cor	Duplex Colorido
Tipo de papel (Capa)	Couchê 240g
Cor (Capa)	Colorida
Acabamento da Capa	Fosco
Texto	Máriam Trier
Ilustração	Claudio Mangini
Diagramação	Claudio Mangini
Revisão	Samuel Ronobo Soares

Fonte: Produzido pelos autores com dados de PEREIRA (2018).

A capa do livro está mostrada na Imagem 2.

Imagem 2 – Capa do livro “Mãe, como faz vidro?”



Fonte: PEREIRA, 2018.

O lançamento aconteceu no dia 17 de setembro de 2018, no salão social do Sesc Umuarama, durante a abertura da 37ª Semana Literária. Outras atividades foram realizadas neste mesmo local, como:

- De 17/09/2018 a 21/09/2018: Exposição “Estudos e desenhos de ilustração de obras infantis”, por Claudio Mangini (Figuras 3 e 4);
- 20/09/2018: Palestra “O processo de criação da obra ‘Mãe, como faz vidro?’”, por Máriam Trierveiler Pereira, para público adolescente;
- 20/09/2018: Oficina “Letramento literário e a formação do leitor”, por

Samuel Ronobo Soares, para público de docentes;
- 21/09/2018: Oficina “A arte de desenhar”, por Claudio Mangini, para público adolescente.

Nos dias 1 e 2 de outubro de 2018, a escritora Máriam Trierveiler Pereira ministrou a palestra “Qualquer um pode escrever?”, no Congresso Literário da Escola Adventista de Umuarama, para os estudantes de 6º a 9º anos.

Os exemplares foram doados a bibliotecas, escolas municipais, estaduais, particulares, instituições de saúde do Paraná e educadores não formais, como mostra a Tabela 3.

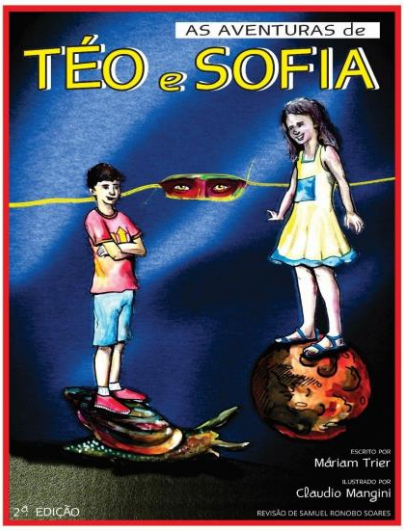
Tabela 3 – Instituições beneficiadas com as doações da obra “Mãe, como faz vidro?”

Instituições	Exemplares doados
Escolas municipais de Ensino Fundamental de Umuarama	44
Centros municipais de Educação Infantil de Umuarama	54
Escolas particulares de Ensino Fundamental de Umuarama	28
Bibliotecas de instituições de ensino de Umuarama	19
Instituições de saúde infantil de Umuarama	9
Bibliotecas públicas de cidades onde há *Campus* do IFPR	32
Bibliotecas públicas de Curitiba	22
Escolas municipais de Ensino Fundamental de cidades na região de Umuarama (Alto Piquiri, Altônia, Cafezal do Sul, Cruzeiro do Oeste, Douradina, Iporã, Ivaté, Maria Helena Mariluz, Nova Olímpia, Perobal, Pérola e Tapejara)	79
Bibliotecas públicas de cidades na região de Umuarama	15
Escolas estaduais de campo	2
Educadores não formais	69
TOTAL	**373**

Fonte: Produzido pelos autores.

Ainda em 2018, foi lançada a 2ª edição do livro “As aventuras de Téo e Sofia”, no III Encontro Nacional de Jogos e Atividades Lúdicas no Ensino de Química, Física e Biologia (JALEQUIM), no dia 30 de novembro, em Foz do Iguaçu. A capa da 2ª edição está representada na Imagem 3.

Imagem 3 – Capa do livro “As aventuras de Téo e Sofia”, 2ª edição



Fonte: PEREIRA, 2018.

Como desdobramento e interseção desse projeto com o projeto “BioLibras”, também do IFPR *Campus* Umuarama, sob coordenação da professora Elisângela Andrade Ângelo, foi produzido um vídeo com a tradução do livro para a Língua Brasileira de Sinas (Libras).

O filme foi interpretado por Katiane Delmondes Batista Silva e Elaine Tótoli de Oliveira, e editado por Murilo Henrique Scatamburlo. O vídeo está disponível em plataforma gratuita da *internet*, pelo *link* https://www.youtube.com/watch?v=vfQfTyftaaI.

Após a edição do vídeo, foi realizada uma ação educativa na Associação de Assistência aos Surdos de Umuarama (ASSUMU), no dia 21 de fevereiro de 2019. O filme foi exibido para vinte e nove estudantes da instituição, com faixa etária entre 3 e 60 anos. Todos os participantes receberam um exemplar do livro.

As etapas seguintes do projeto encontram-se em execução. Já foram escritos os 8 volumes restantes da coleção “Mãe, como faz?”, como descrito na Tabela 4.

Tabela 4 – Títulos e respectivos ISBN da coleção “Mãe, como faz?”

Volume	Título	ISBN
2	Mãe, como faz papel?	978-85-455139-2-6
3	Mãe, como faz metal?	978-85-455139-3-3
4	Mãe, como faz plástico?	978-85-455139-4-0
5	Mãe, como faz casa?	978-85-455139-9-5
6	Mãe, como faz rua?	978-85-455139-8-8
7	Mãe, como faz luz?	978-85-455139-7-1
8	Mãe, como faz chuva?	978-85-455139-5-7
9	Mãe, como faz dia e noite?	978-85-455139-6-4

Fonte: Produzido pelos autores.

Todas as ilustrações já foram finalizadas e a previsão de lançamento da coleção é setembro de 2021.

Conclusão

Com esse projeto, foi possível editar livros infantojuvenis ilustrados e distribuí-los para escolas públicas e particulares, bibliotecas e outras instituições de ensino e saúde infantil do Paraná. O objetivo foi, por meio da literatura, facilitar a compreensão de conceitos científicos complexos e temas transversais, com o uso de textos coloquiais e fantasiosos, que garantem o acesso à educação não formal.

Com relação aos textos, pode-se dizer que suas temáticas são complementares e transversais à educação formal, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo intento é "ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade [...]" (BRASIL, 1998).

No que diz respeito às ilustrações, mais do que trazer simples desenhos, este trabalho produziu imagens por meio de técnicas tradicionais e/ou digitais que vão além da mera retratação da narrativa, em que a ilustração também fez parte autoral da história. Conduziu a leitura de forma agradável e complementar ao conteúdo textual.

Além disso, foi possível difundir a experiência por meio do compartilhamento de informações, que aconteceram na forma de oficinas, palestras, artigos, exposições, entre outros. Essas ações reforçam o cumprimento dos objetivos de garantir o direito ao conhecimento por meio da educação não formal.

Iniciativas como essas podem ser facilmente replicadas em instituições de ensino com perfil diversificado de docentes, contribuindo localmente para o atingimento de metas globais. Além disso, o projeto auxilia significativamente no incentivo à formação de leitores, escritores e artistas.

Referências

ALBUQUERQUE, T. C. C. de; SÁ, R. G. B. de; CARNEIRO-LEÃO, A. M. dos A. A importância da habilidade de leitura de imagens para a compreensão de conceitos científicos. **Revista SBEnBIO**. vol. 7, 2014.

ANTLOGA, D. C.; SLONGO, I. I. P. **Ensino de ciências e literatura infantil**: Uma articulação possível e necessária. In: IX ANPED Sul. Caxias do Sul: UCS, 2012.

BESSA, D. **Teorias da comunicação.** Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

BIASIOLI, B. L. As interfaces da literatura infantojuvenil: panorama entre o passado e o presente. **Terra roxa e outras terras: Revista de Estudos Literários**. v.9, p.91-106. Londrina: UEL, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

CARNEIRO, D**. Ilustração botânica**: princípios e métodos. Curitiba, UFPR: 2011.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 6ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CECCANTINI, J. L. C. T. (org.). **Leitura e literatura infantojuvenil**: memórias de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

FILIPE, R. I. B. da S. **A promoção do ensino das ciências através da literatura infantil**. [dissertação de mestrado]. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GREGORIN FILHO, J. N. Literatura infantil: um percurso em busca da expressão artística. In: **A Literatura infantil e juvenil hoje:** múltiplos olhares, diversas leituras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

GÓES, L. P.; ALENCAR, J. A (org.). **Alma da imagem**: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores. São Paulo: Paulus, 2009.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v.14, nº 50, p.27-38, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf. Acesso em: 16 mar. 2021.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

FASSINA, M. **Desenhação**: um estudo sobre o desenho infantil como fonte de múltiplas possibilidades no ensino fundamental. 2007. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/marice_kincheski_fassina.pdf. Acesso em: 16 mar. 2021.

HARARI, Y. N. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. Porto Alegre: L&PM, 2015.

HARARI, Y. N. **Vinte e uma lições para o século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

LA PASTINA, C. C. **Quero aprender a desenhar!**: o desenho infantil a partir dos 8 anos. Florianópolis: Anpap, 2008. In: 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Panorama da Pesquisa em Artes Visuais, 19 a 23 de agosto de 2008. Florianópolis.

LINSINGEN, L. von. Alguns motivos para trazer a literatura infantil para a aula de ciências. **Ciência & Ensino**. vol.2, nº 2. Piracicaba: IFSP, 2008.

LYNTON, N. **Arte moderna**: o mundo da arte, arte moderna. Londres: Hamilyn, 1978.

LUQUET, G. H. **O desenho infantil.** Porto: Minho, 1969.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MARTINO, M. S., MARQUES, A. C. S. (org.) **Teorias da comunicação:** processos, desafios e limites. São Paulo: Plêiade, 2015.

OLIVEIRA, I. (org). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o Ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

OLIVEIRA, L. S. de; ALFONSO-GOLDFARB, A. M. A literatura infantil de Monteiro Lobato como instrumento de ensino das ciências: uma proposta de trabalho a partir da História da Ciência. **História da Ciência e Ensino: construindo interfaces**. Vol.5, p.13-21. PUCSP, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf. Acesso em: 27 set. 2019.

PAÇO, G. M. A. **O encanto da literatura infantil no CEMEI Carmem Montes Paixão**. [Dissertação de Mestrado]. Mesquita: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_PACO.pdf. Acesso em 16 mar. 2021.

PAIVA, S. C. F.; OLIVEIRA, A. A. O. A literatura infantil no processo de formação do leitor. **Cadernos da Pedagogia**. Ano 4, vol.4, nº 7, p.22-36, jan. - jun. São Carlos, 2010.

PEREIRA, M. T.; MANGINI, C. L. **As aventuras de Téo e Sofia.** 1. ed. Olinda: Livro Rápido, 2017.

PEREIRA, M. T.; MANGINI, C. L. **As aventuras de Téo e Sofia**. 2. ed. Umuarama: [s.n.], 2018.

PEREIRA, M. T.; MANGINI, C. L. **Mãe como faz:** casa? Umuarama: [s.n.], 2021.

PEREIRA, M. T.; MANGINI, C. L**. Mãe como faz:** chuva? Umuarama: [s.n.], 2021.

PEREIRA, M. T.; MANGINI, C. L. **Mãe como faz:** dia e noite? Umuarama: [s.n.], 2021.

PEREIRA, M. T.; MANGINI, C. L. **Mãe como faz:** luz? Umuarama: [s.n.], 2021.

PEREIRA, M. T.; MANGINI, C. L. **Mãe como faz:** metal? Umuarama: [s.n.], 2021.

PEREIRA, M. T.; MANGINI, C. L. **Mãe como faz:** papel? Umuarama: [s.n.], 2021.

PEREIRA, M. T.; MANGINI, C. L. **Mãe como faz:** plástico? Umuarama: [s.n.], 2021.

PEREIRA, M. T.; MANGINI, C. L. **Mãe como faz:** rua? Umuarama: [s.n.], 2021.

PEREIRA, M. T.; MANGINI, C. L. **Mãe como faz:** vidro? Umuarama: [s.n.], 2018.

PIGNATARI, D. **Semiótica da arte e da arquitetura**. Cotia: ateliê editorial. 2004.

RABE, M. M. K; LIMA, S. A. de; CARLETTO, M. R. **O uso da literatura infantil no ensino de ciências na educação infantil**. In: II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. Ponta Grossa: UTFPR, 2010.

SILVA, I. A. A conformação do mercado editorial brasileiro a partir das últimas décadas do século XX e anos iniciais do século XXI: o caso do grupo Abril. **Revista HISTEDBR Online**. Campinas, nº 60, p.78-94, dez. 2014.

10

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO POSSIBILIDADE INCLUSIVA: ALGUNS APONTAMENTOS[1]

Alexander Soares Magalhães[2]
Ana Clara Ozório Moraes[3]

Introdução

O Brasil é um país onde existiu, por muito tempo, um passado político e social extremamente marcado pela monopolização do bem-estar social a partir de uma minoria privilegiada, que sempre conseguiu exercer seus direitos com facilidade. Enquanto isso, a realidade da outra parte da população era totalmente diferente, pois a maioria não tinha acesso nem à metade desses direitos, incluindo o direito à educação. Por esses e outros motivos, entendemos que o objetivo de uma Educação em Direitos Humanos (EDH), em um país como o nosso, é formar cidadãos conscientes, tentando desconstruir as heranças de um passado histórico marcado pela desigualdade e pelo preconceito. Isso será obtido por meio de uma educação transformadora e libertadora, diferente da tradicional, em que o aluno não somente decore os conteúdos das aulas e os aceite para aplicar nas avaliações, mas também aprenda a refletir e questionar para evoluir sua consciência crítica, passando a ter um conhecimento ativo.

Nesse sentido, a EDH tem como norte respeitar as diversidades e os direitos básicos de cada cidadão, bem como fomentar esses valores nos educandos, ao mesmo tempo em que os reconhece como sujeitos do processo educacional. Dessa forma, entendemos que a educação de modelo tradicional não possui bons resultados acadêmicos e práticos na vida dos educandos. A educação com base nos direitos humanos pode ser uma alternativa a esse modelo, uma vez que busca respeitar as diversidades e os direitos básicos de todos. Partindo dessas premissas, faremos nas linhas seguintes alguns apontamentos, com o objetivo de contribuir para o aprofundamento do debate em torno da EDH, concomitantemente de forma introdutória e problematizadora.

Isso posto, apresentaremos a estrutura do trabalho: primeiramente, será mostrada uma breve discussão acerca do tema dos direitos humanos, com o auxílio de alguns dados históricos, seguida de uma problematização ancorada na discussão do

[1] Os autores agradecem ao professor Marco Antônio Marinho pela cuidadosa revisão textual.

[2] Doutor em Ciências Sociais. Professor de Sociologia do CEFET-RJ, *Campus* Nova Iguaçu. ORCID: 0000-0002-4347-3858. E-mail: alexird@yahoo.com.br

[3] Aluna do curso técnico em Telecomunicações do CEFET-RJ, *Campus* Nova Iguaçu. Bolsista do projeto de extensão "Educação em direitos humanos: a construção de um debate necessário". ORCID: 0000-0002-0294-3024. E-mail: claraozorio4@gmail.com

sociólogo português Boaventura de Sousa Santos. Na seção subsequente, serão apresentadas e problematizadas algumas tendências pedagógicas tradicionais presentes no campo educacional brasileiro, enfatizando sua relação com a pauta da EDH. Sublinharemos tendência refratária das primeiras em relação à segunda. Diante disso, faremos alguns apontamentos sobre o caráter reprodutor do ensino tradicional, amparado na sociologia de Pierre Bourdieu (2013, 2014). Dessa forma, na seção seguinte, será exposto um breve olhar sobre a EDH, visando a compreendê-la como instrumento de promoção de uma educação de mais qualidade. Para tanto, serão acionadas algumas discussões presentes na educação brasileira contemporânea, especialmente as contribuições de Paulo Freire (1996), Vera Candau (2012) e Vera Candau *et al.* (2014). Por fim, na conclusão, nossas palavras finais apontarão a relação entre EDH e possibilidades de inclusão social, entendendo tal pauta como necessária para a consolidação de tais direitos. O presente trabalho foi construído metodologicamente por meio de pesquisa bibliográfica.

Direitos Humanos: um pouco de contextualização e problematização

Como é sabido, a pauta dos direitos humanos se tornou uma questão relevante no Ocidente a partir da eclosão das revoluções burguesas, em inícios da modernidade na Europa, aproximando-se da agenda liberal dos direitos individuais. Segundo Hunt (2009), o termo "direito humano" apareceu em francês, pela primeira vez, em 1763, significando algo semelhante a "direito natural", mas não "pegou", apesar de ser usado por Voltaire em "*Tratado sobre a tolerância".* Ainda segundo Hunt, enquanto os ingleses continuaram a preferir "direitos naturais" ou simplesmente "direitos", durante todo o século XVIII, os franceses inventaram uma nova expressão na década de 1760 — "direitos do homem" (*droits de l'homme*).

Em um Ocidente no qual os nacionalismos, a expansão da industrialização e a consequente intensificação da luta de classes e as guerras formaram o panorama político geral, a discussão de direitos universais acabou por ficar em segundo plano, durante o século XIX e a primeira metade do século XX. Entretanto, no contexto do fim da Segunda Guerra Mundial e suas atrocidades – e a partir da ação de várias organizações e coletivos internacionais –, os direitos humanos retornaram ao centro das discussões, incorporando novas questões: a proibição expressa da escravidão e a defesa do sufrágio universal (HUNT, 2009). Pautas antigas, como liberdade de expressão e de religião, bem como a condenação de tortura, continuaram presentes.

O marco deste novo período foi a promulgação da "Declaração Universal dos Direitos Humanos" pela Organização das Nações Unidas em 1948, que cristalizou mais de um século de luta por direitos. A partir daí, novos atores e questões foram acrescentados às discussões, especialmente as minorias – mulheres, negros, homossexuais, idosos, crianças, entre outros – que passaram a demandar por voz e direitos específicos de suas agendas, mas sem perder sua noção de universalidade, pois são extensivos a todos.

Contudo, é preciso problematizar algumas questões. Como salienta Santos (2013), a maioria da população mundial não é sujeito dos direitos humanos, porém objeto. Entre outras coisas, isso significa que, embora estejam "no radar" de tais direitos,

as populações mais pobres e excluídas tendem a ter pouco ou nenhum protagonismo no seu processo de expansão e consolidação.

Para dar conta de tal questão, a concepção contra hegemônica de direitos humanos, proposta por Santos, é útil, uma vez que entende as próprias relações de poder a partir de interesses coletivos e comprometidos com uma ideia de construção de uma sociedade mais justa, em que todos sejam sujeitos de seus direitos. Como salienta Candau (2012), nos dias de hoje, a afirmação dos direitos humanos passa pela necessidade de uma ressignificação, "em que a articulação entre igualdade e diferença e o diálogo intercultural são aspectos fundamentais", ganhando os processos educacionais significativa relevância para tal intento.

Uma vez que a reflexão exaustiva da noção de direitos humanos não é objeto deste texto, cumpre, adiante, dar conta da discussão sobre como a EDH pode ser uma contribuição para os intentos anteriormente mencionados, sempre valorizando todos como sujeitos e agentes dinâmicos de suas trajetórias.

Perspectivas tradicionais da educação e modelos de reprodução

Antes de discutir como a EDH pode ser uma alternativa útil para a promoção de uma concepção contra hegemônica dos direitos, e benéfica para o processo educativo, faz-se necessário apresentar as perspectivas tradicionais de educação. Parte-se do princípio de que a educação tradicional reforça vários problemas sociais, visto que, nesse modelo, em geral, os professores tendem a "impor" os conteúdos mecanicamente, sem crítica ou reflexão, ao mesmo tempo em que exigem enorme disciplina dos alunos. Isso, às vezes, pode acabar resultando em problemas relacionados à saúde mental desses discentes. Dessa forma, os educandos têm seu processo de ensino e aprendizagem prejudicado, reforçando a memorização como protagonista dele, fato que se configura como inócuo em uma sociedade que, cada vez mais, valoriza informação e criatividade. Embora tal modelo tenha sido cada vez mais criticado e venha perdendo força no meio educacional, ainda é possível observar que muitas escolas o adotam, e que tal concepção ainda apresenta grande apelo em setores expressivos da sociedade, sendo destacado positivamente também pela mídia e pelo meio político.

Libâneo (2014) identifica duas grandes tendências pedagógicas presentes na escola brasileira, que são classificadas como "liberais" e "progressistas". A pedagogia liberal, segundo o autor, tem como função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais a partir de suas aptidões individuais, adaptando-se aos valores e normas vigentes da sociedade. Tal linha pedagógica será subdivida em quatro tendências: tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista. Entendemos que a pedagogia tradicional e a tecnicista tendem a ser mais refratárias à noção de EDH, e por isso merecem mais algumas linhas de análise.

A pedagogia tradicional é aquela na qual é comum identificar as representações idealizadas de "uma escola de antigamente", em que valores como ordem, autoridade do professor e disciplina são valorizados. Segundo Libâneo, ela "é viva e atuante em nossas escolas" (LIBÂNEO, 2014, p.25). No que diz respeito à relação dessa tendência pedagógica com a EDH, o maior problema é que a escola e o processo educacional

tendem a ignorar questões estruturais em que a instituição e os alunos estão inseridos – como lugar, classe, raça e gênero, por exemplo –, inviabilizando um olhar mais crítico que possibilitaria maior êxito no respeito aos direitos humanos, individual e coletivamente, já que, como ressalta o autor, "o compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade" (LIBÂNEO, 2014, p.24).

Já na pedagogia de tendência tecnicista, segundo Libâneo, a escola "funciona como modeladora de comportamento humano, através de técnicas específicas" (LIBÂNEO, 2014, p.29). De inspiração positivista, a educação tecnicista pensa o espaço escolar como neutro e reprodutor do conhecimento científico, este também compreendido como descolado da realidade social. Apesar de Libâneo afirmar que não há indícios seguros de que os professores da escola pública tenham assimilado tal tendência pedagógica, é visível que, ao menos na rede de Educação Técnica e Tecnológica, projetos e professores tendem a abraçar, mesmo que em parte, o tecnicismo. Aqui temos problemas semelhantes aos vistos na pedagogia tradicional: como o processo educacional é vertical e sem abertura para uma reflexão mais crítica de si mesmo e da sociedade, as possibilidades de uma educação inclusiva e pautada na agenda e nas questões dos direitos humanos tornam-se menos prováveis de se concretizar.

Sem embargo, é bastante conhecido, na literatura sociológica, o papel que a escola pode assumir como espaço da reprodução de uma sociedade desigual. Bourdieu e Passeron (2014) buscam desconstruir a ideia de que a escola é uma instituição democrática e que promove ascensão social, ao destacar que a herança familiar, no sentido da condição de acúmulo de capital cultural e econômico, configura-se como um dos fatores de sucesso escolar. Estudantes oriundos de famílias das camadas médias e da elite possuem mais chances de adaptação com a estrutura escolar, suas pedagogias e formas de ensino e avaliação. As classes médias[4], por exemplo, tendem a investir mais fortemente na educação dos seus filhos, pois sabem que têm mais chances de sucesso que os filhos das classes populares no sistema escolar tal como ele se apresenta.

Também segundo Bourdieu e Passeron (2013), o processo educativo se configura como uma ferramenta de manutenção da sociedade tal qual ela está estabelecida, de forma que passa ao largo das diferenças, através do mecanismo de violência simbólica, no qual a classe dominante impõe seus valores (neste caso no campo da educação). Cumpre destacar que essas violências simbólicas se impõem como legítimas, o que dissimula interesses e relações de força, impondo arbitrariamente o sistema simbólico da cultura dominante sobre os demais. A escola tem papel relevante nesse contexto, pois, longe de ser uma instituição neutra e universalista em seus critérios de avaliação, ela serve à reprodução e legitimação da dominação feita pelas classes dominantes.

Os autores também salientam que a autoridade pedagógica da escola só pode ser exercida porque seu caráter excludente é dissimulado ao ser representado como neutro. A escola também ignora as desigualdades socioculturais existentes entre as

[4] No caso brasileiro, Velho (1997) destaca que, para as camadas médias, a educação é fundamental para seus projetos individuais, em contraste com famílias que vivem em situação de penúria, em que os insucessos escolares podem ser de pouca importância face a necessidade de dispor de mão de obra para atender as necessidades mais básicas de sobrevivência.

crianças, ao tratar igualmente os favorecidos e desfavorecidos em seus métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação. Para os sociólogos franceses, ao não assumir que a cultura escolar é a cultura das classes dominantes, a escola dissimula igualmente os efeitos que tal prática tem para o sucesso escolar dessas classes. Com isso, as diferenças de resultados entre os alunos tendem a ser vistas como problemas de capacidade individual, quando, na realidade, seriam fruto da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno, reproduzindo as distinções entre classe social. Assim, as desigualdades são legitimadas indiretamente, visto que os privilégios culturais das classes dominantes são negados às classes trabalhadoras.

No caso brasileiro, país marcado por alta desigualdade socioeconômica, a escola também acaba por reproduzir essa condição. Segundo Vargas (2009), o sistema de Educação Básica no Brasil é caracterizado pela segmentação, uma vez que a escola é um produto social distribuído de forma desigual. Neves (2002) aponta que há conexão entre classe social, expectativas dos pais acerca da trajetória escolar dos filhos e performance escolar. Dessa forma, é possível supor que o predomínio das pedagogias tradicionais no sistema escolar brasileiro, especialmente nas escolas que possuem como público as camadas populares, acaba por auxiliar na reprodução das desigualdades, mesmo reconhecendo que, conforme demonstram Menezes Filho *et al.* (2007), o crescente aumento na escolarização da população brasileira – especialmente no Ensino Médio – atua na redução das desigualdades.

É evidente que políticas públicas de ampliação ao acesso escolar são importantes na superação das desigualdades; no entanto, é possível afirmar que, conforme demonstrado acima, há limites nas possibilidades de superação das desigualdades quando a instituição escolar não pauta sua ação na inclusão dos estudantes, configurando a reprodução das desigualdades. Como salientam Souza e Carvalhaes (2014), embora o avanço educacional pareça ser relevante para a queda da desigualdade, é possível que haja um limite em sua queda, dada a configuração da estrutura de classes no Brasil, que entrava um aprofundamento no processo de redução da desigualdade. A seguir, veremos algumas possibilidades para pensar formas e estratégias que possibilitem maiores chances de inclusão.

Um olhar sobre a Educação em Direitos Humanos

Para compreender melhor o conceito de uma Educação para os Direitos Humanos, é relevante citar a famosa frase de Paulo Freire: “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”. Partindo dessa linha de raciocínio, entende-se que, caso não haja uma mudança libertadora na educação, a sociedade continuará girando em torno de um ciclo em que os alunos não serão formados para terem o conhecimento e tornarem-se seres com pensamento crítico, porém apenas para reproduzir e agravar mais ainda uma desigualdade social já existente, como já visto acima.

Libâneo (2014) classifica a pedagogia progressista como aquela que sustenta as finalidades sociais e políticas da educação, partindo de uma análise crítica das realidades

sociais. A tendência progressista libertadora, inspirada no pensamento de Paulo Freire, questiona a realidade social na qual alunos e professores estão inseridos, ao mesmo tempo que estimula o diálogo entre educadores e educandos, pensando o processo educacional a partir do contexto em que seus agentes estão envolvidos. Embora Freire (1996) não desenvolva propriamente um projeto de EDH, sua perspectiva pedagógica é inspiradora nessa direção, à medida que o autor cria uma pedagogia emancipadora, em que os alunos são estimulados a se libertar de visões naturalizadas pelas classes dominantes. Segundo o autor, o conhecimento dos alunos deve ser respeitado e orientado, para que ele possa produzir uma interpretação crítica do mundo em que vive, ao mesmo tempo que o professor deve compreender que ensinar não significa transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua produção e construção.

Segundo Benevides (2007), a EDH parte de três pontos: é uma educação permanente, continuada e global, estando voltada para a mudança cultural. Por último, é uma educação de valores para atingir corações e mentes, e não apenas instrução. Nesse sentido, entende-se que a proposta é que todo o processo educacional seja pautado por tais linhas gerais, que visam, em última análise, a propor um novo paradigma para o processo educacional. Como salientam Candau *et al.* (2014),

> (...) o reconhecimento e valorização dos saberes e conhecimentos dos grupos subalternizados implica ética e politicamente o respeito ao outro, diferente, e a sua cultura, e um dos pressupostos da Educação em Direitos Humanos é o reconhecimento do outro como sujeito de direito e ator social.

Dessa forma, um dos pilares da EDH é colocar os educandos como sujeitos do processo educacional, valorizando seus saberes prévios e reconhecendo suas múltiplas condições socioculturais, incorporando e dando voz a tais características no fazer pedagógico cotidiano. Para tal, uma perspectiva útil é a intercultural, que está "orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade" (CANDAU *et al.*, 2014). Uma das estratégias para que esse horizonte possa ser colocado em prática é pautar o processo educacional em desnaturalizações dos preconceitos e das inequidades presentes na esfera pública e que são reproduzidas no ambiente escolar. Outra atitude importante é que, partindo de um enfoque global que afete todos os atores e dimensões do processo, a EDH seja uma prática cotidiana, influenciando o currículo, a organização escolar, as práticas didáticas, o papel do professor e a relação com a comunidade (CANDAU *et al.*, 2014). Essa proposta revela grandes desafios para que possa ser realizada. Elegemos dois para breves considerações:

1) A estrutura escolar: a escola, enquanto instituição social, tende a ter uma estrutura resistente a mudanças mais profundas. Como dito anteriormente, o peso de uma idealização da "escola de antigamente" parece ser bastante popular nos debates na esfera pública, especialmente entre atores sociais que não têm grande familiaridade com o campo educacional. Como sabido, as taxas de escolarização no Brasil melhoraram muito nas últimas décadas.

Em 2015, segundo dados do IBGE[5], 98,6% das crianças entre 6 e 14 anos estavam na escola, enquanto, no mesmo ano, a taxa de analfabetismo entre pessoas de mais de 15 anos era de 8%. São números expressivos se comparados com as taxas de décadas passadas. Dessa forma, ainda que o país tenha sido eficiente em colocar as crianças na escola, o mesmo não se pode dizer da qualidade do ensino praticado. Um desafio que se coloca para a sociedade brasileira é melhorar tal qualidade, e isso, em nossa visão, passa por um processo progressivo de ampliação da Educação em Direitos Humanos.

2) A formação dos docentes: os professores no Brasil encontram muitas dificuldades em sua formação profissional e em sua prática docente depois que se formam, fatos que estão interligados. Ao enumerar vários desafios presentes na formação do professor no país, Saviani (2011) destaca que "as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão", que impacta também no estímulo dos docentes em formação e terá reflexos em seu desempenho futuro. O autor coloca como uma solução para dar conta do desafio da formação docente o aumento expressivo do investimento na área, tendo como meta a universalização da educação. Ao se tornar a carreira mais atraente, através desses necessários investimentos, os profissionais em formação teriam mais estímulo em investir mais em suas formações, o que teria impacto positivo em todo o processo educacional, e, no limite, na sociedade brasileira.

Isso posto, é importante salientar que o processo de construção e consolidação da EDH como global não deve deixar de dar atenção especial aos conteúdos ensinados na escola. Como salienta Libâneo (2014, p.40), "a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos". Assim, é importante garantir que a escola trabalhe com os estudantes conteúdos que sejam vivos e contextualizados em suas práticas e vivências, mas que, ao mesmo tempo, possam ser instrumentos de apropriação para suas vidas acadêmica e profissional.

No ensino de Sociologia do Ensino Médio, por exemplo, os direitos humanos são tema de estudo em conjunto com as discussões sobre cidadania e direitos, em geral de forma bastante resumida. Entretanto, no nosso entendimento, o mais importante é que o currículo como um todo seja atravessado pela pauta e a agenda dos direitos humanos, a fim de promover seus objetivos de mudança nas mentalidades, gerar inclusão e auxiliar a construir alternativas de transformação da sociedade. Como visto, é um grande desafio que ainda demanda muita reflexão e esforço das comunidades escolares e da academia.

[5] Disponível em: https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-escolarizacao-das-pessoas-de-6-a-14-anos.html

Conclusão

Talvez a ideia de uma EDH possa ser entendida como utópica e inalcançável, face aos inúmeros problemas que o campo educacional enfrenta nos dias atuais. Uma das possíveis causas, como visto, é porque os modelos tradicionais de escola e ensino ainda parecem estar arraigados. Entretanto, não basta apenas reconhecer e apontar os defeitos da educação atual, é preciso traçar caminhos para alcançar essa "utopia".

Entendemos que um dos objetivos centrais da EDH deve ser o da promoção da inclusão dos educandos, em sentido amplo. Tal inclusão passa pelo reconhecimento de seus saberes na prática escolar, que deve ser transformada em um processo que certamente envolva um esforço contínuo dos professores e profissionais de educação, à medida que é estabelecida uma relação horizontal de troca dos conhecimentos, tal como preconizado por Freire (1996).

Outra questão central é a atenção especial que deve ser dada às minorias e aos grupos subalternizados, no sentido de promover seu empoderamento, promovendo, dessa forma, uma cidadania ativa, capaz de fazer com que eles possam reconhecer e reivindicar seus direitos enquanto cidadãos e construir democracia (Candau *et al.*, 2014), quiçá tornando essa forma de governo mais inclusiva e aberta às demandas populares. Essa tarefa também se mostra árdua, mas plausível a longo prazo, desde que haja comprometimento dos diversos agentes sociais envolvidos.

Portanto, para que a EDH possa se consolidar, a escola deve sempre promover e buscar aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, alinhando-as com inspirações progressistas. É necessário sempre fomentar debates e atividades que abordem a discussão sobre esses direitos básicos e a diversidade, visto que, na sociedade brasileira, grande parte das famílias ainda segue padrões tradicionais, geralmente marcados por preconceitos enraizados e naturalizados. Assim, acabam reproduzindo falas que vão contra os direitos humanos, mesmo que involuntariamente. Como visto, pedagogias tradicionais são mais refratárias a tal intento e tendem a reproduzir, na escola, as desigualdades existentes na sociedade, bem como a condição de subalternização e violência simbólica das minorias. Face a esse grande desafio que se coloca, resta-nos sempre pautar nossa ação, enquanto educadores e educandos, no sentido de promover mais inclusão via direitos.

Referências

BENEVIDES, Maria Victória. **Educação em Direitos Humanos:** de que se trata? Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. 2007. Acesso em 05 de fevereiro de 2019.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc**., Campinas, v.33, nº 118, p.235-250, jan.-mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria *et al.* **Educação em direitos humanos e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MENEZES FILHO, Naércio; FERNANDES, Reynaldo; PICCHETTI, Paulo. Educação e Queda Recente da Desigualdade no Brasil. In R. P. Barros; M. N. Goguel e G. Ulyssea (orgs.), **Desigualdade de Renda no Brasil**: Uma Análise da Queda Recente. Brasília, Ipea, vol. 2. 2007.

NEVES, Clarissa. Estudos Sociológicos sobre Educação no Brasil. In: MICELI, Sérgio. (org.). **O que ler na ciência social brasileira** - 1970-2002. (Vol. IV), São Paulo: Editora Sumaré /ANPOCS/ CAPES, 2002, p.351-437.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf. Acesso em: 27 set. 2019.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, 9(1), p.07-19. 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, Pedro Herculano G. F.; CARVALHAES, Flavio Alex de O. Estrutura de classes, educação e queda da desigualdade de renda (2002-2011). **Dados**, Rio de Janeiro, v. 57, nº 1, p.101-128, mar. 2014.

VARGAS, Michely. **Estudos sobre o funcionamento do sistema de ensino: da reprodução das desigualdades sociais ao efeito escola.** Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel. nº 32: p.105-122. Pelotas, 2009.

VELHO, Gilberto. Projeto, emoção e orientação em sociedades complexas. In: **Individualismo e cultura:** notas para uma Antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

11

A PREVENÇÃO AO SUICÍDIO E AS AÇÕES DE PESQUISA E EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO IFPR: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Aneliana da Silva Prado[1]
Leandro Rafael Pinto[2]

Introdução

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) apresenta um potencial inegável para contribuir para a educação em saúde mental, em especial no âmbito de sua promoção. Esse potencial também se refere à informação e esclarecimento da comunidade escolar sobre o comportamento suicida, visando à prevenção, especialmente por sua capilaridade, representada em 67 instituições de ensino e mais de 600 *campi* espalhados pelo país (BRASIL, 2019). A Rede atende, principalmente, a população jovem, na qual se observou um aumento de mais de 30% na taxa de mortalidade entre os jovens de 15 a 19 anos, e de quase 20% entre os jovens de 20 a 29 anos nos últimos 25 anos (BERTOLOTE, 2012; WAISELFISZ, 2014).

No âmbito da RFEPCT, os Institutos Federais têm como pressuposto a educação para o mundo do trabalho, ao apresentarem uma proposta de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Isso se expressa numa formação que vai além de apenas inserir o estudante no mercado de trabalho; também se objetiva garantir o desenvolvimento de saberes técnico-científicos funcionais que contribuam para que os discentes adquiram conhecimentos que potencializem suas capacidades de interferir em seu ambiente (CARVALHO; LACERDA, 2010). Nesse sentido, o trabalho educativo é entendido como parte importante na formação humana, com vistas à emancipação do sujeito por meio de mediações que estimulem o **desenvolvimento de todas as capacidades humanas** (CHISTÉ, 2017, grifo nosso).

Isso posto, uma vez que as ações de promoção da garantia de direitos humanos e da saúde mental são estratégias para a prevenção do suicídio em caráter universal, o objetivo deste trabalho foi levantar ações de pesquisa e extensão desenvolvidas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), ações essas que se relacionam à temática de direitos humanos, a partir de consulta realizada à Diretoria de

[1] Psicóloga escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), *Campus* Curitiba. Doutoranda em Psicologia na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFPR. Licenciada em Letras Português e Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Graduada em Psicologia pela UFPR. ORCID: 0000-0002-1424-3033. E-mail: aneliana.prado@ifpr.edu.br

[2] Docente no IFPR, *Campus* Curitiba. Doutor e Mestre em Geografia pela UFPR. Bacharel e Licenciado em Geografia pela UFPR. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Diretor de Pós-Graduação do IFPR. ORCID: 0000-0002-6194-9450. E-mail: leandro.rafael@ifpr.edu.br

Extensão, Arte e Cultura (Diext) da Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (Proeppi).

Os dados referem-se ao período de 2013 a 2018, mas nem todos os programas trazidos pela pesquisa apresentaram projetos em todos esses anos. O IFPR é uma instituição pública federal de ensino voltada à Educação Superior, Básica e Profissional, especializada na oferta gratuita de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades e níveis de ensino. Este levantamento foi realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) como um dos objetivos da dissertação produzida e defendida pela autora.

Desenvolvimento

No presente trabalho, é fundamental e imprescindível a compreensão de que "não se combate o suicídio apenas na área da saúde, mas também na política, na economia, na educação, ou seja, na luta cotidiana por melhores condições de existência para todos, na luta pela liberdade" (BERENCHTEIN NETTO, 2007, p.160). Para isso, é necessário que haja uma multiplicidade de agentes e ações envolvidas na prevenção e manejo do comportamento suicida.

O suicídio é o ato deliberado e intencional de causar a própria morte, independentemente da motivação ou do caráter impulsivo ou planejado (BERTOLOTE, 2012; OMS, 2014; BOTEGA, 2015). É o "evento final da complexa relação entre uma série de fatores de risco e de proteção, observáveis ou não e da ajuda disponível oferecida e percebida (WASSERMAN; WASSERMAN, 2009 apud SCAVACINI, 2018, p. 34). É um fenômeno complexo, multifatorial e multideterminado, em que os fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais, entre outros, interagem no desenvolvimento do comportamento suicida (BRASIL, 2017; OMS, 2014; BOTEGA, 2015; HAWTON; SANDERS; O'CONNOR, 2012).

Constata-se, portanto, que não se trata apenas de um problema individual, como normalmente se acredita no senso comum, mas, antes, de um problema de ordem também social, que vai, por exemplo, desde a proteção à criança e ao adolescente e acesso aos serviços de saúde até a prevenção de desastres e conflitos e adequado manejo de crise econômica (HAWTON; SANDERS; O'CONNOR, 2012). Bertolote (2012) apresenta essa forma de prevenção como "prevenção universal", que se destina à população geral, independentemente do grau de risco que apresenta. No âmbito da saúde pública, um exemplo desse tipo de promoção geral da saúde pode ser as campanhas nacionais de combate à AIDS.

Assim, no âmbito da prevenção ao suicídio, ao contrário do que se possa pressupor, as ações no ambiente escolar não são aquelas estritamente voltadas a esse tema, mas todas e quaisquer ações que se relacionem com a prevenção dos fatores de risco e com o fortalecimento dos fatores de proteção, tendo como público-alvo estudantes ou profissionais. Dessa forma, os programas voltados ao ensino de estratégias de resolução e de enfrentamento de problemas (*coping*), ao desenvolvimento de habilidades sociais e ao encaminhamento para ajuda adequada (O'CONNOR; PORTZKY, 2018), bem como aqueles voltados ao treinamento dos profissionais da escola para

melhorar suas habilidades de comunicação e identificar estudantes em risco (OMS, 2000), são avaliados como a prevenção universal mais efetiva e benéfica para os estudantes.

No Brasil, recentemente, foi publicada a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio (BRASIL, 2019), que poderá contribuir para a melhoria dos dados brasileiros sobre violência autoprovocada e, consequentemente, resultar em políticas públicas neste âmbito. Considerando-se o escopo deste trabalho, destacam-se alguns dos objetivos apresentados no Art. 3º:

> VI – informar e sensibilizar a sociedade sobre a importância e a relevância das lesões autoprovocadas como problemas de saúde pública passíveis de prevenção;
> VII – promover a articulação intersetorial para a prevenção do suicídio, envolvendo entidades de saúde, educação, comunicação, imprensa, polícia, entre outras;

Diante disso, a lei estabelece que:

> Art. 6º Os casos suspeitos ou confirmados de violência autoprovocada são de notificação compulsória pelos:
> I– estabelecimentos de saúde públicos e privados às autoridades sanitárias;
> **II– estabelecimentos de ensino públicos e privados ao conselho tutelar.**
> § 1º Para os efeitos desta Lei, entende-se por violência autoprovocada:
> I– o suicídio consumado;
> II– a tentativa de suicídio;
> III– o ato de automutilação, com ou sem ideação suicida.
> § 2º Nos casos que envolverem criança ou adolescente, o conselho tutelar deverá receber a notificação de que trata o inciso I do caput deste artigo, nos termos de regulamento.
> § 3º A notificação compulsória prevista no caput deste artigo tem caráter sigiloso, e as autoridades que a tenham recebido ficam obrigadas a manter o sigilo.
> (...)
> § 5º Os estabelecimentos de ensino públicos e privados de que trata o inciso II do caput deste artigo **deverão informar e treinar os profissionais que trabalham em seu recinto quanto aos procedimentos de notificação estabelecidos nesta Lei** (grifo nosso).

É possível observar que, a partir da Política, o tema da violência autoprovocada passa a ser, "obrigatoriamente", assunto no ambiente escolar. Contudo, para além da parte legal e burocrática, é necessário que ele seja tratado de forma qualificada, para que não ocorra o que a literatura infelizmente aponta sobre os serviços de saúde: casos de pessoas punidas verbal e fisicamente pelos episódios de violência autoprovocada (BOTEGA, 2015).

No que se refere à defesa legal de direitos, em ensaio datado de 1846, Marx argumenta que:

> Nos pergaminhos, podemos facilmente proclamar constituições, o direito de todo cidadão à educação, ao trabalho e, sobretudo, a um mínimo de meios de subsistência. Mas, com isso, não se fez tudo; ao se escreverem esses desejos generosos sobre o papel, persiste a verdadeira tarefa de fazer frutificar essas ideias liberais por meio de instituições materiais e inteligentes, por meio de instituições sociais (LOWY, 2006, p.50).

A afirmação de Marx continua atual e algumas das observações feitas em seu texto apresentam ainda similaridades com dados de pesquisa atuais. Além disso, continua sendo necessária a garantia de direitos humanos por meio das leis e da criação e manutenção de políticas públicas que visem à efetiva realização destes direitos humanos.

O IFPR atualmente conta com a Resolução do Conselho Superior (Consup/IFPR) nº 72, de 20 de dezembro de 2018, que aprovou o Programa Institucional de Educação em Direitos Humanos (PIDH). O objetivo do programa é fomentar ações de Extensão, Pesquisa, Inovação e Ensino relacionadas à temática da Educação em Direitos Humanos. O PIDH tem a finalidade de "apoiar o desenvolvimento de ações que dialoguem e contribuam com a sociedade e envolvam os diversos agentes da comunidade acadêmica em demandas reais de ações relacionadas à Educação em Direitos Humanos" (IFPR, 2018, art. 7º). Segundo a Resolução de criação do PIDH (IFPR, 2018, art. 6º), as áreas temáticas contempladas pelo Programa são as seguintes:

> I- atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas;
> II- culturas afro-brasileiras;
> III- culturas dos povos originários tradicionais (indígenas);
> IV- diversidade religiosa;
> V- diversidade sexual;
> VI- políticas para grupos geracionais;
> VII– políticas para mulheres;
> VIII– povos e populações tradicionais e/ou rurais;
> XIX– povos e populações de refugiados.

Entre as ações propostas pelo PIDH, destacam-se: a concessão, por meio de editais internos e/ou chamadas internas específicas, de auxílios financeiros a pesquisadores e/ou bolsas de auxílio financeiro a estudantes do IFPR para o desenvolvimento de atividades de extensão, pesquisa e inovação voltados à temática da Educação em Direitos Humanos; a criação de Núcleo de Educação em Direitos Humanos, visando à efetivação das ações do PIDH nos *campi* do IFPR; a realização de cursos de formação continuada aos profissionais da educação no IFPR, que envolvam a comunidade externa quando for o caso, e que possibilitem a socialização de conhecimentos e experiências diversas; o incentivo à realização de trabalhos de conclusão de curso no Ensino Médio, Graduação e/ou Pós-graduação *lato sensu*, ou ainda dissertações de mestrado e teses de doutorado, na temática dos Direitos Humanos; e a realização de campanhas, atividades continuadas e/ou eventos para a sensibilização e a conscientização da comunidade acadêmica quanto ao respeito e à promoção dos Direitos Humanos, à igualdade de oportunidades e da equidade, na efetivação da democracia, do

desenvolvimento e da justiça social e na consolidação de uma cultura de paz e não violência (IFPR, 2018).

Deve-se destacar, contudo, que desde 2013 há registro de projetos relacionados à temática de Educação em Direitos Humanos no IFPR, fomentados com recursos via Proeppi, totalizando o registro de 144 (cento e quarenta e quatro) projetos até o momento, nos seguintes programas:

> 1) Programa Institucional de Apoio às Ações de Extensão (Piae)[3] – oferece apoio financeiro a servidores/extensionistas para desenvolver ações que dialoguem e contribuam com a sociedade, e que envolvam estudantes em demandas reais da comunidade externa ao IFPR;
> 2) Programa Institucional de Bolsas de Extensão (Pibex) – destinado a estudantes dos cursos de Graduação e estudantes do Ensino Médio e Cursos Técnicos[4];
> 3) Programa Institucional de Apoio à Pesquisa (Piap) – oferece apoio financeiro a servidores para o desenvolvimento de projetos de pesquisa[5];
> 4) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) – destinado a estudantes do Ensino Superior[6];
> 5) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (Pibic Jr.) – destinado a estudantes dos Cursos Técnicos de Nível Médio[7];
> 6) Programa Institucional de Educação em Direitos Humanos (PIDH), apresentado anteriormente.

A partir de dados encaminhados pela Diretoria de Extensão, Arte e Cultura (Diext), foram elaborados alguns gráficos, com o objetivo de ilustrar a evolução das temáticas em relação aos programas. Os dados referem-se ao período de 2013 a 2018, mas nem todos os programas apresentam projetos em todos esses anos.

Primeiramente, apresenta-se o Gráfico 1, relacionado aos projetos de extensão do Piae, no qual se observa que as áreas temáticas de Gênero e Povos e populações tradicionais se destacam pela continuidade ao longo dos anos analisados. Ao total, foram desenvolvidos 22 (vinte e dois) projetos nesse programa ao longo do período analisado.

[3] Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/SEI_IFPR-0141348-Resolu%C3%A7%C3%A3o-PIAE.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2019.

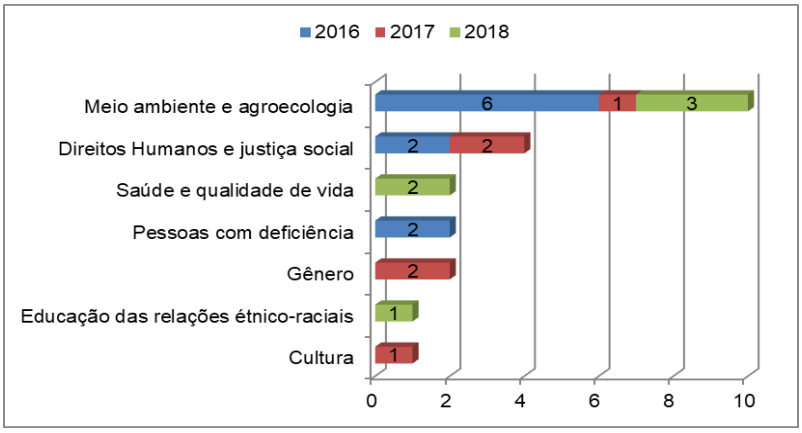
[4] Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/SEI_IFPR-0141071-Resolu%C3%A7%C3%A3o-PIBEX.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2019.

[5] Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/pro-reitorias/proepi-2/pesquisa/piap/>. Acesso em: 04 jul. 2019.

[6] Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/pro-reitorias/proepi-2/pesquisa/iniciacao-cientifica/pibic/>. Acesso em: 04 jul. 2019.

[7] Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/pro-reitorias/proepi-2/pesquisa/iniciacao-cientifica/pibic-jr/>. Acesso em: 04 jul. 2019.

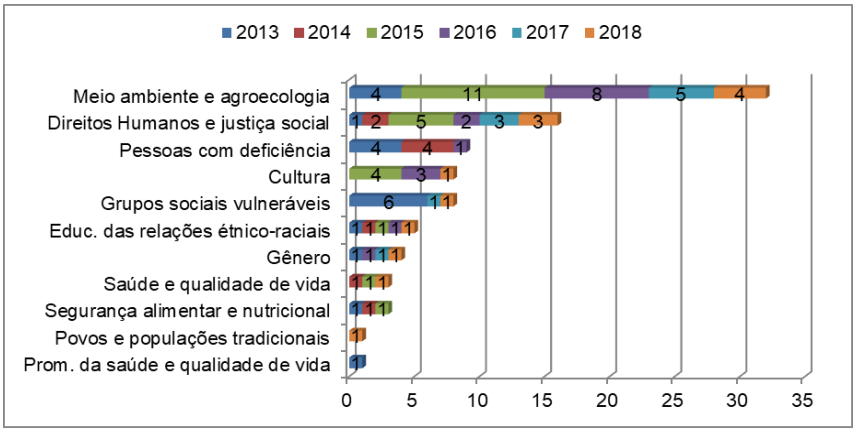
Gráfico 1 – Áreas Temáticas do Programa Institucional de Apoio às Ações de Extensão (PIAE) nos anos de 2016 a 2018



Fonte: Produzido pelos autores com arquivos Proeppi (2019).

Em relação a outro programa de fomento à extensão, o Pibex, apresentado no Gráfico 2, tem-se que é um dos programas com maior número de projetos desenvolvidos ao longo dos anos de 2013 a 2018. Um total de 90 (noventa) projetos se distribuem principalmente nas áreas de Meio ambiente e agroecologia, Direitos humanos e justiça social, Pessoas com deficiência e Grupos sociais vulneráveis.

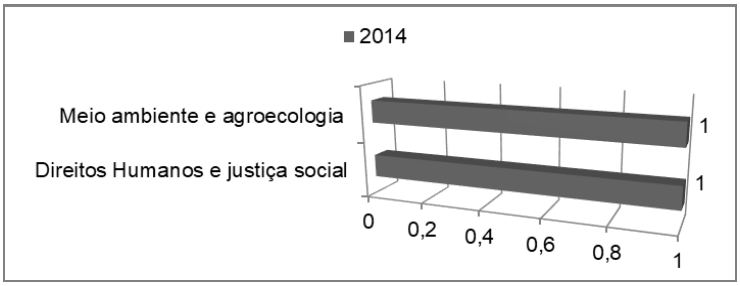
Gráfico 2 – Áreas Temáticas do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) nos anos de 2013 a 2018



Fonte: Produzido pelos autores com arquivos Proeppi (2019).

Já no âmbito da pesquisa, o Gráfico 3 demonstra as áreas temáticas do PIAP no ano de 2014. Nele consta apenas um projeto na área de Direitos humanos e justiça social e um projeto em Meio ambiente e agroecologia. Não constam projetos para os demais anos pesquisados.

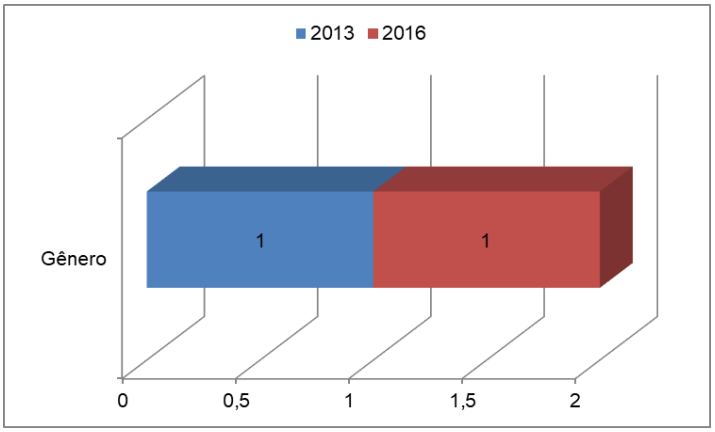
Gráfico 3 – Áreas Temáticas do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa (PIAP) no ano de 2014



Fonte: Produzido pelos autores com arquivos Proeppi (2019).

Ainda no escopo da pesquisa, os gráficos 4 e 5 apresentam os dados do Pibic e Pibic Jr. respectivamente. Em relação ao primeiro, observa-se a realização de dois projetos nos anos de 2013 e 2016, ambos referentes à área temática de Gênero.

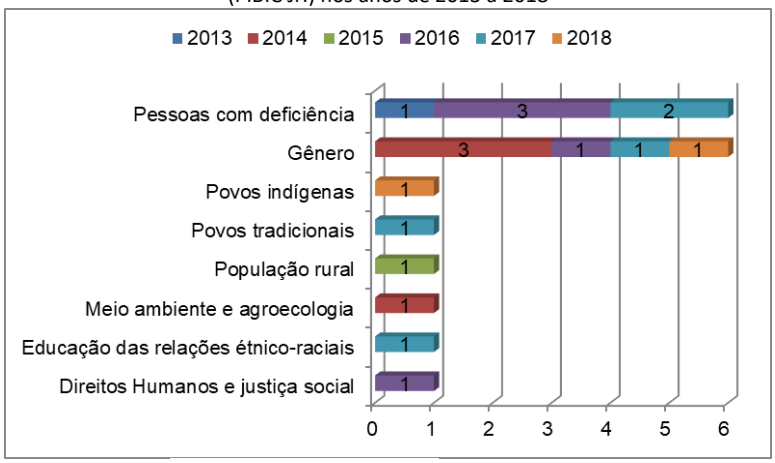
Gráfico 4 – Áreas Temáticas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) nos anos de 2013 a 2018



Fonte: Produzido pelos autores com arquivos Proeppi (2019).

Já o Pibic Jr. apresenta maior quantitativo de projetos desenvolvidos em relação ao Pibic. Uma hipótese para isso é que o quantitativo de Cursos Técnicos de Nível Médio é maior do que o de Ensino Superior, pela própria natureza da instituição. Isso posto, nota-se que as áreas Pessoa com deficiência e Gênero são as que mais se destacam neste programa.

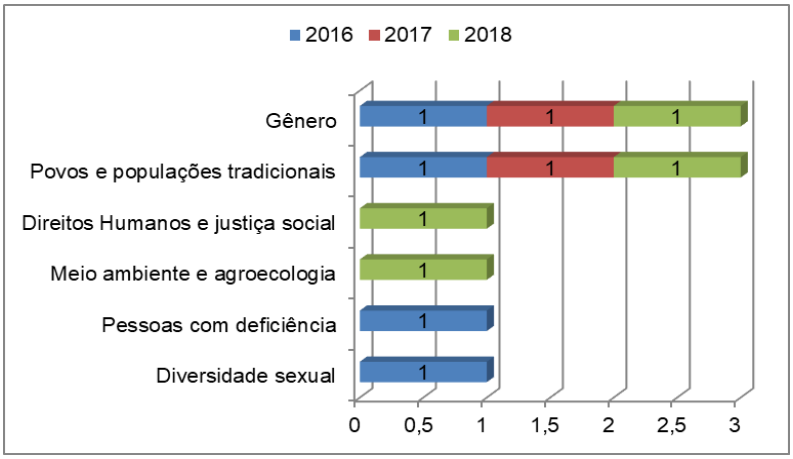
Gráfico 5 – Áreas Temáticas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (PIBIC Jr.) nos anos de 2013 a 2018



Fonte: Produzido pelos autores com arquivos Proeppi (2019).

Em 2016, foi lançado o primeiro edital da Proeppi referente a ações específicas relacionadas aos Direitos Humanos (Edital nº 08/2016), com disponibilização de auxílio financeiro a estudantes (bolsas) e auxílio financeiro a pesquisadores. O edital foi publicado também nos anos de 2017 e 2018 (Editais nº 12/2017 e nº 05/2018). Em 2016, 4 (quatro) propostas foram contempladas; em 2017 foram 2 (duas); e em 2018, foram 4 (quatro). As áreas temáticas desses projetos podem ser observadas no Gráfico 6, no qual temas como Povos e populações tradicionais e Gênero se destacam pela continuidade ao longo dos anos analisados. Em relação a este Programa, informa-se que, no corrente ano, foi publicado um edital com previsão para 6 (seis) projetos na área de Educação em Direitos Humanos (Edital Proeppi nº 12/2019).

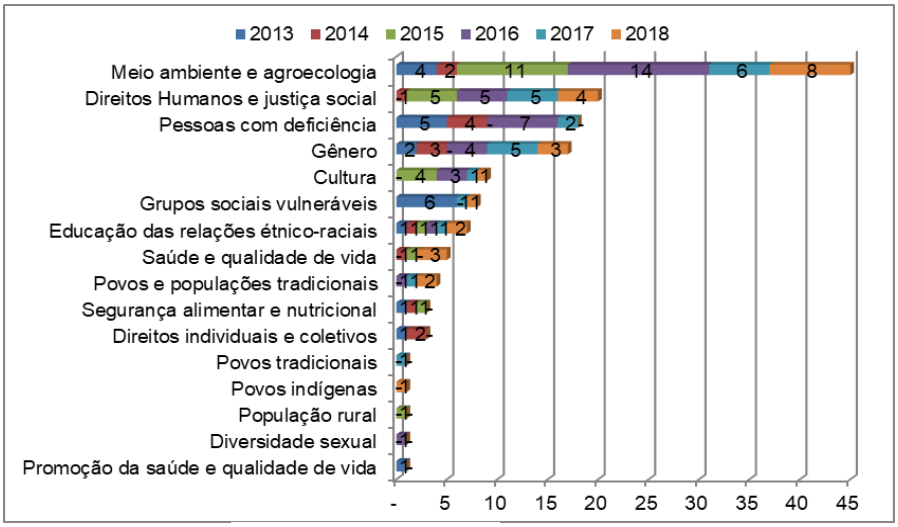
Gráfico 6 – Áreas Temáticas do Programa Institucional de Educação em Direitos Humanos (PIDH) nos anos de 2016 a 2018



Fonte: Produzido pelos autores com arquivos Proeppi (2019).

Já no que diz respeito às áreas temáticas de todos os programas, compilados, em relação ao desenvolvimento ao longo do tempo, o Gráfico 7 apresenta os temas Meio ambiente e agroecologia, Direitos humanos e justiça social, Pessoas com deficiência e Gênero como as áreas com maior número de projetos desenvolvidos na Instituição - essas áreas juntas somam 100 (cem) projetos.

Gráfico 7 – Áreas temáticas dos programas de fomento à pesquisa, extensão e Educação em Direitos Humanos da PROEPPI nos anos de 2013 a 2018



Fonte: Produzido pelos autores com arquivos Proeppi (2019).

Diante do exposto, pode-se observar que a Instituição tem fomentado a realização de projetos em Educação em Direitos Humanos. Contudo, a partir dos dados obtidos, não foi possível avaliar o quantitativo de unidades em que eles são desenvolvidos, se alguns *campi* realizam mais projetos que outros, por exemplo, nem quantos estudantes participaram, o que dificulta a avaliação do impacto dessas ações na comunidade escolar.

Além disso, não é possível saber se tratam-se da continuidade dos projetos ao longo dos anos ou de projetos diferentes. Ressalta-se que a Proeppi mantém controle apenas dos projetos de pesquisa e extensão contemplados em seus editais. Os demais projetos, realizados sem apoio financeiro da Proeppi, são de controle dos Comitês de Pesquisa e Extensão (Cope) de cada *campus*, uma vez que são desenvolvidos diretamente nesses locais. Diante disso, a fim de possibilitar maior abrangência das ações realizadas e a avaliação do impacto dessas ações na instituição e, consequentemente, na comunidade, novo estudo sobre esses últimos projetos poderia ser conduzido, principalmente após o lançamento do sistema integrado entre os Cope, que será lançado em breve.

No que se refere à relação que pode ser estabelecida entre essas ações e a prevenção do suicídio, compreende-se que as ações em qualquer âmbito, seja social, familiar, ou profissional, por exemplo, devem ocorrer em favor da saúde mental dos

indivíduos. Conforme Antunes (1999), o trabalho que estrutura o capital desestrutura o ser social e gera uma subjetividade inautêntica, de forma a manter o *status quo* de organização social. Inversamente, o trabalho autodeterminado gera condições sociais para o surgimento da subjetividade autêntica e emancipada, doadora de um novo sentido ao trabalho.

A Educação Profissional e Tecnológica, ao propor uma educação estimulante da criatividade, da curiosidade, da capacidade de abstração e do pensamento sistêmico do aluno, desenvolvidos por meio do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação, tem a possibilidade de promover, ou ao menos de contribuir para a promoção dessa subjetividade autêntica. Como expõe Botega *et al* (2006), a multiplicidade de questões que envolvem o suicídio demanda uma multiplicidade de atores e de ações para sua prevenção, sendo de fundamental importância ter atitudes acolhedoras, proporcionar atenção, interesse e preocupação, no sentido de promover sentimentos de esperança.

Por fim, Bertolote (2012) aponta cinco pontos relevantes na prevenção do suicídio, com evidências de eficácia: 1) tratamento de pessoas com transtornos mentais; 2) restrição de acesso a meios ou métodos letais utilizados em comportamento suicida; 3) abordagem adequada pelos meios de comunicação de notícias e/ou informações a respeito do comportamento suicida; 4) programas adequados de educação e informação em escolas, para o público em geral e para profissionais do setor sanitário e social; e 5) busca ativa e triagem sistemática de pessoas com alto risco de comportamento suicida.

Considerando que o objetivo deste trabalho se relaciona ao item 4, vale destacar uma ressalva sobre a efetividade das iniciativas relacionadas a este âmbito. Bertolote (2012) aponta de forte evidência positiva a realização de programas escolares baseados na promoção de competências e no reforço de habilidades, mas de evidência prejudicial os programas escolares baseados exclusivamente em alertas sobre o suicídio (como expor métodos/meios letais, abordar o tema de forma estigmatizada ou romantizada, não oferecer alternativas de ajuda). Esse dado reforça novamente a importância das ações de promoção da saúde e dos direitos humanos desenvolvidas no âmbito da prevenção universal.

Conclusão

O presente trabalho teve por objetivo levantar as ações de pesquisa, extensão e inovação desenvolvidas no IFPR relacionadas à temática de direitos humanos. Os dados encontrados são importantes, não apenas para a finalidade de identificar se a instituição está cumprindo seu papel social e seu propósito de desenvolver integralmente seus estudantes, visando à plena formação de suas capacidades, mas também como forma de prestação de contas à comunidade interna e externa à Instituição, dado que os projetos são desenvolvidos com recurso público.

No que se refere à prevenção ao suicídio, quaisquer ações que visem a diminuir a vulnerabilidade socioeconômica e melhorar as condições de vida das pessoas; proporcionar ou defender a garantia de direitos ou ainda instrumentalizar as pessoas a apropriar-se deles; prevenir ou diminuir a violência autoprovocada ou interpessoal; promover a autonomia das pessoas e melhorar a qualidade das e nas relações humanas –

o que inclui a luta pela derrubada de preconceitos e empoderamento das minorias; e promover um modo de vida mais saudável são formas de atuar na prevenção do suicídio (BERENCHTEIN NETTO, 2007; JOINER, 2007).

Sendo assim, as ações de pesquisa e extensão desenvolvidas na instituição, tanto por meio dos editais quanto aquelas desenvolvidas sem o auxílio econômico, ao contribuírem para a formação humana integral do estudante, potencializam o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, acadêmicas e socioemocionais, proporcionando o acesso a conteúdos e atividades extracurriculares e também contato com diferentes atores sociais, especialmente no que se refere aos projetos de extensão. Destaca-se ainda que a amplitude das áreas temáticas também contribui para alcançar diferentes aspectos da formação do alunado.

Por fim, este trabalho propôs, como contribuição, ratificar a importância desse contexto educacional, que compreende o processo educativo como parte fundamental da formação humana e para o qual o ambiente escolar pode ser o lócus de maior potencialidade para o desenvolvimento integral do estudante e, consequentemente, para as ações de prevenção do suicídio em seu sentido mais amplo e universal.

Referências

ANTUNES, Ricardo. Fundamentos básicos de um novo sistema de metabolismo social. In: **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Editora Boitempo, 1999, p.179-183.

BERENCHTEIN NETTO, Nilson. **Suicídio**: uma análise psicossocial a partir do materialismo histórico dialético. 168f. Dissertação. (Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

BERTOLOTE, José Manoel. **O suicídio e sua prevenção**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

BOTEGA, Neury José. **Crise Suicida**: avaliação e manejo. Porto Alegre: Artmed, 2015.

BOTEGA, Neury José *et al.* Prevenção do comportamento suicida. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v.37, nº 3, p.213-220, set./dez. 2006. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1442/1130. Acesso em: 28 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.819, de 26 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 abr. 2019. Disponível em: http://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n%C2%BA-13.819-de-26-de-abril-de-2019-85673796. Acesso em: 08 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Suicídio**: saber, agir e prevenir. Boletim Epidemiológico, Secretaria de Vigilância em Saúde, vol.48, nº 30, 21 set. 2017. ISSN 2358-9450. Disponível em: http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2017/setembro/21/2017-025-Perfil-epidemiologico-das-tentativas-e-obitos-por-suicidio-no-Brasil-e-a-rede-de-atencao-a-saude.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**. Disponível em: http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal. Acessado em 24 de setembro de 2019.

CARVALHO, Olgamir Fransciso de; LACERDA, Gilberto. Dualismo versus congruência: diálogo entre o novo modelo brasileiro para a formação profissional e o modelo didático ESC (Experiencial, Científico e Construtivista). In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.301-312.

CHISTÉ, Priscila de Souza. Formação do adolescente no Ensino Médio Integrado: contribuições dos estudos de Vigotski. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.9, nº 2, p.121-131, ago. 2017.

HAWTON, Keith; SANDERS, Kate E. A.; O'CONNOR, Rory C. Self-harm and suicide in adolescents. **Lancet**, v. 379, p. 2373-2382, jun. 2012.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). **Resolução nº 72**, de 20 de dezembro de 2018. Aprova as normas relativas ao Programa Institucional de Educação em Direitos Humanos (PIDH) do Instituto Federal do Paraná. Disponível em: http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/SEI_IFPR-0139773-Resolu%C3%A7%C3%A3o-PIDH.pdf. Acesso em: 01 mai. 2018.

JOINER, Thomas. **Why people die by suicide**. Cambrigde, MA: Harvard University Press, 2007.

LOWY, Michel. Um Marx insólito. In: MARX, Karl. **Sobre o suicídio**. São Paulo: Boitempo, 2006.

O'CONNOR, Rory; PORTZKY, G. Looking to the future: a synthesis of new developments and challenges in suicide research and prevention. **Front. Psychol.**, v.9, p.1-14, 27 nov. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Prevenção do suicídio**: um manual para professores e educadores. Genebra: OMS, 2000. Disponível em: http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/en/suicideprev_educ_port.pdfAcesso em: 10 out. 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Prevención del suicidio**: un imperativo global. Washington, DC: OPAS, 2014. Disponível em: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/136083/9789275318508_spa.pdf?sequence=1. Acesso em: 05 jul. 2019.

SCAVACINI, Karen. **O suicídio é um problema de todos**: a consciência, a competência e o diálogo na prevenção e posvenção do suicídio. 271f. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2014**: os jovens do Brasil. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2014.

12

AS EXPRESSÕES DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO: O QUE SE OUVE POR AQUI!

Tânia Gracieli Vega Incerti[1]
Ana Maria de Carvalho[2]
Jusane Oceli Dalmonico[3]

Introdução

Este artigo tem por finalidade publicizar os resultados de um projeto de pesquisa e ensino executado, nos anos 2017 e 2018, no *Campus* Curitiba, uma das 25 unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). É importante destacar que o *Campus* Curitiba oferta cursos nas formas integrado[4], subsequente[5] e superior[6].

Importantes marcos legais e políticos afirmam que a educação é um direito de todos/as. No entanto, é importante indagarmos: Será que na prática as escolas estão preparadas para acolher todos os sujeitos, respeitando suas singularidades? Como as pessoas que não atendem às normatividades impostas socialmente se veem e são vistas nos espaços educacionais?

Diante desses questionamentos realizamos, em 2017 e 2018, um projeto de ensino que teve por objetivo geral propiciar uma discussão acerca das relações de gênero, diversidade sexual e racial no IFPR, *Campus* Curitiba. Como intervenção prática propusemos a aplicação e análise de um questionário *online*, direcionado aos/às

[1] Doutoranda e Mestra em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Especialista em Gestão de Políticas, Programas e Projetos Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e em Serviço Social pela Universidade de Brasília (UNB). Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Atualmente é assistente social no IFPR, *Campus* Curitiba. ORCID: 0000-0002-7700-4259. E-mail: tania.incerti@ifpr.edu.br

[2] Doutoranda e Mestre em Tecnologia e Sociedade pela UTFPR. Possui graduação em Serviço Social pela Faculdades Integradas Espírita. Atualmente é Assistente Social no IFPR, *Campus* Curitiba. ORCID: 0000-0002-8714-2372. E-mail: ana.carvalho@ifpr.edu.br

[3] Especialização em Gestão Escolar pela Faculdade de Educação São Luis. Tecnóloga em Gestão Pública pelo IFPR. Atualmente está na Chefia da Seção de Assuntos Estudantis do IFPR, *Campus* Curitiba. ORCID: 0000-0003-2560-4612. E-mail: jusane.dalmonico@ifpr.edu.br

[4] Cursos Integrados são aqueles em que o estudante tem possibilidade de realizar, ao mesmo tempo o ensino médio e um curso técnico.

[5] Cursos subsequentes são aqueles em que o estudante já concluiu o ensino médio, ou seja, são cursos técnicos pós-médio.

[6] Dos cursos superiores, a época da pesquisa, eram ofertados: Bacharelado em Ciências Contábeis, Tecnologia em Gestão Pública e Tecnologia em Secretariado.

estudantes do *campus*, no que concerne ao desvelamento de situações que denotam discriminação, preconceito e exclusão social no espaço escolar[7]. Inferimos que frases e situações que comumente são compreendidas como brincadeiras são carregadas de preconceito, violência e desigualdades de gênero.

Compreendemos que a educação enquanto política pública é direito de todos/as e está assegurada em marcos legais e políticos, tais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº9394/96 (BRASIL, 1996) e o Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990), dentre outros. No entanto, é importante questionarmos: Essa prerrogativa atende igualitária e equitativamente todos os sujeitos ali presentes?

Alexsandro Rodrigues e Maria Aparecida dos Santos Correa Barreto (2013, p.170) trazem à tona essa discussão e destacam que:

> [...] no exercício da vida pública com a escola, percebemos que alguns marcadores culturais como: gênero, raça, classe, etnia e sexualidade limitam a apropriação de bens simbólicos e materiais por alunos e professores. É no contexto das desigualdades produzidas nas tramas de uma história que exclui os diferentes, em nome de uma identidade normativa, que se deve lutar para garantir políticas públicas de educação voltadas aos direitos humanos.

Rogério Diniz Junqueira (2011) expõe que, ao longo da história, a escola brasileira (e, consequentemente, seus currículos) teve sua estruturação com base em pressupostos delineados por um conjunto dinâmico de normas, valores e crenças que nos levam a desqualificar a figura do "outro", ou seja, aqueles/as que não se adequam às normativas impostas e cujas referências eram e ainda são centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente "normal". Nesse sentido, no ambiente escolar, indivíduos que, de algum modo, voluntariamente ou não, escapam da sequência heteronormativa são postos à margem das preocupações centrais de um currículo e de uma educação supostamente para todos/as.

Ainda, tendo por referência o autor citado, destacamos que:

> [...] em distintos graus, na escola podemos encontrar homofobia no livro didático, nas concepções de currículo, nos conteúdos heterocêntricos, nas relações pedagógicas normalizadoras. Ela aparece na hora da chamada (o furor em torno do número 24, por exemplo; mas, sobretudo, na recusa de chamar a estudante travesti por seu "nome social"), nas brincadeiras e nas piadas "inofensivas" e até usadas como "instrumento didático" [...] (JUNQUEIRA, 2011, p.96).

Diante disso, acompanhando Junqueira (2011, p.96), resta-nos indagar: "por que pode ser tão difícil e perturbador reconhecer o direito de uma pessoa ser tratada da forma em que ela se sente confortável?" Por que nos interessa tanto falar da orientação afetiva de um/a colega? Por que a cor de uma pessoa gera tanto questionamento e preconceito?

[7] Formulário com participação voluntária das estudantes e sem identificação pessoal.

No Art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no art. 3º da LDBEN (BRASIL, 1996) encontram-se delimitados os princípios que regem o ensino. Dentre eles destaca-se: "I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". No entanto, o descompasso entre a legislação brasileira e a realidade social, marcada pela extrema desigualdade e pela carência de políticas sociais mais substantivas, aponta os limites que fazem parte da vida de muitos/as brasileiros/as, que não têm acesso ou não conseguem permanecer estudando.

Hoje, o acesso à escola está ampliado; no entanto, quantos/as estudantes são "expulsos" (das mais diversas formas) das instituições de ensino por questões raciais, de gênero e sexualidade? Como é tratada a discussão e acolhimento desse público no IFPR?

Diante dessas inquietações, acreditamos ser fundamental o debate para que se promova na instituição a inclusão da temática da diversidade de gênero, racial e sexual no currículo, como forma de propiciar maior acolhimento e menor estigmatização dessas pessoas. Tais questões podem ser concretizadas em sala de aula, na forma de projetos de pesquisa e extensão e/ou grupos de estudo. Não se teve a intenção de dar respostas a todos esses questionamentos; todavia, buscou-se promover esse debate. Assim, no momento, acreditamos que o projeto proposto se apresentou como uma possibilidade.

Para que pudéssemos dar conta da proposta contida no projeto, tivemos por objetivo geral propiciar uma discussão acerca das questões raciais, relações de gênero e diversidade sexual no IFPR *Campus* Curitiba e os nossos objetivos específicos foram:

- Refletir sobre as questões de diversidade sexual e racial no ambiente escolar;
- Problematizar algumas situações vivenciadas no *campus* que denotam preconceito e discriminação com relação à homossexualidade e cor/raça;
- Propor, a partir das discussões realizadas, uma intervenção prática no *Campus* Curitiba.

Relações de gênero e raça no espaço escolar

Aos termos em vista o conceito de gênero, muitas são as definições propostas. Neste artigo, nos valeremos do que é apresentado por Maria Amélia Teles (2017), que o define como uma forma particularizada de compreender as relações sociais e seus enfrentamentos e incoerências, não tendo significado somente em relação às mulheres, mas sim aplicado às relações sociais entre homens e mulheres, entre homens e homens e entre mulheres e mulheres. Nesse sentido, retomando a contribuição de Guacira Lopes Louro (1997), destacamos que é a partir do uso antropológico da palavra, empregado inicialmente por feministas norte-americanas e inglesas, que a expressão "gênero" objetiva enfrentar e combater a argumentação de cunho determinista e biologicista ao explicar as diferenças entre os sexos.

A desigualdade entre homens e mulheres resulta de construções históricas, sociais, políticas e culturais gerando, a partir dessas construções, a segregação contra as mulheres, que pode também ser considerada como discriminação de gênero.

Análises de discussões de Elaine Reis Brandão e Rebecca Faray Ferreira Lopes (2018) no âmbito das políticas públicas sobre a inclusão das categorias de gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação (PNE) expõem a complexidade do cenário no

Brasil. Segmentos da sociedade que lutam pelos direitos humanos e associações religiosas divergem quanto à inclusão das discussões de gênero e sexualidade nos ambientes escolares. Perspectivas idealizadoras que contemplam debates sobre gênero e sexualidade nos espaços escolares trazem à luz a oportunidade de formação de indivíduos em busca de uma sociedade igualitária e justa.

Joan Scott (2005) defende que as resoluções referentes à temática de igualdade e diferença, de direitos e identidades de grupo são divergentes. Todavia, por meio de debates e embates criam-se possibilidades de maiores conquistas.

No que se refere ao racismo, de acordo com Nilma Lino Gomes (2005), no Brasil ele é consolidado em uma constante contradição.

> A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico raciais do país (GOMES, 2005, p.46).

De acordo com Henrique Cunha Junior (2010), o racismo se mantém nas estruturas sociais, em que se difundem socialmente "ideias ambíguas, erradas ou preconceituosas sobre a população negra" (CUNHA JR, 2010, p.8). Ideias essas que tendem a gerar um grande processo de desqualificação de negros e negras. Como consequência, tem-se a despolitização da população afrodescendente, a fragilização de suas identidades e o apagamento das contribuições técnicas e intelectuais africanas. Na concepção do autor, a negação de muitas pessoas quanto à existência de racismo contra a pessoa negra ocorre pelo fato de que essas pessoas, de certa forma, se beneficiam com isso. Assim, pode a negação ocorrer como uma forma de disfarçar os propósitos de mantê-los subalternizados.

Diversidade sexual e racial no ambiente escolar: preconceitos e estigmas

Pensar sobre a diversidade sexual e racial no ambiente escolar dentro de uma perspectiva inclusiva implica pensar estratégias que causem transformações nas práticas e nas concepções de pessoas que ainda enxergam a diversidade sexual fora das normas e padrões heteronormativos como algo negativo e inaceitável.

As tensões acerca da diversidade sexual por muitas vezes podem sofrer influências religiosas ou são frutos de construções sociais historicamente carregadas de visão essencialista, ao associar o sexo, gênero e sexualidade a uma visão reducionista e biologicista, entre "macho e fêmea". Na perspectiva reducionista, ações que desconsideram a sexualidade nas diversas dimensões, quer seja dimensão social ou dimensão histórica, podem reproduzir discriminação, preconceito[8], marginalização e exclusão.

[8] Define-se preconceito como "qualquer atitude negativa em relação a uma pessoa ou a um grupo social que derive de uma ideia preconcebida sobre tal pessoa ou grupo" (glossário do Livro de Conteúdo Gênero e Diversidade na Escola. 2009, p. 197).

Para a pesquisadora Ariana Kelly Leandra Silva da Silva (2013), o combate ao preconceito, segregação e estigma às pessoas negras e àquelas que divergem das identidades de gêneros normatizadas deve partir de estratégias para a desconstrução de atitudes causadoras de violências e inferiorização ainda naturalizadas; de modo que a capacidade cognitiva e formativa do ser humano possa suprimir os velhos hábitos, numa perspectiva de eliminação da intolerância, rumando para uma formação de indivíduos mais empáticos.

Existem marcadores criados pelas normas heteronormativas que reproduzem a discriminação, e a marginalização, entre outros. Para José Rosamilton de Lima:

> [...] a classificação social que diferencia e possibilita a discriminação e preconceito sobre mulheres, negros, nordestinos, indígenas, homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais vem de um processo de socialização que determina quais padrões devemos seguir com base em um princípio de verdade que estabelecem conceitos e estereótipos que controlam e ditam a forma de comportamento das pessoas (LIMA, 2012, p.43).

Os pesquisadores Alexandre Bortolini e Luan Carpes Barros Cassal destacam que ambientes como a escola são marcados pela homofobia e misoginia, que podem causar a evasão e baixo desempenho escolar. Pesquisas realizadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Ministério da Educação (Secad/MEC) e Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas/Universidade de São Paulo (Fipe/USP) apontam ser "evidente relação entre os índices de discriminação no espaço escolar e o baixo desempenho de estudantes" (BORTOLINI e CASSAL, 2010, p.03)

As expressões da discriminação racial e de gênero podem ocorrer de forma velada e o debate sobre as vivências no espaço escolar constitui-se como uma estratégia de supressão dessas práticas.

Etapas do projeto

Para a materialização desse projeto, três fases distintas fizeram parte do processo.

A primeira foi de discussão teórica. Nessa fase, buscou-se discorrer sobre os aspectos conceituais de gênero e raça, intercalando com a discussão das relações de gênero no espaço escolar. Nessa fase participaram intensivamente as coordenadoras, também autoras deste texto, e 3 bolsistas do projeto.

A segunda fase foi de elaboração do questionário *online*, encaminhado à comunidade escolar do IFPR[9], especialmente àqueles/as estudantes inseridos/as em algum programa de assistência estudantil. O objetivo do questionário foi tomar conhecimento de situações ou frases consideradas pelo/a ouvinte como preconceituosas, machistas e/ou que de alguma forma expressam desigualdade de gênero. O questionário

[9] O *e-mail* para a participação na pesquisa foi enviado somente aos estudantes participantes dos programas de assistência estudantil, totalizando o envio direto para 441 estudantes em 2017 e 461 em 2018. Destaca-se ainda que nem todos os *e-mails* eram válidos, em 2017 tivemos uma devolução de 15 mensagens e em 2018, 18 mensagens retornaram.

continha 17 perguntas; destas, 10 eram fechadas e 7 abertas. Foi enviado via *e-mail* aos/às estudantes e disponibilizado no grupo de *Facebook* dos/as discentes, permanecendo por 15 dias para o recebimento de respostas. Ao final, em 2017, dos 426 *e-mails* enviados diretamente aos/às estudantes, tivemos 66 respondentes e, em 2018, do envio de 443 *e-mails,* obtivemos 73 respostas ao questionário[10].

A metodologia utilizada para a análise das respostas teve por base a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1979):

> [...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 1979, p.31)

Por fim, a última fase do projeto concretizou-se por meio de uma exposição de cartazes contendo as frases relatadas pelos/as estudantes, bem como com a realização de uma roda de conversa, que contou com a participação das bolsistas e coordenadoras do projeto, estudantes e servidoras do *campus*. Ao todo, 10 pessoas participaram da discussão proposta, na qual foram apresentados e debatidos coletivamente os resultados do questionário.

As respostas obtidas

Dentre os/as 139 respondentes, 56,5% são dos cursos integrados, 32,85% dos cursos subsequentes e 11,55% de cursos superiores. Dos/as respondentes, 60,65% são do sexo feminino e 39,35% são do sexo masculino. Em relação ao gênero, 58,85% dos/as respondentes se identificam como mulheres, 37,55% como homens e 3,05% não se identificam com nenhum dos gêneros binários.

Definição de gênero conforme os/as estudantes

Ao analisarmos as respostas enviadas, observamos que a maioria dos/as respondentes apresentam uma visão de gênero que considera a complexidade do conceito, especialmente compreendendo a diversidade que o compõe. Assim, conforme observamos, a compreensão dos/as estudantes encaminha-se para o entendimento da categoria gênero como possibilidade, tal qual nos apresenta Maria Amélia Teles (2016), para desmascarar as explicações usualmente utilizadas, que consideram estritamente as diferenças biológicas.

Dentre as respostas podemos citar:

[10] Frisamos que por se tratar de uma pesquisa qualitativa, ainda que o percentual de respostas não teve o alcance esperado, ele foi significativo ao apontar situações que denotam preconceito e discriminação.

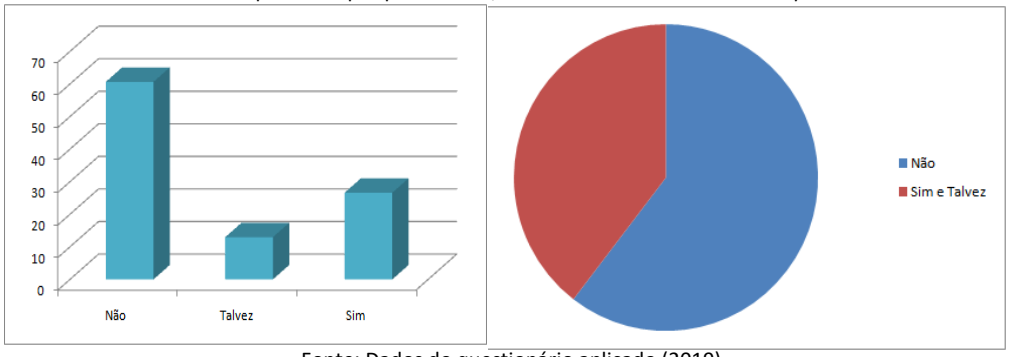
> *"[...] Eu acho que gênero é como você se sente em relação a si mesmo. Gênero não é só a sua expressão, mas a sua forma de ver o mundo.";*
> *"[...] A identidade dela, como ela se vê [...]";*
> *"[...] Gênero feminino e masculino, mas aí tem as vertentes, os trans, os homos, tem vários";*
> *"Acredito que seja como a pessoa se identifica como ela se sente em relação ao seu corpo, e com a atração por outras pessoas";*
> *"Gênero é como a pessoa se identifica independente da parte biológica";*
> *"Como você se sente em relação a você mesmo e seu corpo. Muitas vezes acabam utilizando "padrões" para definir se alguém se sente de um modo ou outros, que acabam dando uma impressão errada para a coisa. (como por exemplo, "ah eu gosto de usar saia e do nada eu curto umas roupas de macho, sou genderfluid haha")";*
> *"[...] é a identificação de um ser por seu corpo anatômico (seus membros, genitálias), composição química (hormônios, cromossomos etc.) e/ou identidade manifestada (seja por atitude, estética, costumes, ou seja, os estereótipos de 'coisas de mulher e coisas de homem'".*

No entanto, ainda persistem respostas que denotam o caráter biologicista, tal como "macho e fêmea", "Gênero é o que define se o indivíduo é masculino ou feminino em outras palavras seria "o pênis ou a vagina", "sexo biológico", e por vezes preconceituoso, acreditando que falar do tema é algo sem relevância, desnecessário, uma "perca de tempo (sic)", "Uma divisão algumas vezes desnecessária"; "Modismo, cada pessoa se define como quiser, vem de casa".

Desigualdade de gênero e racial no espaço escolar

Quando questionados/as se já presenciaram alguma atitude que possa ser configurada como desigualdade de gênero ou racial, praticada por professores/as e demais servidores/as do *campus*, 26,6% responderam que sim, 60,45% disseram que não e 12,95% afirmaram que talvez tenham presenciado. Ao analisarmos a resposta, observamos que 39,55%, resultado da soma entre o *sim* e o *talvez*, denotam que vivenciam ou observam situações de desigualdade na instituição. Observemos:

Gráfico 1 - Você já presenciou alguma atitude que pode ser considerada como desigualdade de gênero ou racial praticada por professores/as ou demais servidores do *campus*



Fonte: Dados do questionário aplicado (2019).

Em seguida, solicitamos aos/às respondentes que relatassem quais situações foram presenciadas e dentre as respostas estão:

> *"Talvez tenha presenciado, mas nada muito gritante a ponto de me impressionar para que eu lembre agora;"*
> *"Professor se referindo a negros como 'gente de cor'";*
> *"Tem muitas meninas na sala, temos que eliminar algumas, esse grupo só tem meninas? Vamos colocar um menino pra vocês não terem tanta dificuldade";*
> *"Comentários do tipo "não fique triste por não pegar suas colegas agora, daqui uns anos elas serão umas barangas" por um professor;*
> *"Uma professora de português "ditando" o que uma menina deveria fazer e como ela deveria agir de um jeito machista";*
> *"Um professor já fez piadas machistas em sala de aula e ofendeu uma aluna com uma atitude machista";*
> *"Um professor dizendo a um aluno que finalmente virou macho por que cortou o cabelo que era bem comprido";*
> *"Estávamos sentados na arquibancada (em frente a quadra de vôlei) quando um dos inspetores passou e perguntou de que turma éramos e se não estávamos em aula, éramos quase todos meninos e mais duas meninas, enquanto que para nós apenas bastou explicar a situação, uma das meninas foi exageradamente interrogada sobre se era verdade ela não ter aula, sem desrespeito mas claramente desigualmente exagerado em relação aos meninos";*
> *"Eu já fui obrigada a ouvir que eu não era tão "escurinha/pretinha" para me considerar negra";*
> *"Atitudes sempre muito discretas, porém que afetam diretamente uma pessoa. Como por exemplo atitudes de servidores com alunos homossexuais e mulheres dentro do Instituto e atitudes machistas e preconceituosas de professores";*
> *"Porque essa coisa de menina ficar com menina não dá certo"; "Raramente acontece, mas às vezes, na tentativa de causar descontração em sala, são feitos alguns comentários sobre modo de vida ou pensamentos de algumas regiões ou grupos de pessoas. Às vezes, ao descrever como era tratados alguns temas atuais utilizando o pensamento histórico dos nossos antepassados, revivemos algumas situações ou frases preconceituosas que podem ofender alguns alunos";*
> *"Professores que estão sempre ressaltando a etnia de determinado aluno, comentários que podem ser inofensivos, mas que ressaltam um preconceito de gênero".*

Diante das respostas obtidas, observamos que posturas que remetem à desigualdade de gênero fazem parte do cotidiano escolar dos/as estudantes do IFPR. Todavia, muitas vezes a percepção dessa desigualdade não é compreendida pelo/a interlocutor/a, como podemos observar na primeira resposta apresentada acima, em que essa desigualdade é, de certa forma, minimizada. Nesse sentido, podemos nos aproximar do conceito de *violência simbólica*, apresentado por Pierre Bourdieu. Para o autor, este tipo de violência é:

> [...] uma violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. (BOURDIEU, 1999, p.7).

Acerca de violência simbólica, para as autoras Lindamir Salete Casagrande e Angela Lima e Souza, ela se 'manifesta' no meio acadêmico de diferentes formas e por diferentes meios. Dentre as situações destacadas, estão "a questão da sexualidade, a aparência física dos/as estudantes, as supostas diferenças cognitivas entre homens e mulheres, a questão salarial da futura carreira e a postura de professores e professoras" (CASAGRANDE; LIMA e SOUZA, 2015, p.82). Nas considerações finais, as autoras apontam que as situações de violência e dificuldades recaem especialmente sobre as mulheres, tendo em vista "estereótipos de gênero que associam as mulheres à fragilidade, à incapacidade, uma constante referência ao conceito arraigado do sexo frágil" (CASAGRANDE; LIMA e SOUZA, 2015, p.82).

Ao serem perguntados/as se vivenciaram alguma situação que gerasse desigualdades de gênero no *campus*, 67,1% responderam que não, 26,32% que sim e 6,55% que talvez. Dentre os relatos de situações vivenciadas estão:

> *"Priorizar o sexo masculino";*
> *"Machismo descarado na aula de anatomia, vindo de aluno";*
> *"No início do semestre os meninos ficavam apostando entre eles qual menina desistiria do curso antes";*
> *"Sofrer por ser um garoto em Processos Fotográficos ou uma garota em Mecânica é, infelizmente, bem comum"; "Aconteceu comigo, 'Machista falando merda para mim e me diminuindo' e homofobia com amigas".*

A maioria dos relatos apresentados denota que o tratamento discriminatório e desigual entre homens e mulheres, e inferimos, é resultante de construções históricas e gerador de discriminação de gênero. Quando questionados se já praticaram alguma situação de desigualdade de gênero, 15,2% afirmaram que sim, 16,7% que talvez e 68,2% relataram que não praticaram. Dentre as práticas citadas estão:

> *"Possivelmente, infelizmente isso deve ter acontecido em algum momento, mesmo tentando ao máximo, às vezes a sociedade repressora onde vivemos acaba por estar presente em nós";*
> *"Já fiz coisas para meninos, que, se a situação fosse ao contrário, talvez eu me sentisse ofendida (como por exemplo passar a mão na bunda de um amigo, apesar de ele ter dito que não gostava). Percebi que era errado e não faço mais isso";*
> *"É difícil assumir que você não fez algo, certo? Eu posso ter feito, mas não me lembro";*
> *"Na época da escola usava muito a palavra 'gay', 'viado', como forma de insulto aos amigos";*
> *"Não sei se pratiquei, pois às vezes algumas atitudes que pra gente é normal, correto, pode se tornar desigual para os outros, é relativo. Mas acredito, que não pratiquei";*

"Talvez tenha acontecido inconsequentemente, mas eu me esforço para que não ocorra';
"Antigamente qualquer homem que reclamava de dores perto de mim, falava pra ele parar de ser gay";
"Esse cara faz Processo Fotográfico? Deve ser gay né";
"Às vezes no trânsito enquanto meu esposo está dirigindo e um carro faz alguma imprudência, eu falo: deve ser mulher!";
"Eu não sei ao certo, mas durante a minha vida toda, pode ser que eu tenha feito algo só pra dizer que eu era "heterossexual" se eu fiz isso eu fui bastante ignorante porque graças a Deus eu sou um belo unicórnio ❤".

Afinal, o que se ouve por aqui?

Como última questão do questionário proposto, solicitamos que o/a respondente mencionasse alguma frase que já tenha ouvido no *campus* e que ele/a considera desigualdade de gênero e racial. Dentre as frases, estão:

"Olha aquele garoto... Será que ele entrou por cotas???";
"Se nasceu mulher, não tem que se vestir ou falar como homem";
"Não que eu tenha algo contra, pode até ser, mas longe de mim";
"gente de cor";
"Hoje em dia qualquer coisa é preconceito";
"Foi aquele casal de neguinho";
"Porque eles primeiro?... Porque são homens";
"Curso de gay";
"Meninas não sabem jogar bola";
"Preto só faz merda, tinha que ser nordestino, tinha que ser mulher";
"Você é menina, não pode jogar basquete";
"Não deveria existir cotas, para beneficiar negros";
"Tem uma carinha bonitinha mas é burra!";
"Cabelo de preto" "Você não pode se vestir assim";
" 'tal pessoa' só entrou aqui por cota";
"As cotas são erradas pois negros e brancos são iguais";
"sobre um aluno negro, que não conseguiu passar em todas as matérias, 'deve ter entrado por sorteio/cota'";
"A minha mãe quer me tirar do IF por que tem muitos gays";
"Mecânica não é curso pra mulher";
"As meninas não podem fazer essas coisas (ficar encostada em um menino tendo seus cabelos acariciados), elas tem que ser 'certinhas'";
"Vocês irão distrair os garotos com esses shorts";
"Os garotos sempre estão de shorts ou erguendo as calças";
"Este lugar não é para todos, é para uma gama muito específica, mas, existem alguns intrusos que não sairão daqui como os outros";
"Você apenas entrou por conta de cota" "Isso é uma menina?";
"Gay, viado, etc";
"O fato de haver mais mulheres em processos fotográficos por ser um curso mais fácil";
"Mulher só serve para procriar";
"O neguinho";

"Ela é mulher, deixa no nosso time mesmo (os times já tinham fechado)";
"Ah a mulher não se dá ao respeito";
"Esses homossexuais são muito indecentes";
"Não é questão de preconceito, mas elas não podem ficar abraçadas assim no meio do corredor" ou "Vocês não podem usar esse tipo de roupa dentro da Instituição, porque isso é falta de respeito";
"Mulher tem que se arrumar para o homem etc.";
"Mulherzinha";
"Aquele lá segura mais salto que muita mulher";
"Mulher não presta a não ser na frente do fogão";
"Já está fazendo negrice";
"Homens mandam, mulheres sangram";
"Aquela ali só tá aqui, por causa da cota";
"Informática é para meninos";
"Que trabalho de preto";
"Viadinho de merda";
"Coisa de Bahiano";
"Olha como ela veste, parece uma puta";
"Frases direcionadas a casais lgbt, que, estão sentados tendo uma conversa, como com qualquer outro aluno, sendo alertados a se afastarem".

As frases proferidas remetem a situações discriminatórias, persistindo em relações e situações que expressam preconceitos contra a mulher, contra as pessoas negras e os questionamentos quanto à orientação sexual das/os estudantes. Ademais, demonstram como os espaços escolares são lócus permeados por questões de desigualdades de gênero e racial. A violência impressa no cotidiano escolar, por atitudes que denotam desigualdade de gênero, preconceito racial e homofobia, advém tanto dos/as estudantes, quanto professores/as e demais servidores/as.

Considerações finais

Ao findarmos as análises do projeto em tela, julgamos que este atendeu aos objetivos propostos e especialmente alcançou o resultado almejado, qual seja, promover debates acerca de questões raciais, relações de gênero e diversidade sexual no âmbito do *campus*.

Por meio da intervenção prática, análise do questionário aplicado, inferimos que frases e situações que corriqueiramente são proferidas de forma despercebida ou com tom de brincadeira são carregadas de preconceito, violência e desigualdades de gênero, uma vez que, nas perspectivas reducionistas, ações que desconsideram a sexualidade nas diversas dimensões, quer seja dimensão social ou dimensão histórica, podem reproduzir discriminação, preconceito, marginalização e exclusão. Concordamos com Louro (1997) sobre a necessidade de estarmos atentas/os, especialmente para a nossa linguagem, buscando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela comumente carrega e, principalmente, institui.

Consideramos que a criação de momentos para debates no âmbito científico/acadêmico, incluindo a participação dos/as servidores/as e dos/as estudantes, estimulará o desenvolvimento de empatia entre os pares e o corpo técnico, bem como

promoverá a prevenção da evasão escolar, o fortalecimento de vínculos e o melhor desempenho acadêmico.

Destarte, acreditamos que a presente proposta vai ao encontro do que se pretende como uma 'educação com base nos princípios da politecnia, buscando uma formação integral que contemple, além das disciplinas técnicas e obrigatórias, conteúdos generalistas e que nem sempre são discutidos em sala de aula. Desta forma, acreditamos na proposta de uma educação para além da tecnocracia, em que temas como questões raciais, gênero, sexualidade e direitos humanos façam parte do currículo e sejam trabalhados cotidianamente em sala de aula.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.

BORTOLINI, Alexandre; CASSAL, Luan Carpes Barros. Diversidade sexual na escola: pensando as práticas de formação continuada. **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, v.9, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. In: **Legislação Social: cidadania, políticas públicas e exercício profissional**. Curitiba, Conselho Regional de Serviço Social, CRESS 11ª Região, 2006, p.26-51.

BRASIL, **Resolução nº 006 de 20 de setembro de 2012**. Ministério da Educação. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=245343, acesso em 23 de fevereiro de 2019.

BRANDAO, Elaine Reis; LOPES, Rebecca Faray Ferreira. "Não é competência do professor ser sexólogo" O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. **Civitas, Rev. Ciênc. Soc.** [*online*]. 2018, vol.18, nº 1, p.100-123.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. Para além do gênero: mulheres e homens em engenharias e licenciaturas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 24(3), set./dez./2016.

CUNHA JR., Henrique. **Tecnologia africana na formação brasileira**. RJ:CEAP, 2010.

FERRARI, Anderson. Reflexões sobre a homofobia na escola, In: CASAGRANDE, L. S.; STANCKI, Nº da L.; CARVALHO, M. G., organizadoras, **Igualdade na Diversidade**: enfrentando o sexismo e a homofobia, 1ª Ed. Curitiba, UTFPR, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 21, p.40-51, set./dez.2000.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Heteronormatividade e Homofobia no currículo em Ação In: CASAGRANDE, L. S.; STANCKI, Nº da L.; CARVALHO, M. G., organizadoras, **Igualdade na Diversidade: enfrentando o sexismo e a homofobia**, 1ª Ed. Curitiba, UTFPR, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

RODRIGUES, Alexsandro. BARRETO, Maria Aparecida dos Santos Correa, organizadores. - Currículos, Gêneros e Sexualidades: **Experiências Misturadas e Compartilhadas**, Vitória, ES: Edufes, 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, nº 2, p.71-99, jul./dez.,1995.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **O que são os direitos humanos das mulheres?**. Brasília: Editora Brasiliense, 2006.

TORTATO, Cintia de Souza Batista. Pensar a escola como um lugar para todos: a inclusão do gênero. In: COVOLAN, Nádia Terezinha; OLIVEIRA, Daniel Canavese de (Orgs.). **Educação & diversidade**: a questão de gênero e suas múltiplas expressões. 1ª ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2015, p.9-137.

13

CONHECIMENTO SOBRE GÊNERO E ATUAÇÃO PEDAGÓGICA: SABERES QUE MODIFICAM A PRÁTICA?

Cíntia de Souza Batista Tortato[1]

Introdução

Há muitas formas de entender o conhecimento. Neste trabalho, a abordagem de conhecimento que se privilegiou foi aquela que se relaciona com a inserção da categoria de gênero e pressupõe que essa inserção resulta em um processo de empoderamento. Este, com base na literatura relacionada, seria um empoderamento estratégico, relacionado à capacidade de entender a trama das relações sociais e questionar as relações de poder nela existentes, num caráter político que abre espaço para a tomada de consciência (LEÓN, 2001). Em se tratando de mulheres professoras, esse processo afeta suas práticas pessoais e profissionais, o modo como se veem como mulheres e o modo com que trabalham com seus alunos e alunas e como entendem a educação.

Assim, o conhecimento está sendo considerado como um conjunto de saberes que adquirem significado à medida que se relacionam com a realidade, que, no caso das mulheres, está atrelada ao reconhecimento das conquistas femininas alcançadas pelas lutas dos diversos segmentos do movimento feminista. Entre outros saberes importantes, está o reconhecimento da ideologia sexista (MENEGHEL, 2005), o reconhecimento das bases culturais do patriarcado (CARVALHO, 2009), o acesso às informações sobre suas condições, possibilidades e direitos como mulher (YANNOULAS, 2002) e, no caso da educação formal, o reconhecimento do sexismo também nas práticas pedagógicas e suas relações com outros marcadores sociais, como raça/etnia, geração, orientação sexual. (LOURO, 2001).

Quanto à educação, as docentes são, ao mesmo tempo, alunas e professoras. Como alunas, em um curso de formação, vivenciam uma aprendizagem de uma posição diferente de quando estão ensinando em suas áreas de atuação, em que as aprendizagens também são parte do processo, que é vivo e constante. Pensando na politização de alunos e professores proposta por Paulo Freire, as professoras passaram por um processo de conscientização que as afeta pessoalmente, profissionalmente e afeta aqueles que estão relacionados a elas, seja no meio familiar ou na vida profissional, especialmente seus alunos e alunas.

[1] Doutora e Mestra em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), *Campus* Paranaguá. É editora da Revista Mundi - Sociais e Humanidades e membro da Associação Brasileira de Estudos Sociais das Ciências e das Tecnologias (ESOCITE/BR). ORCID: 0000-0002-1399-3860. E-mail: cintia.tortato@ifpr.edu.br

Ao se relacionar a educação e o empoderamento feminino, do ponto de vista dos estudos de gênero, considerou-se o processo educativo como um espaço que colabora para manter ou combater as desigualdades, um espaço privilegiado de ação, tomada de posição e construção de outros saberes, em que tanto alunos e alunas são sujeitos quanto os profissionais que estão envolvidos no processo. Na perspectiva de Paulo Freire (1981), a educação está sendo vista como um processo relacional em que os envolvidos se educam mutuamente, mediados pelo mundo. Considerou-se que, ao introduzir o gênero na prática pedagógica, os professores e professoras estão desenvolvendo o exercício da práxis, onde teoria e prática representam dimensões inseparáveis. Pela especificidade do assunto, ao trabalharem com as questões de gênero, os envolvidos estão sempre trabalhando se referenciando à própria vida. Pensar sobre as condições de homens e mulheres é pensar sobre si mesmo, o que faz com que o assunto seja ainda mais relevante e ultrapasse os muros da escola.

Desenvolvimento

Este artigo traz uma parte da minha tese de doutorado[2], em que o campo de pesquisa foi formado por docentes mulheres que haviam participado de cursos de formação sobre gênero e diversidade na escola, ministrados pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), entre os anos de 2010 e 2011. A pergunta de pesquisa que norteou o trabalho foi: Houve mudança na prática pedagógica e na vida pessoal das profissionais que participaram do curso de extensão universitária, ofertado em 2010/2011, pela UTFPR *Campus* Curitiba, sobre Gênero e Diversidade Sexual na escola?

Assim, entendendo-se os cursos de formação para professores como uma política pública, optou-se por escolher como campo de coleta de dados o curso de formação intitulado *Igualdade de gênero na escola: enfrentando o sexismo e a homofobia.* Esse curso foi ofertado pela UTFPR, em 2010/2011, na cidade de Curitiba e Região Metropolitana, e contou com a participação de cerca de 400 professores e professoras da Educação Básica.

A coleta de dados aconteceu em dois momentos. Primeiro, sob forma de questionário *online*, por meio do qual 122 pessoas responderam e, a partir das pessoas que responderam ao questionário, foi feito o convite para participarem de entrevistas semiestruturadas. Das 122 pessoas que responderam ao questionário, 101 declaram-se do sexo feminino e são esses os dados que serviram de base para a composição das entrevistas, pois o público de interesse da pesquisa eram as mulheres. Foram entrevistadas 14 professoras, e é sobre essas entrevistas que se dá o desenvolvimento deste texto.

Tanto o questionário como as entrevistas seguiram as seguintes categorias de análise (elaboradas a partir da literatura): conhecimento, mudança de atitude, reflexão e envolvimento. Neste trabalho, o foco dado se relaciona à categoria conhecimento.

2 TORTATO (2014).

Na análise dos questionários a respeito do conhecimento como construto, os resultados mostraram que 86% das respondentes consideraram os assuntos relacionados a gênero abordados no curso relevantes para a sua prática pedagógica, e 85% consideraram relevantes para sua vida pessoal. Do total de respondentes, 86,3% sinalizaram que costumam identificar questões de gênero no cotidiano. De maneira geral, a relevância do tema e a presença dele nas práticas pessoais e profissionais foram apontados pela maioria. Nas entrevistas, as razões dessa relevância e a presença das questões de gênero na vida das professoras foram exemplificadas, sinalizadas e materializadas.

Nas falas das entrevistas, o entendimento que algumas professoras mostraram sobre a educação, correlacionando-se com as questões de gênero, foi significativo para este trabalho. Uma das falas foi:

> É... assim... a gente trabalha com a formação do ser humano, né... E não pode ser só na esfera do conhecimento técnico, tem que ser na parte social, humana também, então não tem como ignorar... o gênero, e... apesar dele ter sido escondido por muito tempo, um tema muito tabu, ele agora finalmente tá aflorando para gente também conseguir respeitar cada um na sua diversidade, né. **Porque não tem como uma escola fingir que todo mundo é igual, você tá trabalhando com pessoas, você tem que saber que as pessoas são diferentes e que todo mundo tem direitos.** (Entrevistada nº 1)

Nessa fala, destacou-se a expressão 'fingir que todo mundo é igual', pois essa tem sido uma das lutas fundamentais do feminismo e dos setores da sociedade que discutem e lutam por igualdade de direitos: pelo respeito às diferenças e pelas lutas contra as desigualdades, que se fundamentam nas diferenças. Essa fala destaca de que igualdade está se falando, da questão dos direitos de todos, das especificidades das pessoas, dos significados políticos da igualdade.

A educação, como um processo que não é neutro (APPLE, 1989), foi mencionada em uma das falas das entrevistadas...

> Muito, eu considero muito relevante (o gênero) **porque foi pela educação** que a gente adquiriu posturas pré-estabelecidas, pré-conceitos, né...entre atitudes, comportamentos, entre o que é para homem e o que é para mulher, então eu vejo que a escola é um ambiente muito rico. (Entrevistada nº 3)

Quanto à ação de educar como um ato intencional, na próxima fala pode-se identificar a escola como um espaço de construção de valores relacionados às práticas igualitárias de inclusão.

> Eu acho que no nosso dia-a-dia a gente se depara com diversas situações, né? Essa diversidade né entre as pessoas e **a educação é onde a gente vai poder estar colaborando, né?** Para, como eu posso dizer, reduzir ou para acabar com o preconceito, né? **Para que as pessoas vejam as diferenças e encarem de uma forma natural para tentar reduzir ou acabar de fato com essa questão na sociedade [...] É a partir da educação que a pessoa vai levar para vida em sociedade, né?** A partir dessa vivência na escola, desse olhar, né? Que ela vai adquirir né? De uma forma natural é que ela vai atuar na sociedade e também sem discriminar, sem discriminação. (Entrevistada nº 6)

O conhecimento do processo histórico pelo qual a própria escola passa, seu passado baseado em discriminações (LOURO, 2001), sua sintonia com as tendências do currículo (SILVA e SILVA, 2009) que, por sua vez, serviam a um modelo de sociedade (APPLE, 1989), e ainda, as relações com as questões de gênero são parte de um aprendizado necessário para a compreensão que se percebe nesta fala:

> Sem dúvida nenhuma é relevante até **porque a gente vem de um histórico em que a escola já foi separatista, sexista e ainda a gente traz esse ranço da nossa história mesmo, então é muito importante a gente ter o conhecimento e saber trabalhar isso em sala de aula para não reproduzir preconceito ou pré-conceito** sobre o que a gente está falando. (Entrevistada nº 8)

O entendimento da importância de suas atitudes como docente, a menção da necessidade de um olhar mais atento e sensível e o reconhecimento de que a escola pode ser um espaço de exclusão e desigualdades (LOURO, 2001) foi claramente observado na fala dessa entrevistada:

> Sim, porque em sala de aula nós encontramos uma diversidade de gênero, talvez ainda não identificada ou não incorporada e assumida, **mas pelos detalhes, da forma como o aluno fala, do que interessa para ele, a gente percebe que existe ali uma questão de gênero** e que se de repente do meu trabalho eu não conseguir visualizar isso ou separar isso, eu posso de repente estar excluindo, posso estar até gerando uma questão de bullying em relação, né....então eu tenho que ter essa formação justamente para eu poder saber trabalhar porque a sala é um ambiente diverso, então se eu estou falando em diversidade, gênero também vai estar presente nisso. (Entrevistada nº 11)

Estar atenta ao aluno, a seus comportamentos, seus gestos, suas ações e reações faz parte do processo pedagógico, nos dizeres de Paulo Freire (2008, p.24): "às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora" [...]. A relação que Freire (2008) traz nessa argumentação é de que cabe aos educadores terem em mente a dimensão humana em que a educação se dá. Dimensão humana que aproxima ou exclui, que diz respeito aos saberes que vão além dos conhecimentos técnicos ou científicos, que residem na capacidade humana de informar e se relacionar, não só com palavras, mas também com gestos e atitudes.

Sobre a relevância dos gestos no processo educativo, Freire (2008, p.25) complementa:

> Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado.

Tanto a linguagem como as outras formas de interação e seus significados também são aspectos destacados pelo pós-estruturalismo e pelos estudos culturais, a produção desses significados e sua compreensão são pontos cruciais para seu questionamento e sua desconstrução (SILVA e SILVA, 2009; GIROUX, 1995; NELSON *et al.*, 1995; WORTMANN, VEIGA-NETO, 2001).

A importância do aprofundamento como fonte de conhecimento e instrumentalização para uma prática pedagógica fundamentada em que, nas palavras de Freire (2008, p.29), "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" e "pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo", são os destaques das falas dessas entrevistadas:

> [...] para você abordar com seriedade o assunto em sala de aula você tem que conhecer cientificamente, você tem que conhecer o que que acontece de pesquisa, porque você tem que estar seguro para falar sobre isso para o seu aluno, porque ele vai estar muitas vezes cheio de preconceito que vem do seu lar, muitas vezes muito cheio de inseguranças, que às vezes ele que está em uma situação que ele está descobrindo, né, a orientação sexual dele [...]. (Entrevistada nº 13)

> Então é basicamente isso, a gente sabe da questão da problemática da violência contra a mulher, contra o homossexual, e tal, mas ter dados concretos que falam sobre isso, teóricos abordando o tema, daí é outra coisa, você leva a discussão para outro nível. (Entrevistada nº 2)

> Também as relações de poder são baseadas nas questões de gênero e sem a gente compreender isso a gente entra nos discursos sem realmente estar sabendo por que que tá entrando. Você entendendo a questão de gênero você entende essas relações de poder e passa a poder discutir e debater essas relações com mais propriedade. (Entrevistada nº 9)

Ao relacionar a aquisição de conhecimentos de gênero a um possível processo de empoderamento das mulheres professoras que participaram do curso de formação enfocado neste trabalho, considerou-se que esse resulta de uma conscientização resultante do reconhecimento do sexismo, do patriarcado como sistema social baseado na hierarquização entre os sexos e do reconhecimento das lutas feministas. O empoderamento comporta uma dimensão pessoal, individual e ainda oferece elementos para uma visão e envolvimento com o coletivo. Retomando León (2001, p.104), "os processos de empoderamento são, para as mulheres, um desafio à ideologia patriarcal

com objetivo de transformar as estruturas que reforçam a discriminação de gênero [...]". Nas falas das seguintes entrevistadas, esses elementos podem ser identificados:

> Sim, acho **que é o conhecimento que consegue fazer a gente se mobilizar para alguma coisa,** esse conhecimento de que na história existe uma diferença do papel feminino e do papel masculino, às vezes a gente não se dá conta de como é diferente, que diferença tão grande existe entre esses dois papéis. **Porque é natural, fica natural você exercer o papel que veio historicamente proposto para você. Quando você estuda isso, lê isso na história, o que aconteceu, como é que se criou esse papel, abre os olhos, então você consegue pensar que a mobilização tem sentido, que a mudança tem que ser feita, que é a gente que vai ter que mudar alguma coisa,** acho que é fundamental, toda mulher tem que saber essas coisas. (Entrevistada nº 1)

> Elas (as mulheres) aprenderam o que, **que elas têm que se submeter,** elas têm que se submeter e **no casamento ela tem uma função específica** a cumprir, ainda é assim, isso é muito forte. Tenho que saber cozinhar, tenho que saber cuidar da casa, tenho que trabalhar fora mas não posso de maneira nenhuma descuidar dos cuidados com a minha casa, da administração do meu lar, da organização... então, na verdade a mulher apenas, como eu disse antes, ela acabou acrescentando demandas e coisas que ela tem que fazer mas ela na verdade não... **a mulher não se libertou de fato,** não se libertou desse estigma, né, de que ela tem que se submeter, de que o marido é o provedor e ela tem apenas que administrar o lar, **mas na verdade ela é provedora agora também com, e às vezes até com uma participação maior no orçamento doméstico, então...** (Entrevistada nº 2)

> [...] (entender) O quanto **o determinismo de papéis leva as mulheres a perderem e os homens a perderem também. (**Entrevistada nº 3)

> [...] e eu não vejo a mulher como minoria, é um absurdo isso, **a mulher não é minoria** mas na própria lei ela é tida como minoria, então é uma luta constante, eu não sei se a gente vai conseguir dar fim nela, até porque é o **machismo, uma sociedade ainda patriarcal, com o ranço da colonização machista, algumas mulheres aceitam isso passivamente.** (Entrevistada nº 8)

Essas falas estão repletas de argumentos, termos e conceitos resultantes de um aprofundamento nas questões de gênero. A menção ao processo de naturalização das diferenças, a responsabilidade em fazer com que outros tomem consciência de suas posturas, a visão do casamento sob a ótica patriarcal e o prejuízo desta para as mulheres, o pensamento sobre o quanto os determinismos limitam homens e mulheres e o conhecimento das raízes históricas e culturais que sustentam o machismo são elaborações cheias de conhecimentos sobre gênero.

Nos dados levantados pelos questionários, 83,3% das respondentes assinalaram que identificam questões de gênero em seu dia-a-dia. Os elementos necessários para a identificação são os conhecimentos em torno da questão. Alguns desses conhecimentos puderam ser identificados nas falas anteriores e em muitas outras que serão analisadas na sequência.

No decorrer das entrevistas, quando falavam sobre gênero, algumas das professoras, por suas argumentações, demonstraram um entendimento de que tratar de gênero é tratar da homossexualidade. O campo dos estudos de gênero, ao abordar as relações entre as pessoas e as relações destas com a sociedade em que estão inseridas, inclui, obviamente, as expressões de gênero, as identidades de gênero e as várias formas dessas vivências, sempre relacionadas com a sexualidade. Como já observado nas análises dos questionários, as docentes demonstraram uma certa inquietação ao se depararem com ideias e conceitos alternativos à perspectiva heteronormativa. A possibilidade de desestruturar o alinhamento sexo-gênero-sexualidade (LOURO, 2009) foi uma das coisas que mais marcaram algumas docentes. Segundo uma das entrevistadas:

> Então quando você fala em gênero normalmente você pensa em... eu posso usar um termo meio chulo? Você pensa em bicha, a primeira palavra que está relacionada, pelo menos para mim e para maior parte da população... **falou em gênero, você está falando em gay...** e não é isso, quer dizer, não é só isso, é muito mais amplo [...] (Entrevistada nº 12)

Das 14 professoras entrevistadas, 10 são casadas, 1 é viúva e 3 são solteiras. Todas as casadas declararam viver em um casamento heterossexual. Nenhuma das solteiras falou sobre sua orientação sexual declaradamente; no entanto, nas falas percebeu-se que a homossexualidade lhes é um campo estranho.

A questão da diversidade sexual ainda tem sido um desafio para educadores e escolas. Segundo Luiz Mott (2002, p.144), "Na nossa tradição ocidental, herdeira da moral judaico-cristã, o amor entre pessoas do mesmo sexo foi considerado e tratado como crime dos mais graves, equiparado ao regicídio e à traição nacional." E ainda mais marcado, tanto pelo discurso religioso como pelo discurso moral em defesa da família patriarcal, fundamentada e justificada pela heterossexualidade, em que "de acordo com a teologia moral cristã, um homem amar o outro era pecado mais grave do que matar a própria mãe, escravizar outro ser humano ou a violência sexual contra crianças" (MOTT, 2002, p.145).

O autor fala de uma homofobia internalizada, que faz com que as próprias famílias reneguem seus filhos homossexuais; uma homofobia presente também nos meios acadêmicos, nos discursos e nas práticas. Na pesquisa sobre violência homofóbica no Brasil de 2012, os dados revelaram que as violências, incluindo homicídio, acontecem em todos os espaços, inclusive na família (BRASIL, 2012). Na fala das entrevistadas, algumas vezes, ao se referirem aos homossexuais ou à homossexualidade, as professoras não usavam todas as palavras para se expressarem, a menção ficava 'no ar'. Elas se referiam a eles, **esse problema, o pessoal que tem...,** referindo-se a **outra** orientação sexual. Existe, no discurso, a norma explícita, que é a heterossexual, e as outras.

Como parte de uma sociedade marcadamente machista e homofóbica, as docentes remetem-se às suas formações pessoais, religiosas e morais para pensar sobre o campo da sexualidade. E enfrentam desafios constantes pois:

> Os professores devem encarar uma geração de estudantes que não conhecem a sexualidade sem um mundo de AIDS, famílias gays e lésbicas, orgulho gay, fertilização in-vitro, controle de natalidade, direitos dos transexuais, websites de informação que excedem o conhecimento baseado na escola e rompem todo monopólio acerca da visão de mundo. A geração que aguarda pelos professores não conhece um mundo sem internet, telefones celulares, direitos civis de gays e lésbicas e o emprego da tecnologia para tornar público e fazer circular eventos por todo o mundo com grande velocidade (BRITZMAN, 2009, p.56).

No entanto, professores e professoras, se não forem sensibilizados e instrumentalizados com conhecimento, informações e reflexões, terão ainda mais dificuldades com o trabalho que os aguarda. Pensar na sexualidade, no gênero, nas formas de ser família, sem limitações e preconceitos, passa por analisar e, se necessário, questionar discursos como esse:

> A minha (sobre a família)... nós éramos em sete filhos, o pai e a mãe...meu pai era daqueles assim que antes de dormir abençoava todos os filhos...na hora do almoço tinha que estar todos na mesa, sabe? Então foi assim uma infância...brinquei bastante...tive bastante a presença do meu pai na escola…eu não sofri, nada que tenha trauma…meu pai sempre que tinha que comprar material ele estava sempre disposto. Não só para mim como para meus irmãos...nunca faltou nada, nunca faltou comida...ele foi um pai exemplar e minha mãe também. (Entrevistada nº 4)

Pode-se pressupor que tratar de uma família que não se encaixe nos moldes tradicionais represente um campo patologizado para um discurso como esse, com a figura do patriarca no estilo mais tradicional (antes de dormir abençoava todos os filhos), em que não houve nenhum problema (não sofri, nenhum trauma), com a ideia do homem-pai-provedor, em que nunca faltou nada e da quase invisível presença de uma mãe. As coisas que são valorizadas, que são consideradas como certas ou erradas, ou aquelas que não são notadas, no caso de docentes, atravessam seus discursos e suas práticas e precisam ser visibilizadas. No que se trata da diversidade sexual, as falas das professoras ilustram como elas consideram esse campo:

> Eu acho, eu acho uma coisa assim... é... acho difícil de entender até porque que se discute tanto, porque é tão básico... assim... tá bom cada um é cada um e se as pessoas não estiverem se agredindo tá bom, eu acho. Se um respeitando o direito do outro, é só o que precisa...então, eu, eu...assim do fundo do coração não consigo entender porque que existe tanta polêmica, porque que as pessoas se incomodam tanto **com o jeito que um ou o outro gosta da... né, dos seus pares,** assim... não sei porque tanta polêmica sobre isso [...] assim...eu ainda acho que existe uma segregação muito grande, mesmo para as pessoas que não pensam assim..."ah, tenho que ficar longe de quem é gay" sabe, eu não penso assim, não penso que eu tenho que ficar longe, eu trabalhei no teatro alguns anos, então... **mas na minha casa, por exemplo, eu não tenho amigos gays, eu não recebo em casa porque não fazem parte de um círculo maior assim, então...** Quem que eu recebo em casa? As meninas da faculdade, acaba ficando assim... na casa dos meus pais, quem vai lá são os casais, eu e meu marido, minha irmã e o marido dela, meu irmão e a esposa, então, ainda é uma coisa bem arca de Noé, assim, os casaizinhos, né... eu recebo as minhas amigas, meu marido sai com os amigos dele, então para mim chama atenção isso, o fato de que apesar de ter uma discussão que já tá se aprofundando e apesar de as pessoas, pelo menos eu e as pessoas mais próximas, a gente não é neonazista de querer ficar negando direitos civis paras pessoas de outros gêneros, mas ainda assim não tem mistura, é segregado, mesmo na sutileza do cotidiano. Você pode dizer que a bandeira é essa... "ah eu sou a favor de que misture" mas eu não misturo, sabe... (Entrevistada nº 1)

Os valores baseados na heterossexualidade normativa, no caso dessa fala, e a reflexão que a própria professora faz com relação à distância do discurso da inclusão e as práticas sociais ficaram muito claros na sua argumentação. Em se tratando da prática pedagógica, essa inclusão não é opcional, é prevista nas legislações que tratam da inserção do gênero na educação desde 1996 e, desde então, tem sido debatida e estudada pelos meios educacionais e acadêmicos. Sobre as práticas pedagógicas em relação à diversidade sexual, as professoras relataram:

> Eu acho que sim (da importância de saber sobre gênero), porque a gente enfrenta né essas questões dentro da sala de aula e infelizmente normalmente os alunos que são, vamos dizer assim, **fora do dito normal, eles sempre são diferentes.** Ou muito quietos ou muito dados, ou muito bagunceiros, eles são diferentes, então, é uma demanda diferente que a gente tem que aprender para poder lidar com eles, né. (Entrevistada nº 14)

> Olha, a questão é a seguinte... eu trabalho, num dos colégios, um dos colégios é extremamente conservador, então nós tivemos alguns alunos homossexuais e o que eu percebo, o que eu percebi **foi a nossa total falta de habilidade, de orientação com relação a como proceder, é meio complicado até falar assim... Ai, como lidar com ele? Ele não é diferente, ele tem uma orientação sexual diferente, só isso, é diferente...** nem dá para usar essa palavra, é muito complicado. Mas assim, nós não sabíamos como lidar e eu percebi assim, por parte da maioria de nós **comentários muito maldosos, piadinhas muitas vezes, sabe?** (Entrevistada nº 2)

Essa fala remete à dimensão política da educação. Como uma atividade que não é neutra, que envolve ideologias, que reforça ou recusa valores sem problematizá-los e sem considerar que toda atitude docente é importante, e que é necessário que se retome constantemente a dimensão ética do processo pedagógico, englobando todos os espaços escolares, da sala de aula ao pátio, passando pela sala dos professores e os outros ambientes da escola. Mais uma vez, as palavras de Paulo Freire (2008, p.61) ressaltam o espaço da educação:

> Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.

Louro (2001) complementa, dizendo que os educadores precisam estar atentos à sua linguagem, pois esta carrega e institui o sexismo, o racismo e o etnocentrismo na escola, sem considerar sua participação na fabricação de sujeitos. E ainda, "consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo" (LOURO, 2001, p.29). Nesse contexto, percebe-se como se dá, no cotidiano da educação escolar, a manutenção dos discursos de verdade (FOUCAULT, 1988). Faz-se pertinente retomar a observação feita por Nunes (2001) sobre o fato de que a inserção de aspectos que vão além da questão acadêmica e técnica só começaram a ser abordados na formação de professores a partir da década de 1990. Em algumas áreas, a inserção de abordagens relacionadas às ciências humanas e sociais não se dá até os dias atuais, constando na formação acadêmica de profissionais que poderão atuar na Educação Básica com disciplinas optativas.

A questão religiosa tem aparecido nos discursos durante as práticas realizadas no curso, nos depoimentos e em algumas das colocações das entrevistadas, posições pessoais e do grupo que as rodeia.

> [...] interessante a resistência dos colegas quando a gente vai levar o que a gente aprendeu, **principalmente os mais religiosos**, né, eles chegam a olhar no fundo dos teus olhos e perguntar: Você acha que foi válido fazer isso aí? Então, é bem difícil, mas eu acho que aos pouquinhos a gente vai conseguindo quebrar algumas barreiras aí, algumas resistências. (Entrevistada nº 2)

> [...] teve um episódio que aconteceu fora do curso, que foi numa conversa que eu tive com uma colega professora também e ela é religiosa... aí a gente estava na feira do livro conversando, e ela falou; "O que você tá fazendo? Estou fazendo um curso de gênero, bem legal e tal... Do que se trata? Daí eu expliquei mais ou menos... daí ela disse assim: **Ah, para você que trabalha com teatro isso é importante, né [...].** (Entrevistada nº 1)

> Eu achava que, nossa, o tempo tá tão mudado, aí até comentava alguma coisa do curso aqui com as meninas e elas diziam: Ah, mas na bíblia não tá escrito isso. Deus incrimina pessoas assim... Eu digo: **Olha, se tem alguém que vai ser incriminado é a pessoa mesmo...então eu não tenho nada a ver com ele...aceitando ou não aceitando a vida é deles.** Tem que dar mais é apoio... É, **quem é bem religioso não aceita...** porque DEUS colocou o homem e a mulher, né? (Entrevistada nº 4)

O argumento sustentado por este trabalho, de que participar de um curso de formação como o que está sendo abordado proporciona às mulheres docentes (mas não só) um tipo de conhecimento que as leva a repensar seus conceitos e preconceitos, refletir sobre seus conhecimentos e valores e, a partir disso, conscientizar-se de si e de seu papel como educadora, foi confirmado por algumas das entrevistadas. Nos resultados dos questionários, mais de 80% das respondentes sinalizou que considera o conhecimento de gênero relevante, tanto para sua prática pedagógica como para sua vida pessoal.

O conhecimento a que as entrevistadas se referem veio especificamente deste curso, o que coopera para confirmar a relevância do trabalho realizado, ainda que o empoderamento feminino não tenha sido um foco declarado do curso em questão. Algumas das docentes colocaram que:

> A questão é a seguinte, o homem, ele tem assim, que a gente... eu, **no curso vi que é cultural, mas a gente até então, acha que é uma coisa do instinto, que é a questão de que ele comanda, ele manda, ele tem que ter o controle**, e o que eu percebo é que muitos homens, quando não conseguem de uma maneira diplomática cumprir essa função que está imposta na sociedade, eles fazem isso, eles tentam impor isso através da violência. (Entrevistada nº 2)

> Então, nesse curso, eu percebi mais do que às vezes fica uma impressão de que o mundo LGBT é um submundo, é uma coisa obscura, é algo suspeito assim, tem uns meandros esquisitos, e na verdade esse curso, por exemplo, mostra mesmo, assim... não é, são pessoas normais, nós somos todos iguais, nós somos todos com defeitos e qualidades e tal, só que a gente precisa ver...a gente precisa ver as pessoas falando **como aquele documentário que vocês forneceram** e tal, né, fantástico, assim, eu divulguei para algumas pessoas...**porque você só sabe quando você olha de perto, quando você se aproxima. Então acho que a grande vantagem desse curso é aproximar,** é dizer: veja bem quem são porque é como você, na verdade é todo mundo igual. (Entrevistada nº 1)

> [...] Porque eu tinha uma opinião mas uma opinião sem embasamento, então, **a partir do curso agora eu tenho uma opinião embasada em tudo o que eu vi, aprendi, pude consultar, ler, filmes que eu assisti, então foi muito bom.** (Entrevistada nº 11)

> [...] **e o curso me fez ver isso que eu não via antes...** e daí nessa questão eu acabei indo buscar alguns assuntos que eu achei interessantes, inclusive homens que apanham de mulher (riso) [...] Muito, digamos assim, eu sempre lia sobre o assunto de gênero como um todo, mas a minha visão era limitada, embora eu tivesse leitura, embora eu tivesse conhecimento, eu não tinha uma visão mais aprofundada, **faltava alguma coisa que o curso me abriu os olhos,** até para buscar outros materiais que eu não visualizava antes do curso, então o curso para mim foi muito importante, principalmente agora que eu estou dando aula no curso de pedagogia... eu até achava que eu nunca ia usar aquilo, mas eu sempre fui muito curiosa e esse estudo para mim foi muito importante... eu acho até que para minha vida como um todo, até para relações no trabalho, não só... (Entrevistada nº 12)

> **Olha quando eu fui fazer esse curso eu também tinha um pouco de preconceito...** tipo mulher com mulher...até hoje a gente comenta alguma coisa…as meninas vêm comentando....nós temos várias escolas nessa região...tem sempre menina com menina se beijando...a sociedade não aceita isso né...daí eu digo deixe a vida é deles...deixe...não interferir [...] porque tira muitas dúvidas da cabeça da gente né, muita porque a gente tem uma concepção diferente **depois do curso foi outra visão que a gente teve** [...] (Entrevistada nº 4)

> [...] eu aprendi que o preconceito a gente só tem, só tem sabe, enquanto a gente não entende do que que é, o porquê que é entendeu? (Entrevistada nº 5)

> [...] o que chamou mais atenção foi o conhecimento sobre os gays assim, sabe? Porque os gays, os transexuais, essa mudança que eles fazem, porque, sabe? Porque **lá a gente assistiu ao vídeo, as coisas assim que falavam sobre isso, entrevistas, depoimentos...**eu achei interessante, eu achei assim que foram pessoas corajosas, vitoriosas assim sabe, porque eles se expuseram, tiveram coragem de mostrar o que são, o quê que é então isso que eu achei bem importante assim, sabe? (Entrevistada nº 7)

> [...] eu fiquei mais crítica, fiquei mais consciente do meu papel, já estava implícito, essa preocupação já era implícita mas **eu fiquei bem mais consciente,** inclusive me peguei em posturas de proteção a menina.... (Entrevistada nº 3)

> [...], com certeza **o curso contribuiu sim** para eu pudesse estar tendo também um **olhar diferente** [...] (Entrevistada nº 6)

Outras menções foram feitas ao curso e seus impactos na prática pedagógica e pessoal das professoras e foram abordadas nas outras categorias de análise. As falas mostram que a inserção do gênero nas práticas escolares, apesar de constar nos documentos oficiais, não estavam acontecendo para a maioria das entrevistadas. Das 14 professoras entrevistadas, 7 afirmaram que passaram a pensar a partir das 'lentes do gênero' depois do curso; 3 afirmaram que não abordam o gênero e não abordavam antes, porque a questão não é visível para elas em sua prática; e, das 4 que afirmaram que já tinham um olhar diferenciado para as questões de gênero, nenhuma atribuiu essa

condição a estudos ou atividades realizadas por suas escolas, mas sim à sua postura, prática pessoal e formação.

Assim, é possível afirmar que, para 10 das 14 professoras, o assunto foi novo. Nas respostas aos questionários, mais da metade (62,4%) das respondentes também afirmaram que para elas o assunto foi novidade, o que leva à conclusão de que a inserção de gênero nas escolas públicas do Paraná ainda caminha a passos lentos.

Conclusão

Essa pesquisa mostrou que um curso de formação pode fazer com que professoras alarguem suas compreensões, pensem criticamente sobre suas práticas e insiram outras formas de abordagem em seu dia-a-dia, com intenção de minimizar desigualdades e construir uma escola inclusiva. Contudo, como um processo humano, a conscientização não se dá sem retrocessos, rupturas, resistências. A tendência é que essas práticas vão sendo substituídas pelas formas tradicionais de trabalho em sala de aula, onde as desigualdades permanecem na invisibilidade.

Sem condições de apoio, acompanhamento, estrutura, acesso a materiais e momentos para discussão, o trabalho com gênero e sexualidade fica comprometido. Pelas falas das entrevistadas, pode-se perceber que, enquanto algumas professoras relatam iniciativas importantes para a inserção de um olhar de gênero em suas práticas, outras ainda não percebem como isso seria possível. A relação entre as percepções de si, com um olhar de gênero, para a possibilidade de perceber as questões de gênero na prática pedagógica, mostrou-se imprescindível. Perceber, nesse sentido, demanda tempo, aprofundamento e reflexão. Daí a importância do apoio institucional e continuidade em uma formação que precisa ser permanente.

A relevância e necessidade de formação permanente para docentes se colocou como fundamental em vários momentos da coleta de dados, tanto nas respostas ao questionário quanto nas entrevistas. Os desafios são diários no cotidiano escolar, a ciência é dinâmica, os saberes vão se transformando, conhecimentos precisam ser revistos, reavaliados e, até mesmo reaprendidos. As questões de gênero, além das perspectivas da ciência, da sociedade, da cultura, do contexto geral, precisam dialogar também com as resistências advindas dos campos da religião e da moral correspondente. A escola, em sua função social fundamental e, em se tratando da escola pública, respeitando a laicidade do processo educacional, não pode se furtar a esse trabalho.

Referências

APPLE, Michel W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil:** o ano de 2011. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2012.

BRITZMAN, Deborah P. Professoras e Eros. **Educação em Revista,** Curitiba, nº 35, dez. 2009.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Feminismos e construção da cidadania das mulheres: avanços e desafios nos campos da educação, trabalho e política no fim do século XXI. In: BRABO, Tânia Sueli A. M. (Org.) **Gênero, educação e política:** múltiplos olhares. São Paulo, Ícone, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomáz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

LEÓN, Magdalena. El empoderamiento de las mujeres: encuentro del primer y tercer mundos em los estudios de género. **La ventana**, v. 13, p. 94-106, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009.

MENEGHEL, Stela Nazareth; FARINA, Olga; RAMAO, Silvia Regina. Histórias de resistência de mulheres negras. **Revista de Estudos Feministas,** Florianopolis, v.13, nº3, dez. 2005.

MOTT, Luiz. Por que os homossexuais são os mais odiados dentre todas as minorias. In: SEMINÁRIO GÊNERO & CIDADANIA (Tolerância e Distribuição da Justiça). Núcleo de Estudos de Gênero 2002.

NELSON, Cary; SILVA, Paula; SILVA, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomáz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

NUNES, Celia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, nº 74, 2001.

SILVA, Cristiani Bereta da. SILVA, Cintia Tuler. Formação docente em Gênero e Diversidade na Escola. In: MINELLA, Luzinete Simões; CABRAL, Carla Giovana (Orgs.). **Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009.

TORTATO, Cíntia de Souza Batista. **Articulações entre gênero, empoderamento e docência:** estudo sobre um curso de formação de professores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2014. 244 f. Tese (Doutorado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

WORTMANN, Maria Lucia C.; VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos culturais da ciência e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

YANNOULAS, Silvia Cristina. **Dossiê:** políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho. Brasília: CFEMEA; FIG/CIDA, 2002.

14

DIREITOS HUMANOS EM PRÁTICA: BUSCA DE CONHECIMENTO PARA A DEFESA DO DIREITO CONSTITUCIONAL À MORADIA

Valéria Borges Ribeiro[1]
Roberto Martins de Souza[2]

Introdução

Garantidos pela Constituição Federal de 1988 – CF/88 (BRASIL, 1988), a proteção aos Direitos Humanos representa um grande avanço para o ordenamento jurídico brasileiro, uma vez que o país tem uma herança histórica marcada por episódios de grave desrespeito aos mesmos, principalmente no período do Regime Militar. Ao garantir os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais de todos os brasileiros, a CF/88 estabeleceu seus princípios pautados nos Direitos Humanos Fundamentais[3].

Os Fundamentos Constitucionais, pilares do ordenamento jurídico pátrio, dentre eles a cidadania e a dignidade da pessoa humana (Artigo 1º, II e III, CF/88), bem como o Princípio Constitucional da 'prevalência dos direitos humanos'' (artigo 4º, II, CF/88), é que vão garantir o acesso aos Direitos e Garantias Fundamentais e Sociais trazidos pelo texto constitucional. Por sua vez, o *Direito Constitucional à Moradia*[4], elencado especificamente no artigo 6º da CF/88, se torna o elemento central a ser defendido no contexto de vivência dos sujeitos envolvidos na experiência educacional que é objeto deste artigo, um verdadeiro exercício em defesa dos Direitos Humanos das comunidades envolvidas.

Para o entendimento da experiência educacional vivenciada, este trabalho está organizado da seguinte forma: a primeira seção trata de elucidar que os Direitos

[1] Mestra em Economia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Direito Empresarial com ênfase em Direito Tributário pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná 9PUCPR). Graduada em Ciências Econômicas pela UEM. Bacharel em Direito pela PUCPR. Atualmente é docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), *Campus* Paranaguá. ORCID: 0000-0003-0347-0668. E-mail: valeria.ribeiro@ifpr.edu.br

[2] Pós Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor em Sociologia pela UFPR. Mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduado em Engenharia Florestal pela UFPR. Atua como docente no IFPR, *Campus* Paranaguá. ORCID: 0000-0003-1168-1406. E-mail: roberto.souza@ifpr.edu.br

[3] A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, está fundamentada no direito à vida, à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, no direito ao trabalho e à educação, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direitos entre homens e mulheres, no progresso social e melhores condições de vida em liberdade, dentre outros.

[4] CF/88 - Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (grifo nosso). Note-se que o Direito à moradia não constava na redação original da CF, sendo expressamente incluído por força de Emenda Constitucional (EC 26/2000).

Humanos devem ser entendidos de forma que sua defesa ocorra no plano da realidade local dos indivíduos. Já a segunda seção contextualiza historicamente a realidade fática da cidade e do ambiente dos alunos envolvidos no curso profissionalizante de Agente de Regularização Fundiária, trazendo assim os motivos para a demanda do mesmo no município. A terceira seção descreve a origem do curso e sua aplicação, no intuito de demonstrar que as ações realizadas foram viabilizadas pelo processo educacional que envolveu os alunos enquanto membros da comunidade local e lideranças de bairros, sendo a maioria em situação de vulnerabilidade social, econômica e de moradia. Já a última, traz as considerações finais acerca da experiência apresentada.

Direitos Humanos em perspectiva: prática e efetivação

No que se refere ao Direitos Humanos em específico, tem-se que, além da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948) e de nossa Carta Constitucional, o debate acadêmico (BOBBIO, 2004, p.43) propõe que a questão não estaria mais adstrita à sua justificação, senão à sua efetivação, nos seguintes termos: "O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político".

Neste âmbito, praticar a defesa dos Direitos Humanos vai muito além dos textos jurídicos, tratados e normas. Conforme propõe Santos (1997), embora existam direitos que no plano jurídico encontram-se positivados, sua aplicação não ocorre de maneira universal. Além disso, afirma o autor, essa abrangência global acaba sendo obtida à custa da legitimidade local, em que os direitos humanos emergem na práxis, produzindo um certo "localismo globalizado" de-cima-para-baixo, em que o cosmopolitismo da globalização hegemônica hierarquiza as relações sociais.

A partir dessa perspectiva, não se pode pensar a prática da defesa dos direitos humanos como um 'rol ou receita pronta a ser aplicada' em toda e qualquer comunidade. Tal prática deve ser entendida a partir da realidade local dos indivíduos e suas necessidades, tanto para que os próprios direitos humanos *in casu* sejam defendidos, quanto para que sirvam de guia emancipatória do indivíduo enquanto cidadão.

Nessa seara, o esforço realizado é o de fazer com que o processo de afirmação de pessoas enquanto sujeitos de direitos humanos, seja ele por meio da educação (FREIRE, 1964) ou por meio de outras práticas emancipatórias, não se reverta em processos de violação e vitimização, mas, pelo contrário, que produza um nova concepção do sujeito, superando as noções de "vítimas" e "oprimidos" e potencializando suas capacidades de agenciamento "para a condição de sujeito em defesa dos direitos humanos, como obra em comum, na comunidade, na organização, e não como ato solitário e egoísta" (CARBONARI, 2018, p.370).

Nesse sentido, o reconhecimento dos direitos humanos, sejam eles relacionados às questões de gênero, moradia, classe, raça, etc., para muito além de meras construções teórico-jurídicas, consiste em um processo construído por meio da articulação social de sujeitos capazes de abandonar as posições de *vítimas* e *oprimidos* para dar lugar à de

agentes, isto é, indivíduos com a capacidade de transformação social.

Assim, é somente por meio da formação educacional libertária em direitos humanos e da mobilização de grupos sociais que se inserem em contextos de opressão que é possível estabelecer novas relações sociais, jurídicas e políticas que avancem em relação à dignidade da pessoa humana.

Neste âmbito, o curso profissionalizante proposto no Eixo Educação de Jovens e Adultos/ Formação Inicial e Continuada (EJA/FIC)[5], no *Campus* Paranaguá, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), denominado 'Agente de Regularização Fundiária' (ARF), buscou, no ano de 2019, articular socialmente os sujeitos, emancipando-os pelo conhecimento adquirido e capacitando-os para a defesa do Direito Constitucional à Moradia, enquanto um direito social e elemento de dignidade da pessoa humana, direito humano fundamental.

O direito à moradia e a realidade da cidade: vulnerabilidade e ocupações

O direito à moradia, que ao longo de muitas décadas tornou-se uma evidente problemática nacional, encontra na cidade de Paranaguá/PR situação especialmente grave. O processo histórico de urbanização da cidade levou a cidade na uma situação insustentável em termos socioambientais, caracterizada pela desigualdade na distribuição das infraestruturas urbanas básicas (como saneamento e acesso à água potável), assim como pela exclusão de parcela significativa da população de baixa renda de áreas juridicamente regularizadas.

Nesse sentido, observa-se atualmente, à primeira vista, a aparente existência de uma "cidade legal", marcada por lotes regularizados, e de uma "cidade ilegal", a qual o planejamento territorial não alcançaria. Um olhar atento, porém, demonstra que essas duas facetas estão intimamente ligadas. Como lembra Ribeiro (2006), a exclusão social não é um subproduto ou uma falha do planejamento, senão o efeito concreto de ações planejadas ou, em outras palavras, não é o acaso ou a inconsciência, enfim, que levam à fragmentação socioespacial, mas, sim, políticas e ações estratégicas das elites.

Essa realidade, como um produto do jogo econômico de especulação imobiliária e da grilagem de terras, transformou a moradia, um bem essencial à dignidade de todo ser humano, em uma simples mercadoria comercializada de forma ilegal como a principal política habitacional na cidade.

A hipótese levantada é a de que o déficit de habitação no município deve-se principalmente à pouca efetivação de políticas habitacionais e à inoperância do planejamento urbano destinado à habitação de setores socialmente vulneráveis. Estes disputam, de forma desigual, o espaço urbano contra robustos interesses econômicos, especulativos e políticas preservacionistas, sendo empurrados previsivelmente para o mercado ilegal de terras urbanas.

Soma-se a esse cenário o desinteresse do poder público em mobilizar a participação popular na gestão da cidade, em especial no que diz respeito ao

[5] Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja (BRASIL, 2007).

planejamento urbano e à realização da função social da cidade, conquanto disponha de instrumentos previstos na legislação específica sobre o tema[6].

No contexto social e urbanístico da cidade de Paranaguá, a periferia se apresenta como produto de um processo social característico dos assentamentos urbanos irregulares, impulsionado pelo modelo desenvolvimentista dominante e excludente, resultando na forma desigual como se ordena a cidade, principalmente a partir da década de 1950.

Conforme Caneparo (2000), é a partir desse período que se intensifica o marco do processo de produção da desigualdade social urbana, com os estímulos à modernização do Porto de Paranaguá, que passa a ser um dos fatores centrais da organização do espaço urbano. Concomitantemente, o município torna-se polo de forte atração de mão-de-obra destinada às atividades portuárias, o que levou aos primeiros processos da rápida e desorganizada expansão periférica da malha urbana, marcada pela segregação socioespacial, sobretudo, em áreas ambientalmente mais vulneráveis (DESCHAMPS; POLIDORO, 2013).

Nas últimas duas décadas, os limitados espaços físicos da cidade passam a sofrer a amplificação da concorrência por vetores assimétricos. De um lado, a pressão por novas áreas de moradia, dado o aumento de fluxos migratórios. Por outro, devido à reclassificação e apropriação de grandes áreas para expansão dos operadores do Porto, que avançou sobre áreas de potencial ocupação urbana ou já ocupadas, o impulso da população vulnerável para novas áreas periféricas da cidade, motivada pela dinâmica de expansão portuária.

Somam-se a esses vetores as políticas preservacionistas de um município situado em área litorânea do bioma Mata Atlântica, delimitado por baías, mangues, florestas e densa malha hídrica. Esse cenário dificulta e exige precauções dos planejadores oficiais para harmonizar o direito à moradia e a proteção ambiental.

No que tange o papel do poder público local, fica evidente, após algumas décadas desse processo em curso, que a expansão periférica desordenada, materializada nas ocupações irregulares, constitui desde muito tempo o *modus operandi* da política de habitação oficial. Já que a prática de ocupação urbana irregular é transferida geralmente para especuladores, grileiros ou para a própria população vulnerabilizada.

Dessa feita, não se discute a função social da propriedade urbana, ao passo que há oferta no mercado de terras, de modo precário, “áreas loteadas”, sem serviços e infraestruturas, que, além de agregarem renda ao município, criam cada vez mais uma relação de dependência e favores com os representantes do poder público local. Como consequência, criam-se espaços com baixa qualidade de vida urbana e elevado comprometimento ambiental (DESCHAMPS; KLEINKE, 2000).

De acordo com Sezerino (2016), essa dramática situação social foi exposta por dois instrumentos de gestão pública da cidade de Paranaguá. O primeiro foi descrito pelo Plano Municipal de Saneamento Básico, em 2009, no denominado Relatório de Avaliação Ambiental, que estimou cerca de 60 mil habitantes residentes em ocupações irregulares,

[6] O Estatuto das Cidades (Lei 10.257/2001) e o Plano Diretor do Município de Paranaguá-PR (Lei Complementar nº 60/2007).

ocupando uma extensão de aproximadamente 7 km², atingindo 26% da zona urbana. O segundo foi, em 2014, a publicação do Plano Local de Habitação de Interesse Social de Paranaguá, que apontou a existência de 7.616 domicílios com carência de infraestrutura, ou seja, cerca de 23% do total dos domicílios.

Também foram registrados 3.957 domicílios com inadequação fundiária urbana, cerca de 12% do total. Em relação às ocupações irregulares, são compostas por 22.464 domicílios, localizados na zona urbana, nas colônias rurais e nas ilhas do município. Desses, 8.330 domicílios precisam de urbanização simples, pois são passíveis de regularização; 8.171 precisam de urbanização complexa; 5.462 precisam ser realocados e 501 precisam ser remanejados.

Da análise desses números, tem-se que existem muitas contradições numa cidade marcada pela desigualdade social e exclusão territorial. Nela grande parcela da população permanece em condições precárias de existência, em situação de acampamentos permanentes, alheia aos serviços essenciais e à infraestrutura básica adequada.

A naturalização desse processo afasta o interesse público e social do direito à moradia da agenda municipal, ao produzir a crença de que a moradia é dever exclusivamente do mercado. Calam fundo no silêncio da periferia as narrativas de situações de exclusão social sofridas diariamente pelos que lutam pela moradia.

O direito à moradia, em seu sentido amplo, é entendido por completo quando proporciona à comunidade todas as vivências que uma cidade oferece, onde o acesso aos serviços básicos e essenciais deve ser facilitado. Garantir o direito à moradia digna é também garantir o direito de acesso à educação, que em situações de ocupações irregulares se faz prejudicado, dada a dificuldade de acesso às escolas públicas que são distantes.

Assim, fica caracterizada uma demanda latente para capacitação da comunidade em situação de vulnerabilidade. O conhecimento acerca dos direitos inerentes à moradia social é elemento imprescindível para a justa e efetiva busca dos mesmos. Nesse contexto é que se insere o curso profissionalizante de ARF proposto.

Agente de Regularização Fundiária: um agente de mudanças sociais

O curso de 'Agente de Regularização Fundiária', proposto no Eixo EJA/FIC do IFPR *Campus* Paranaguá, nasceu de algumas experiências de pesquisa anteriores[7], realizadas em assentamentos urbanos irregulares na periferia do município. O levantamento e a discussão das informações revelaram um campo amplo de questionamentos relativos a um 'padrão precarizado' da produção social do espaço na periferia da cidade. Aguçaram a necessidade de entendimento de quem eram os agentes envolvidos e suas ações nesse cenário, marcado pela desigualdade e exclusão social.

[7] Desde 2015 o Eixo EJA/FIC do *Campus* Paranaguá atua em Parceria com o CRAS da Vila Garcia e a Defensoria Pública do Estado do Paraná. Nesse período, realizou um Projeto de Extensão denominado 'Cartografia Social do Bairro Jardim Jacarandá 2'. A proposta atendeu uma ocupação clandestina, situada na periferia de Paranaguá, cuja principal reivindicação era o atendimento de serviços públicos essenciais e a regularização fundiária dos imóveis.

Como recentemente foi formalizada no Eixo EJA/FIC a criação de um Núcleo de Direitos Humanos, em parceria com a Defensoria Pública do Paraná. O núcleo possui como finalidade informar, formar e tirar dúvidas da população acerca de seus direitos fundamentais – por meio da popularização do acesso à orientação jurídica, conhecimento do funcionamento do processo legal e das instâncias do Estado que operam o direito. A realização do curso em questão veio a complementar essa busca pela defesa dos direitos humanos violados. Nesse contexto é que foi identificada a demanda pelo curso em análise.

A proposta do curso de ARF teve parceria da Defensoria Pública do Paraná (Núcleo de Regularização Fundiária – NUFURB) e apoio de movimentos sociais urbanos de luta por moradia, para atingir a finalidade de informar, formar e tirar dúvidas dos estudantes acerca do contexto, conflitos e contradições do processo de periferização da cidade de Paranaguá.

O curso, com duração de 160 (cento e sessenta) horas, foi proposto em módulos[8] a seguir nominados:

- Módulo I: A produção socioespacial da cidade e os movimentos sociais;
- Módulo II: Legislação pertinente e as políticas de regularização fundiária;
- Módulo III: Instrumentos para a aplicação da regularização fundiária: aplicações;
- Módulos IV: Oficinas Comunitárias

Seu processo seletivo se deu na forma de entrevistas pessoais, sendo priorizados(as) candidatos(as) que frequentavam a EJA em qualquer nível, moradores de áreas irregulares e com problemas de moradia, bem como lideranças de comunidades/bairros, sendo selecionados 30 alunos. Como resultado, gerou-se o conhecimento necessário aos alunos sobre sua condição conflituosa, bem como o empoderamento deles face ao poder público local e especuladores imobiliários, tornando-os elementos 'multiplicadores' do conhecimento adquirido.

Isso ocorreu pois, concomitantes à realização do curso, estavam sendo organizadas oficinas nos bairros, para discussão e revisão do Plano Diretor da Cidade de Paranaguá, instrumento hábil para melhoria das condições da cidade e suas áreas marginalizadas. Nessas oficinas, os bairros contaram com a participação dos alunos do curso, juntamente com um professor. Foram elaborados mapas dos bairros, indicando as dificuldades de transporte, saúde, educação, lazer e cultura, bem como ilustrados os serviços básicos desassistidos, dentre eles asfalto, saneamento básico, água e energia elétrica.

O resultado das oficinas foi levado à Audiência Pública de revisão do Plano Diretor do município, realizada no dia 26 de novembro de 2019, na qual os estudantes, juntamente com as lideranças de bairro e moradores, apresentaram os mapas e seus pleitos, promovendo efetivamente a tão sonhada participação popular.

Tem-se, portanto, que a realização do curso já gerou efeitos à população local,

[8] Para melhor entendimento, consultar o PPC (Projeto Político Pedagógico) do curso, disponível no site da instituição.

pois teoria e prática coexistiram e fizeram a diferença para as comunidades envolvidas. O 'agente de regularização fundiária' portanto, foi um instrumento para mudanças sociais.

Considerações finais

A realização do referido curso mostrou-se fundamental para o resgate da cidadania e dignidade da pessoa humana do grupo de alunos, bem como da importância da EJA nas relações sociais, culturais e políticas vivenciadas pelos sujeitos em seus espaços.

O processo de empoderamento promovido pelo curso, no que tange as questões de moradia na cidade de Paranaguá, foi indiscutível, haja vista a participação popular fomentada pelos alunos nos bairros, junto aos processos organizados pela Prefeitura Municipal no ano em exercício.

Conforme mencionado por FREIRE e SHOR (1986), o empoderamento da classe social, entendendo o grupo de alunos como sendo formado por homens e mulheres com baixa escolaridade, oriundos das camadas populares e em situação de vulnerabilidade social, é de suma importância à proteção dos direitos humanos inerentes àquela realidade local.

Dessa forma, a Educação Profissional em Direitos Humanos é um pressuposto para a construção de uma cidade com justiça social e redução das desigualdades, bem como para a promoção do direito à moradia. Por essa razão, o direito à cidade deve ser aqui entendido como um 'direito humano' e de exercício de cidadania com dignidade.

Referências

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **PROEJA:** Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

CANEPARO, S. C. **Análise da dinâmica espacial da ocupação antrópica em Paranaguá/PR (1952-1996**), através do uso de Sistema de Informações Geográficas. RA'EGA, Curitiba, v.4, 2000, p.111-130.

CARBONARI, Paulo Cezar. A formação do sujeito de direitos humanos pela educação: bases ético-filosóficas da educação em direitos humanos. In: Oliveira, Marcus Vinicius Xavier, *et al.* (org.). **Direitos humanos às bordas do abismo:** interlocuções entre Direito, Filosofia e Artes. Vila Velha, ES: Praia Editora, 2018.

DESCHAMPS, M. V.; KLEINKE, M. L. U. Os Fluxos Migratórios e as Mudanças Socioespaciais na Ocupação Contínua Litorânea do Paraná. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, nº 99, 2000, p.45-59.

DESCHAMPS, M. V.; POLIDORO, M. Segundas residências e urbanização no Litoral do Paraná. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, v.34, nº 125, 2013, p.213-235.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano de professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1964.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf. Acesso em: 27 set. 2019.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Revista Educ. Soc.,** Campinas, vol.27, nº 94, p.155-178, jan./abr. 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências sociais**, nº 48, 1997.

SEZERINO, Fernanda de Souza. **Entre a floresta e a periferia**: vulnerabilização humana e projeção de cenários para o entorno de unidades de conservação da Mata Atlântica de Paranaguá. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná (UFPR), setor litoral, Matinhos, 2016.

15

DIREITOS HUMANOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL

Flávia Burdzinski de Souza[1]
Lidianne Laizi Radomski[2]

Contextualização inicial

No intuito de tornar visíveis ações pedagógicas desenvolvidas pela via da temática dos direitos humanos, com crianças de 10, 11 e 12 anos de idade, pertencentes a uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, que este texto é construído. O contexto de intervenções realizadas se refere a dois momentos que constituíram a trajetória de formação inicial do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus* Erechim: as ações desenvolvidas dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a realização do estágio curricular.

As ações realizadas ao longo de dois anos de intervenções do PIBID (2016- 2017) permitiram conhecer e compreender a realidade educativa da escola, além de estabelecer o sentimento de pertencimento ao espaço, pois não há como deixar de se envolver por um local que te acolhe, te inquieta e que passa a fazer parte do teu dia a dia de formação. Nesse contexto de pertencimento, ao chegar o momento de realizar o estágio curricular do curso de licenciatura em Pedagogia, o local e as ações a serem desenvolvidas dão continuidade ao que o PIBID vinha desenvolvendo, aprofundando a temática dos direitos humanos.

Por que a escolha desse tema? O contexto social em que a escola está inserida exige atenção e acolhimento, pois diz respeito a uma região da cidade de muita violência, de baixo poder aquisitivo e vulnerabilidade social. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, a filosofia da escola consiste em proporcionar uma educação que seja libertadora, inspirada em valores humanísticos e éticos que visem à construção dos conhecimentos e ao desenvolvimento integral dos alunos, possibilitando, assim, educar para o pleno exercício da cidadania.

Nesse contexto educativo, o tema dos direitos humanos e da diversidade surgiu com o objetivo de desenvolver propostas que promovessem o conhecimento dos direitos humanos e o contexto da diversidade no qual vivemos. Isso, então, foi desenvolvido por

[1] Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Pedagoga, Especialista em Ensino pela Pesquisa e Aprendizagem por projetos, Mestra em Educação nas Ciências e Doutoranda em Educação. ORCID: 0000-0001-7426-5712. E-mail: flavia.souza@uffs.edu.br

[2] Mestranda no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE) na UFFS, *Campus* Erechim. ORCID: 0000-0001-5625-2520. E-mail: liah_77@hotmail.com

meio do projeto "Construindo saberes por meio da valorização dos direitos humanos e da diversidade". O projeto abrangeu desafios que possibilitaram às crianças construir conhecimento acerca de seus direitos sociais como cidadãos, empoderando-as a reconhecer sua história e seus direitos, a fim de que lutem por melhores condições de vida e alcancem a liberdade priorizada na filosofia educativa da escola.

Desenvolver projetos durante as intervenções realizadas nas escolas, seja pela via do PIBID ou dos estágios, é uma possibilidade metodológica de produzir conhecimento, pesquisar, envolver-se sobre um tema e contextualizar a prática desenvolvida. Nessa perspectiva, há um compromisso muito grande em realizar projetos significativos, de qualidade, que possibilitem a inclusão social, o diálogo entre os participantes, a autoria e a transformação social, para que, assim, deixem de ser apenas instrumentos burocráticos. Lima e Pimenta (2011) salientam que realizar estágios na forma de projetos amplia a autonomia, a criatividade, a investigação; desenvolve a cooperação entre os envolvidos no processo; estimula o desenvolvimento de um olhar sensível e interpretativo sobre a realidade em que se está inserido, bem como possibilita a compreensão da cultura escolar e as relações que nela se estabelecem.

Desse modo, será apresentado o contexto de desenvolvimento do projeto, justificando a importância da temática dos direitos humanos, fundamentada nas legislações, documentos e autores que a discutem. Posteriormente, são narradas algumas situações de aprendizagem desenvolvidas com as crianças, dando-se ênfase às discussões sobre desigualdade de gênero. Por fim, apresentam-se as reflexões e as considerações finais pertinentes a uma educação que priorize a empatia, o respeito e o reconhecimento do outro como ser humano de direitos.

Direitos Humanos e Crianças: por que desenvolver esse trabalho?

De que maneira saber se um tema é bom o suficiente para conduzir um projeto com crianças? De que maneira saber se é apropriado? Trará significado? Está de acordo com os propósitos educativos da escola? Promoverá situações significativas de aprendizagem? Quando avaliamos o desenvolvimento do projeto, podemos ter muitas dessas inquietações respondidas, mas, ao viver intensamente um tema e perceber o cotidiano no qual ele se efetiva, é possível refletir sobre as escolhas feitas.

A temática dos direitos humanos se constituiu como um assunto para tratar de princípios pouco refletidos pelas crianças, tais como respeito à diversidade, às diferenças sociais de etnia, de sexo, de orientação sexual, de religião, de raça, etc; direito à igualdade, dignidade e liberdade e o acesso à educação de qualidade e segurança pessoal. Todas essas discussões fazem parte de um projeto nacional que busca assegurar aspectos ressaltados na Constituição Federal de 1988, como a promoção do bem-estar de todos, redução das desigualdades sociais e construção de uma sociedade livre, justa, igualitária e soberana (BRASIL, 1988).

A partir de premissas como essas, a educação passa a ter um compromisso social de assegurar que todas as crianças sejam respeitadas, protegidas e educadas integralmente para reconhecer-se enquanto sujeitos de direitos. Assim, temas transversais, como os direitos humanos, passam a fazer parte da organização curricular

das escolas, sinalizando ações e princípios que devem fazer parte das propostas pedagógicas desenvolvidas com crianças e adolescentes.

> Os Direitos Humanos são frutos da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Histórica e socialmente construídos, dizem respeito a um processo em constante elaboração, ampliando o reconhecimento de direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos (BRASIL, 2013, p.328).

Dessa forma, os Direitos Humanos são assegurados em um documento chamado "Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)". Publicado em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), é fruto de lutas sociais pelo reconhecimento e universalização da dignidade humana, expressos em trinta artigos reconhecidos internacionalmente[3]. Essa declaração evidencia os direitos humanos como um conjunto de direitos de esfera civil, social, econômica, cultural, política e ambiental que estabelece a igualdade e a defesa pela dignidade humana (BRASIL, 2012). A Declaração é adotada por diversos países e traça direitos fundamentais a todos os seres humanos, como direito à vida, moradia, saúde, liberdade, dignidade, entre outros. A partir da redação da DUDH, os países começaram a estruturar suas leis. No Brasil, ela foi usada como premissa para organizar a Constituição Federal de 1988, principalmente no que diz respeito aos artigos 5º ao 17º.

A escola é um lugar para aprender e efetivar os direitos humanos, uma vez que é, por excelência, um espaço de formação humana. Quando os seus princípios fazem parte da escola, eles ajudam a formar outra sociedade, a construir a justiça social e a reconhecer a dignidade humana. Muitos direitos humanos ainda são violados, o que provoca exclusão social, pobreza, desigualdades, discriminações e autoritarismo. Por isso, é necessário que um amplo projeto educativo seja organizado, em todos os níveis e modalidades educativas, para que esta situação histórica seja revertida (BRASIL, 2013).

No Brasil, o Parecer nº 8/2012 e a Resolução nº 1/2012, ambos do Conselho Nacional de Educação (CNE), normatizam as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a, 2012b) e salientam que a educação é a mediadora desses direitos com a sociedade. As premissas dessas diretrizes se fazem presentes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), ao tratar dos temas transversais, que são assuntos que atravessam o currículo formal das escolas, contribuindo para a formação cidadã, social, política e ética das crianças e jovens do país.

Diferente de políticas curriculares anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os temas transversais da BNCC passaram a ser obrigatórios para a elaboração ou adequação curricular de estados e municípios, por se tratarem de assuntos essenciais e indispensáveis, propostos por demandas sociais. Nessa direção, o documento salienta que:

[3] Para saber mais acesse: http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf

> […] cabe aos sistemas e redes de ensino. Assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017, p.19).

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, no ano de 2018, foi atualizada pela Lei 13.663, que altera os seus incisos IX e X do artigo 12. Essa alteração traz para a escola a responsabilidade de promover ações de conscientização, prevenção e combate a todo tipo de violência, a fim de possibilitar uma cultura da paz nas escolas. Nesses artigos também é salientado o bullying como uma forma de discriminação e violência (BRASIL, 2018).

O artigo 26 da LDBEN trata sobre os currículos da Educação Básica, os quais serão organizados por uma base comum, que hoje é normatizada pela BNCC, e complementados pela parte diversificada de cada realidade social. Na parte diversificada, a Educação em Direitos Humanos é ressaltada no parágrafo 9º:

> § 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o **caput** deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014) (BRASIL, 1996).

Desse modo, acreditamos no papel social do Estado, na garantia de políticas educativas e sociais que colaborem para a efetivação daquilo que as legislações priorizam, e da escola e de seus profissionais, para efetivar a Educação em Direitos Humanos, como destacado por Souza e Radomski (2018, p.90):

> Se os profissionais da educação desafiassem as crianças e adolescentes para desenvolver a capacidade de pensar ou refletir sobre seus atos e direitos, eles seriam capazes de lutar e defender seus direitos, isso também fortaleceria os compromissos com a educação em Direitos Humanos, pois muitas das discriminações e violências que ocorrem na sociedade são reproduzidas na escola e a exclusão social, muitas vezes, resulta na exclusão escolar, uma acaba sendo consequência da outra. Dessa forma, é necessário chamar atenção para o papel da escola, como espaço privilegiado de ensino e de aprendizagem, de ensinar tanto os conhecimentos científicos quanto o conhecimento dos Direitos Humanos que foram historicamente construídos.

A discriminação, a violência, o desrespeito e a exclusão social são exemplos de situações que fazem parte de um ciclo que se inicia e se fecha em si mesmo. São exemplos que fazem parte da cultura social, que são reproduzidos pelas gerações, às vezes consciente e às vezes inconscientemente. No entanto, hoje é mais do que necessário que possamos reconhecer que vivemos em uma sociedade diversa, composta de diferenças étnicas, religiosas, culturais e sociais que, quando não são respeitadas,

ocasionam conflitos.

Kramer (2007) chama a atenção para a realidade violenta e hostil em que temos educado as crianças, as quais crescem num espaço e tempo social que aniquila direitos, que impõe medo e que incita a violência. A autora salienta que, apesar de todo avanço tecnológico, enquanto seres humanos ainda não conseguimos superar problemas que originam crimes contra a vida, já que, muitas vezes, há "[...] a dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade, que somos constituídos na diferença" (KRAMER, 2007, p.6). Diferenças essas que nos constituem politicamente, etnicamente, religiosamente, socialmente, sexualmente e que merecem respeito.

Nas ações do PIBID e no estágio, observou-se que as crianças chegavam à escola, muitas vezes, com uma história de vida marcada por experiências negativas, reproduzindo com os outros atitudes que vivenciavam, demonstrando falta de respeito e empatia. Expressões e palavras pejorativas a fim de humilhar e atacar a aparência, a orientação sexual e a honra dos colegas eram muito ouvidas, marcando a presença de um discurso de ódio. Além da violência verbal, a violência física também era algo constante.

Freitas e Castro (2013, p.344) salientam que o discurso do ódio "[…] tem por objetivo propagar a discriminação desrespeitosa para com todo aquele que possa ser considerado 'diferente', quer em razão de sua etnia, sua opção sexual, sua condição econômica ou seu gênero, para promover a sua exclusão social". Manifestações segregacionistas, que visam a desqualificar o outro, sujeito único e singular, precisam ser debatidas dentro do espaço escolar, a fim de que se eduque contra a barbárie, se suscite a tolerância, o respeito pelo outro que é diferente. Como afirma Kramer (2007, p.6), "[…] é preciso combater a desigualdade e educar contra a barbárie, o que implica uma ética e exige uma perspectiva de formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica".

A fim de ajudar a romper com esse ciclo e construir um outro caminho educativo, o projeto "Construindo saberes por meio da valorização dos direitos humanos e da diversidade" foi desenvolvido durante vinte dias de estágio curricular. Mesmo que por um tempo limitado, o projeto buscou desacelerar a lógica do currículo institucional, marcado por conteúdos programados, e proporcionou às crianças "perder tempo" conversando, refletindo, debatendo, estudando, lendo e vivendo os direitos humanos.

"Perder tempo" é uma premissa da obra *Pedagogia do Caracol: por uma escola lenta e não violenta*, do italiano Gianfranco Zavalloni (2015). Nesse livro, fica evidente a necessidade que vivemos de desacelerar, de poder parar, refletir, aprender a sermos pacientes e traçar novas estratégias educativas longe do "tempo-flecha" e mais próximas da lentidão do caracol. Assim, "perder tempo conversando" é necessário quando temas importantes como esses são trabalhados na escola, configurando uma pedagogia mais sensível, dialógica e longe da violência na escola.

Direitos Humanos: possibilidades de desenvolvimento da temática em estágio

Considerando-se a importância do trabalho com a temática dos direitos humanos e a importância de um trabalho mais humano e menos fabril, no qual não se corre contra o tempo, mas, pelo contrário, "perde-se tempo"[4] ouvindo, refletindo e descobrindo com as crianças (ZAVALLONI, 2015), nesta seção serão relatadas algumas práticas que foram desenvolvidas nesse tema, com crianças do 5º ano de uma escola estadual do município de Erechim/RS. A compreensão da realidade educativa foi fundamental para a escolha do tema de projeto de estágio.

De acordo com os dados da pesquisa socioantropológica – realizada em 2016 e expressa no Projeto Político-Pedagógico da escola de 2017 –, a escola atende estudantes oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo e vulnerabilidade social. Além disso, a escola está localizada numa região violenta da cidade. Esses fatores ficaram evidentes no convívio diário com a turma na qual foi desenvolvido o projeto, pois a maioria das crianças possui uma situação familiar com histórico de abandono, abuso e/ou agressão, bem como condições precárias de moradia, saneamento básico e alimentação, por exemplo.

Nesse sentido, a primeira ação realizada para iniciar os estudos sobre os direitos humanos foi dar voz às crianças e ouvir o que elas tinham a dizer sobre a temática, pois, como afirma Lorenzatto (2010, p.16), "mais do que deixar os alunos falarem, é preciso saber ouvi-los". Em um contexto no qual as crianças sofrem com o descaso da família e com o desamparo do Estado, é essencial que elas se sintam acolhidas, que tenham espaço para expressarem o que pensam e denunciarem, muitas vezes, situações de abuso que vivenciam.

Para tanto, realizou-se uma *brainstorming*, que, em tradução livre, seria uma chuva de ideias sobre o tema "Diversidade e Direitos Humanos". A *brainstorming* foi idealizada juntamente com a observação de imagens de pessoas de diferentes etnias, religiões, culturas, etc. Nesse momento, as crianças chegaram à conclusão de que, apesar de serem diferentes, todas aquelas pessoas tinham algo em comum: eram seres humanos. Então, "perdeu-se tempo" (ZAVALLONI, 2015) dialogando sobre quais eram os direitos desses seres humanos. Por meio das falas das crianças, percebeu-se que elas provavelmente tinham conhecimento sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), pois perguntaram se os direitos humanos eram "*tipo aquela coisa dos direitos da criança"* e sugeriram palavras como "estudar" e "brincar".

Mesmo o ECA sendo um documento que traduz especificamente os direitos para a faixa etária delas, é preciso ressaltar que as crianças também usufruem dos direitos humanos como um todo, já que são seres humanos e compartilham dos mesmos direitos sociais de qualquer cidadão. Apesar de parecer óbvio, muitas crianças têm seus direitos violados e não são respeitadas por serem consideradas um "vir a ser", como se ainda não fossem sujeitos de direitos. Arroyo (2013) aborda sobre as intensas disputas para que a infância, esse tempo humano, seja reconhecida como um tempo de direitos, já que,

[4] Ao longo do texto utilizar-se-á a expressão "perder tempo" sempre fundamentada na teoria da Pedagogia do Caracol, desenvolvida por Zavalloni (2015). Serão apresentadas situações que exemplificam essa noção de "perder tempo" na escola, priorizando uma escola mais lenta e menos violenta.

muitas vezes, "as crianças vistas como pré-humanos, pré-cidadãos inferiores, não mereciam ser reconhecidas sujeitos de direitos" (ARROYO, 2013, p.14). O autor ainda destaca que, apesar dessa visão ter mudado ao longo das últimas décadas para algumas infâncias, para outras, esse processo tem sido demasiado lento. E é justamente com essas "outras infâncias", com as quais o descaso das famílias e do Estado é visível, que foi realizado esse projeto na escola.

Esse momento inicial, de "auscultar" (LORENZATTO, 2010) as crianças, é muito rico, tanto para as crianças quanto para o professor, pois permite que, de um lado, as crianças manifestem o que pensam sobre determinado assunto e, de outro lado, que o professor conheça o que as crianças já sabem sobre a temática, lembrando sempre que a leitura de mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1996). É importante não apenas conhecer o que as crianças já sabem, mas valorizar esses saberes e desenvolver o trabalho a partir disso.

Após "perder-se tempo" auscultando as crianças e refletindo sobre suas hipóteses iniciais, desenvolveu-se o trabalho com a temática por meio da leitura dialogada da Cartilha do Ziraldo[5] e da discussão do vídeo[6] intitulado "A história dos Direitos Humanos". Por meio da leitura dialogada, foi possível conhecer o que são e quais são, de fato, os direitos humanos, e, por meio do vídeo, foi possível fazer uma contextualização histórica, compreendendo alguns dos principais eventos que culminaram na criação da DUDH.

A partir do trabalho com esses materiais, com uma cópia física da DUDH, com tirinhas, charges, gráficos, entre outros, foram desenvolvidas diversas situações de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, visando a uma prática interdisciplinar. A interdisciplinaridade também foi um dos pilares no desenvolvimento do projeto de estágio, partindo da realidade em que se inseria, para articular com o conhecimento em si e com as áreas de conhecimento como um todo, de modo a (re)construir os saberes de maneira significativa para as crianças. Dentre as situações de aprendizagem desenvolvidas, estão: a construção de uma linha temporal, marcando os principais eventos da história dos direitos humanos; a elaboração de tirinhas; a análise de gráficos e tabelas sobre violência, homicídio, estupros, entre outras formas de violência social; construção de histórias matemáticas, não só com a noção de resolução de problemas matemáticos, mas também como possibilidade de registro, produção e interpretação textual.

Durante o desenvolvimento dessas situações, "perdeu-se tempo" discutindo eventos históricos e compreendendo como eles nos afetam até os dias atuais; "perdeu-se tempo" ouvindo relatos de vivências, tanto no exercício de seus direitos quanto em momentos de violação desses direitos; "perdeu-se tempo" refletindo com as crianças sobre por que, mesmo com a DUDH proclamada há quase 70 anos[7], os direitos humanos ainda são constante e diariamente violados; "perdeu-se tempo" investigando quais ações poderiam ser tomadas em caso de violação desses direitos; "perdeu-se tempo"

[5] Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf_dh/cartilha_ziraldo_dh.pdf. Acesso em: 04 jul. 2017.

[6] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=quQQrPC7WME. Acesso em: 04 jul. 2017.

[7] No período em que foi desenvolvido o projeto, em maio de 2017, fazia 68 anos desde a proclamação da DUDH.

compreendendo que as histórias matemáticas são muito mais do que “continhas de mais e de menos”.

Inclusas nas situações de aprendizagem de análise de gráficos e tabelas e de construção de histórias matemáticas, estavam sendo discutidas também questões de gênero. Essas questões também apareceram fortemente durante o período de trabalho com o PIBID e no período de observação próprio do estágio e, por esse motivo, ganhou espaço de discussão dentro deste trabalho sobre a temática dos direitos humanos.

Desigualdade de gênero: uma discussão necessária

> *“Eles disseram que eu não podia jogar porque eu era menina”*
> *“Menino não usa rosa”*
> *“As meninas não sabem jogar nada nem fazer nada”*

Essas e outras frases eram muito ouvidas na escola. Frases que tentavam menosprezar o outro por uma única razão: o gênero. Frases que não eram ouvidas só das crianças, mas também de professoras: “Menino não pode agir assim”, “Menina não pode se comportar desse jeito”, “Não faz isso, que é feio, você é menina”, entre outras afirmações que acabam constituindo um universo cultural de discriminação, intolerância e falta de reflexão.

Tais falas, se não para diminuir ou atacar o outro, eram utilizadas para cercear a liberdade das crianças, não como forma de estabelecer regras e limites de maneira educativa, mas punitiva, pois coagiam as crianças a determinadas maneiras de ser e de agir baseadas no seu sexo. Carvalho e Vargas (2015) afirmam que essas falas não são particulares das professoras, mas fazem parte de uma rede de representações e construções culturais que estabelecem certos comportamentos como padrão para meninos e meninas (comportamentos masculinos e femininos).

Para lidar com a questão de gênero da escola, assumiu-se uma postura feminista, pois, como coloca Adichie (2015, p.11), “o feminismo faz, obviamente, parte dos direitos humanos de uma forma geral”, mas é fundamental que se considere “a especificidade e particularidade do problema de gênero” (ADICHIE, 2015, p.11). O problema de gênero que a autora menciona é o fato de que, historicamente, os seres humanos são divididos em dois grupos (os homens e as mulheres) e um desses grupos oprime o outro. Entretanto, essa opressão não está somente pautada nas diferenças biológicas entre homens e mulheres, mas foi “constantemente sendo produzida no meio social, a partir de um processo de hierarquização marcado pela diferença entre os papéis masculino e feminino” (CARVALHO; VARGAS, 2015, p.270).

Tendo em vista que o problema de gênero é uma questão social mais ampla, que se intensifica e se reproduz nas relações sociais na escola, algumas situações de aprendizagem foram desenvolvidas visando a pôr o tema em pauta. As situações tiveram como intuito promover a problematização dessas falas e atitudes machistas, visando a um processo de desconstrução dessas relações de gênero e da construção de uma noção de justiça, respeito e igualdade entre os sexos.

Para tanto, promoveu-se, primeiramente, uma roda de conversa sobre algumas

situações observadas pela professora estagiária e o relato e discussão sobre outras situações, vivenciadas e observadas pelas crianças. Meninos e meninas relataram que eram impedidos e impedidas de participar de certos jogos e brincadeiras por causa do gênero. As meninas também comentaram que, em suas casas, elas eram as responsáveis pela limpeza e organização, bem como pelo cuidado dos irmãos menores, mesmo tendo irmãos da mesma idade ou mais velhos. Elas reclamavam que, enquanto eles "brincavam na rua", elas tinham que ficar dentro de casa, cuidando dos "afazeres domésticos".

Nesse sentido, Adichie (2017, p.10) afirma que o "mundo começa a inventar papéis de gênero desde cedo". A autora problematiza que, desde muito pequenas, as crianças são ensinadas e condicionadas a comportamentos e tarefas que são próprios de meninos e de meninas, como se fosse algo natural: "se repetirmos uma coisa várias vezes ela se torna normal. Se vemos uma coisa com frequência, ela se torna normal" (ADICHIE, 2015, p.16). Isso bloqueia as crianças e nega-lhes o direito à liberdade, nega-lhes o direito de serem felizes sendo elas mesmas, agindo, brincando e fazendo o que gostam.

Após a roda de conversa, analisamos dados do IBGE[8] e da Catho[9] sobre a desigualdade salarial que existe entre homens e mulheres em diferentes funções, dados que evidenciam a desigualdade de gênero. A partir dessa análise, foram criadas, em conjunto, histórias matemáticas para sintetizar os dados e calcular de quanto era a diferença salarial em cada uma das funções. Também "perdeu-se tempo" dialogando sobre o porquê dessas diferenças salariais e chegou-se à conclusão de que, se homens e mulheres desempenham qualitativamente a mesma função, deveriam, portanto, receber salários iguais e equivalentes.

Além disso, foram extraídos dados de um vídeo do IBGE no Youtube[10], os quais retratam o trabalho doméstico e a violência na distinção de sexo e raça. Esses dados reforçaram e evidenciaram os relatos das crianças, pois apontaram que, de fato, as tarefas domésticas são realizadas em maior parte pelas mulheres. Com base nos dados analisados e na resolução dos problemas das histórias matemáticas, "perdeu-se tempo" discutindo sobre o que era o gênero e como a desigualdade de gênero violava o direito à igualdade.

Essas situações de aprendizagem promoveram a reflexão sobre as questões de gênero, que não eram devidamente discutidas anteriormente, e acredita-se que contribuíram para o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a temática. Além disso, abrir espaço para discussão desse tema, que muitas vezes é até evitado nas escolas – seja por insegurança, por falta de conhecimento sobre o assunto ou pelo não reconhecimento da sua importância –, colabora para uma educação feminista, que visa ao desenvolvimento da autonomia das crianças, para que se sintam capazes e livres para almejar e fazer tudo aquilo que as faz felizes. Como afirma Adichie (2017, p.11), "se não empregarmos a camisa de força do gênero nas crianças pequenas, daremos a elas espaço para alcançar todo o seu potencial".

[8] Disponível em: http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/index.html?loc=0&cat=-1,1,2,-2,3,4,-3,128&ind=4726. Acesso em: 06 mai. 2017.

[9] Disponível em: http://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/mulheres-ganham-menos-do-que-os-homens-em-todos-os-cargos-diz-pesquisa.ghtml. Acesso em: 20 mai. 2017.

[10] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xMIiMNI6iGU. Acesso em: 28 set. 2019.

Reflexões finais

> Como educar crianças e jovens neste contexto? Trabalhando numa perspectiva de humanização, de resgate da experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, nos apropriando das diversas formas de produção da cultura. Precisamos gerar experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas, elos e laços capazes de gerar o sentido de pertencer a (KRAMER, 2007, p.6)

As palavras de Kramer (2007) nos mobilizam a pensar que precisamos realmente produzir experiências educativas de pertencimento, de leitura de mundo, de discussão, de produção de uma outra história humana. Educar contra a barbárie, educar para a tolerância, para o respeito, para o humano. Educar para "perder tempo" (ZAVALLONI, 2015) com conversas, com debates, com reflexões sobre atitudes, gestos, ações humanas que ferem o outro, também humano.

Empatia, reconhecimento e respeito foram ações priorizadas no projeto, que se efetivou como uma proposta interessante para tratar de um tema relevante como os direitos humanos. Um tema que atravessa o currículo, que constitui a formação humana, nesse processo evolutivo, contínuo. Um tema que precisa de uma pedagogia mais lenta e não violenta, que respeita o tempo da construção do caminho, e não o da chegada, que se faz "perdendo" tempo e "ganhando" vida, características de uma Pedagogia do Caracol (ZAVALLONI, 2015).

O desenvolvimento do projeto "Construindo saberes por meio da valorização dos direitos humanos e da diversidade" possibilitou, na vivência da formação inicial, o exercício da pesquisa e da reflexão sobre a importância de dar vez e voz às crianças, de acolher suas vivências e valorizar os saberes de experiência dos educandos. O projeto também permitiu o aprofundamento e a visibilidade dos estudos sobre os direitos humanos e sobre as questões de gênero. Por fim, as situações de aprendizagem desenvolvidas no estágio promoveram a discussão e a reflexão sobre essas temáticas, tanto por parte dos alunos quanto por parte das professoras, o que contribui para o desenvolvimento do senso crítico e da cidadania, para exercício de uma educação feminista na luta por uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Referências

ADICHIE, C. N. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ADICHIE, C. N. **Sejamos Todos Feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ARROYO, M. **Currículo, territórios em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Câmera dos Deputados. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 08, de 06 de março de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Diário Oficial da União, Brasília, 06 de março de 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01, de 30 de maio de 2012. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Diário Oficial da União**,** Brasília, 06 de março de 2012b.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018.** Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, maio de 2018.

CARVALHO, R. S.; VARGAS, J. R. de. Protagonismo feminino e relações afetivas vivenciadas no recreio escolar dos Anos Iniciais: problematizando discursos docentes. **Educação**: Teoria e Prática, Rio Claro, v.25, mai./ago. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, R. S. de; CASTRO, M. F. de. Liberdade de Expressão e Discurso do Ódio: um exame sobre as possíveis limitações à liberdade de expressão. **Seqüência**: Estudos Jurídicos e Políticos, Florianópolis, p. 327-355, jul. 2013. ISSN 2177-7055. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/28064. Acesso em: 25 set. 2019.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, [S.l.], v.1, nº 2, p.14, ago. 2007. ISSN 1982-0305. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857/16830. Acesso em: 25 set. 2019.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZATO, S. **Para aprender matemática**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). ***Declaração Universal dos Direitos Humanos*.** Brasília: UNESCO do Brasil, [1948] 1998. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf. Acesso em: 1 set. 2019.

SOUZA, F. B. de; RADOMSKI, L. L. Direitos humanos e Pedagogia do Caracol: reflexões sobre um projeto de estágio supervisionado desenvolvido no curso de Licenciatura em Pedagogia. In: LOSS, A. S. (Org.). **Formação de professores**: pesquisas e reflexões pertinentes. Curitiba: CRV, 2018.

ZAVALLONI, G. **A pedagogia do caracol**: por uma escola lenta e não violenta. Trad. Renata Holmuth Motta. Americana, SP: Adonis, 2015.

16

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COM ENFOQUE NA TEMÁTICA GÊNERO

Martha Regina Bertasso[1]
Valquíra Elita Renk[2]

Introdução

Este trabalho tem a finalidade de contribuir na produção de conhecimentos acerca das violações de direitos humanos, especialmente no combate à violência de gênero contra crianças e adolescentes, enfatizando a importância da educação como meio de promover o conhecimento e a efetivação dos direitos humanos. Para tanto, centraliza estudos baseados na pesquisa bibliográfica e na análise das legislações existentes para proteção dessas minorias.

No tema em apreço, a problematização está focada na questão da negligência do Estado na adoção de medidas efetivas ao combate às mais diversas formas de violência de gênero, bem como na necessidade de estudos sobre as políticas públicas existentes para a proteção da criança e do adolescente, vítimas de violência no âmbito escolar.

O objetivo deste trabalho é analisar a violência de gênero e investigar se as políticas públicas de proteção e cuidado para crianças e adolescentes podem contribuir para a garantia de direitos.

A metodologia utilizada busca explorar as violações de direitos humanos no contexto escolar e percorre os procedimentos das pesquisas bibliográficas na área da educação, infâncias, juventudes e gênero.

Desenvolvimento

Os direitos humanos podem ser definidos como o conjunto de direitos que materializam a dignidade humana, e o Estado, estabelecido como um ente organizado, estruturado, detentor de poderes, porém limitado juridicamente por direitos fundamentais indispensáveis à pessoa humana, deve adotar medidas para proteção de

[1] Doutoranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela, Especialista em Direito Civil e Empresarial e Graduada em Direito pela PUCPR. Advogada integrante da Comissão de Direitos Humanos e Secretária da Comissão de Estudos Sobre Violência de Gênero, da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), da Subseção de São José dos Pinhais/PR. Conciliadora do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná. ORCID: 0000-0002-9750-6168. E-mail: marthabertasso@hotmail.com

[2] Estágio de Pós Doutoramento no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora e Mestre em História da Educação pela UFPR. Bacharel e Licenciada em Geografia pela UFPR. Docente da PUCPR, sendo professora permanente do Mestrado em Bioética e do Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas. ORCID: 0000-0002-2679-7471. E-mail: valquiria.renk@pucpr.br

grupos vulneráveis e respeito a eles.

A violação dos direitos humanos pode ser vista das mais diversas formas, sendo que a violência de gênero se encontra presente desde a infância e juventude, o que torna indispensável a efetivação de políticas públicas para combater o abuso aos grupos vulneráveis.

O sistema jurídico brasileiro adotou diversos mecanismos para o combate à violação dos direitos e, aqui, pode-se citar a Convenção Americana de Direitos Humanos, denominada Pacto de San José da Costa Rica, no ano de 1992. Quando se fala em direitos do homem (BOBBIO, 2004, p.18):

> O elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar, com as mudanças das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das transformações técnicas, etc.

Os direitos e garantias reconhecidos no referido Pacto abrangem, dentre outros: igualdade entre homens e mulheres, proteção à família, à criança e às minorias. Nesse sentido, o termo *direitos humanos* deve ser interpretado de maneira ampla, a saber:

> A denominação direitos humanos carrega consigo uma interpretação ampla e, às vezes, até mesmo complexa. Pode ser interpretada, como em grande parte o é, como um direito institucional, legal, jurídico em relação às condições da vida humana. Mas, para além dessa noção institucional do Direito, a temática Direitos Humanos requer algo mais – a própria interpretação do verdadeiro significado do ser humano. É aqui onde se encontra a maior complexidade, envolvendo diferentes concepções culturais, a complexidade das diferenciações sociais etc. Porém, pode-se considerar que algo centraliza e constitui a essência da questão dos direitos humanos: a dignidade humana racional, a existência de uma razoabilidade em torno do viver a vida, do direito à vida e da existência social a partir de uma tônica do ser racional. (BONETI, 2019, p.35).

Com o advento da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Brasil tem realizado certo esforço para assegurar a educação como um direito básico e fundamental, tanto que o Art. 208 considera ser dever do Estado a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Ademais, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, bem como prevê que a educação abranja os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Para Barroso (1996, p.40), a Constituição de 1988 foi um momento histórico para o Brasil:

> É inegável que a Constituição de 1988 tem a virtude de espelhar a reconquista dos direitos fundamentais, notadamente os de cidadania e os individuais, simbolizando a superação de um projeto autoritário, pretensioso e intolerante que se impusera ao país. Os anseios de participação, representados à força nas duas décadas anteriores, fizeram da constituinte uma apoteose cívica, marcada, todavia, por interesses e paixões.

Observa-se que os avanços acerca da efetivação dos direitos humanos retratam conquistas de grupos sociais historicamente atingidos, o que torna indispensável a inserção de políticas públicas que protejam tais minorias.

A educação, assim como a vivência em sala de aula, deve estimular a inteligência, o desenvolvimento de habilidades e também o combate ao preconceito, à intolerância e a todas as formas de violência contra a criança e ao adolescente. Veja-se:

> A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também onde decidimos se amamos as nossas crianças. (ARENDT, 2007, p.247).

É por meio da educação que a sociedade poderá formar indivíduos pensantes e alunos capazes de enfrentar as dificuldades no contexto em que vivem, para fins do exercício da cidadania plena. Dessa maneira, cabe aos professores a assunção de responsabilidades, como o incentivo ao desenvolvimento estudantil, respeito à diversidade e a faculdade de compreender emocionalmente as dificuldades de outras pessoas.

A educação escolar estabelece contato com inúmeras transformações sociais e provoca o professor a encontrar novas formas de democratizar o ambiente escolar e trazer a empatia como fator indispensável na formação do estudante. Os problemas sociais existentes, como a pobreza, a desigualdade, a violência e a corrupção são questões que refletem na educação e, portanto, devem ser debatidas no espaço escolar, proporcionando a aprendizagem e o contato com temas de abrangência global.

Acerca do respeito à dignidade humana e da Educação em Direitos Humanos (EDH), vale destacar que:

> A educação em direitos humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a formação e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados, os quais devem se transformar em práticas. (BENEVIDES, 2003, p.309).

No entanto, para salvaguardar direitos humanos relacionados à educação, é indispensável a introdução de mudanças no currículo escolar, incluindo a discussão de assuntos como a inclusão, o preconceito, o gênero e todas as formas de violência.

> A Educação em Direitos Humanos potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola. (CANDAU, 1998, p.36)

A questão do gênero pode ser interpretada por meio de diversos aspectos e condições sócio-históricas, uma vez que é possível identificar a violação dos direitos da mulher por razões culturais, como o machismo e supostos padrões familiares. Outrossim, mulheres são vítimas de uma depreciação da autoimagem, suposta incapacidade intelectual e constantes agressões físicas ocorridas no seio familiar.

No que tange ao conceito de gênero:

> Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual 'a natureza sexuada' ou 'um sexo natural' é produzido e estabelecido como 'pré-discursivo', anterior à cultura. (BUTLER, 2003, p.25).

Ademais, ao se analisar a participação da mulher no cenário econômico, cultural e político, constata-se uma clara diferença entre os sexos, o que demonstra a existência da dominação masculina, da opressão; e da busca, mas não alcance, da emancipação. A sociedade ainda não alcançou o fim da desigualdade, da subordinação, da violência e de todas as formas de discriminação contra a mulher:

> [...] sendo o corpo o instrumento de nosso domínio no mundo, este se apresenta de modo inteiramente diferente segundo seja apreendido de uma maneira ou de outra. Eis porque os estudamos tão demoradamente; são chaves que permitem compreender a mulher. Mas o que recusamos é a ideia de que constituem um destino imutável para ela. Não bastam para definir uma hierarquia dos sexos; não explicam por que a mulher é o Outro; não a condenam a conservar para sempre essa condição subordinada. (BEAUVOIR, 1970, p.65).

Não é diferente quando se busca discutir acerca de mulheres não nascidas com o sexo feminino, mas que se identificam como sendo do gênero e que sofrem, principalmente, situações de preconceito e de violência doméstica. A promoção de políticas públicas de prevenção e combate a qualquer forma de violência para aquelas que não nasceram biologicamente com corpo feminino, mas que se entendem, agem e se identificam como mulher, deve ser efetivada, inclusive no ambiente escolar.

A ideia da proteção e cuidado da mulher, independentemente da identidade de gênero, deve ser debatida. Nesse sentido, gênero pode ser conceituado como:

> [...] uma construção social e histórica de caráter relacional, configurada a partir das significações e da simbolização cultural de diferenças anatômicas entre homens e mulheres. [...] Implica o estabelecimento de relações, papéis e identidades ativamente construídas por sujeitos ao longo de suas vidas, em nossas sociedades, historicamente produzindo e reproduzindo relações de desigualdade social e de dominação/subordinação. (BARREDA, 2012, p.101)

A Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006), foi sancionada para criar mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do parágrafo 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.

A referida legislação passou a dispor que, para configurar violência contra a mulher, basta qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial. Souza (2009, p.50) afirma que:

> [...] o legislador procurou, principalmente, firmar a posição de que a violência de gênero não se confunde com as demais formas de violência, porque ela caracteriza-se principalmente na cultura machista do menosprezo pela mulher, bem como na ideia de perpetuação da submissão da mulher ao mando do homem, autorizando a equivocada e nefasta disseminação da inferioridade do gênero feminino em relação ao masculino, permitindo a 'coisificação' da mulher, numa afronta direta à doutrina da dignidade da pessoa humana, consolidada já na filosofia kantiana e expressamente inserida no art. 1º, inc. III, da CRFB.

O Projeto de Lei do Senado nº 191, de 2017 (BRASIL, 2017), visa a alterar a Lei Maria da Penha para estabelecer que independe da identidade de gênero a garantia de direitos à mulher. Portanto, a criação de leis de amparo, proteção, bem como o combate à violência de gênero retratam a evolução da sociedade, e também que a referida legislação deve ser ampliada para atender às transformações sociais, assim como o Estado deve aprimorar políticas públicas na área e a prevenção à violação de direitos humanos. Vale destacar:

> [...] Quando a cultura relevante que constrói o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. (BUTLER, 2003, p.29).

O acesso à educação e a abordagem de temas relacionados ao gênero e a todas as formas de violação de direitos humanos devem ser discutidos em sala de aula, local propício para a formação intelectual e moral do aluno.

É necessária a instituição de cursos voltados à formação continuada de professores com enfoque na proteção dos direitos humanos. Também é importante que a Educação Básica aborde em sala de aula temas relacionados ao gênero e a identidades sexuais. Em relação ao ambiente escolar, ressalta-se que:

> A instituição escolar, de forma explícita ou implícita, por meio de seu currículo, seu projeto político pedagógico, plano anual, plano de aula, material pedagógico, suas práticas pedagógicas, linguagens, brincadeiras, ainda é um local privilegiado para discussão e reflexão sobre a produção e reprodução das desigualdades entre os gêneros. (GRAUPE e SOUSA, 2015, p.111)

É crucial o papel da escola na formação do aluno como cidadão e sujeito de direitos e, no setor público, cabe ao Estado a formulação de políticas públicas na área de EDH e a formação de professores, por meio da implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação.

Tais diretrizes orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, bem como são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação. Portanto, não deve o Estado deixar de tratar em sala de aula temas relacionados ao gênero e identidade sexual, pois tal omissão poderá trazer inúmeros prejuízos na construção do ser que está em plena formação.

Foucault (1977, p.40) assevera que:

> Através de tais discursos multiplicaram-se as condenações judiciárias das perversões menores, anexou-se a irregularidade sexual à doença mental; da infância a velhice foi definida uma norma do desenvolvimento sexual e cuidadosamente caracterizados todos os desvios possíveis; organizaram-se controles pedagógicos e tratamentos médicos; em torno das mínimas fantasias, os moralistas e também, sobretudo os médicos, trouxeram à baila todo o vocabulário enfático da abominação.

Indispensável também é o estímulo ao trabalho do professor e o investimento em cursos de aprimoramento. Assegurar o direito à educação é trazer qualidade ao aluno, bem como acesso e permanência na escola, local em que indivíduos interpretam, ressignificam e materializam a realidade, ou seja, ambiente favorável para a reflexão e discussão sobre os problemas e dificuldades. Vale considerar que:

> [...] político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Nesse sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão sobre os problemas da escola, a busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. (VEIGA e ARAÚJO, 2007, p.13).

A EDH é essencial para educar com base na tolerância e no respeito à dignidade humana e, para tanto, é imprescindível a formação inicial e continuada de profissionais com ênfase na importância dos direitos humanos e na garantia ao direito à educação. Deve-se estabelecer uma cultura de valorização e proteção aos Direitos Humanos, aliada

à Educação Básica, que é um direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em sua plenitude.

> A educação em Direitos Humanos na América Latina constitui uma prática recente. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos, começa a se desenvolver simultaneamente com o final dos piores momentos da repressão política na América Latina e alcança um certo nível de sistematização na segunda metade da década de 80. (BASOMBRIO, 1992, p.33).

Outrossim, a escola é um espaço promissor para o fomento e a promoção de uma cultura de direitos humanos, pois é somente por meio da educação de qualidade que o cidadão poderá exercitar todos os demais direitos previstos na Carta Magna.

> Nesta perspectiva, não se pode conceber o papel dos educadores como meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente pelo ensino das diferentes áreas curriculares e por funções de normalização e disciplinamento. Os professores e professoras são profissionais e cidadãos, mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social. Somente nesta ótica poderão ser promotores de uma educação em direitos humanos. A educação em Direitos Humanos já tem caminho construído no Brasil e em todo o continente latino-americano. No momento atual, o desafio fundamental é avançar em sintonia com sua paixão fundante: seu compromisso histórico com uma mudança estrutural que viabilize uma sociedade inclusiva e a centralidade dos setores populares nesta busca. Estas opções constituíram - e acreditamos que continuam sendo - a fonte de sua energia ética e política. (CANDAU, 1998, p.410).

Todavia, a formação de professores na área de direitos humanos depende de inovações; há a necessidade também da criação de materiais pedagógicos e de uma nova estruturação curricular. Não se pode fechar os olhos diante das violências existentes no cotidiano escolar, sendo necessária a formalização de meios de enfrentamento às agressões e o apoio à aprendizagem dos alunos.

Acerca do tema:

> As mudanças na educação são muito mais complexas (e difíceis) do que a suposição de que se podem mudar as concepções dos professores centrando a análise no indivíduo professor, apelando para o seu 'eu interior', seu 'bom senso', sua 'consciência', sua 'responsabilidade/ culpabilidade', seu 'humanismo', como se fosse uma opção dele silenciar ou expressar concepções sexistas. As mudanças passam pelo questionamento das representações hegemônicas de gênero que circulam na cultura e na sociedade, isto é, teremos professores diferentes se conseguirmos subverter, mudar ou, ainda, pluralizar as representações, já que são elas que nos produzem como sujeitos. (PAVAN, 2013, p.108).

A implementação de políticas educacionais que discutam a temática *gênero* é indispensável para a construção de uma sociedade democrática, com valores pautados

na igualdade e justiça. Assim, a educação é um direito subjetivo e inalienável de todos os seres humanos, em que a escola deve ser um ambiente favorável à discussão e reflexão sobre a produção e reprodução das desigualdades entre os gêneros, conforme ressalta-se:

> A instituição escolar, de forma explícita ou implícita, por meio de seu currículo, seu projeto político pedagógico, plano anual, plano de aula, material pedagógico, suas práticas pedagógicas, linguagens, brincadeiras, ainda é um local privilegiado para discussão e reflexão sobre a produção e reprodução das desigualdades entre os gêneros. (GRAUPE e SOUSA, 2015, p.111).

Sendo assim, a educação é elemento indispensável para a formação do indivíduo como ser pensante, visto que ela é considerada um instrumento de grande relevância, pois detém contato direto com os menores, muitas vezes expostos a situações de risco.

Da mesma forma, não tratar de problemas sociais no ambiente escolar pode levar à baixa autoestima e à fragilidade de crianças e de adolescentes vitimizados, pois, quando se fala em ensinar, deve-se ter em mente mais do que apenas a aprendizagem:

> Isso porque 'ensinar' se refere a uma atividade que visa a um fim: a aprendizagem, e não a um conjunto de ações claramente delimitáveis e padronizáveis. E seu êxito sempre depende de uma complexa interação de variáveis entre aquele que ensina, a escolha de seus procedimentos didáticos, aqueles a quem se dirigem as aulas e a natureza daquilo que se busca ensinar. (DIAS *et al.*, 2007, p.476)

Portanto, a escola é uma instituição de formação de alunos, mas também do cidadão, sendo indispensável essa conexão do aluno com os problemas sociais e com as formas de enfrentamento da violência. Para tanto, o estudo dos acontecimentos mundiais e das legislações de proteção proporciona a formação do pensamento e indica por que as atrocidades relacionadas à violação de direitos humanos não devem se repetir.

Considerando o contexto, existiram avanços; porém, o caminho a ser percorrido para a efetivação dos direitos previstos para crianças e adolescentes vítimas de violência ainda é longo. Assim, a criação de leis de amparo e proteção às crianças e adolescentes, bem como o combate à violência de gênero retratam a evolução da sociedade e anunciam que estamos no início do trajeto ao direito à cidadania plena e efetiva. Ademais, torna-se indispensável a efetivação de políticas públicas e construção de um conceito:

> A partir do entendimento adotado neste tópico em relação ao Estado é possível compreender como políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa. (BONETI, 2018, p.18).

Por fim, não basta apenas reconhecer e enumerar direitos fundamentais. Deve existir, de fato, um esforço por parte do Estado para que se tornem efetivas as políticas públicas já institucionalizadas, um engajamento da sociedade e, principalmente, da escola no combate a todas as formas de violação de direitos humanos.

Conclusão

O respectivo trabalho teve por objetivo o estudo dos direitos humanos com enfoque na temática gênero, bem como destacar a importância da educação para combater todas as formas de violência.

O ambiente escolar é um espaço favorável para se promover reflexões, a desconstrução do pensamento acerca da inferioridade feminina e a inibição de comportamentos discriminatórios e preconceituosos. O investimento em educação e a capacitação dos profissionais da área são mecanismos que fortalecem a discussão do tema, a promoção dos direitos humanos e a proteção da dignidade humana.

Para a ascensão da igualdade de gênero, é importante uma reflexão sobre a realidade escolar, a diversidade, mudanças no currículo pedagógico, incluindo a discussão de assuntos como a inclusão, o preconceito, o gênero e todas as formas de violência. As temáticas gênero e violação de direitos humanos devem ser discutidas em sala de aula, assim como deve haver a instituição de cursos voltados à formação continuada de professores com enfoque na proteção dos direitos humanos.

A promoção de políticas públicas de prevenção e combate a qualquer forma de violência deve ser efetivada inclusive no ambiente escolar. Portanto, a criação de leis de amparo, proteção, bem como o combate à violência de gênero retratam a evolução da sociedade, e também que a referida legislação deve ser ampliada para atender às transformações sociais e a prevenção à violação de direitos humanos.

Referências

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARROSO, Luís Roberto. **O Direito Constitucional e a Efetividade de suas Normas**: Limites e Possibilidades da Constituição Brasileira. 3ª ed., Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação e direitos humanos**: de que se trata? In.: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo** – fatos e mitos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONETI, Lindomar Wessler. **Educação em direitos humanos**: história, epistemologia e práticas pedagógicas. UEPG, 2019. 2, 55 mb; e-book.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro.** 4ª ed., Ijuí: Unijuí, 2018.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Decreto Lei nº 11.340, de 23 de agosto de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm. Acesso em: 26 maio 2019.

BRASIL. **Decreto Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017**. Disponível em: http:// http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13431.htm. Acesso em: 30 maio 2019.

BASOMBRIO, C. **Educación y ciudadanía:** la educación para los derechos humanos en América Latina. Perú: Ceaal; IDL; Tarea, 1992.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos**: desafios para a formação de professores. Novamérica, nº 78,1998.

DIAS, Adelaide Alves, FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra, ALENCAR, Maria Luiza Pereira de, ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I**: a vontade de saher. Trad. M.T. C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

GRAUPE, Mareli Elaine; SOUSA, Lúcia A. Búrigo. **Gênero e educação**. In: ROSSSI, Miriam Pillar; GARCIA, Olga Regina; MAGRINI, Pedro Rosas (orgs.). As diferenças de gênero no espaço escolar. Florianópolis: IEG/CFH/UFSC, 2015.

VEIGA, I. P. A. e ARAÚJO, J. C. S. **O projeto político-pedagógico**: um guia para formação humana. In.: VEIGA, I. P. A. (org.). Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2007.

17

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, INTERDISCIPLINARIDADE E AUDIOVISUAL: O PROJETO CURTAIFC COMO MEIO DE CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE A VIOLAÇÃO DE DIREITOS NO BRASIL

Mara Juliane Woiciechoski Helfenstein[1]
Matheus Trindade Velasques[2]

A conquista dos direitos humanos faz parte da história recente de nossa sociedade, sendo um processo em constante desenvolvimento. Intrínsecos à vida humana, os direitos humanos são essenciais para a construção democrática, estando diretamente ligados ao desenvolvimento social. Por tal importância, estes são protegidos e promovidos por jurisdição. Nesse aspecto, tem-se promovido a ampla defesa dos direitos para todos desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em especial para os grupos que historicamente sofrem com violações de direitos, como as minorias de poder, inclusive étnicas e de gênero.

Como país signatário, o Brasil se comprometeu a respeitar, garantir e proteger os direitos humanos. A DUDH norteia boa parte da Constituição Federal de 1988, que em seu Artigo 5º explicita que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se [...] a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade". Entretanto, o que ocorre é um desencontro entre os direitos e garantias fundamentais assegurados na lei e sua aplicabilidade e efetividade na realidade social, o que causa a violação de direitos de pessoas pertencentes a grupos específicos.

Muitos avanços têm ocorrido no Brasil em relação à luta pela igualdade de direitos, ao reconhecimento da diversidade e respeito pelas diferenças, tais como a instituição da Lei nº 11.340/2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, que estabeleceu mecanismos para coibir a violência contra a mulher (BRASIL, 2006), e a Lei nº 7.716/1989, que prevê punição para "crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional" (BRASIL, 1989).

Todavia, embora seja necessária, a existência de leis não é suficiente para garantir a sua efetividade.

A persistência de muitos problemas no âmbito do exercício da cidadania, dos

[1] Doutora e Mestra em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui graduação (licenciatura) em Filosofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Atualmente é docente no Instituto Federal Catarinense (IFC), *Campus* Avançado Sombrio. ORCID: 0000-0003-2518-5518. E-mail: mara.helfenstein@ifc.edu.br

[2] Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Possui graduação em Letras Português-Inglês e respectivas Literaturas pela mesma Universidade. Atualmente, docente e Articulador Local do Centro de Línguas do IFC no *Campus* Avançado Sombrio, coordenando as ações de ensino de línguas e aplicação de Testes de Proficiência em Língua Estrangeira. ORCID: 0000-0002-8714-2372. E-mail: matheus.velasques@ifc.edu.br

direitos humanos e do enfrentamento das violências preocupa e gera questionamentos quanto à efetividade dos direitos humanos no Brasil. O Informe 2017/2018 da Anistia Internacional (2018) aponta para a violação de direitos de minorias no Brasil, dentre as quais estão os povos indígenas, a população LGBT e os jovens negros. Do mesmo modo, pode-se destacar o alto índice de violência contra a mulher na sociedade brasileira.

De acordo com o Atlas da violência 2019 (p.35), houve um aumento de 30,7% no número de homicídios de mulheres no país durante a década em análise (2007-2017). Isso mostra que existe uma demanda por atitudes propositivas e ações concretas a serem tomadas e continuadas pela sociedade como um todo, envolvendo a participação conjunta de governos, organizações de todos os setores da sociedade civil e cidadãos em geral. A escola mostra-se um espaço profícuo para a abordagem desses temas, à medida que as diversas áreas do conhecimento podem contribuir na problematização, análise crítica e na construção de saberes, além do compromisso com a formação integral do ser humano.

Nesse contexto, surge, no *Campus* Avançado Sombrio do Instituto Federal Catarinense (IFC/CAS), o projeto de ensino e pesquisa "Produção audiovisual, Linguagens e Humanidades", o qual busca, por meio da produção audiovisual, inserir os jovens no estudo, pesquisa, análise crítica e debate sobre direitos humanos, de forma a terem participação ativa por meio da produção de filmes curtas-metragens, promovendo o entendimento e respeito aos direitos humanos. Assim, o projeto busca, desde 2016, promover o debate integrado entre as disciplinas, sobre os temas que serão abordados nos curtas-metragens, promovendo ações como debates em aula, oficinas extraclasse e propostas de pesquisa de caso.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é um tema transversal, que perpassa diversas disciplinas, "cada qual no âmbito dos objetos de estudos, com conceitos, procedimentos, competências e habilidades que lhe são próprios, para que os educandos construam/reconstruam conhecimentos e desenvolvam autonomia intelectual" (BRASIL, 2002, p.20). Ou seja, é importante que os docentes envolvidos planejem conjuntamente as temáticas abordadas, mas é fundamental que comunguem de práticas pedagógicas, entendendo a necessidade de transgredir as fronteiras de sua área do conhecimento e permitir que seus saberes somem-se aos de outras áreas, a fim de produzir um trabalho que vá além, inclusive, dos limites escolares. Mediante o exposto, o presente trabalho busca relatar a experiência do projeto no ano de 2019 e analisar a relevância da integração dos saberes no processo de construção de conhecimento e na promoção da EDH. Na seção seguinte, será discutido o aporte teórico que deu base a este trabalho.

Percursos teóricos

Como maneira de trabalhar os Direitos Humanos (DH) com os jovens, cabe a aplicação do tema em âmbito educacional, utilizando-se de abordagens como a EDH. De acordo o Art. 2º da Resolução que estabelece as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), a EDH refere-se "ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de

responsabilidades individuais e coletivas". Conforme Candau e Sacavino (2013), a EDH constitui um direito por si própria e deve ser abordada de forma transversal e interdisciplinar, promovendo o conhecimento, o respeito e comprometimento com os direitos humanos.

A EDH torna-se essencial ao passo que pode culminar no reconhecimento da dignidade humana da qual todo indivíduo é dotado. Kant (2004) compreende a dignidade humana como um valor intrínseco absoluto, isto é, incondicional e incomparável, invariável, independentemente das circunstâncias contingentes, e inegável, sendo todos os indivíduos, enquanto humanos, possuidores do mesmo valor. O reconhecimento e a aplicação cotidiana de tal valor contribuem para o desenvolvimento de ações que auxiliem na diminuição da incidência de casos de violação dos direitos humanos, indo desde âmbitos menores, como a própria comunidade escolar, até âmbitos que extrapolem esse espaço.

A educação passa, então, a preocupar-se também com a formação social dos indivíduos, de forma a exaltar o *eu* e o *outro*, preocupando-se com a coletividade, em especial no que diz respeito a grupos historicamente marginalizados. Por meio do resgate histórico, a educação expõe as marcas de um passado de violações e abre espaço para a denúncia em lugar do silêncio e da impunidade. Conforme Candau e Sacavino (2013, p.62), "implica saber reler a história com outras chaves e olhares capazes de mobilizar energias de coragem, justiça, esperança e compromisso que favoreçam a construção e exercício da cidadania".

Enquanto proposta pedagógica, a EDH é recente, tanto no continente sul americano quanto no país. Em geral, as primeiras iniciativas no Brasil, entre as décadas de 1960 e 1970, estavam relacionadas à educação não formal, ligada a movimentos sociais organizados que visavam à reconquista da democracia frente à repressão política em que o país se encontrava (SILVA, 2012). Este, junto a outros aspectos históricos da formação social do país, contribuiu para a instituição de ações governamentais focadas no desenvolvimento e ampliação de práticas de EDH, em especial a partir da década de 1990 (SILVA; TAVARES, 2013).

Em 2004, por meio da Resolução nº 59/113, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, denotando a importância do tema, que já havia sido destaque na Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em 1993, em Viena (SILVA; TAVARES, 2013). No Brasil, em 2003, foram criados o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e o Comitê Nacional de Educação de Direitos Humanos, responsável por possibilitar, através de políticas públicas, o cumprimento do PNDEH. Fundamentado principalmente na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na supracitada conferência de 1993, o PNDEH é resultado dos movimentos em defesa dos Direitos Humanos, visando a contribuir para a efetividade destes (SILVA, 2012).

A EDH é uma metodologia de conceito amplo, não havendo entre pesquisadores um consenso de padrões específicos a serem adotados. Sua abrangência permite a abordagem interdisciplinar e a apropriação das novas tecnologias, visando à construção prática de conhecimento e o desenvolvimento dos DH propriamente ditos. Através de trabalho que promova a reflexão, a Educação em Direitos Humanos vai além das

questões curriculares, trabalhando na formação da consciência ética, e na análise crítica da convivência humana. (CANDAU; SACAVINO, 2013)

Como afirma Pires (2010), educação e comunicação possuem uma relação intrínseca, tornando cada nova invenção tecnológica uma ferramenta educacional em potencial. Cada vez mais, as ferramentas audiovisuais contribuem no processo de ensino-aprendizagem, instigando a pesquisa, promovendo o debate e estimulando a criatividade dos alunos. A produção midiática no âmbito educacional rompe com os paradigmas tradicionais de ensino e aprendizado já consolidados, renovando espaços que, por vezes, não acompanham o compasso do desenvolvimento das demais áreas (PIRES, 2010). Da mesma forma, a educação não deve limitar-se a metodologia passiva e a mera introdução conceitual, mas deve de fato conscientizar, vivenciar e incorporar a prática dos direitos humanos. (CANDAU; SACAVINO, 2013)

Em âmbito escolar, a produção midiática possibilita ao indivíduo a autodescoberta, a dos demais e do mundo que o cerca, expandindo seus horizontes, uma vez que, como dito por Pires (2010, p.287), "ao redimensionarem os valores de uma ordem já estabelecida em um mundo concreto [...] os jovens ampliam as possibilidades do olhar". A autora ainda cita que, por conta do trabalho coletivo envolvido, também acabam sendo trabalhadas as questões de grupo e o próprio relacionamento entre os indivíduos. A inserção da produção midiática nos meios sociais, tornando os processos relacionados a esta comuns aos indivíduos, amplia as capacidades dos usos de tais meios enquanto linguagem, possibilitando a comunicação entre espectador e aquele que produz, uma vez que o produto se torna aberto a intervenção do espectador, podendo este ser também o próprio produtor (PIRES, 2010).

Ao pensar a EDH por meio da produção midiática, mais especificamente a produção audiovisual na modalidade de filmes curtas-metragens, salienta-se a importância do conceito de *narrativa digital*, sendo esta compreendida, segundo Robin (2008), como uma forma de contar estórias legitimamente do século XXI. Segundo o autor:

> A narrativa digital é uma aplicação tecnológica que está bem posicionada para tirar proveito do conteúdo contribuído pelos usuários e para ajudar os professores a superar alguns dos obstáculos para o uso produtivo da tecnologia em suas salas de aula. Em sua essência, a narrativa digital permite que os usuários de computador se tornem contadores de histórias criativos por meio dos processos tradicionais de seleção de um tópico, realização de pesquisas, redação de um roteiro e desenvolvimento de uma história interessante. Este material é então combinado com vários tipos de multimídia, incluindo gráficos baseados em computador, áudio gravado, texto gerado por computador, videoclipes e música, para que possa ser reproduzido em um computador, carregado em um site da Web ou gravado em um DVD. (p.222)[3]

Dessa forma, a contação de estórias digitais faz com que o aluno se aproxime de formas de comunicação mais dinâmicas e próximas de sua realidade como adolescente.

[3] Tradução dos autores.

Para além de apenas um consumidor de mídias, ele se torna protagonista do processo, criando e recriando espaços e sujeitos enquanto faz o uso crítico e criativo da linguagem para denunciar violações de direitos e conscientizar seus espectadores acerca destas. Para o professor, esse processo viabiliza a superação de possíveis resistências ao uso de tecnologias e amplia seus horizontes didáticos. Contudo, é preciso que esse uso da tecnologia não seja banalizado com propostas sem fundamentação teórico-metodológica. É preciso que o processo seja planejado, organizado e proposto de forma a atingir objetivos específicos com os alunos envolvidos.

A proposta de produção de narrativas digitais também possibilita o letramento dos alunos envolvidos, uma vez que esta ajuda no desenvolvimento da habilidade de se comunicar com a comunidade em que estão inseridos, coletando informações sobre o que vão dizer, interpretando-as e procurando ajuda quando sentem necessidade de contá-las de forma a serem mais bem compreendidas. Dessa forma, os alunos desenvolvem suas competências de leitura, interpretação, contextualização de mensagens, bem como de utilizar novas tecnologias e aprender a entender, produzir e comunicar-se por meio de imagens.

> Talvez o maior benefício na sala de aula possa ser encontrado quando os alunos recebem a tarefa de criar suas próprias estórias digitais, individualmente ou como membros de um pequeno grupo. Esse trabalho criativo fornece aos alunos uma base sólida no que muitos educadores (Brown, Bryan, & Brown, 2005; Jakes, 2006; Partnership for 21st Century Skills, 2004) começaram a chamar de Alfabetização do Século 21, Literaturas da Era Digital ou Aptidões do Século XXI. (ROBIN, 2008, p.223)[4]

Com a presença marcante dos recursos midiáticos na contemporaneidade, torna-se viável a aplicação de um ensino que forneça ao aluno uma maior compreensão de tais meios e de seu universo. Na concepção da educação para a mídia, é trabalhada a produção midiática, seus métodos e seus processos, visando a possibilitar aos alunos a experiência prática, pois, como pontuado por Pires (2010, p. 288), os alunos "descobrem com as regras de trabalho produtivo, num contexto coletivo, as responsabilidades que isso implica". A autora também ressalta a força que a imagem possui sobre o indivíduo, relacionada à forma como se expressa por meio destas, bem como das suas percepções, exercendo o papel de construtor de subjetividades, transformando a consciência e trabalhando como meio pelo qual o indivíduo se comunica no âmbito sociocultural e histórico.

Etapas do projeto e procedimentos metodológicos

A realização do projeto envolve as turmas de primeiro ano dos Cursos Técnicos em Hospedagem e Informática Integrados ao Ensino Médio do IFC/CAS, atendendo a um total de 125 (cento e vinte e cinco) alunos. O desenvolvimento do projeto está organizado em três grandes etapas consecutivas: I – reuniões de planejamento da equipe

[4] Tradução dos autores.

de professores e alunos bolsistas e atividades com as turmas sobre Direitos Humanos e violações de direitos; II – realização de pesquisa documental pelos alunos nos municípios em que residem; atividades de monitoria, oficinas e atividades extraclasse; produção dos filmes curtas-metragens; III - mostra interna dos curtas-metragens produzidos e realização do evento de premiação. O projeto envolve as disciplinas de Filosofia, Sociologia, História, Artes, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Metodologia Científica.

Na primeira etapa, por meio de reuniões do grupo de professores das disciplinas envolvidas, são estabelecidos os temas relacionados aos direitos humanos a serem abordados e pesquisados pelos alunos, bem como um cronograma de prazos para entrega de etapas da pesquisa bibliográfica e documental referente ao tema abordado. Após o planejamento, são realizadas atividades de leitura, problematização e debates, a fim de introduzir os alunos ao estudo sobre direitos humanos.

Na segunda etapa, os alunos são orientados a realizar a pesquisa documental em localidades da região de Sombrio - SC, buscando casos de violação de DH. As fontes da pesquisa podem ser variadas, desde que documentadas, e os resultados são usados como base para a criação dos roteiros dos curtas-metragens (com duração de até 12 minutos), que podem ser do gênero documentário ou ficção. Monitorias, oficinas e atividades extraclasse são realizadas, visando a auxiliar no desenvolvimento de todo o processo de produção dos curtas-metragens. As oficinas oferecidas são ministradas por professores e profissionais técnicos especializados e abordam a elaboração de roteiro, interpretação (atuação), fotografia, produção e edição de vídeo.

Na terceira e última etapa do projeto, que ocorre após a entrega dos filmes curtas-metragens, é realizada a mostra interna, para que ocorra a socialização dos resultados entre as três turmas. A partir da mostra interna, a equipe do projeto realiza a indicação das produções que se destacam, conforme as categorias de premiação estabelecidas previamente. Os filmes são encaminhados a uma comissão externa, composta por profissionais da área de produção audiovisual e pesquisadores na área de direitos humanos, que avaliam as produções de acordo com a categoria indicada. Ao final, os resultados são divulgados no evento de premiação “Festival Curta IFC”, que em 2019 está em sua 4ª edição.

Análise dos resultados do projeto

Os primeiros resultados das ações desenvolvidas pelo projeto se apresentaram na primeira etapa, em que foram realizados estudos e discussões sobre direitos humanos, considerando o histórico, a legislação e casos de violações de direitos. Como são alunos ingressantes no Ensino Médio, percebeu-se que nem todos possuíam conhecimentos básicos sobre o tema. No entanto, após leituras selecionadas, visualização de obras audiovisuais e debates, demonstraram compreensão e desenvolvimento da capacidade de argumentação. Desse modo, mostraram-se preparados para a realização da segunda etapa do projeto, que consistia na pesquisa documental de casos de violações de direitos humanos ocorridos em seus municípios. Após realizarem a pesquisa, os alunos apresentaram os resultados, processo que envolveu a apresentação do caso e uma análise crítica à luz da bibliografia sobre o tema.

As apresentações foram surpreendentes, pois os alunos trouxeram casos recentemente ocorridos em suas comunidades, mostrando que compreenderam um aspecto fundamental no que tange a discussão sobre direitos humanos: trata-se de algo que diz respeito a todos, à medida que, quando uma violação de direitos não nos afeta diretamente, afeta quem está muito próximo de nós. Da perspectiva de uma metodologia de EDH, tal como sugerida por Candau e Sacavino (2013), compreende-se que a proposta cumpriu seu objetivo, pois possibilitou a aprendizagem por meio da pesquisa, ao mesmo tempo em que promoveu a reflexão, indo para além das questões curriculares, investindo na formação da consciência ética e na análise crítica da convivência humana.

A partir das pesquisas documentais realizadas pelos alunos em seus municípios, foram elaborados por eles próprios 17 (dezessete) roteiros para a produção de filmes curtas-metragens, abordando os temas dos casos apresentados, conforme se expõe a seguir (tabela 01). Os roteiros construídos constam de 1 (um) documentário e 16 (dezesseis) do gênero ficção, todos baseados em ocorrências reais. Os grupos foram orientados, nas oficinas de roteiro, a desenvolver a escrita criativa e a explorarem a liberdade criativa, a fim de contar a história a partir de uma perspectiva que apresentasse de forma crítica o tema sendo estudado.

Tabela 01 – Temas abordados nos roteiros

Tema	Nº de Roteiros
Violência contra a mulher (violência psicológica, abuso e violência sexual, agressão física, feminicídio)	09
Discriminação de gênero nas relações de trabalho	01
Abuso sexual e violência contra menores	02
Racismo	03
Xenofobia	01
Homofobia	01
Questão indígena	01

Fonte: Produzido pelos autores com dados dos roteiros elaborados pelos estudantes (2019).

O tema que mais apareceu nas pesquisas de casos e que, consequentemente, gerou mais roteiros foi a violência contra a mulher. Pode-se afirmar que o resultado não surpreende, já que o Brasil, e o estado de Santa Catarina[5], onde se localiza o campo de pesquisa, apresenta números alarmantes nessa área. Quanto às histórias construídas pelos alunos como resultado de trabalho em equipe, destaca-se o desenvolvimento de competências que, de acordo com Robin (2008), são condições para se desenvolverem aptidões do século XXI, isto é, capacidades para realizarem a leitura e interpretação do mundo em que vivem de modo crítico, utilizando mídias digitais.

Na terceira e última etapa do projeto, os filmes curtas-metragens foram produzidos pelos alunos, que receberam orientação por meio de oficinas de interpretação (atuação), fotografia e edição. Os alunos são responsáveis, sob orientação dos professores, por todo o processo de produção dos filmes, desde a elaboração dos

[5] Conforme Atlas da Violência 2019, p.35-39.

figurinos, maquiagem e cenários, até a interpretação dos personagens, filmagem, edição e sonoplastia. Depois de finalizados os trabalhos, que resultaram em 17 (dezessete) curtas-metragens, foi realizada a mostra dos filmes produzidos para todos os alunos das turmas envolvidas no projeto.

Os resultados do projeto possibilitam afirmar que as ações realizadas vão ao encontro da concepção de EDH apresentada por Candau (2013), como prática capaz de promover o conhecimento, o respeito e comprometimento com os direitos humanos, tendo uma abordagem transversal e interdisciplinar. Os elementos mencionados: conhecimento, respeito e comprometimento com os DH apresentaram-se em todas as etapas do projeto. Nas escritas realizadas pelos alunos nas duas primeiras fases do projeto, análise dos casos e construção dos roteiros, houve cuidado com as pessoas reais envolvidas (na apresentação do caso da pesquisa documental) e na construção das personagens que as representavam, especialmente no que tange a manter-se fiel à realidade das vivências da população representada. As narrativas construídas tiveram a preocupação de problematizar o tema abordado e conduzir o espectador à reflexão. Além disso, todas as produções indicaram ao seu final canais de denúncias para informar o espectador de como proceder em casos de violação de DH.

Durante a etapa de produção dos filmes, observou-se que o processo de produção audiovisual desenvolveu nos alunos os aspectos salientados por Pires (2010), a saber, que a produção midiática em educação é capaz de promover: o espírito de trabalho em equipe, o autoconhecimento e a empatia, expandindo seu modo de compreender a si mesmo, o outro e o mundo em que vive. Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de aprender a lidar com novos elementos tecnológicos para contar suas estórias e narrar a partir das mídias digitais a forma como leem o mundo, o que, conforme Robin (2008), é parte do conjunto de saberes e competências necessários para o sujeito historicamente posicionado no século XXI.

Para além de consumidores de elementos tecnológicos e midiáticos educacionais, os alunos tornaram-se, nessa experiência, criadores de materiais e objetos de aprendizagem, os quais poderão ser utilizados como texto imagético para análise e problematização de temas ligados à violação dos DH com outros alunos em outros contextos. Assim, o debate acerca da manutenção em direitos humanos toma outro nível, à medida que os educandos são direcionados a construir conhecimento por meio do debate e da pesquisa e, então, a partir das descobertas feitas nesse processo, dar voz às suas leituras do mundo em que vivem, por meio das narrativas digitais.

A premiação das melhores produções ainda não ocorreu na etapa de 2019 do projeto. Contudo, a mostra interna, momento em que todos os alunos assistem às produções feitas pelos colegas, foi realizada com êxito e proporcionou momentos de reflexão acerca dos temas desenvolvidos nos curtas, bem como abriu espaço para debate acerca de como as violações representadas podem ser identificadas e coibidas. Assim, o projeto atinge os objetivos traçados e proporciona espaço de problematização e construção do conhecimento.

Considerações finais

A avaliação das ações desenvolvidas no projeto permite concluir que os principais objetivos propostos foram atingidos, como tratar da temática de DH de modo transversal e interdisciplinar, aliando ensino e pesquisa na produção de conhecimento. As atividades desenvolvidas em equipe pelos alunos envolveram a pesquisa bibliográfica e documental, a análise crítica dos resultados e a produção autoral de roteiro para produção de um filme curta-metragem, para problematizar e conscientizar a audiência acerca de casos de violações e garantias de direitos, rompendo com abordagens tradicionais de ensino e aprendizagem.

A consideração das ações da perspectiva do protagonismo dos alunos envolvidos durante todo o processo de pesquisa e produção dos trabalhos mostra a importância de proporcionar a eles diferentes possibilidades de expressarem suas visões de mundo, pensarem e repensarem, gerando mudanças em si e nos outros, ampliando sua capacidade de ler e interpretar o mundo em que vivem. A utilização de diferentes linguagens e recursos midiáticos na produção de conhecimento mostra-se capaz de contribuir, também, para o desenvolvimento da habilidade dos adolescentes de se comunicarem com a comunidade em que estão inseridos, reconhecendo-se enquanto sujeitos capazes de ação transformadora.

Percebe-se que o processo de construção das produções audiovisuais tem contribuído para que os alunos se percebam e se reconheçam como pertencentes a uma sociedade que demanda por debates, atitudes propositivas e ações concretas no que tange aos direitos humanos. Essas considerações possibilitam afirmar que, por meio de condições pedagógicas favoráveis, é possível desenvolver uma EDH que possa transcender a sala de aula, geralmente pautada no ensino tradicional, prescritivo, em que os alunos são sujeitos passivos; e assegurar o protagonismo do aluno, colocando-os em contato com a pesquisa e situações reais concretas vividas em suas comunidades, contribuindo para a sua formação integral e cidadã.

Referências

ANISTIA INTERNACIONAL. **Informe 2017/18**: O estado dos direitos humanos no mundo. Londres: P.B. House, 2017. p. 88-93

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm. Acesso em 05 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN Ensino Médio**: Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 05 mai. 2019.

BRASIL. **Lei Maria da Penha**. Lei nº 11.340/2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 05 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 05 mai. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, v.36, nº 1, 2013.

CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da violência 2019**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784&Itemid=432. Acesso em: 10 set. 2019.

KANT, Immanuel. **Metafísica dos costumes** (Parte II): Princípios metafísicos da Doutrina da virtude. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2004.

PIRES, Eloiza Gurgel. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. **Educação e pesquisa**, v.36, nº 1, p.281-295, 2010.

ROBIN, Bernard R. Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. **Theory Into Practice**, v.47, nº 3, p.220-228, Jul 2008.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Elaboração, execução e impacto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: estudo de caso no Brasil. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; REIS, Martha dos (Org.). **Educação, direitos humanos e exclusão social**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.37-50.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, v.36, nº 1, 2013.

18

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mônica Luiza Simião Pinto[1]
Ana Maria Eyng[2]

Introdução

A Educação em Direitos Humanos (EDH) no currículo dos cursos de formação de professores constitui o objeto de estudo da pesquisa que subsidia com os dados empíricos a discussão neste capítulo.

A relevância acadêmica e social da temática é inegável, ao se considerar a EDH no contexto contemporâneo e, em conformidade com as políticas educacionais que atribuem à escola a incumbência de inseri-la nos currículos.

Das orientações contidas nas políticas educacionais ressaltamos o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que situa a EDH numa visão crítica para "abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora" (BRASIL, 2007, p.31). Essa visão crítica dialoga com pressupostos das teorizações pós-criticas (SILVA, 2015) ao recomendar que "o processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade [..] do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade" (BRASIL, 2007, p.31).

"A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos" (BRASIL, 2018). E, para sua efetivação articula as seguintes dimensões:

[1] Doutoranda e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Especialista em Gestão Pública pela Faculdades Spei e em Educação das Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bacharel e Licenciada em História pela UFPR. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Bagozzi. Atualmente exerce a função de Diretora de Extensão, Arte e Cultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). ORCID: 0000-0002-4081-4485. E-mail: monica.simiao@ifpr.edu.br

[2] Pós-Doutora em Ciências Humanas e Sociais na área de Políticas Públicas/ Estudos de Minorias pela Universidade Fernando Pessoa (UFP). Doutora em Pedagogia pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). Professora titular na PUCPR e pesquisadora no programa de mestrado e doutorado em Educação (PPGE/PUCPR). Líder do grupo de pesquisa Políticas Públicas e Formação de Professores. ORCID: 0000-0003-0224-5880. E-mail: eyng.anamaria@gmail.com

> - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
> - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
> - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
> - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
> - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2018, p.11)

A inserção da EDH na *práxis* educativa integra, portanto: 1. Conhecimentos; 2. Valores, atitudes e 3. Ações; que se efetivem nas práticas sociais, metodologias participativas e inclusivas, conscientização na promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos. Essa demanda supõe que o professor esteja preparado para atuar como um agente sociocultural e político, mobilizador de processos individuais e grupais de natureza social e cultural (CANDAU *et al.,* 2013). Trata-se de uma demanda complexa e desafiadora para o campo da formação e para a atuação dos professores. Assim, passamos a refletir sobre a seguinte questão: as concepções dos docentes de cursos de licenciatura subsidiam a formação de professores nesta perspectiva? Para esta análise contamos com dados de pesquisa empírica com 30 (trinta) docentes atuantes em 16 (dezesseis) cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)[3].

Direitos Humanos na formação de professores

As concepções e práticas docentes necessitam estar alinhadas às políticas educacionais voltadas à luta contra o preconceito e disseminação de estereótipos. A vivência imersa nos princípios dos direitos humanos que não são meramente conteúdos de ensino, mas conhecimentos, valores e atitudes presentes nas ações de reconhecimento, respeito e inclusão da diversidade que dialoga com "outros saberes e outras pedagogias" (ARROYO, 2014). Assim, saberes, conhecimentos e reivindicações sociais de grupos e indivíduos, historicamente silenciadas, subalternizados e excluídos, passam a ter possibilidade de constituir a formação do professor como agente sociocultural e político.

A formação de professores se torna capaz de promover um processo de ampliação de conhecimentos, valores, atitudes e ações educativas, definindo os percursos curriculares da EDH. Mas, ainda:

[3] PINTO (2017).

> [...] são muito poucas as instituições que introduzem questões relativas à Educação em Direitos Humanos nas suas licenciaturas. Ainda é muito frágil e pouco frequente a discussão sobre esta incorporação e a reflexão sobre o sentido da Educação em Direitos Humanos nos nossos cursos de formação de professores (as) (CANDAU *et al.*, 2013, p.61).

A luta pela inserção e fortalecimento da EDH na formação de professores é imprescindível, para que seja "[...] incorporada na concepção do curso como um todo, na perspectiva da transversalidade, e mobilize construções de conhecimentos, ações e projetos de caráter interdisciplinar" (CANDAU *et al.*, 2013, p.70). E, para se evitar uma inserção formal e burocrática "[...] reduzida à justaposição das diversas disciplinas, sem articulação entre elas" (CANDAU *et al*., 2013, p.70); ou ainda numa transversalidade superficial e estereotipada. Há urgência, portanto, de se questionar esse modelo de prática, que em nada contribui para a efetivação do previsto nas Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos - DNEDH (BRASIL, 2012), no que se refere à formação a ação dos professores. O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 22/2019 (BRASIL, 2019a) e a Resolução CNE nº 02/2019 (BRASIL, 2019b) tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A Resolução indica que tais cursos devem possuir entre seus fundamentos pedagógicos o:

> compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; (BRASIL, 2019b).

A BNC-Formação lista para a integralidade da formação inicial de professores da Educação Básica as competências de:

> Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
>
> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem. (BRASIL, 2019b)

Diferentemente da Diretriz anterior (BRASIL, 2015), a normativa atual não determina a presença no currículo dos seguintes conteúdos: direitos humanos (DH), diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua

Brasileira de Sinais (LIBRAS), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Mas, apesar desta ausência, o documento atual indica que a formação exercite o compromisso com a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação, o respeito e promoção dos direitos humanos e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, como princípios e estratégias nos percursos curriculares.

Esses desafios têm como intencionalidade a construção de espaços de diálogo e convivência com e na diversidade, na qual as diferenças entre sujeitos e contextos atuem como forças mobilizadora no currículo, no qual "[...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza" (SANTOS, 1997, p.30). Assim, o currículo é compreendido a partir de uma concepção pós-crítica, que traz como principal conceito a diversidade cultural (EYNG, 2013). E, nessa perspectiva, o desenvolvimento do currículo tem como estratégia essencial o diálogo intercultural, Santos (2010), na qual se torna possível o exercício da *hermenêutica diatópica,* assumindo a interculturalidade crítica (WALSH, 2009) que se apresenta como possibilidade de efetivação de políticas e ações relacionadas a essa diversidade cultura na EDH.

A tessitura das concepções de professores sobre DH e EDH

A pesquisa empírica, que conduziu a reflexão sobre a questão de investigação desse estudo, realizada com 30 (trinta) docentes do IFPR, revelou que os participantes possuem grau de instrução maior que graduação, sendo 23,3% com especialização; 46,7% com mestrado; 23,3% com doutorado e 6,7% com pós-doutorado. A experiência profissional dos docentes em cursos de licenciatura varia de 3 meses a mais de 20 anos, sendo: 6,7% com menos de 1 ano; 56,6% de 1 a 5 anos; 6,7% de 5 a 10 anos; 20% de 10 a 20 anos e 10% mais de 20 anos. Assim, observa-se que há um maior número de professores com pouco tempo de experiência em cursos de licenciatura (de 1 a 5 anos), sendo seguido por profissionais com maior experiência (30% de 10 a 20 anos ou mais).

Esses dados denotam que 70% tenham feito sua formação após a aprovação do PNEDH (BRASIL, 2007), e 63,3% após a publicação das DNEDH (BRASIL, 2012), que reafirma a obrigatoriedade da inserção da EDH nos currículos das licenciaturas. Entretanto, com relação a formação para a EDH na graduação, apenas 20% dos participantes indica que tiveram algum tipo de contato com a temática, sendo um número bem reduzido.

O modo como a temática foi percebida por esses 20% na formação, revela sua fragilidade: 50% indicaram que foi abordada em disciplinas pedagógicas; 16,7% que esteve presente em discussões; 16,7% se deram de forma transversal e 16,7% afirmam que a temática esteve presente pelo fato de que sua formação ter como base o materialismo histórico.

E, o que revelam as percepções dos participantes sobre: 1. O que entende por direitos humanos? 2. Qual a finalidade, importância da EDH nos cursos de licenciaturas? 3. De que modo a EDH pode ser realizada/efetivada nos cursos de licenciaturas?

> Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana. (BRASIL, 2012)

As concepções sobre direitos humanos aparecem em maior concentração nas respostas dos professores (tabela 1) expressa uma visão naturalista, segundo a qual os direitos são atribuídos ao ser, em virtude da sua condição de humano. Bobbio (2004, p.19) nos lembra que "[...] os direitos do homem nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares, para finalmente encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais". A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), inicia "[...] pela universalidade abstrata dos direitos naturais, transfigura-se na particularidade concreta dos direitos positivos, e termina na universalidade [...] dos direitos positivos universais" (BOBBIO, 2004, p.19). A questão da universalidade é controversa, também debatida por Santos (2010), que reflete a partir das perspectivas culturais. "A questão da universalidade dos direitos é uma questão cultural do Ocidente. Logo, os direitos humanos são universais apenas quando olhados de um ponto de vista ocidental" (SANTOS, 2010, p.443).

Entretanto, resguardadas as diferentes posições culturais, todo ser, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso requer respeito e vida digna.

Tabela 1 – Entendimentos dos professores sobre Direitos Humanos

RESPOSTAS	QUANTIDADE	(%)
Direitos que todos devem ter na sociedade	9	24
Direito à liberdade	6	16
Dignidade	6	16
Direitos básicos	6	16
Direitos garantidos pela lei	4	10
Relação entre direitos e deveres	3	8
Direito a diferença	2	5
Equidade	1	2,5
Proteção	1	2,5
TOTAL	**38**	**100**

Fonte: Produzido pelos autores com dados da pesquisa (2017).

Em seguida, são enfatizados os direitos compreendidos como de primeira geração (BOBBIO, 2004): o direito à liberdade aparece em 16% das respostas alinhado a uma visão liberal dos DH). Como enfatiza o professor 18, que inclui na sua definição o direito à vida junto com as liberdades: *"Direitos Humanos denomina um conjunto de direitos e liberdades essenciais de todo ser humano, como o direito à vida, a liberdade de pensamento e de expressão, a liberdade de mobilidade, a liberdade religiosa etc."* (Professor 18).

Tanto o entendimento de DH num viés naturalista e universalista, que conota um ponto de vista ocidental, quanto o entendimento de direito como liberdade acabam por desconsiderar outras linguagens de direitos, ou as demais gerações de direitos (BOBBIO,

2004). Santos (2009, p.13) afirma que enquanto esses direitos forem entendidos como universais "tenderão a operar como localismo globalizado e, portanto, como forma de globalização hegemônica". Assim, "[...] para poder operar como forma de cosmopolitismo, como globalização contra hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como multiculturais" (SANTOS, 2009, p.13).

A definição de direitos humanos com ênfase no conceito de dignidade, aparece em 16% das respostas dos professores. Essa posição se alinha ao conceito de DH presente nas DNEDH (BRASIL, 2012) que traz a "necessidade de igualdade e defesa da dignidade humana" como essenciais. *"Fundamenta-se na formação ética, critica e política do indivíduo na sociedade, busca a plenitude da dignidade humana"* (Professor 21); *"[...]os requisitos mínimos a serem respeitados e garantidos para que qualquer ser humano possa ter uma vida digna[...]"'* (Professor 9).

Outro conjunto percepções estão agrupadas em torno do conceito de "direitos básicos", entendidos como fundamentais ou requisitos mínimos, também, com 16% de incidência. Exemplificados nas respostas: "*Entendo como os direitos e liberdades mais básicos como por exemplo, direito à alimentação e liberdade de expressão."* (Professor 16); *"os requisitos mínimos a serem respeitados e garantidos (em relação ao acesso às necessidades básicas com relação a outros seres humanos [...] das necessidades básicas como acesso a alimento, saúde, educação (estando a sociologia, a cidadania e o direito inclusos neste quesito)."* (Professor 9); *"São aqueles direitos que dão ao ser humano a condição de ser[...] por ser humano, ou seja, são direitos que visam garantir aos seres humanos os direitos fundamentais para a vida, trabalho, liberdade, entre outros."* (Professor 21);

Há ainda em 10% das respostas o conceito de direito humano ligado a necessidade de legalidade e controle/regulação do Estado, com a garantia pela lei. Outra percepção é a relação entre direitos e deveres com 8% de incidência.

O direito a diferença, por sua vez, consta em apenas 5% das respostas. Para Candau (2008, p.47) atualmente o tema da diferença está em evidência, assumindo "importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença". Porém, a autora lembra que "[...]toda a matriz da modernidade enfatizou a questão da igualdade" ao colocar em pauta a igualdade quanto origens raciais, nacionalidade, opções sexuais, ou seja, "a igualdade é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos" (CANDAU, 2008, p.46). Diante disso, faz-se necessário reconhecer a igualdade e a diferença, numa perspectiva dialética.

> A igualdade que queremos construir, assume a promoção dos direitos básicos de todas as pessoas. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os "mesmos". Têm que ter suas diferenças reconhecidas como elementos de construção da igualdade (CANDAU, 2007, p.400).

Não cabe na atualidade pensar os DH a partir do conceito de igualdade que exclua ou se oponha ao conceito de diferença. Por meio do reconhecimento das duas questões que se baseia a luta contra quaisquer tipos de preconceito e/ou discriminação.

A importância atribuída à EDH pode ser inferida pela finalidade que lhe é atribuída. As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos estabelecem como principal finalidade: "a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário." (BRASIL, 2012).

Na tabela 2 são apresentadas as percepções dos docentes envolvidos na pesquisa com relação a finalidade/ importância da EDH nos cursos de licenciatura, e de que modo acreditam que a EDH pode ser realizada/efetivada em tais cursos. As respostas são relacionadas as dimensões: A-Conhecimento; B- Valores e atitudes; C – Ação, conforme indicadas no PNEDH (BRASIL, 2007, 2018) e DNEDH (BRASIL, (2012). Há uma preponderância na ênfase no aspecto teórico na aquisição dos conhecimentos com principal finalidade da EDH. Em seguida, com praticamente a mesma valorização está a ênfase no aspecto prático, no desenvolvimento de ações como finalidade da EDH. O que chama a atenção é a menor ênfase no aspecto ético, que abrange os valores e atitudes que sustentam a EDH. Essa constatação demonstra um ponto a ser evidenciado e fortalecido na formação.

Tabela 2 - Finalidade da EDH nos cursos de licenciatura

Respostas	Dimensão	Quantidade	(%)
Preparar para trabalharem com a temática	A,C	15	35
Compreender a temática	A	5	12
Conhecer os Direitos Humanos	A	5	12
Saber lidar com a diferença	B,C	5	12
Proteção e garantia de direitos	B,C	3	7
Aprender a conviver	A,B,C	2	5
Cultura de paz	A,B,C	1	2
Efetivar planos de ação	C	1	2
Equidade	B	1	2
Melhorar a vida na sociedade	C	1	2
Resposta não se aplica	-	3	7
Não respondeu		1	2
TOTAL		**43**	**100**

Fonte: Produzido pelos autores com dados da pesquisa (2017).

O conjunto de resposta dos professores participantes sinaliza aspectos de grande importância na Formação para e em EDH, das quais destacamos: 1. a preparação para uma cultura da diversidade; 2. a compreensão da educação como direto.

A preparação para uma cultura da diversidade, implica compreender, reconhecer, respeitar e saber lidar com a diferença, tal perspectiva "está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade." (CANDAU *et al.*, 2013, p.147).

> Os futuros docentes precisam estar preparados para uma cultura de diversidade e de direitos, dessa forma serão mais reflexivos e preparados para construírem junto aos seus alunos modelos de convívio democrático, de respeito a todos os tipos de diferenças e crenças. A licenciatura deve formar educadores que não pensem apenas em ensinar certos conteúdos, mas que sejam extremamente ativos na construção de um ambiente inclusivo e participativo, garantindo que todos tenham espaço dentro da escola. (Professor 4)

Isso significa, a constituição de "modelos de convívio democrático", que possibilitem reconhecer e promover o diálogo entre os mais diversos saberes, conhecimentos e experiências, dos mais diferentes grupos sociais. Considerando, ainda, que a formação de educadores os capacite para uma ação efetiva na "construção de um ambiente inclusivo e participativo". Isso significa que o processo formativo do futuro docente deve considerar que o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos (EYNG, 2013). A perspectiva intercultural, considerando uma visão pós-crítica de currículo, atenta para esta questão. E, "via educação intercultural, o currículo escolar pode se converter em espaço de vivência e fortalecimento de relações entre os sujeitos e destes com o conhecimento, de modo mais ético e democrático." (EYNG, 2010, p.117).

A compreensão da educação como direto, implica em acesso, permanência e sucesso para de todos e todas, e é também importante pauta para a formação e ação dos professores.

> Em primeiro lugar, é importante para compreender a educação como direito de todo ser humano. Em segundo lugar, é importante para perceber a relevância da profissão docente no conjunto da sociedade. Em terceiro lugar, é importante para conscientizar os alunos sobre a importância de ser 'o melhor professor possível', para que não prive seus alunos de direito fundamental. Assim, acredito que a finalidade da Educação em Direitos Humanos nos cursos de licenciatura é formar professores conscientes de seu papel na sociedade, comprometidos com a transformação social por meio da educação e engajados na constituição de uma escola verdadeiramente 'libertadora'." (Professor 18)

Esse posicionamento evidencia a visão de currículo e de escola como espaço de cidadania, que estabelece o diálogo entre os pressupostos da conscientização, da transformação social via escola libertadora.

Nesse sentido, a formação precisa constituir "o melhor professor possível" para a ação que possa garantir tal direito. Eis um dos desafios postos na atualidade, que é a promoção de uma educação que possibilite compreender e vivenciar os DH, levando em conta a reflexão sobre a violação destes direitos.

Tal processo contribui para a garantia do direito fundamental, que é a educação, a ser vivenciado no próprio processo formativo.

> A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas." (BRASIL, 2012)

Portanto, para a construção de uma cultura da diversidade e garantia do direito à educação, como finalidades e pilares da EDH há que ser indagar sobre o modo de sua inserção nos cursos de licenciatura.

As DNEDH preveem três formas para a "inserção dos conhecimentos" concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior:

> I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional. (BRASIL, 2012)

Nos posicionamentos dos participantes, como pode ser visto na tabela 3, a abordagem disciplinar da temática é apontada por 40% dos docentes, incluindo em sua fala a obrigatoriedade legal da inserção curricular, repercutindo uma perspectiva tradicional e conteudista de ensino. Tal posição reforçada nas diretrizes ao se referir apenas à "inserção dos conhecimentos", sem referendar e firmar a importância de valores, atitudes, ações práticas e metodologias participativas.

Tabela 3 - Formas de inserção da EDH nos currículos dos cursos de licenciatura

RESPOSTAS	QUANTIDADE	(%)
Abordagem disciplinar	18	40
De forma transversal/ interdisciplinar ou transdisciplinar	7	16
Atitudes, ações e/ou vivências	5	11
Palestras, exposições e/ou debates	3	7
Referencial bibliográfico e/ou teórico	3	7
Estudo de caso e/ou casos reais	2	4,5
Problematização a partir de contextos vivenciados	2	4,5
Afirma não possuir conhecimento para responder	1	2
Inserção obrigatória no currículo	1	2
Parcerias com diversas instituições sociais	1	2
Projetos de pesquisa e/ou extensão	1	2
Resposta não definida	1	2
TOTAL	**45**	**100**

Fonte: Produzido pelos autores com dados da pesquisa (2017).

As estratégias centradas no conhecimento dos conteúdos "[...] não leva em consideração as histórias de vida e experiências dos participantes e dificilmente

colaboram para a mudança de atitudes, comportamentos e mentalidades" (CANDAU; SACAVINO, 2013, p.66). Esse posicionamento é também observável nas indicações de 16% da forma de inserção como: "Palestras, exposições e/ou debates"; "Referencial bibliográfico e/ou teórico"; "Inserção obrigatória no currículo", Tais abordagens, pontuais e fragmentadas podem proporcionar espaços de sensibilização, mas com um caráter formativo bastante frágil.

Por outro lado, 24% dos participantes sinalizam a superação de tal perspectiva ao mencionarem como estratégias: "Atitudes, ações e/ou vivências"; "Estudo de caso e/ou casos reais"; "Problematização a partir de contextos vivenciados"; "Parcerias com diversas instituições sociais"; "Projetos de pesquisa e/ou extensão". Essas estratégias estão alinhadas à abordagem integrada e contextualizada de currículo, a qual é reforçada pela indicação de 16% que mencionam que a inserção seja de "de forma transversal/ interdisciplinar ou transdisciplinar". Nesse sentido, merece destaque a fala do professor 6,

> No curso de Licenciatura do meu *campus*, existe uma disciplina dedicada a este tema. Mas acho que a melhor educação que se pode dar em Direitos Humanos é a vivência. Para entender de fato o que são direitos humanos, uma pessoa deve ter seus direitos básicos respeitados. Isso significa adotar políticas que garantam esses direitos aos alunos, como por exemplo programas de permanência estudantil para alunos com dificuldades financeiras, atendimento especializado para alunos com deficiência, etc.

Portanto, a inserção da EDH no currículo precisa atenção e respeito aos direitos dos estudantes em serem respeitados em sua diversidade e acolhidos em suas diferenças. Trata-se de adotar estratégias e políticas institucionais "que garantam esses direitos aos alunos". E, construir, assim uma educação de qualidade social, que "[...] não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas" (SILVA, 2009, p.223). A educação de qualidade social é aquela que contempla os direitos dos alunos, tanto em sua igualdade, quanto em sua diferença. É aquela "[...] que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação", comprometida com "aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas" (SILVA, 2009, p.225).

A análise das concepções sobre DH manifestas nas percepções dos docentes e acerca do como a EDH pode ser realizada/efetivada nos cursos de licenciatura indicou, de forma geral, que se fazem marcantes alguns conceitos e perspectivas conservadoras de ensino, currículo e DH. A abordagem disciplinar foi apontada como a principal forma de trabalhar a temática no processo formativo, justificada ou não por amparo legal, embora os docentes tragam a preocupação com práticas que colaborem para a garantia de direitos no espaço escolar. No entanto, incluir a EDH apenas como um componente curricular isolado pode não garantir a efetivação desta numa perspectiva intercultural. Dar espaço no processo formativo de futuros docentes para a vivência da EDH pode ser um caminho a ser trilhado.

Efetivação da Educação em Direitos Humanos

Muitos dos conceitos elencados, bem como estratégias indicadas podem levar à efetivação da EDH nas trajetórias da formação de professores no contexto escolar. São caminhos possíveis, mas que necessitam de integração e constância, via formação inicial e continuada. Nessa direção, o currículo e a formação de docentes devem considerar os pressupostos da diversidade e os procedimentos da interculturalidade na garantia do direito à educação de qualidade social para todos e todas.

Adotar a interculturalidade como sustentáculo da EDH, promove o movimento de "educar-se em direitos humanos" (CANDAU *et al.,* 2013, p.77). À medida que a interculturalidade proporciona o diálogo entre os saberes, experiências e culturas, contribui para a efetivação da EDH. Essa vivência no processo de aprendizagem na formação inicial, pode tornar os futuros professores agentes disseminadores e sujeitos na construção de uma cultura de DH.

Para tanto, é necessário ainda, adotar uma perspectiva contra hegemônica que, capacite à atuação em prol de propostas formativas nas quais os direitos humanos fortaleçam a "[...] luta contra a opressão independente de condições geoestratégicas, avançam propostas de concepções não ocidentais de direitos humanos" (SANTOS, 2010, p.445), E, dessa forma, permitam a organização de processos pedagógicos mediados pelos "diálogos interculturais sobre os direitos humanos e outros princípios da dignidade humana" (SANTOS, 2010, p.445).

Tal perspectiva é complexa, inundada por tensões, conflitos e desafios a serem superados no cotidiano da formação e da ação docente, sustentada em conhecimentos significativos, atitudes e valores éticos e ações contextualizadas, e inclusivas.

Entretanto, são elementos essenciais para instituir um processo significativo na formação de professores, constituindo-os como agentes socioculturais e políticos na e para a EDH de forma que mobilizem a construção de conhecimentos significativos, contextualizados e interdisciplinares, sob a perspectiva da interculturalidade crítica.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Resolução nº 01, de 30 de maio de 2012.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/CNE 2012.

BRASIL. **Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 3ª reimpressão simplificada, 2018.

BRASIL. **Parecer nº 22, de 07 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE, 2019a.

BRASIL. **Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE, 2019b.

CANDAU, Vera Maria *et al.* **Educação em direitos humanos e formação de professores (as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.13, nº 37, jan.-abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. DIAS, Adelaide Alves. FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**. Porto Alegre, v.36, nº 1, p.59-66, jan.-abr. 2013.

EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar.** Curitiba: IBPEX, 2010.

EYNG, Ana Maria. Educação em direitos humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: EYNG, Ana Maria (org.). **Direitos humanos e violência nas escolas.** Desafios e questões em diálogo. Curitiba: CRV, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf. Acesso em: 27 set. 2019.

PINTO, Mônica Luiza Simião. **Formação de professores para a educação em direitos humanos**. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, nº 2, jun. 2009. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf. Acesso em 20 jul. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. Revista Crítica de Ciências Sociais. Coimbra, nº 48, jun. 1997.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.29, nº 78, p.216-226, ago. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade.** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

WALSH, Catharine. Hacia una comprensión de la interculturalidad. **Tukani**. Guadalajara, nº 11, set-out, p.6-7, 2009. Disponível em: http://www.tukari.udg.mx/sites/default/files/11.%20Interculturalidad%20y%20pueblos%20indígenas.pdf. Acesso em: 15 set. 2017.

19

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: OLHARES SOBRE EXPERIÊNCIAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Antônio Valmor de Campos[1]

Introdução

Neste capítulo, a abordagem tratará de processos formativos em Direitos Humanos na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) nos anos de 2015/2016. Serão descritos 2 projetos de extensão de caráter educativo: "Ação Educativa em Direitos Humanos" (CAMPOS, 2016) e "Redução da maioridade penal" (CAMPOS, 2014).

A discussão sobre os direitos humanos na UFFS é frequente, mesmo com adesão limitada na comunidade acadêmica. A relação que se estabelece entre a educação e os direitos humanos será apresentada e discutida em três partes, sendo que a primeira constitui um apanhado sobre o comprometimento institucional com o tema, destacando as principais ações desenvolvidas ou planejadas.

Na segunda parte, é apresentada uma experiência de Educação em Direitos Humanos a partir de um projeto de extensão, na forma de curso, direcionado para fomentar ações para incluir a discussão dos direitos humanos no ensino, na pesquisa e na extensão. O desenvolvimento do projeto resultou em proposições internas impulsionadoras dessa implantação no currículo e atividades acadêmicas.

A terceira parte refere-se a uma experiência de Educação em Direitos Humanos, também por meio de um projeto de extensão, na forma de seminário, com a realização de debates sobre a redução da maioridade penal. A partir desse projeto, foi possível construir, tomando-se como referência os participantes, um posicionamento, que se deu na instituição no que concerne à questão da maioridade penal, por meio de uma Carta emitida pelo Centro de Referência em Direitos Humanos (CRDH) da UFFS (CAMPOS, 2015), que será apresentada em seguida.

Essas são algumas impressões apresentadas neste capítulo, com a pretensão de contribuir na discussão dos direitos humanos, tornando visíveis as suas violações. Permite que, a partir da educação, seja possível promover a compreensão dos contornos que envolvem os direitos e as suas garantias, com a preparação de lideranças dispostas a multiplicar essa visão em sua atuação pessoal e profissional.

[1] Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó. Membro do Grupo de Pesquisa em Gestão e Inovação Educacional (GPEGIE). ORCID: 0000-0002-5600-4647. E-mail: antonio.campos@uffs.edu.br

Os direitos humanos no contexto atual

A discussão sobre os direitos humanos sempre enfrentou resistência, isso não foi diferente no Brasil. Atualmente, o tema vem sendo politizado negativamente, como se a discussão fosse apenas uma opção ideológica e não humanitária. No momento, essa ação é objetiva, ou seja, há um ataque, por palavras, propostas e ações governamentais, que induz à violação dos direitos humanos.

Alguns exemplos dessa prática são a apologia de líderes às ações violentas das polícias; as "falas" de alguns governantes afirmando que "bandido precisa ser tratado à bala"; a transferência de responsabilidade da violência para as vítimas; a proposição de leis que flexibilizam a fiscalização da atuação violenta da polícia; a acusação contra os ativistas de direitos humanos; entre outros.

Essa constatação é indispensável para dimensionar a importância de ampliar a discussão sobre os Direitos Humanos, sendo que um desses espaços importantes e indispensáveis é o da Educação, formal, em todos os níveis, e não-formal.

A contribuição da UFFS na defesa dos direitos humanos

A UFFS, segundo o Relatório de Gestão 2009/2019, foi criada pela Lei Federal nº 12.029/2009, com território delimitado pela "Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul", que abrange o Norte do Rio Grande do Sul, o Oeste de Santa Catarina e o Sudoeste do Paraná, compreendendo 396 (trezentos e noventa e seis) municípios, com área total de 121 (cento e vinte e um) mil quilômetros quadrados e população de quatro milhões de habitantes.

Ainda de acordo com o Relatório, essa é uma região com presença significativa de pessoas no campo; no entanto, sofre com a falta de serviços públicos, especialmente no Ensino Superior. A partir da mobilização social, a UFFS foi criada, inicialmente, com cinco *campi*, sendo 2 no Paraná (Laranjeiras do Sul e Realeza), 1 em Santa Catarina (Chapecó), onde está sediada a Reitoria, e 2 no Rio Grande do Sul (Erechim, Cerro Largo). Posteriormente, foi criado o *Campus* Passo Fundo, no estado do Rio Grande do Sul, iniciando o Ensino Superior Federal na região, focado no desenvolvimento sustentável, na superação da desigualdade e no respeito aos direitos humanos.

Visando incentivar as discussões sobre os direitos humanos, foi criado o Centro de Referência em Direitos Humanos da UFFS (CRDH), que "iniciou suas atividades em março de 2014. O objetivo era integrar a rede de CRDHs, espaços referenciais para denúncias e acolhimento das vítimas de violação de direitos humanos" (UFFS, 2009/2019, p.23).

Entre as preocupações e objetivos do CRDH, está a Educação em Direitos Humanos, para isso: "[...] realiza atividades diversas voltadas à Educação em Direitos Humanos e promoção da cultura da paz" (UFFS, 2009/2019, p.23). Evidentemente, a paz buscada vai além da não violência e da ausência de guerras, pois ela depende de componentes como a liberdade, a democracia e a justiça social:

> Não haverá paz no Brasil e no mundo enquanto persistirem injustiças, exclusões, preconceitos e opressão de qualquer tipo. A equidade e o respeito à diversidade são elementos basilares para que se alcance uma convivência social solidária. (BRASIL, 2010, p.14).

Na UFFS, há incentivos para que os direitos humanos integrem os conteúdos, seja no ensino (currículo), na pesquisa ou na extensão, garantindo a interação com a comunidade regional:

> A atuação da UFFS inserida na comunidade regional inclui iniciativas de pesquisa e extensão amparadas em projetos com financiamento interno e externo mobilizando docentes, técnicos, estudantes e a comunidade regional como agentes efetivos. (GEREMIA, 2018, p.136).

Trata-se de um desafio da UFFS, segundo Amaral, Camargo e Murta (2013): colocar em prática o que se conhece não é fácil e, quando o assunto é direitos humanos, é ainda mais difícil, portanto:

> Educar visando os direitos humanos vai muito além do que é imaginado pela maioria das pessoas, os direitos humanos precisam de fato entrar na pauta das discussões cotidianas, na mídia e nas rodas de amigos. (AMARAL, CAMARGO e MURTA, 2013, p.42).

Segundo os autores, a Educação em Direitos Humanos está ancorada em vários documentos e acontecimentos, como a Revolução Francesa, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, entre outros, mas assegurar a Educação em Direitos Humanos é permitir o conhecimento e a compreensão do seu significado, bem como a sua importância:

> Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, para tornar eficiente a Educação em Direitos Humanos, é preciso que ela esteja presente em todos os documentos educacionais e institucionais, como preceitua a Resolução que trata das diretrizes dessa educação no Brasil:

> Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (BRASIL, 2012).

A UFFS tem buscado integrar-se às proposições citadas, incluindo em seu projeto de desenvolvimento estratégico, por meio da II Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEPE), realizada em 2017, a temática dos direitos humanos e as proposições de sua inserção em todas as atividades acadêmicas. Essas são algumas considerações acerca de perspectivas da UFFS na missão de introduzir com mais profundidade os direitos humanos no conteúdo e nas atividades pedagógicas da instituição. A seguir, são apresentadas duas experiências realizadas que demonstram o comprometimento com a causa que é abordada.

Educação em Direitos Humanos e a UFFS

A educação tem sido vista pela sua capacidade de proporcionar mudanças sociais, garantindo, individualmente, as condições de construir a igualdade de oportunidades: "A educação é um pré-requisito necessário à liberdade civil, pois os direitos civis se destinam a ser utilizados por pessoas inteligentes e de bom senso, que aprenderam a ler e escrever" (FERNANDES & PALUDETO, 2010, p.234).

Na garantia dessas condições de igualdade, indica-se a possibilidade de discussão dos direitos humanos, ampliando a compreensão sobre eles e sua implantação. É nesta visão que "O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2006, afirma que a Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos" (FERNANDES, PALUDETO, 2010, p.240). Neste sentido, é importante observar as notas introdutórias do PNEDH-3:

> A Educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade (BRASIL, 2010, p.185).

Nessa direção, a Educação em Direitos Humanos tem compromisso com a organização social, visando às mudanças culturais, indicadas nas Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos:

> Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário. (BRASIL, 2012).

É importante considerar a constante preocupação com a justiça social, na pauta dos direitos humanos, mesmo que, às vezes, sem visibilidade: "Os princípios históricos dos direitos humanos são orientados pela afirmação do respeito ao outro e pela busca permanente da paz. Paz que, em qualquer contexto, sempre tem fundamentos na justiça, na igualdade e na liberdade" (BRASIL, 2010, p.15). A discussão sobre a amplitude da

Educação em Direitos Humanos também é indicada nas Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos, que orienta a sua aplicabilidade nos fatos reais:

> Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:
> I - dignidade humana;
> II - igualdade de direitos;
> III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
> IV - laicidade do Estado;
> V - democracia na educação;
> VI - transversalidade, vivência e globalidade; e
> VII - sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012).

Esse conjunto de pretensões terá condições de indicar a formação de uma cultura voltada para o respeito e a valorização dos direitos humanos, assegurando as premissas necessárias para que as pessoas tenham o acesso e a garantia de exercício dos direitos civis e políticos, os quais, quando efetivados, asseguram uma situação de direitos humanos, a partir das garantias proporcionadas:

> Quando abordamos a educação, como responsável pela formação de uma cultura de conhecimento e efetivação dos direitos da humanidade, não concluímos que essa é a única forma para conseguirmos o respeito aos direitos humanos, nem eximimos o papel de cada Estado agir em outras frentes para que o conhecimento e a efetivação dos direitos do homem aconteçam (SIMON & DAMKE, 2011, p.5.325).

Na busca de interação entre o Estado e a sociedade civil acerca dos direitos humanos, indica-se que a Educação em Direitos Humanos depende de: "[...] uma experiência individual e coletiva que atua na formação de uma consistência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência" (BRASIL, 2010, p.20).

Como a inclusão é um dos pilares fortes da UFFS, por meio da política de cotas e de permanência, é nessa esteira que a universidade tem trilhado o seu caminho de afirmação dos direitos humanos, nas reflexões que envolvem o tema, a partir dos componentes curriculares, da pesquisa e da pós-graduação:

> O fortalecimento de iniciativas de pós-graduação é igualmente apontado como fundamental. Ganham destaque as discussões sobre a necessidade de oferta de cursos livres, de especialização e mestrado na área, aproveitando-se da experiência acumulada. (GEREMIA, 2018, p.136).

Com essa concepção, diversas atividades são desenvolvidas no sentido de assegurar que o conteúdo e o debate sobre os direitos humanos estejam presentes na comunidade acadêmica.

Seguindo essa visão, alguns projetos de extensão foram desenvolvidos, mas também com a intenção de fomentar os debates acerca da inserção desses conteúdos

nos currículos ou em atividades de pesquisa e extensão. Um deles, intitulado "Ação educativa em Direitos Humanos" (CAMPOS, 2016), tratou da Educação em Direitos, sendo realizado por meio de palestras, oficinas e leituras dirigidas, envolvendo um grupo de militantes em direitos humanos na Mesorregião da Fronteira Sul, oriundos da própria instituição, estudantes, professores e técnicos administrativos. As instituições parceiras também tiveram representantes, compondo um grupo de quase 50 pessoas, que, pelo período de 12 meses, dedicaram um dia por mês para discutir a Educação em Direitos Humanos na UFFS e fora dela.

Durante o período de duração do projeto de extensão sobre Educação em Direitos Humanos, cada encontro, mensal, tratou de um tema específico, porém sempre considerando a visão geral dos direitos humanos. As atividades realizadas partiram de uma situação específica, interagindo com os aspectos educativos envolvidos possíveis de serem desenvolvidos para a compreensão e afirmação dos direitos humanos.

O primeiro encontro, em abril de 2015, tratou dos direitos individuais e coletivos, os quais estão previstos na Constituição Federal de 1988, com a intenção de situar os cursistas acerca da base legal/jurídica que fundamenta os direitos humanos no Brasil. As reflexões giraram em torno da visualização dos direitos, como eles são violados em casos concretos e as possibilidades de prevenir essa violação.

O segundo encontro, no mês seguinte, tratou da organização social e política, com destaque para a discussão acerca da criminalização dos movimentos sociais. Foram feitas reflexões sobre o histórico dessa criminalização, as formas como esta ocorre e como isso impacta negativamente na garantia dos direitos humanos. Os participantes apresentaram situações recorrentes no seu território de origem, que foram compartilhadas e discutidas coletivamente.

No encontro de junho de 2015, houve a discussão sobre a Educação em Direitos Humanos na educação formal e não formal à luz do Plano Nacional de Direitos Humanos. A intenção foi dimensionar a necessidade de implantar as discussões sobre os direitos humanos nos currículos ou de forma transversal. Portanto, a caracterização desse módulo deu-se pela sua dimensão teórica, sendo analisadas as proposições de conteúdos sobre os direitos humanos integrantes do plano.

Com as reflexões, foi possível visualizar as orientações pertinentes às ações necessárias para a efetivação da Educação em Direitos Humanos nas escolas e nas instituições de Ensino Superior. O resultado das discussões apontou para a necessidade de o conteúdo de direitos humanos fazer parte dos componentes curriculares, com disciplina específica, mas também de se realizar atividades transversais.

Nos 3 encontros seguintes foram abordados os direitos das minorias e as principais formas de sua violação, implicando situações de menosprezo das vítimas. Um dos temas abordados foi o da violência contra a mulher, sendo analisados os principais crimes dos quais são vítimas, as características genéricas dos agressores e também reflexões sobre os índices de criminalidade que atingem as mulheres. Também foram discutidos os mecanismos preventivos para evitar a violência, bem como a orientação às mulheres vítimas, a exigência de delegacias da mulher, o acompanhamento judicial e a organização das redes de apoio.

Dando continuidade a esse bloco sobre as minorias, no encontro seguinte abordou-se a problemática da discriminação racial, sendo tratada a prática de racismo, como ela se materializa e os problemas decorrentes para as vítimas e as formas de punição dos agressores. Também foram abordadas as cotas raciais, especialmente como elas impactam na educação e permitem uma ampla discussão sobre a relação com os direitos humanos.

Os participantes do encontro apontaram a necessidade de manter constantes discussões sobre o problema do racismo, bem como de exigir o cumprimento da legislação sobre a introdução desse tema nos conteúdos escolares; mas, para que isso seja possível, é indispensável que os professores compreendam a necessidade e a importância dessa inclusão na superação das práticas racistas.

Ainda sobre as minorias, foi abordada a questão indígena no Brasil, sendo um dos temas abordados o aculturamento. Os apontamentos realizados e as discussões demonstraram que isso impôs grandes prejuízos aos povos originários do Brasil. Na análise, foram realizadas reflexões acerca dos impactos da dominação cultural dos brancos sobre os indígenas.

Também foi abordada a problemática das demarcações das terras indígenas, sendo considerado que há profundas relações da falta de acesso à terra com a cultura e a dignidade dessa população originária remanescente, pois isso impede a territorialização e reterritorialização dos povos indígenas. Como indicativo para minimizar os efeitos constatados, sugeriu-se a ampliação dos espaços institucionais, como os programas já existentes na UFFS, para disponibilidade de vagas aos indígenas, na graduação e na pós-graduação.

O ano de 2015 foi encerrado com a discussão sobre como a intolerância opera no fomento à violência contra as minorias. Os participantes apontaram que ela está presente em diversos espaços, inclusive na UFFS. Foram relatadas situações que precisam ser discutidas e avaliadas, evitando que continuem sendo praticadas, principalmente em estabelecimentos educacionais.

Como alternativa às constatações apresentadas, especialmente nos estabelecimentos de ensino, indicou-se que é preciso um aprofundamento na discussão sobre a Educação em Direitos Humanos, voltando-a para o desenvolvimento da cultura da tolerância, na perspectiva de que assim seja possível prevenir as práticas violentas e discriminatórias.

No primeiro encontro do ano de 2016, o objeto de discussão foi o Plano Nacional de Direitos Humanos, na intenção de compreender a sua utilização como subsídio na prevenção da violência, na visualização e na popularização da discussão sobre os direitos humanos.

Após a exposição/palestra, promoveu-se a discussão das possibilidades de implantação de projetos de Educação em Direitos Humanos nas escolas de Educação Básica e nas instituições de Ensino Superior. Ao final, chegou-se à proposição de que na UFFS se dará início a implantação de projetos de extensão em direitos humanos, bem como serão incentivadas implantações de outras atividades acadêmicas relacionadas com a proposta. Como sugestão pontual, foi sinalizada a necessidade de organização de Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, além de oferta de componentes

curriculares na graduação e pós-graduação, mantendo atividades de extensão e transdisciplinares.

Os encontros finais trataram de temas diversificados, principalmente os de caráter ecológico, como a água e a qualidade ambiental. Sobre a água, na exposição inicial demonstrou-se que atualmente ela está inclusa na proteção dos direitos humanos. Especificamente, as discussões versaram sobre: a disponibilidade de água potável no planeta; o acesso à água, especialmente pelas populações pobres do planeta; a quantidade de água disponível de acordo com a renda da população; a qualidade da água disponibilizada e o acesso democrático à água.

No encontro seguinte, foi tratada a qualidade ambiental, sendo esta considerada uma garantia de direitos humanos. Esteve na pauta o problema da progressiva destruição ambiental como resultado do modelo de desenvolvimento em curso no país e no mundo. Diante do quadro avaliado, ficou demonstrada a necessidade de ampliar as discussões sobre a preservação ambiental, no entanto indicando que ela precisa ter um caráter coletivo e solidário, distribuindo responsabilidades entre o Estado, a população e as ações individuais. Como encaminhamento, mostrou-se como alternativa a Educação em Direitos Humanos, que precisa estar presente, demonstrando os desafios da garantia da qualidade do ambiente para a atual e também as futuras gerações.

Ainda foram tratados temas como a garantia dos direitos trabalhistas na perspectiva de superação do trabalho escravo e discriminações nas relações de trabalho. Essa discussão envolveu o processo histórico dos direitos trabalhistas, a evolução e desafios que se apresentam com os indicativos das contra reformas, as quais são reivindicadas constantemente pelas elites empresariais do país.

As proposições do grupo apontam a necessidade da promoção de discussões, através de rodas de conversa, palestras, seminários e outras atividades que contemplem a classe operária da região, permitindo que eles conheçam os direitos trabalhistas, compreendendo que isso também faz parte dos direitos humanos.

Esse conjunto de discussões indicou uma invisibilidade dos problemas pela sociedade regional e também a falta da compreensão das próprias vítimas da sua condição. Dessas constatações foi apontada, basicamente, como alternativa, a ampliação de ações que ofereçam possibilidades de garantir a Educação em Direitos Humanos em espaços formais e não-formais de ensino.

Essas são algumas considerações decorrentes das atividades desenvolvidas no decorrer do projeto de extensão em questão. Em diversos momentos é possível visualizar a necessidade de aprofundamento das discussões, as quais são necessárias para a apropriação de conceitos e ações possíveis no campo dos direitos humanos.

É possível constatar que, mesmo com a diversidade de temas tratados no projeto, foi possível atender aos objetivos estabelecidos no mesmo, especialmente como instrumento inicial motivador e propulsor de ações educativas em direitos humanos na UFFS e na Mesorregião da Fronteira Sul.

Ressalta-se, entre os objetivos do projeto: “disponibilizar mecanismos preventivos e educativos, capazes de capacitar as lideranças de entidades na aplicação do Plano Nacional em Direitos Humanos” (CAMPOS, 2016). Outro: “fomentar a conexão com redes educativas – formais e não formais -, fóruns, articulações locais e regionais, na

educação para a prática dos direitos humanos" (CAMPOS, 2016). Também é relevante citar o objetivo de: "oportunizar o estabelecimento de vínculos com as comunidades nas quais a UFFS está inserida, respondendo às necessidades reais da mesma ou do público diretamente beneficiado, no aspecto educativo dos direitos humanos" (CAMPOS, 2016).

A metodologia utilizada foi a de apresentar os conteúdos, discuti-los, mas também fazer proposições sobre como eles poderiam ser inseridos no currículo e nas atividades de pesquisa e extensão da UFFS, além das demais instituições de ensino envolvidas. A partir dessas reflexões realizadas, foi elaborado um relatório com algumas proposições para atender a essa pretensão, visualizando a graduação, com olhares para a formação de professores, e a pós-graduação, visando inserir conteúdos específicos sobre os direitos humanos ou através de propostas transversais ou interdisciplinares.

Também, com objetivos parecidos, foi desenvolvido outro projeto de extensão, sobre o tema da maioridade penal (CAMPOS, 2014). A metodologia adotada foi a realização de 3 audiências públicas, com ampla participação acadêmica e popular, em que foram colhidas as impressões dos participantes.

Ao final do ciclo das discussões, foi produzido um relatório, expresso na forma de carta (CAMPOS, 2015), na qual o CRDH posiciona-se sobre o tema. As discussões majoritariamente apontaram a necessidade de aprofundar as discussões sobre o problema da proposição de redução da maioridade penal, sendo indicado que isso deveria estar presente nos conteúdos escolares. A partir dessas atividades, desenvolvidas nos dois projetos citados, foi elaborada uma proposta, com o objetivo de incluir nas atividades de ensino, extensão e pesquisa da UFFS o tema dos direitos humanos.

Assim, das propostas construídas, destacam-se alguns pontos que apareceram com maior destaque nas proposições, sendo que eles podem contribuir com a melhor compreensão sobre os direitos humanos e a sua aplicabilidade na educação, como instrumento multiplicador de lideranças capazes de identificar as violações, denunciá-las e, principalmente, contribuir para evitá-las.

Um dos desdobramentos foi a apresentação de um texto, durante a realização da II COEPE, em 2017, com a síntese das discussões das propostas para implantação na UFFS, sendo que os listados a seguir foram contemplados, com alterações propostas pelos participantes:

> 1.11 Fortalecimento de ações de ensino, pesquisa e sobretudo extensão que trabalhem e desenvolvam ações concretas de formação/educação/conscientização com o público vulnerável em termos de direitos humanos e cidadania;
> 1.12 Promoção de espaços educacionais em direitos humanos no âmbito da universidade, principalmente no sentido de letramento para esta temática;
> 1.13 Implementação de direitos humanos não somente como temas transversais, mas também como Componente Curricular nos diversos níveis (GEREMIA, 2018, p.136).

Entre os demais objetivos, estava o de dar visibilidade à discussão, muitas vezes minimizada, como se direitos humanos estivessem limitados à defesa de presidiários. Esse discurso protagonizado por algumas lideranças políticas, da imprensa e da

segurança pública, contribui para tornar invisíveis as violações aos direitos humanos que ocorrem cotidianamente, afastando também quem tem a pretensão de fortalecer o debate, especialmente, nos espaços educacionais.

A estratégia para superar essa imposição reducionista dominante acerca dos direitos humanos foi fazer um levantamento, por meio de pesquisas, das violações mais críticas dos direitos humanos na Mesorregião da Fronteira Sul. Isso se daria por meio de especializações, sendo uma para cada estado de abrangência da UFFS. Em decorrência das dificuldades financeiras, apenas a programada para o Estado do Paraná está em desenvolvimento, na sua segunda edição, no *Campus* Realeza.

No entanto, mesmo não sendo possível a realização das pesquisas nos demais estados, continuam-se as discussões, para avançar na identificação dos tipos de violência mais frequentes em cada região; bem como na compreensão da necessidade de incluir na discussão dos direitos humanos temas como: o desemprego, os cortes nos investimentos em saúde, em educação, em segurança pública e nos demais serviços públicos, o que provoca o aumento da desigualdade e do sofrimento da população excluída.

Dessa forma, salientam-se algumas proposições constantes do relatório decorrente do projeto de extensão sobre a Educação em Direitos Humanos, com destaque, inicialmente, ao que vem sendo realizado no *Campus* Realeza/PR (com as adequações e ajustes realizados pela direção e profissionais do *campus*).

> a) Construção de uma proposta de oferta de especialização em direitos humanos nos três estados do Sul, aprofundando estudos na compreensão desses direitos, conciliando ensino, pesquisa e extensão, dando visibilidade aos problemas mais cruciais enfrentados na região; b) Construção de um Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos interinstitucional, com a contribuição de todos os *campi* da UFFS; c) Incentivar a organização de um grupo de estudos interinstitucional, sobre os direitos humanos na Mesorregião da Fronteira Sul. (CAMPOS, 2016).

Em seguida, apresentam-se algumas proposições que vêm sendo perseguidas por um grupo de professores identificados com a pauta e a causa dos direitos humanos:

> a) Externamente propor parcerias com outras instituições públicas – federais, estaduais e municipais – para a defesa dos direitos humanos; b) Incentivar a publicação de artigos, capítulos e livros sobre direitos humanos; c) Iniciar as discussões para a criação de um curso de Direito com ênfase em Direitos Humanos (CAMPOS, 2016).

Essas são algumas das proposições, decorrentes dos debates iniciados no projeto de extensão “Ação Educativa em Direitos Humanos”, que, de alguma forma, continuam dando passos no sentido de garantir a sua efetividade. No entanto, há outros pontos, não menos importantes, que carecem da retomada das discussões, para que possam ser viabilizados institucionalmente:

> a) Criar um programa de extensão em direitos humanos, abrigando os diversos projetos relacionados, dando visibilidade aos mesmos e destinando bolsas específicas; b) Criar condições para ofertar um componente curricular – pode ser optativo – com validade de créditos para todos os cursos de graduação da instituição; c) Incentivar nos programas de pós-graduação da UFFS a oferta de um componente curricular em direitos humanos, que ele possa transitar em todos; d) Dar continuidade e ampliar a oferta de especializações em direitos humanos (CAMPOS, 2016).

A atual conjuntura, de ampliação dos enfrentamentos sociais e políticos no país, as resistências aos caminhos dos direitos humanos são cada vez mais fortes. Isso dificulta, mas não inviabiliza, a continuidade de propostas. Porém, é preciso que as estratégias sejam cada vez mais eficientes e programadas, aproveitando a crise para identificar os caminhos viáveis para introduzir os conteúdos dos direitos humanos em todos os níveis da educação, na rede Básica, nas instituições de Ensino Superior e na Pós-graduação.

Conclusão

É notório que a perspectiva da valorização e do respeito aos direitos humanos depende da mudança cultural, na visão de que precisa do comprometimento de todos e todas que, independentemente de sua concepção política ou ideológica, devem assumir responsabilidades com a paz social e a melhoria das condições de vida das pessoas, reduzindo a desigualdade e ampliando a garantia de direitos. Ao mesmo tempo em que isso acontece, é preciso que a discussão sobre os direitos humanos seja mantida e ampliada, sendo que a educação constitui um dos espaços estratégicos para tal. Apesar de toda a carga de responsabilidades colocada para ser resolvida na educação, é por meio dos seus instrumentos formativos e interativos que é possível visualizar a superação das violações percebidas atualmente. Atingir esses objetivos depende das discussões, que devem ocorrer em todos os espaços educacionais.

No âmbito da UFFS, nota-se a preocupação em colocar a Educação em Direitos Humanos como parte integrante do currículo, da graduação e da pós-graduação, bem como na pesquisa e na extensão. As proposições são de componentes curriculares específicos e também de atividades inter e transdisciplinares, permitindo a preparação de estudantes, técnicos administrativos, docentes e pessoas da comunidade para atuar na defesa dos direitos humanos e promover a sua inserção no meio acadêmico e na comunidade regional.

Constata-se que os dois projetos analisados neste texto contribuíram para impulsionar a Educação em Direitos Humanos, com sugestões e oferta de alternativas que começam a ser implantadas na UFFS. No entanto, há um longo caminho a ser percorrido para tornar os direitos humanos incorporados efetivamente na instituição.

A expectativa é que o presente texto seja capaz de fomentar o interesse de mais pessoas em incorporar esse debate, potencializando a Educação em Direitos Humanos nos espaços educacionais, formais e não formais. Esta educação entendida como estratégia na superação da segregação social, étnica e política, das desigualdades experimentadas pela sociedade brasileira e da violência cada vez mais grave em que se

encontram os vulneráveis socialmente. Pretende-se uma mudança cultural para a solidariedade e a tolerância, promovendo a dignidade de todas as pessoas.

Referências

AMARAL, Ana Paula Martins; CAMARGO, Caroline Leite e MURTA, Eduardo Freitas. Educação em Direitos Humanos – Princípios fundamentais. In Direitos Humanos. In: **Cidadania:** Desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos. Campo Grande: Editora UFMS, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos** – 3. rev. e atual. Brasília: SEDH/PR, 2010.

CAMPOS, Antônio Valmor de (Coord.). **Ação educativa em Direitos Humanos**. Projeto de Extensão multicampi. Edital nº 804/2014, Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, 2016.

CAMPOS, Antônio Valmor de (Coord.). **Carta sobre a redução da maioridade penal**. Centro de Referência em Direitos Humanos – CRDH, Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, Chapecó/SC, 15/06/2015.

CAMPOS, Antônio Valmor de (Coord.). **Redução da maioridade penal**. Projeto de extensão – demanda espontânea. Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, 2014.

FERNANDES, Angela Viana Machado. PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.30, nº 81, p.233-249, mai.-ago. 2010. Disponível em: http:/www.cedes.unicamp.br. Acesso em 05/09/2019.

GEREMIA, Daniela *et al.* (Orgs.). **II COEPE – Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão**: o ensino, a pesquisa, a extensão e a cultura na perspectiva de uma universidade popular. Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, 2018.

SIMON, Ingrid. DAMKE, Anderleia Sotoriva. Aspectos da educação em direitos humanos**. X Congresso Nacional de Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba, 7-10/11/2011. Disponível em: https://docplayer.com.br/19644323-Aspectos-da-educacao-em-direitos-humanos.html. Acesso em 05/09/2019.

UFFS. **Relatório de gestão 2009-2019**. Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, Chapecó/SC, 2019.

20

LIBERDADE ENQUANTO EIXO NORTEADOR PARA O ENSINO APRENDIZADO EM DIREITOS HUMANOS

Rodrigo César Paes Fumes[1]
Tatiana de Carvalho Duarte[2]

Introdução

A educação, enquanto estrutura basilar de uma nação, traz em seu escopo as condições e aspirações da estrutura econômica e ideológica na qual está inserida. Adicionalmente, esta mesma estrutura é encarregada, em sua prática, de garantir as condições de uma leitura crítica da realidade ou, em outras palavras, superar as amarras que a sustentam.

Notadamente, tal situação faz com que as práticas educacionais estejam em um embate permanente no qual se instalam demandas sociais, econômicas, culturais e ideológicas, que atuam com maior ou menor intensidade, de acordo com a realidade em que a instituição de ensino se insere.

No ensino médio, com destaque às séries finais, o desejo dos alunos de aprovação em processos seletivos e vestibulares[3] parece, muitas vezes, sobrepor os objetivos descritos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) que sinteticamente destacam: a atribuição de sentido às aprendizagens; a garantia do protagonismo estudantil e o papel social dos jovens; a garantia de tempos e espaços de reflexão sobre as aprendizagens; e a promoção de atividades colaborativas, que estimulem atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade.

Tal conjuntura exige o desenvolvimento de práticas docentes que consigam promover a convergência entre as aspirações individuais dos alunos e o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre o papel destes enquanto cidadãos.

[1] Mestrando em Ciências Ambientais pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Georreferenciamento de imóveis Rurais pela Faculdade de Engenharia de Agrimensura de Pirassununga e em Gestão, Licenciamento e Auditoria Ambiental pela Universidade do Norte do Paraná. Bacharel e Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Atualmente é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), *Campus* Irati. ORCID: 0000-0002-9511-2923. E-mail: rodrigo.fumes@ifpr.edu.br

[2] Doutoranda em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Mestra em Comunicação Midiática pela Unesp. Especialista em Comunicação Empresarial pela Universidade Metodista de São Paulo. Graduada em Comunicação Social pela UFV. Jornalista do departamento de comunicação do IFSULDEMINAS – *Campus* Muzambinho. ORCID: 0000-0002-1035-9661. E-mail: tatixx13@gmail.com

[3] Wilensky (2007) ao realizar uma leitura da sociedade estadunidense percebe conjuntura similar que se estende para além dos desejos dos alunos. A autora usa da analogia "o rabo balançando o cachorro" para sintetizar o efeito que o sistema universitário, que excluí em seu acesso a maior parcela da população, gera toda uma sinergia para os sistemas de ensino anteriores, tanto em conteúdo como em prática.

O presente texto faz uma análise qualitativa de uma estratégia didática desenvolvida com o tema "Liberdade", como um desmembramento das comemorações de 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

> Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados (UNESCO, 2006, p.1)

Tal estratégia foi inspirada pela pedagogia de projetos (DEWEY, 1952, 1992) onde um tema geral direciona os processos de aprendizado, no caso "Liberdade", e estruturada a partir da Taxonomia de Bloom (BLOOM, 1956). Com isso, se buscou, dentro da disciplina de Filosofia: refletir sobre o conhecimento prévio dos educandos sobre o tema; dialogar com os preceitos internacionalmente celebrados e contidos na DUDH a partir da perspectiva de Amartya Sen (2000); contextualizar as acepções conceituais trazidas por diferentes escolas filosóficas; e, por fim, avaliar a significância e significado atribuídos pelos estudantes ao conteúdo.

Assim, apresenta-se a construção teórica e prática do roteiro didático, apontando temas, materiais e estratégias aplicadas em 2 turmas dos cursos técnicos em Agroecologia e Informática, integrados ao ensino médio, do IFPR *Campus* Irati[4]. Em seguida é realizada uma análise documental qualitativa dos resultados obtidos a partir dos objetivos da BNCC.

Construção teórico-metodológica

Ministrar disciplinas fora da especialidade de formação, muito embora habilitado a isso, envolve grandes desafios – lidar com a desconfiança dos alunos sobre o conhecimento da disciplina talvez seja o maior deles. Proporcionalmente a esta desconfiança reside a oportunidade de surpreender e inovar – não somente em termos de estratégias didáticas, mas também por tal certame exigir um planejamento mais profundo das atividades, a fim de desenvolver uma abordagem pedagógica do conteúdo.

O conhecimento pedagógico de conteúdo (*Pedagogical Content Knowledge - PCK*) preconizado por Shulman (1986, 1987), atenta sobre a capacidade docente em transformar o conhecimento do conteúdo em formas pedagogicamente poderosas e adaptadas à realidade em que estão inseridos, sem diminuir os propósitos das atividades de ensino. Estes propósitos nada mais são que os fins a que se destinam a educação formal: desenvolver habilidades e valores necessários à construção de uma sociedade democrática, livre e justa.

Para facilitar as atividades de planejamento, organização e controle dos objetivos

[4] Participação voluntária dos estudantes e sem identificação pessoal.

de aprendizagem, apropriamos a classificação estruturada de Bloom (1956), com os importantes apontamentos e contribuições trazidos por Krathwohl (2002) e Ferraz e Belthot (2010). Também conhecida como taxonomia de Bloom, tal metodologia oferece vantagens ao estabelecer uma linguagem comum aos objetivos de aprendizado, às atividades e às avaliações dentro dos currículos. Os procedimentos estruturantes estão descritos no quadro 1:

Quadro 1 – Taxonomia de Bloom atualizada e adaptada ao contexto da filosofia escolar

1. Relembrar	Recuperar conhecimento relevante da memória de longo prazo	- Reconhecer - Recordar
2. Compreender	Determinar o significado das mensagens instrucionais, incluindo comunicação oral, escrita e gráfica.	- Interpretar - Exemplificar - Classificar - Resumir - Inferir - Comparar - Explicar
3. Aplicar	Utilizar o conteúdo em uma determinada situação.	- Executar - Implementar
4. Analisar	Fragmentar o conteúdo em suas partes constituintes e detectar como estas se relacionam entre si e com uma estrutura ou finalidade geral.	- Diferenciar - Organizar - Atribuir
5. Avaliar	Fazer julgamentos com base em critérios e padrões.	- Verificar - Criticar
6. Criar	Reunir elementos para formar um todo coerente ou uma concepção original.	- Gerar - Planejar - Produzir

Fonte: Produzido pelos autores com adaptado de KRATHWOHL (2002).

Destacam-se os aspectos procedimentais e seus respectivos resultados em cada um dos itens abaixo destacados:

O relembrar: este primeiro procedimento, realizado em duas aulas, consistiu em um debate, seguido de redação, no qual os alunos questionavam a si e aos outros sobre “o que é liberdade” e sobre “o que limita minha liberdade”.

Em grande maioria, as respostas contidas nas redações e interlocuções baseavam-se no senso comum de liberdade enquanto “fazer o que se tem vontade”. Tais limitações de liberdade residiam, sobretudo, na dependência financeira dos pais ou em questões relativas à idade e sua consequente imposição de obediência às regras familiares.

Este primeiro momento, que notadamente possuiu uma indução negativa, ou seja, anteviu uma desconstrução, foi fundamental para instigar a reflexão e os questionamentos sobre um tema, muitas vezes, tratado sem profundidade alguma.

O compreender: a contextualização do debate sobre o tema se fez baseado na leitura e análise dos dois primeiros capítulos da obra de Amartya Sen (2000), “O desenvolvimento como liberdade”. Tal obra, além de ser laureada com Prêmio Nobel de Economia, é utilizada como referência em muitos acordos internacionais e constitui elemento basilar das discussões sobre democracia e direitos humanos na contemporaneidade.

Durante as discussões, muitos alunos mostraram dificuldades em dissociar liberdades objetivas (concretas) e subjetivas (abstratas). Diante disso foi sugerida uma contextualização a partir da "pirâmide de Maslow", contida na teoria das necessidades humanas (MASLOW, 1962) onde o autor hierarquiza, por meio da psicologia, os sistemas processuais de autorrealização (Figura 1). Tal contextualização proporcionou maior clareza à conceituação trazida por Sen (2000) e auxiliou a aplicação de sua base teórica no procedimento seguinte.

Figura 1: Pirâmide de Maslow

Fonte: https://blog.opinionbox.com

O aplicar: para contextualizar diferentes concepções de liberdade trazidas por Sen (2000) foi proposto que os alunos analisassem a DUDH e elencassem a que tipo de liberdade (objetiva ou subjetiva) cada um dos artigos se referia. Como resultado, foi percebido que tal documento, assim como outras leis e normas trazidas ao debate, relacionam-se a liberdades objetivas. Neste momento, alguns dos alunos relataram ter percebido que gozam de muito mais liberdade que a maior parte da população. É destacado abaixo um trecho desses produtos:

> "A pirâmide de Maslow e a análise da DUDH me ajudou a aprender alguns dos meus (e do povo) direitos básicos e fundamentais, para assim lutar por eles. Também a ter um pouco mais de visão sobre meus privilégios dentro da pirâmide e ter mais consciência de classe [...]".

O analisar e o avaliar: demonstrar os diferentes caminhos conceituais pelos quais o conceito de liberdade passou, constitui um elemento-chave para estruturação da proposta aqui descrita.

Buscando garantir, simultaneamente, significância e significado, foram escolhidos autores dentro das diferentes escolas e linhas filosóficas que estejam presentes e relacionados ao tema dentro dos processos seletivos, mas que, ao mesmo tempo, sejam acessíveis em livros didáticos, e-books ou bibliotecas, caso o aluno busque se aprofundar. Desta maneira foram elencados os teóricos e temas contidos no Quadro

2, cada um deles explorado em duas aulas – primeiramente expositiva e posteriormente dialogada:

Quadro 2 – Programa das escolas filosóficas com destaque aos elementos centrais de cada teoria

Liberdade na Grécia antiga	Contextualizado dentro do momento histórico-político (que limitava a liberdade aos cidadãos livres e capazes de participar das atividades da pólis grega) o conceito de liberdade incondicional é trazido por Sócrates, Platão e Aristóteles, no qual a mediação dos apetites (cólera, medo, audácia, inveja, alegria, desejo, etc.) se dá por meio da virtude.
Santo Agostinho	A introdução ao conceito de livre-arbítrio, ou liberdade de indiferença, onde o sujeito pode agir independentemente dos constrangimentos que sofre. Relembrando que a faculdade da razão é a mediação necessária para o indivíduo se autodeterminar em sociedade. (Concepção presente e partilhada por outros filósofos como Descartes, Kant e Leibniz)
Determinismo positivista	As correntes do positivismo apresentam uma dualidade de interpretações, em parte delas, trazidas por Comte, a liberdade é tida como metafísica e, por esta razão, não cabe ao rigor científico. Assim como para Hippolyte Taine, que nega a possibilidade do homem ser livre, já que toda a vida humana é dependente de fatores como: raça, meio e momento histórico.
A liberdade em Espinosa	A ética de Espinosa traz um ponto destoante aos anteriores ao trazer a imanência (Deus enquanto substância do universo e não ser supremo) e o princípio da autoconservação (conatus). Tal perspectiva coloca a liberdade em um sentido de liberdade centrada na introspecção do sujeito – do autoconhecimento e da autodeterminação. A partir desta o sujeito torna-se hábil a exercer sua liberdade a partir dos desejos nascidos da alegria (reforçando sua natureza divina) ou da tristeza (se afastando dela).
Racionalismo de Alain	A perspectiva racionalista de Alain traz um importante contributo de Espinosa ao não negar a causalidade que cerca a existência humana (todo homem se insere em um contexto histórico-econômico que o condiciona), mas que antepõe a liberdade à determinação, ou, em outras palavras, entre ser determinado pelo meio e pelas condições em que está ou ser livre e se autodeterminar.
Fenomenologia	O tema foi exaustivamente estudado no século XX pelos filósofos desta corrente. O ponto central, que se soma ao contributo de Alain, é trazido pelos conceitos de factibilidade (dimensão de "coisa" que todo humano tem ao estar históricamente e socialmente situado) e transcendência (superar as determinações do meio). Merleau-Ponty, um dos grandes nomes desta corrente filosófica, destaca a importância de situar o homem enquanto objeto do mundo e não fora dele, desfazendo a noção celebrada até então de dois mundos: o factível (material) e o transcendente (da consciência e da subjetividade). Desta forma, situa o caráter político-ativista do sujeito na história e a transcendência em sua ação revolucionária capaz de transformar sua existência.
Sartre e o existencialismo	A força política das ideias de Sartre é essencial ao tratar da necessidade de engajamento para a mudança do contexto histórico-político. Discutindo a necessidade do humano construir seu projeto de vida e ser um sujeito de sua época – responsável pela mudança individual e coletiva. Para tal entendimento, os conceitos de angústia (causa da necessidade de escolher e se posicionar) e má-fé (quando se abstêm da escolha) são fundamentais e essenciais para a compreensão da abordagem sartreana da liberdade.

Fonte: Produzido pelos autores.

As etapas de analisar e avaliar foram simultâneas vislumbrando as habilidades inerentes aos processos (diferenciar, organizar, atribuir, verificar e criticar).

O criar: a atividade síntese se instaura da capacidade dos alunos em articular as diferentes abordagens, sabendo diferenciá-las, mas conseguindo, ao mesmo tempo, selecionar aspectos que atribuam sentido à sua formação enquanto aluno (desenvolva a capacidade de argumentação e defesa de ideias e ideais) e enquanto sujeito (contribua

para aspectos gerais de sua vida social).

Para captar, mesmo que sinteticamente, este contributo, os alunos foram questionados da seguinte maneira: “Aponte como os conteúdos estudados até então o modificaram enquanto pessoa”. A análise de algumas respostas selecionadas será feita à luz dos objetivos de aprendizagem descritos na BNCC.

Resultados e conclusão

O primeiro objetivo elencado na BNCC busca “favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos”. Scheerens (2004) destaca que atribuir sentido ao aprendizado, ou seja, contextualizá-lo e mostrar sua utilidade/aplicação é uma das principais ferramentas para garantir a eficácia das escolas. Essa concepção pode ser destacada na resposta abaixo:

> “Modificaram meu conceito de liberdade, gosto de aprender teorias assim, afinal aplicá-las em algumas situações da vida. Isso me fez refletir que algumas pessoas têm mais liberdade que outras e tiram vantagens disso. Aprendi com Allain que eu posso sim superar a factibilidade através da transcendência. Sartre me mostrou que essa superação é escolha minha e nem sempre é fácil, porém mais tarde terei engajamento e serei feliz, acima de tudo acredito que minha felicidade é o que importa (um pouco egoísta da minha parte, mas tudo bem, reconheço isso). Esses dois filósofos foram muito importantes nessa etapa da minha vida, afinal, tenho muitas decisões para tomar esse ano”.

O protagonismo estudantil, objetivo segundo da BNCC, muitas vezes interpretado de maneira equivocada ao relacioná-lo a uma despolitização ou desestruturação dos currículos, é alcançado ao lançar o aluno como sujeito dos objetos e objetivos do aprendizado. Em outras palavras, pode-se considerar este protagonismo como uma autonomia tutelada, dialogada mas, principalmente, promotora de formas de emancipação intelectual e política dos alunos. Tal predição está contida em respostas como a apresentada a seguir.

> “Os conteúdos estudados foram importantes para que eu refletisse sobre minhas limitações, tanto sociais como individuais. Os exemplos utilizados pelo professor em sala de aula fizeram com que eu olhasse diferente para atos, do cotidiano ou não, em que deixei de fazer o que realmente queria por determinações como: “vou passar vergonha”, “não sou capaz”, “não sou digna”, “não combina comigo”, e logo então, agindo de má-fé. Com certeza foi de grande prestígio começar a analisar meus atos de acordo com isso, pois me fez ver que tenho as liberdades concretas e com elas posso conquistar as abstratas e me autorrealizar, mas isso só será possível a partir do momento que eu superar tais determinações. (Quero deixar claro também o quão acho importantes os exemplos dados em sala de aula, pois, como disse, eles nos fazem refletir sobre contextos de nossas próprias vidas e assim evoluirmos como pessoas. É bom ter um professor que se preocupa com isso e não apenas com o que vai cair no vestibular. Muito obrigada!)”

Complementarmente ao protagonismo descrito no objetivo anterior, destacamos a valorização dos papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e a qualificação dos processos de construção de suas identidades e de seu projeto de vida que também podem ser evidenciados em:

> "A partir do estudo das determinações consegui entender que se for a melhor opção para mim e o meu futuro, não tem nada de errado fazer uma faculdade mais longe, em outro Estado. Trata-se das minhas vontades e seria má-fé deixar de tentar diminuir minha potência. A angústia conceituada nessa matéria também me fez entender melhor sobre escolhas – em relação a cursos e profissões. Ainda é melhor que haja esta dúvida e medo do que eu não poder escolher, ser privada de ter essa decisão. Pelo menos as consequências serão das minhas escolhas, não dos outros. Serão minhas"

> "Me ajudou a ter 'controle' sobre minha liberdade, a exercitar ela de forma correta no sentido de que não posso deixar que o meio ou outras pessoas me determinem, se faço isso estou agindo de má-fé, não posso simplesmente aceitar o que a sociedade impõe e me condiciona, se quero muito algo eu vou fazer acontecer e não vou deixar que barrem a minha transcendência no sentido de tirarem o meu mérito. Por isso, vou fazer bem-feito para me tornar um legado para a sociedade"

O objetivo quarto, que visa "assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais" foram constantes e norteadores de toda estrutura desenvolvida. A partir do qual se buscou uma contínua valorização da capacidade dos estudantes e de suas potencialidades. Tal resultado pode ser sintetizado nas respostas seguintes.

> "Má-fé e angústia me mostraram que preciso tomar minhas decisões, escolhê-las e ser responsável por elas, já que liberdade é também RESPONSABILIDADE (sic). Como Espinosa diz que "a felicidade não é um prêmio pela virtude, mas que a virtude é em si a própria felicidade" fazer escolhas com sentimentos gerados pela alegria (como generosidade, amor) faz a alma expandir seus talentos."

> "Nas últimas aulas quando estudamos a autodeterminação e o engajamento ficou claro para mim, enquanto pessoa, que eu posso "ir longe" se eu não deixar que o meio e que outras pessoas tomem decisões por mim. Apesar da minha mãe ainda mandar em mim hehehe [sic] pois ainda dependo dela em certos quesitos. Gostei das últimas aulas sobre esse assunto pois me deixaram com uma vontade ainda maior quanto ao curso que quero seguir e quanto as outras realizações. E vários dos assuntos abordados podem entrar como argumentos em redações do ENEM e vestibulares."

Os dois últimos objetivos da BNCC que consistem na promoção de um ambiente de aprendizagem colaborativa e no estímulo de atitudes cooperativas e propositivas merecem um destaque especial. Muitas vezes estes dois objetivos são dificultados pelo ambiente competitivo desencadeado pelos processos seletivos. Mas, também, pelas

olimpíadas de ciências ou técnicas, como as de robótica ou de programação, que apresentam um grande desafio às instituições inseridas no contexto da politecnia, como dos Institutos Federais.

Rezende e Ostermann (2012) fazem uma profícua reflexão sob este aspecto ao questionar o caráter competitivo que fundamenta a cultura das olimpíadas de ciências, frente à formação cidadã, que é base do sistema educacional. As autoras questionam se a escola seria, assim, reprodutora das diferenças sociais e do fracasso da maior parte dos participantes. A base filosófica de Espinosa trouxe um grande contributo a discussão ao trabalhar com os "desejos nascidos da alegria". Revelou, em ambas as turmas, os famosos "grupinhos" e trouxe ao diálogo e ao debate situações que antes eram de uma hostilidade não revelada.

Embora nem a mediação docente, e nem mesmo a filosofia de Espinosa, tenham sido capazes de dissolver completamente tais embates, propiciaram um ambiente de debate necessário ao ambiente escolar. Mesmo que tal situação não esteja explicitada em nenhuma resposta, a transformação demonstrada por parte dos estudantes, que deixaram de ver demérito em não participar de alguma atividade de pesquisa, esporte ou olimpíada, e passaram a sentir-se parte do sucesso enquanto conquista coletiva, talvez seja de maior importância que qualquer um dos conteúdos abordados. Destacamos algumas respostas que deixam tal sentimento implícito:

> "Me ensinou a ter uma nova visão de liberdade e a respeitar a liberdade do outro (minha liberdade acaba onde a do outro começa), fazendo eu entender que liberdade é mais do que apenas sair da casa dos meus pais ou poder ir onde eu quiser e sim, poder pensar o que quero e/ou falar o que quero (sem invadir o outro), poder sentir e ir para onde minhas limitações me permitem (economicamente, fisicamente ou politicamente falando), todos temos liberdade, só precisamos saber usá-la".
>
> "Conhecer a liberdade de vários aspectos e filósofos me proporciona refletir sobre formas de me libertar e libertar os outros, pois a liberdade não se garante [apenas] com a democracia. Além disso, me incentivou a ultrapassar barreiras vencendo medos e tendo coragem".
>
> "Primeiramente a concepção de liberdade mudou completamente, saindo do determinismo e procurando agir como os filósofos existencialistas diziam: fazendo acontecer e não deixando que as condições socioeconômicas me privem. O pensamento de Espinosa de nutrir sentimentos vindos da alegria juntamente ao de Allain, despertaram ainda mais a transcendência. O que vai ser essencial para a conduta da vida tanto profissional, quanto social".

> "O conceito de liberdade antes era vago. Não sabia como se encaixava na minha vida e nem quais (tipos) eu tinha. Percebi isso com a pirâmide de Maslow e também percebi que algumas não dependem de nós, é papel do Estado. Conhecer e analisar os Direitos Humanos permitiu um olhar crítico ao perceber que mesmo sendo proposta, não é cumprida por algumas pessoas, como em casos de discriminação étnica e racial. O conhecimento sobre liberdade nos faz mais responsáveis, não devemos temê-la, a importância de controlar alguns sentimentos, que poderão afetar ao próximo, como a inveja, o ciúme, a forma como algumas pessoas não sabem lidar com a liberdade. Também os conceitos de factibilidade e transcendência, motivadores para superar inúmeras coisas, muitas vezes negativas que nos é determinado. Curti bastante!"

A DUDH surge sob o prisma histórico, em resposta às barbáries cometidas pelo totalitarismo nazista com uma dupla vocação: garantir a dignidade e prevenir o sofrimento humano, de tal forma que a ética dos direitos humanos baseia-se na reciprocidade. "[…] É aquela ética que vê no outro um ser merecedor de igual consideração e profundo respeito, dotado do direito de desenvolver as suas potencialidades de forma livre e de forma plena" (PIOVERSAN, 2007, p.108). Dessa forma, o conceito de liberdade é um dos elementos basilares à educação em direitos humanos, afinal, todos, independentemente de suas ambições, necessitam de liberdade e garantia de direitos básicos para ampliarem suas potencialidades.

Pioversan (2006) destaca que a abrangência da declaração dos direitos humanos é tão grande que passa a estar presente em múltiplas escalas (global, nacional, regional e local) e está colocada, de modo implícito, em praticamente todas as normas dos estados modernos. A BNCC também é exemplo disso ao favorecer os sentidos de expressão, aprendizado, realização e colaboração em seus objetivos.

> "Com os conhecimentos obtidos tive esclarecimento no que se refere a conceitos de liberdade, livre-arbítrio e dos conceitos filosóficos nesse âmbito. Com isso aprendi a respeitar o espaço de cada um e a liberdade individual. Além disso compreendi quando a minha liberdade está sendo ferida e o que posso cobrar das pessoas que me cercam. Conhecendo a Declaração dos Direitos Humanos pude notar como ela é importante para nossa sociedade".

A metodologia proposta, baseada principalmente na autonomia do estudante na construção do conhecimento, foi capaz, em nossa avaliação, de alcançar os objetivos gerais descritos na BNCC e atender as estratégias contidas nos planos de ação para educação em direitos humanos da Unesco, podendo inspirar ou ser inspiradora de novas práticas educacionais.

Referências

BLOOM B. S. (ed.). **Taxonomy of educational objectives**: the cognitive domain. New York: Logman; 1956.

BRASIL. **Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC). Brasília: MEC/CNE, 2019b.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

DEWEY, John. O sentido do projeto In: LEITE, M. M. E. **Trabalho de Projeto** - Leituras comentadas (p. 15-18). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 1992.

FERRAZ, A. P. C. M., BELTHOT, R.V.. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest Prod.** 2010; v.17, nº 2: 421-31.

KRATHWOHL DR. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. **Theory Pract.**. v.41, nº 4, 2002: 212-8.

MASLOW, A. **Introdução à psicologia do ser**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1962.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf. Acesso em: 27 set. 2019.

UNESCO. **Plano de ação**: programa mundial para a educação em direitos humanos – primeira etapa. Nova York / Genebra: UNESCO, 2006.

PIOVESAN, F. Direito Humanos: Desafios e Pespectivas Contemporâneas. In: Eduardo Gomes;Tarcísio Reis. (Org.). **Desafios do Direito Internacional no Século XXI**. Ijuí: Unijuí, 2007, v.01, p.85-103.

PIOVESAN, F. Concepção Contemporânea de Direitos Humanos. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Orgs.). **A Educação entre os Direitos Humanos**. São Paulo: Ação Educativa, 2006, v.1, p.11-42.

REZENDE, Flávia; OSTERMANN, Fernanda. Olimpíadas de ciências: uma prática em questão. **Ciência & Educação (Bauru)**, v.18, nº 1, 2012, p.245-256.

SCHEERENS, J. **Melhorar a eficácia das escolas**. Porto: Edições ASA, 2004.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v.15, nº 4, p.4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, v.57, nº 1, p.1-22, 1987.

WILENSKY, Rona. High Schools Have Got It Bad for Higher Ed — And That Ain't Good. **Phi Delta Kappan**, 89, no. 4, dec., 2007: 248–59. doi: 10.1177/003172170708900404.

21

LUGAR DE GÊNERO É NA ESCOLA: EM AULAS DE HISTÓRIA E NAS CIÊNCIAS HUMANAS

Josineide da Silva Bezerra[1]
Maria Helena Cavalcanti Virgulino[2]

Para começo de conversa

Vivenciamos uma conjuntura de mudanças nos rumos da Educação Básica no país, a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e da Reforma do Ensino Médio. Essas mudanças são perpassadas pela Emenda Constitucional nº 95/2016, que impôs um teto para os investimentos públicos, com repercussão no financiamento das políticas educacionais, a exemplo de ações relacionadas ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e do próprio formato definido para o Nível Médio, ante a ampliação da carga horária anual e do tempo de permanência na escola.

Neste texto, pensamos o ensino de história à luz dessas mudanças. Com efeito, já de saída deixamos claro o nosso apego à correlação entre direitos humanos e educação escolar, a par do Programa Nacional de Direitos Humanos, atualmente em sua terceira edição - PNDH-3 (BRASIL, 2010). Esse programa vai ao encontro do ordenamento institucional democrático do país, formalmente norteado pelo compromisso com a promoção desses direitos, com fundamento na consagração de princípios como cidadania, dignidade da pessoa humana e pluralismo político-cultural.

Sob essa lógica, buscamos possibilidades de trabalho que não abram mão de um exercício docente que assegure a sentença deste texto – lugar de gênero é na escola: em aulas de história e nas ciências humanas. Apenas assim é plausível fazer uma educação inclusiva, que respeita as diferenças e almeja uma formação cidadã e democrática, recusando desigualdades e intolerâncias, ao modo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN (BRASIL, 1996).

Expressão das mudanças na educação escolar, a BNCC e o novo Ensino Médio trazem uma orientação à maneira tecnicista, focados em um discurso de "eficiência", "eficácia" e "produtividade". Chamamos atenção para dois de seus aspectos, que têm uma disposição deliberada: a exclusão nominal da categoria *gênero* dos conteúdos de

[1] Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em História pela UFPB. Professora UFPB, atuando na Educação Básica, Técnica e Tecnológica. ORCID: 0000-0002-4083-120X. E-mail: prof.neide@uol.com.br

[2] Doutora e Mestre em Educação pela UFPB, com Graduação em História e especialização em História Econômica e Social do Nordeste (UFPB). Professora do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). ORCID: 0000-0002-5029-5543. E-mail: helena.cavalcanti@ifpb.edu.br

ciências humanas e o fim da obrigatoriedade do ensino de história em todas as séries do Nível Médio. E, nesses moldes, aquela plausibilidade é radicalmente contrariada.

Nesse sentido, entendemos que as práticas docentes na Educação Básica são o celeiro possível e necessário para reagirmos a essa contrariedade, considerando que a educação escolar deve estar apegada ao que preconiza a LDBEN e, mais ainda, ao proposto no PNDH-3, que registra como uma das suas ações pragmáticas o estabelecimento de

> [...] diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática (BRASIL, 2010, p.192).

Essas diretrizes foram pactuadas por todas as esferas de governo, desde 2003. Juntos, os documentos acima referidos abrem caminho para o encontro da escola com as lutas por visibilidade e reconhecimento de direitos iguais para mulheres, minorias étnicas e pessoas LGBT. A prática docente deve dar guarita e valorizar esse encontro, à luz da indispensável defesa de uma escola democrática, laica, inclusiva e plural.

Novas normativas. Necessárias resistências

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), promovida pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais, foi idealizada uma nova agenda para a Educação Básica. Segundo Melo (2003, p.159), esse evento enseja o "[...] marco estratégico político principal de consolidação das reformas educacionais neoliberais [no Brasil]", seguindo o programa daquele banco quanto aos países dependentes.

Para essa autora, trata-se de um programa que incentiva a educação fundamental regular, com foco na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem; algo que caminhou junto com diferentes políticas compensatórias, a fim de mitigar a pobreza e diminuir as tensões relacionadas às medidas de ajustes macroeconômico implantadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM).

Nesse contexto, intentou-se redirecionar os conteúdos curriculares a partir de critérios de eficiência e de intensificação dos regimes de avaliação (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB), dando centralidade ao rendimento dos estudantes e ao desempenho docente (MELO, 2003). E foi assim que a noção de *competência* passou a ser uma palavra de ordem, segundo Laudares e Tomasi (2003).

Em 2006, representantes do mundo dos negócios criaram uma entidade chamada "Todos pela Educação". Argumentando que as políticas educacionais eram de baixa qualidade, a entidade assumiu a regulação de "competências básicas" como ideário, pautando-as em metas de desempenho, que exigiam novas intervenções

curriculares. Nisso, articularam-se ao "Movimento pela Base"[3].

Para Peroni e Caetano (2015), por meio do Estado, o setor privado passou a "tutelar" as políticas educacionais, comprometido com preceitos de flexibilidade, inovação e eficiência, ao modo do mercado. Essa é uma das críticas dirigidas à BNCC. Mais que uma Base Comum, é compreendida como um instrumento de centralização e de homogeneização das práticas pedagógicas no país. À luz da noção de competência, há na Base uma justaposição entre financeirização da vida e primazia de saberes utilitaristas.

Acompanhando o interesse de setores privados quanto às políticas educacionais, em 2017, a Comissão Permanente de Professores da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) divulgou um manifesto sobre como a Base veio a ser formulada:

> A presença preponderante de organizações sociais com vínculos inequívocos com o empresariado direta ou indiretamente ligado a investimentos em educação privada (e evidenciados no site do *Movimento pela Base*) já indica que interesses do capital têm pautado grande parte das ações e decisões no processo de formulação da Base. (MANIFESTO UNICAMP, 2017, p.2).

Assim foram pavimentados os caminhos para a BNCC, homologada depois de estancado o debate nacional em torno do tema, sem que saibamos como foram sistematizadas (e descartadas!) as sugestões e ponderações de entidades e de profissionais da educação. Esses caminhos também permearam a Reforma do Ensino Médio, com o agravante de que esta remete a um desapego a valores democráticos, amparados no diálogo, no debate público e na negociação, uma vez que foi instituída por meio de medida provisória, de modo avesso a construções coletivas.

O governo federal, depois do processo de impeachment da Presidenta em 2016, agilizou a aprovação da reformulação do Nível Médio no Congresso, publicando a Lei nº 13.415/2017, que a instituiu. Uma das determinações da reforma foi a redução da carga horária relativa à BNCC, com implicações sobre as disciplinas comumente trazidas nesse nível: a formação básica foi reduzida de 800 para 600 horas anuais. Apenas Língua Portuguesa e Matemática continuaram obrigatórias para todas as séries. Isso significa que a presença do ensino de História nos três anos do Ensino Médio deixou de existir, sendo garantida apenas se, por opção, os sistemas de ensino ofertarem o itinerário de Ciências Humanas[4].

Todavia, a propaganda oficial do Ministério da Educação (MEC) é outra. Nela, o ministério anuncia que o Nível Médio será mais "atrativo", pois terá a "cara" do jovem, uma vez que é ele quem irá escolher o percurso formativo que mais se aproxima das suas aptidões, o que repercutirá no seu maior apego à escola, com redução das taxas de

[3] Movimento pela Base, cuja atuação remonta a 2013, é formado por instituições como Cenpec, Comunidade Educativa-Cedac, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho. Instituto Ayrton Senna, Itaú BBA, entre outros. Essas instituições, também fazem parte do Movimento Todos pela Educação. (PERONI e CAETANO, 2015).

[4] O Art. 4º da Lei 13.415, que regula a reforma do ensino médio, enumera os itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. A oferta e a organização desses itinerários ficam à critério de cada sistema de ensino. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 4 set 2019.

evasão escolar. Entretanto, omite-se que essa escolha somente se dará entre os itinerários ofertados pelos sistemas de ensino, não lhes sendo obrigatória a oferta de todos eles, como indicado acima.

De outro modo, entre as muitas críticas dirigidas ao texto da Base, ressaltamos a supressão da categoria gênero dos conteúdos das Ciências Humanas, sob a disposição de apagar o debate acerca de temas como identidade ou igualdade de gênero. Isso coloca as/os educadoras/es em situação de desafio. Disputaremos espaços com as ideias e orientações conservadoras que permeiam a cena política nacional, sob forte influência, no Congresso Nacional, da chamada "bancada evangélica": na educação escolar, teremos que buscar o exercício de práticas e abordagens reativas, seguindo pelo compromisso com o debate, nunca com o silenciamento quanto a esses temas.

A história ensinada

À medida que o currículo é um espaço de disputas e de concepções político-pedagógicas, a formulação dos componentes curriculares referentes ao ensino de história está inserida em um processo que é controverso. Foram acirrados os embates acerca dos conteúdos relativos às ciências humanas, à luz de objetivos e percepções formativas distintas quanto ao que se pretende como educação escolar.

Nesse âmbito, diferentes entidades sempre procuraram estabelecer o mais amplo diálogo com o MEC. Em 2015, quando da primeira versão da Base, a Associação Nacional de História (ANPUH) apelou para que houvesse uma ampliação do prazo de discussão do documento. Entretanto, esse apelo foi "atropelado" pela conjuntura de inviabilização do governo Dilma, paulatinamente a serviço do seu impedimento futuro, acompanhado de um discurso posto ao enfraquecimento da democracia brasileira, a exemplo da ida às ruas com apelos a intervenções militares[5].

Da apresentação das versões seguintes até a sua homologação, a ANPUH fez ponderações críticas em relação às modificações no Ensino Médio, à maneira da Carta da Diretoria da Associação Nacional de História ao Conselho Nacional de Educação, assinada em novembro de 2017. A Associação atentou para a importância de se garantir espaços para História Indígena e Africana, diante da legislação específica sobre esse tema. Preocupou-se com o lugar da temporalidade, privilegiando categorias como diacronia, mudanças e permanências. Ressaltou a ausência de categorias essenciais à compreensão da contemporaneidade, como capitalismo ou burguesia (ANPUH, 2017).

Associamos às críticas acima a nossa preocupação com o pretendido apagamento do debate referente a gênero nos conteúdos das Ciências Humanas. Como postura reativa, recorremos a Silva (1999, p.97), para quem "o currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero". Afinal, sob uma perspectiva crítica, são indissociáveis as ligações existentes entre conhecimento, identidade de gênero e poder. Com efeito, o desafio é

[5] Com relação a esses apelos, dentre tantas matérias veiculadas pela imprensa, deixamos duas referências: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/11/1542047-ato-em-sao-paulo-pede-impeachment-de-dilma-e-intervencao-militar.shtml e https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/nao-ha-logica-nenhuma-em-propor-ruptura-com-democracia-e-volta-da-ditadura.shtml

lidar com essas questões no cotidiano docente, sem abrir mão de uma educação escolar orientada pelo respeito à diversidade e à liberdade.

Para tanto, focamos nos instrumentos normativos que regulam a educação escolar, a começar pela LDBEN, que, no Art. 3º, registra "a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber" como princípio da prática educativa. Inclusive, mesmo que em decisão provisória, já encontramos respostas junto ao sistema de justiça[6], perpassadas por ações relacionadas ao movimento denominado "Escola Sem Partido", que busca viabilizar o projeto "Escola Livre" na Câmara dos Deputados. Representante do liberalismo conservador que povoa o campo político do país, esse movimento desqualifica a educação formal, com foco na desqualificação das/os profissionais da educação, tratadas/os como "doutrinadores".

Esse tratamento é embasado em dois pilares. O primeiro afirma o entendimento de que o "professor não é educador", cabendo-lhe tão somente a função de repassador de conteúdos. Ou seja, o lugar de professor/a "exige" a recusa da criticidade. Mas, como entendemos, a criticidade é indispensável à prática e à produção acadêmica e escolar, sendo, em específico, um dos componentes do saber histórico. O segundo princípio afirma a/o aluna/o como uma figura autômata, negando-lhe o lugar de educanda/o, também formador/a de si, capaz de significar a educação fomentada na/pela escola.

Esses pilares são encontrados na página oficial do movimento, alimentada por diferentes escritos, anotados por profissionais ou não da educação, os quais trazem sentenças e receitas afeitas a um tom conservador, com o interdito ao debate. Nela, registra-se que "o professor" se dirige a uma "audiência cativa" e que, portanto, "em uma sala de aula, os estudantes estão condenados ao silêncio"[7].

Em um artigo assinado pelo engenheiro José Roberto Gimenez, verificamos uma sentença que, sem qualquer amparo acadêmico, envereda pelo ofício do historiador, contrariando a pluralidade de concepções quanto à produção do conhecimento histórico e ao ensino de história. Igualmente, sem qualquer embasamento psicopedagógico no que toca à orientação sexual como temática curricular, o artigo chega a um tom calunioso, ao imputar às/aos professoras/es a "tentativa" de alterar a orientação sexual de crianças e adolescentes. Eis o que afirma[8]:

> É certo que leciono disciplinas da área de exatas, onde fica fácil separar o joio do trigo, mas se eu tivesse que ensinar história, o faria sem nenhuma preocupação, apenas me atendo a narrar os fatos ocorridos, sem tentar distorcê-los. Se eu tivesse que ensinar algo relacionado a sexo (ainda que eu não veja necessidade de ensinar estas coisas na escola), seria mais fácil ainda, pois eu não tentaria alterar a orientação sexual de ninguém.

[6] O ministro Luís Barroso, do Supremo Tribunal Federal, em resposta a uma ação movida contra a aprovação da Lei nº 7.800/2016, aprovada pela Assembleia Legislativa de Alagoas, proferiu decisão liminar quanto à inconstitucionalidade dessa lei, por ferir uma competência cabível à União, bem como por ferir a liberdade de expressão e de cátedra das/os docentes. A decisão definitiva ainda aguarda apreciação pelo plenário do Supremo.

[7] Disponível em: http://www.escolasempartido.org/faq-top. Acesso em 20 jul. 2019.

[8] Disponível em: http://www.escolasempartido.org/artigos-top/630-as-criticas-ao-programa-escola-sem-partido-somente-demonstram-o-quanto-ele-e-necessario. Acesso em 20 jul. 2019.

O movimento coloca em xeque a competência do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do MEC para a definição da BNCC. Seus integrantes sustentam a tese de que a organização do documento em torno de direitos de aprendizagem, preconizada pela lei que instituiu o PNE, é "invasão de competências", e defendem que a BNCC tem "que tratar de currículo, não de direitos" (MACEDO, 2017, p.8). O esforço, portanto, é na despolitização da educação, com menosprezo ao saber acadêmico, vulgarizando-o, na contramão do que preconiza a LDB, que sustenta que princípios como pluralismo de ideias e respeito à liberdade devem permear o currículo escolar.

Assim, conquanto ganha força, merece reatividade. Há outros marcos legais que recortamos. O PNDH-3 adota como uma de suas diretrizes o fortalecimento da cidadania, da dignidade das pessoas e da pluralidade político-cultural, também considerando que esses valores devem nortear a Educação Básica e Superior. O programa afirma o intento de que as políticas públicas sejam transversalizadas pelos Direitos Humanos, que representam um guarda-chuva que abriga um amplo leque de direitos.

Essa transversalidade implica políticas que assumam a implantação dos direitos civis e políticos no país, perpassados pelas diferentes dimensões dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Reforçando a necessidade desse debate, Carula e Silva (2012) identificam no espaço escolar a desigualdade, o preconceito e a discriminação racial e de gênero – fenômenos ainda contemporâneos. Daí a defesa de que esses temas devem estar no centro dos debates encetados na escola, notadamente no campo curricular. Para esses estudiosos:

> (...) espaço plural e democrático, a escola deve também ser o campo de valorização das diferenças e de combate ao preconceito e ao racismo, atuando de forma importante no desenvolvimento de uma imagem positiva de grupos excluídos e negados historicamente, não só para os educandos desses grupos ou deles oriundos, mas para todos. (CARULA E SILVA, 2012, p.250).

No curso dessas referências é necessário admitir a escola como instituição social e historicamente produzida, sendo os seus instrumentos normativos engendrados em meio às disputas que atuam sobre o projeto de educação escolar que se quer para o país. Assim, a menção feita a alguns desses instrumentos relaciona-se à indispensável atuação que as/os educadoras/es devem exercer nessas disputas, principalmente se assumirem a ênfase em uma educação comprometida com a sociedade de direitos.

À luz desse foco, cabe às/aos profissionais da educação promover a escola como um espaço aberto à problematização de temas contemporâneos, balizada por valores democráticos e republicanos, de modo que a pluralidade de ideias e o reconhecimento das mais variadas formas de vivência da diversidade venham a permear a formação das pessoas, em respeito à sua condição cidadã. Isso pode contribuir para que diferentes grupos identitários excluídos sejam reconhecidos como sujeitos de direitos, a exemplo das mulheres – as quais, sob um recorte específico de gênero, são aqui destacadas.

As referências a gênero há muito estão presentes nos currículos escolares, no que tange ao processo evolutivo e às escalas de classificação dos seres vivos, com um enfoque mais biológico. Todavia, no campo das ciências humanas, esse conceito é

assimilado como uma construção histórica e cultural, perpassado pela sua articulação com outros marcadores, como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade (MEYER, 2003). A seguir, apesar dos limites de qualquer recorte, arrolamos alguns indicadores, reforçando a imperiosa necessidade da transversalidade de gênero na escola:

> - Em 2015, o rendimento médio das brasileiras com 15 anos ou mais de idade foi quase 24% inferior à média do rendimento dos brasileiros nessa mesma faixa[9];
> - Na esfera legislativa, em que se identifica o maior percentual de presença em cargos eletivos, as mulheres brasileiras ocupam apenas cerca de 10% dos mandatos[10];
> - Pesquisa do Instituto Avon (2015) registra que 27% dos estudantes universitários homens "não consideram violência abusar da garota se ela estiver alcoolizada"[11];
> - Em 2016, quase 51% das vítimas de estupro no Brasil tinham até 13 anos de idade[12];
> - Em 2016, a taxa de homicídios de mulheres negras é de 5,3 por grupo de 100 mil habitantes, sendo de 3,1 quanto a mulheres não-negras[13].

Esses dados nos levam à importância das tematizações de gênero. Diante da evidência da violência sexual, ressaltamos a Orientação Técnica Internacional Sobre Educação e Sexualidade, registrada pela Unesco (2018), que recomenda cursos de orientação sexual nas escolas, com o fim de contribuir para que os jovens se tornem "mais responsáveis em suas atitudes e comportamentos com relação à saúde sexual e reprodutiva" e enfrentem desafios que "são particularmente difíceis durante a puberdade, incluindo acesso à contracepção, gravidez, violência de gênero, infecções sexualmente transmissíveis (IST), e HIV e Aids"[14].

Nesse momento, voltamo-nos à defesa da transversalidade de gênero, registrada como uma das metas assumidas pelas Nações Unidas (ONU), a partir da elaboração da *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*[15], assinada em 2015 e subscrita pelo

[9] Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2015 – Síntese de indicadores, p. 69. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

[10] Dados disponíveis em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2017-03/brasil-ocupa-115o-lugar-em-ranking-de-mulheres-na-politica. Acesso em: 18 out. 2018.

[11] Os dados gerais da pesquisa estão disponíveis em <http://agenciapatriciagalvao.org.br/wp-content/uploads/2015/12/Pesquisa-Instituto-Avon_V9_FINAL_Bx.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.

[12] Disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/2018/06/05/menores-de-idade-sao-68-das-vitimas-de-estupro-revela-atlas-da-violencia-2018_a_23451354/?utm_hp_ref=br-atlas-da-violencia. Acesso em: 8 jan. 2019.

[13] Atlas da Violência 2018. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

[14] Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/un_urges_comprehensive_approach_to_sexuality_education/. Acesso em: 12 mai. 2019.

[15] Transformando o Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/. Acesso em: 15 dez. 2018.

Brasil, segundo a qual o desenvolvimento humano pressupõe a garantia dos mais amplos direitos às mulheres, alçando a igualdade de gênero a tema essencial.

Na *Agenda*, manifesta-se o compromisso com a sistemática busca pela igualdade nas relações entre homens e mulheres, diante dos desequilíbrios que ainda as permeiam, valorizando-se o empoderamento feminino, com base no acesso das mulheres a uma educação de qualidade, a recursos econômicos e à participação política. Um compromisso que remonta à II Conferência de Direitos Humanos (1993), a qual inspirou a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994), que reconhece esta violência como franco desrespeito aos direitos humanos.

Subscrever essa agenda é uma atitude política. Uma atitude assumida neste texto, porque pensamos a educação escolar como continente e conteúdo: a escola é um espaço de uso, expressando um dado acesso a um direito fundamental, ao mesmo tempo em que é um espaço de fomento da importância da condição cidadã, indissociável do mundo dos direitos. Em vista disso, trazemos esta pertinente escrita de Castro (2004, p.2):

> [...] certos sistemas político-culturais além de entrelaçar-se à organização da economia política em classes sociais, também colaboram para discriminações que se traduzem em materializações negativas para alguns, ou seja, mesmo entre os excluídos socialmente por força das relações capital e trabalho, há alguns que sofrem outras exclusões que contribuem para a negatividade maior do seu ser e estar no mundo.

Em verdade, mais que colaborar, certos sistemas têm a discriminação como um traço estrutural. Daí o recorte de gênero embasar a nossa escrita, uma vez que a exploração mais acentuada do trabalho das mulheres é um dado da história. Os indicadores anteriormente adotados sinalizam um lugar de exclusão que é remissível a necessários acertos de contas sob um viés de gênero, entrecortados por quatro eixos de negatividade para o ser e estar das mulheres no mundo: violência, tipificado como o mais danoso dentre esses; salários mais baixos; sub-representação política; e coisificação sexual.

Essas negatividades têm feições étnicas e de classe, bem como são tocantes a outras identidades. Sendo assim, voltamos a enfatizar a relação existente entre currículos, conhecimento em suas múltiplas linguagens, materiais didáticos e relações de gênero e poder. Desta feita, recortamos Silva (2011, p.150), para quem o "currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade".

Partindo dessa premissa, atentamos para configurações pretendidas em relação ao ensino de história e das disciplinas de humanidades, em salvaguarda da sociedade democrática. Uma salvaguarda que passa pela escola inclusiva, pela qualificação docente e pela liberdade de cátedra, da formação licenciada à sala de aula.

Os setores conservadores que durante todo o processo de elaboração da Base se organizaram, enviando sugestões através de contribuições individuais ou de associações, conseguiram a exclusão dos termos gênero e orientação sexual, no intento de bani-los

dos currículos. Em contraponto, precisamos conhecer o texto da Base, especialmente com foco em transgressões ao que se pretendeu como restrição, caminhando com as transversalidades possíveis, apropriando-nos de noções como pluralidade, respeito, alteridade ou solidariedade.

Nessa direção, transcrevemos a competência 5 da área de Área de Ciências Humanas para o Ensino Médio (BRASIL, 2018, p.577): "Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, respeitando os Direitos Humanos". Uma competência que é seguida por essas habilidades (Idem):

> Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), **desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade** e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.
> Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos (grifo nosso).

Voltamos, então, ao ponto de partida. Há espaços para transversalidades na BNCC, à maneira da competência e das habilidades acima indicadas. De outro modo, como um aparato, pontuamos alguns tratados e convenções assinados pelo Brasil, há décadas, com os quais aqueles espaços podem ser alimentados: Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968) e Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979).

Mais recentemente, destacamos a Lei Maria da Penha, editada em 2006. Apresenta-se como um marcador indispensável, uma vez que estabelece a escola como espaço para o combate à violência contra a mulher, daí que nos serve para embasar, amparar e fomentar discussões referentes a gênero e a orientação sexual, sem interditos. Afinal, é válido registrar esta sensível compreensão de Basílio (2017, s/p):

> Discutir gênero é abordar um conjunto de problemas estruturais do país, como a violência contra a mulher, a cultura do estupro, a desigualdade salarial entre homens e mulheres, os assassinatos de travestis e transgêneros (o Brasil é o país que mais mata essa população no mundo), o modelo predominante de estética que desqualifica, por exemplo, as mulheres negras.

Esse é o nosso trabalho. Apropriarmo-nos desses documentos e, a partir deles, construir um currículo (ou tranversalizá-lo) que traga à tona as questões que foram suprimidas e/ou secundarizadas pelo texto da Base, mas que não desapareceram do convívio social e muito menos do espaço escolar. E esse último é um dos significativos ambientes de afloramento das diversidades.

Que a escola seja um espaço de respeito às diferenças, sem abrir mão de um norte de igualdades, orientada por princípios democráticos e, qualificadamente, inclusivos. Isso, à luz da interrelação entre diferentes grupos e sujeitos, cujas identidades estão em permanente (re)construção.

Há muito por fazer

Subverter e transgredir. Essas palavras que merecem a nossa atenção, pelo apego necessário à politização do debate quanto à educação formal que buscamos viabilizar. Especialmente quanto ao ensino história recai uma maior responsabilidade em lidar com questões estruturais e conjunturais, relacionadas às mudanças imputadas à educação escolar, tocantes à BNCC e à Reforma do Ensino Médio. As mudanças instituídas envolvem lógicas de produtividade e de competitividade, associadas a pretensas restrições curriculares e à redução dos espaços de presença da história nas três séries do Nível Médio.

Ademais, são perpassadas por outras tentativas de interdito, as quais buscam negar ao currículo escolar um compromisso de fundo, que é o fomento da sociedade de direitos. Frisamos que esse fomento é o que assinalamos como postura política. O interdito está associado ao projeto "Escola Livre", embebido no movimento Escola Sem Partido, que procura se viabilizar em diferentes casas legislativas e está em discussão no Superior Tribunal Federal (STF).

Esse projeto, que é anunciado com um suposto desprovimento ideológico, promove, ideologicamente, uma desqualificação do trabalho docente, com um sistemático combate ao saber acadêmico. Isso, à luz de generalizações que tipificam as/os profissionais docentes como "doutrinadores". Docentes que são demonizadas/os de modo generalizado, a merecerem denúncias e representações criminais, abrindo caminho para um campo de hostilidades em sala de aula.

Além disso, tal projeto assume um discurso que depõe contra todos os documentos elencados ao longo deste texto e que nega à formação escolar um embasamento problematizador das intolerâncias e desnaturalizador das desigualdades, as quais se encontram presentes nas democracias liberais contemporâneas; mas, desnaturalizar é um entendimento que assumimos como inegociável no ensino de história.

Com efeito, por um lado, temos o currículo oculto, em que as subjetividades ganham emergência. Com qualquer fôlego, se fizermos um exercício de historização da democracia como conceito ou como prática, lá estará a desigualdade de gênero. Se o ampliarmos para o tema da cidadania, eis que territórios de gênero serão identificáveis, seja no direito à vida pública, seja no direito à voz ou ao voto. Se o mundo do trabalho for tomado como tom, lá estarão as relações desiguais quanto a jornadas e salários. Assim, isso é mais que cabível em aulas de história ou nas ciências humanas.

Por outro lado, no currículo formal, a Lei Maria da Penha, mais que nunca, nos serve de alento e de instrumento. Com ela, a escola deve promover uma educação para prevenção e enfrentamento da violência contra a mulher. Cabe à escola, no inverso da vida cotidiana, escancarar um compromisso com a equidade de gênero, sem meias

palavras. Em cena, a educação escolar se realiza como lugar de gênero.

Buscamos o fortalecimento da sociedade civil na escola. Escola que é parte estruturante da vida social, porque potencial formadora de cidadãs e de cidadãos. O compromisso assumido é com a viabilização de ações, estratégias, rotinas e processos pedagógicos que imprimam uma convivência politicamente democrática e socialmente inclusiva, aliada a uma formação acadêmica qualificada. Uma educação dialógica, que recusa as desigualdades e as intolerâncias.

Referências

ANPUH. Associação Nacional de História. (2017). **Carta a ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**. Disponível em: https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4861-documento-da-anpuh-para-integrar-a-carta-a-ser-encaminhada-ao-cne-pela-sbpc. Acesso em: 5 jul. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos** (PNDH-3). Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010.

BRASIL. **Lei nº13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (Educação Infantil e Ensino Fundamental) - última versão. SEB/MEC, Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofnal_site.pdf. Acesso em: 05 mar. 2019.

BASILIO, A. L. A sociedade perde ao não discutir gênero na escola. **Carta Capital**, edição de 13 de abril de 2017. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/educacaoreportagens/sociedade-perde-ao-naodiscutir-genero-na escola/. Acesso em: 14 mai. 2019.

CARULA, Karoline; SILVA, Glaydson José da. As representações dos negros nos livros didáticos de História da Educação de Jovens e Adultos - EJA (PNLD 2011). In: FEITOSA, Lourdes Conde; FUNARI, Pedro Paulo; ZANLOCHI, Teresinha Santarosa. (Org.). **As veias negras do Brasil:** conexões brasileiras com a África. 1ª ed. Bauru, SP: Edusc, 2012, p.17-44.

CASTRO, Mary Garcia. Políticas Públicas por Identidades e de Ações Afirmativas. Acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e sociedade:** trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. Disponível em: http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/28334-28345-1-PB.pdf. Acesso em: 20 nov. 2017.

LAUDARES, J. B. e TOMASI, A. O técnico de escolaridade média no setor produtivo: seu novo lugar e suas competências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, nº 85, p.1237-1256, 2003. Acesso em: 22 abr. 2019.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Revista Educ. Soc**., Campinas, v.38, nº 139, p.507-524, 2017. Acesso em: 22 abr. 2019.

MANIFESTO UNICAMP. **Manifestação da comissão permanente de formação de professores da Unicamp sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular.** Publicado em 11/09/2017. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pf/subportais/institucional/set- 2017/bncc-manifestao-unicamp-2017_09_11.pdf. Acesso em: 23 ago. 2019.

MELO, A. A. de. **A mundialização da educação:** o projeto neoliberal de sociedade e educação no Brasil e na Venezuela. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Acesso em: 11 set. 2019.

MEYER, Dagmar. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane. Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

PERONI. Vera Maria Vidal e CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação Projetos em disputa? Revista Retratos da Escola, Brasília, v.9, nº 17, p.337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: http//www.esforce.org.br. Acesso em: 5 mar. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

22

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DO IFPR: CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA EM DIREITOS HUMANOS

Mônica Luiza Simião Pinto[1]
Marcelo Estevam[2]
Soraya Colares Leão Carvalho[3]

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituídos pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, possuem o compromisso com diversas questões relacionadas aos Direitos Humanos, entre elas o direito à educação. Uma educação de qualidade social, que envolva a indissociabilidade da Extensão e da Pesquisa, visando o desenvolvimento social local e regional, o respeito à cultura e diversidade, meio ambiente, formação de professores, educação de jovens e adultos, entre outras.

Devido à preocupação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) com estas temáticas, o presente artigo possui o objetivo de apresentar o histórico de constituição do Programa Institucional de Educação em Direitos Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (PIDH/IFPR), que possui entre suas tratativas difundir uma cultura em direitos humanos junto à comunidade interna e externa.

O artigo traz um levantamento histórico das ações desenvolvidas pela Pró Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-graduação e Inovação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (Proeppi/IFPR), a partir do ano de 2013, até a aprovação do Programa Institucional de Educação em Direitos Humanos do IFPR (PIDH), em 2018.

[1] Doutoranda e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Especialista em Gestão Pública pela Faculdades Spei e em Educação das Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bacharel e Licenciada em História pela UFPR. Licenciada em Pedagogia pela Bagozzi. Atualmente exerce a função de Diretora de Extensão, Arte e Cultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). ORCID: 0000-0002-4081-4485. E-mail: monica.simiao@ifpr.edu.br

[2] Pós-Doutorado em Biofísica Nuclear pela Universidade de São Paulo e Universidade Estadual de Londrina (USP - UEL). Doutor e Mestre em Física; Especialista em Química do Cotidiano e em Biologia Aplicada à Saúde; Bacharel e Licenciado em Física pela UEL. Atualmente exerce a função de Pró-Reitor de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (Proeppi/IFPR) e Presidente da Editora do IFPR. ORCID: 0000-0003-4834-2790. E-mail: marcelo.estevam@ifpr.edu.br

[3] Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Especialista em Gestão Pública pelo IFPR. Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática pela Faculdade de Educação São Luís. Bacharel em Ciências e Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes/MG). Atualmente possui cargo efetivo de Técnico em Assuntos Educacionais na Diext/Proeppi/IFPR. ORCID: 0000-0001-6165-5121. E-mail: soraya.carvalho@ifpr.edu.br

Educação e direitos humanos: histórico de ações no IFPR – 2013/2018

Devido à preocupação em inserir a temática da Educação em Direitos Humanos (EDH) nas atividades da instituição, a partir do ano de 2016 até 2018, a Proeppi lançou anualmente editais internos específicos para atender ações e/ou atividades relacionadas a este assunto. Entre elas, a saber: gênero, sexualidade, diversidade, relações étnico-raciais, meio ambiente, direito das populações e povos tradicionais/rurais e atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas.

No ano de 2016 foi lançado o primeiro edital da Proeppi, sob responsabilidade da Diretoria de Extensão, Arte e Cultura (Diext), o Edital nº 08/2016. Seu principal objetivo foi o fomento à criação de Núcleos Interdisciplinares de Extensão, Pesquisa e Inovação relacionados à temática dos Direitos Humanos (DH), com disponibilização de auxílio financeiro a estudantes (bolsas) e auxílio financeiro a pesquisadores. O edital foi novamente publicado nos anos de 2017 e 2018 (Editais nº 12/2017 e nº 05/2018, respectivamente). Em 2018, o edital foi modificado para ampliar as ações, sendo que os projetos selecionados não precisariam mais constituir um núcleo para receber os recursos financeiros. Em 2016 foram atendidas 4 (quatro) propostas, em 2017 foram 2 (duas) e 4 (quatro) em 2018.

Em dados quantitativos, desde 2013, observa-se o desenvolvimento de outros projetos ligados a temáticas relacionadas à EDH, fomentados com recursos financeiros via Proeppi, por meio dos programas sob supervisão de suas diretorias. (Diretoria de Pesquisa - Dipe e Diretoria de Extensão, Arte e Cultura - Diext) entre eles: Pibic Jr.[4], Pibic[5], Piae[6], Pibex[7], Piap[8] e PIDH[9].

Os dados sobre estes projetos e programas são apresentados a seguir. O gráfico 1, indica o quantitativo de projetos de programas da Proeppi ligados a temáticas da EDH, no período de 2013 a 2018, por programa. Observa-se uma maior incidência de projetos de Extensão, ligados ao Pibex. Também é possível perceber um aumento de projetos a partir de 2016.

[4] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. Visa apoiar o desenvolvimento de atividades em projetos de Pesquisa, com a concessão de bolsas de auxílio financeiro a estudantes dos cursos de Ensino Médio.

[5] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. Visa apoiar o desenvolvimento de atividades em projetos de Pesquisa, com a concessão de bolsas de auxílio financeiro a estudantes dos cursos de Graduação.

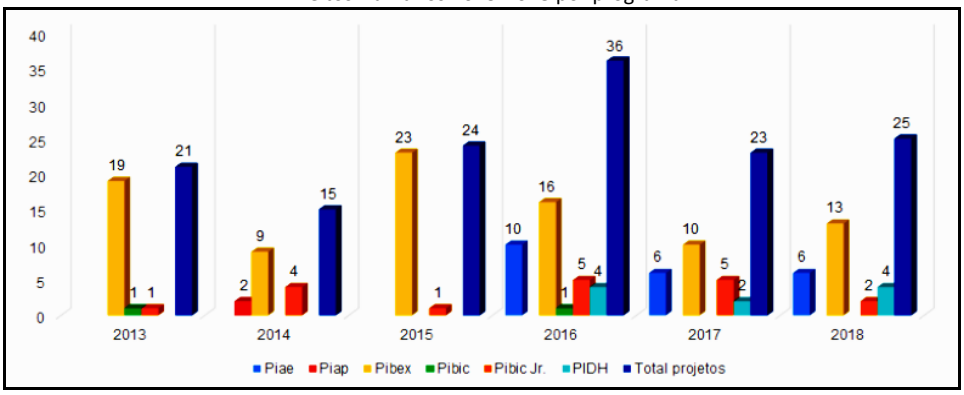
[6] Programa Institucional de Apoio ao Extensionista. Visa apoiar o desenvolvimento de atividades de Extensão, com a concessão de auxílio financeiro a pesquisadores do IFPR.

[7] Programa Institucional de Bolsas de Extensão. Visa apoiar o desenvolvimento de atividades em projetos de extensão, com a concessão de bolsas de auxílio financeiro a estudantes dos cursos de Ensino Médio e Graduação.

[8] Programa Institucional de Apoio à Pesquisa. Visa fomentar projetos de pesquisa, com a concessão de auxílio financeiro a pesquisadores do IFPR.

[9] Os dados referem-se aos projetos contemplados pelos editais específicos relacionados à Educação e Direitos Humanos.

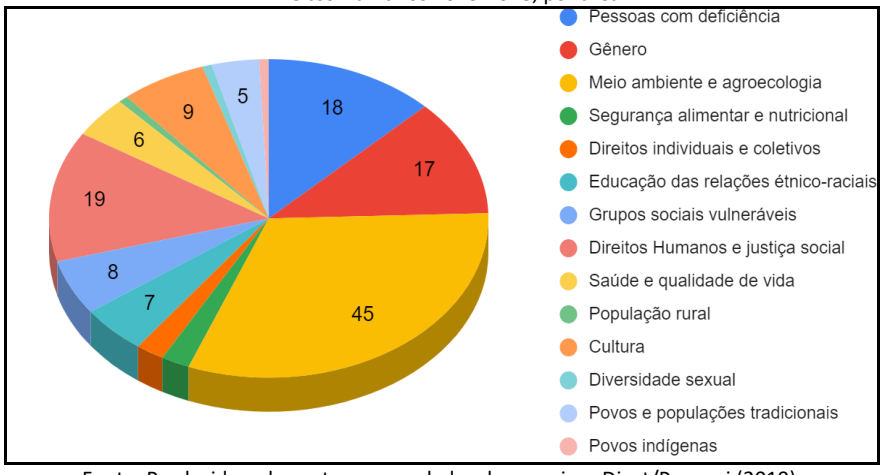
Gráfico 1 – Quantitativo de projetos dos programas Proeppi ligados a temáticas da Educação e Direitos Humanos 2013-2018 por programa



Fonte: Produzido pelos autores com dados dos arquivos Diext/Proeppi (2019).

No gráfico 2, pode-se observar a distribuição dos projetos contemplados pelos programas da Proeppi por área temática. A maior incidência ocorre na área de Meio Ambiente e Agroecologia, sendo esta uma área de destaque no trabalho desenvolvido em todo o IFPR. Em seguida, sobressai a área de DH e Justiça Social, seguida da área de Pessoas com Deficiência e Gênero. Ao todo, desde 2013 até 2018, o IFPR desenvolveu, com fomento da Proeppi, 144 (cento e quarenta e quatro) projetos voltados a áreas relacionadas à EDH[10].

Gráfico 2 – Quantitativo de projetos dos programas Proeppi ligados a temáticas da Educação e Direitos Humanos 2013-2018, por área



Fonte: Produzido pelos autores com dados dos arquivos Diext/Proeppi (2019).

[10] Importante mencionar que os quantitativos de projetos referem-se apenas aos projetos que receberam recurso financeiro para seu desenvolvimento. Há outros projetos, cadastrados nos Comitês de Pesquisa e Extensão dos *Campi* (Cope), porém estes dados não foram utilizados nesta pesquisa, por se tratar especificamente do PIDH.

Além do fomento a projetos, a Proeppi participou e auxiliou na organização de eventos voltados à EDH. Em 2015, em conjunto com o Conselho Parlamentar pela Cultura da Paz do Estado do Paraná (ConPaz), organizou o evento "Direitos Humanos em Debate", que fez parte da Semana Estadual de Promoção da Cultura de Paz realizada na cidade de Curitiba-PR. O evento teve como finalidade fortalecer as políticas públicas, firmando o compromisso do IFPR com a justiça social, equidade, cidadania, ética, valorização da diversidade e enfrentamento das desigualdades e dificuldades educativas.

No ano de 2017, o projeto do IFPR intitulado "Núcleo de Defesa dos Direitos de Povos e Comunidades Tradicionais - Gestão dos territórios tradicionais de pescadores(as) artesanais das ilhas de Guaraqueçaba", recebeu o prêmio Medalha Paulo Freire[11]. Desenvolvido no *Campus* Paranaguá, sob coordenação do Professor Roberto Martins de Souza[12] e da Professora Luciana Maestro Borges[13], o projeto foi aprovado nos Editais Proeppi nº 08/2016 e nº 05/2017, recebendo recurso financeiro para sua execução, tanto para custeio de bolsista quanto de apoio financeiro ao pesquisador.

O prêmio reconheceu o compromisso do IFPR com a garantia de uma educação de qualidade social, que envolva pesquisa e extensão, visando o desenvolvimento social local e regional, o respeito à cultura e diversidade, meio ambiente, formação de professores, educação de jovens e adultos, entre outras.

Neste mesmo ano, o IFPR aderiu ao "Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos". Este pacto foi uma iniciativa conjunta do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Justiça e Cidadania (MJC) para a promoção da EDH no ensino superior, cujo objetivo é superar a violência, o preconceito e a discriminação, e desenvolver atividades educativas de conscientização e defesa dos DH nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Diante deste quadro, em 2018, a Proeppi organizou uma comissão para a construção de uma regulamentação institucional para o PIDH, cujo processo será descrito a seguir.

A criação do Programa Institucional de Educação em Direitos Humanos (PIDH)

Conforme já mencionado, em março de 2018, o IFPR, por meio da Proeppi, resolveu instituir, definir e regulamentar o Programa Institucional de Educação em Direitos Humanos do Instituto Federal do Paraná (PIDH). Para tanto, foi organizada uma comissão com representantes de todos os *campi* e Reitoria, com o intuito de construção de um documento de forma democrática e que atendesse as necessidades locais.

[11] Premiação do Ministério da Educação (MEC), a ser conferida a personalidades e instituições que se destacarem nos esforços da universalização da alfabetização e educação de jovens e adultos no Brasil. É o maior prêmio oferecido pelo MEC no reconhecimento de ações de ensino no Brasil.

[12] Pós Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor em Sociologia pela UFPR. Mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bacharel em Engenharia Florestal pela UFPR. Docente do IFPR desde 2010.

[13] Doutora em Agronomia e Horticultura pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestre em Agronomia - Produção Vegetal pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Agricultura Biológico Dinâmica pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), Bacharel em Engenheira Agrônoma UEM. Atua como educadora no IFPR desde 2011.

A comissão se debruçou no estudo de tratados e convenções de direito internacional do qual o Brasil é signatário, em especial:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948)
- Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960)
- Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. 1968. (BRASIL, 1969)
- Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Pacto de San José, 1969 (BRASIL, 1992)
- Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres. 1979 (BRASIL, 2002)
- Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos Cruéis, Desumanos e Degradantes. 1984 (BRASIL, 1991)
- Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Protocolo de San Salvador, 1988 (BRASIL, 1999)
- Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher. 1994 (BRASIL, 1996)
- Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 1999 (BRASIL, 2001)
- Declaração Mundial da Diversidade Cultural (2001).

Além disso, identificou uma base legal ampla para constituição do programa, sendo ela:

- Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988)
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996)
- Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003)
- Parecer nº 03, de 10 de março de 2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a)
- Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004b)
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação e Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. (BRASIL, 2007)
- Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro Brasileira e Indígena" (BRASIL, 2008a)
- Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 (BRASIL, 2009)

- Parecer CNE nº 07, de 7 de abril de 2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010a)
- Resolução CNE nº 04, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010b)
- Parecer CNE nº 14, de 6 de junho de 2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012c)
- Resolução CNE nº 02, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012d)
- Parecer CNE nº 08, de 06 de março de 2012, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a)
- Resolução CNE nº 01, de 30 de maio de 2012, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012b)
- Parecer CNE nº 2, de 9 de junho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015a)
- Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015b).

A Constituição Federal Brasileira (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDBEN) (BRASIL,1996) afirmam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação. A LDBEN indica no Art. 2º que deve se estabelecer uma prática educativa "inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Já o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2007) consolida um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, por meio de um instrumento de construção de uma cultura de DH que visa o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades. Os demais documentos corroboram com as questões ligadas à garantia do direito à educação e diversidade, em diferentes níveis de ensino.

Assim, após inúmeras reuniões, reflexões e sistematização de uma minuta de Resolução, a comissão encaminhou para o Conselho Superior do IFPR (Consup) a minuta de uma resolução. Esta foi aprovada por unanimidade, sendo publicada pelo referido conselho a Resolução nº 72 de 20 de dezembro de 2018, que traz as normas relativas ao PIDH.

PIDH: finalidades, organização e relevância

O PIDH é um programa da Proeppi, que por intermédio da Diretoria de Extensão, Arte e Cultura (Diext), visa o fomento a ações de Extensão, Pesquisa, Inovação e Ensino relacionadas à temática da EDH.

O programa traz como finalidade no Art.7º "apoiar o desenvolvimento de ações que dialoguem e contribuam com a sociedade e envolvam os diversos agentes da comunidade acadêmica em demandas reais de ações relacionadas à Educação em Direitos Humanos" (IFPR, 2018). Indica ainda no Art. 9º seus objetivos, destacando-se:

> [...] colaborar para a constituição da política institucional de Educação em Direitos Humanos em consonância com as políticas institucionais de extensão, pesquisa, inovação e ensino; contribuir para a afirmação dos Direitos Humanos, voltada ao diálogo intercultural e ao empoderamento de pessoas e de coletividades para a construção de condições de garanta da dignidade humana; contribuir para a valorização da diversidade e da cultura da paz, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça, igualdade e diferença; a conscientização para o combate ao preconceito, à discriminação e à violência no ambiente acadêmico;
> [...] promover ações de extensão, pesquisa e inovação indissociáveis ao ensino, de caráter inter/pluri/transdisciplinar, para o desenvolvimento dos indivíduos em suas dimensões humana, ética, econômica, cultural e social;
> [...] resgatar e valorizar saberes e práticas tradicionais como expressão do pensamento e da produção de conhecimento socialmente estabelecidos; valorizar a diversidade das manifestações da cultura local; constituir ambientes educativos que respeitem e promovam os direitos humanos.

O programa se concretiza por meio de ações e projetos de extensão articulados com o ensino, a pesquisa e a inovação, nas seguintes áreas temáticas: atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas, culturas afro-brasileiras, culturas dos povos originários tradicionais (indígenas), diversidade religiosa, diversidade sexual, políticas para grupos geracionais, políticas para mulheres, povos e populações tradicionais e/ou rurais e povos e populações de refugiados.

Existem ações previstas na resolução, que podem estar vinculadas ao PIDH. Entre elas:

- Ações realizadas pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFPR (Neabi), Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne), Núcleo de Arte e Cultura (NAC) e/ou Centro de Línguas do IFPR (Celif).
- Concessão, por meio de editais internos e/ou chamadas internas específicas, de auxílios financeiros a pesquisadores e/ou bolsas de auxílio financeiro a estudantes do IFPR.
- Criação de Núcleo de Educação em Direitos Humanos.
- Cursos de formação continuada aos profissionais da educação no IFPR, que envolvam a comunidade externa, quando for o caso, e que possibilitem a socialização de conhecimentos e experiências diversas.
- Incentivo a realização de trabalhos de conclusão de curso, no Ensino Médio, Graduação e/ou pós-graduação lato sensu, ou ainda dissertações de mestrado e teses de doutorado na temática dos Direitos Humanos.
- Estímulo à criação de grupos de pesquisa.

- Fomento ao uso de tecnologias da informação para a troca de conhecimentos e para a discussão sobre Educação em Direitos Humanos.
- Incentivo a publicações de caráter interdisciplinar, via Editora IFPR.
- Promoção de atividades para os cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada dos profissionais da educação.
- Proposição de criação de um setor específico de livros e periódicos em Educação em Direitos Humanos no acervo das bibliotecas dos diversos *campi.*
- Realização de campanhas, atividades continuadas e/ou eventos para a sensibilização e a conscientização da comunidade acadêmica quanto ao respeito e à promoção dos Direitos Humanos, à igualdade de oportunidades e da equidade, na efetivação da democracia, do desenvolvimento e da justiça social e na consolidação de uma cultura de paz e não violência.

A partir da regulamentação do referido programa, pôde-se consolidar e ampliar as ações já existentes. Em 2019, o Edital Proeppi nº 12/2019 aprovou e contemplou 6 (seis) projetos), nas seguintes temáticas: Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (*Campus* Curitiba); Políticas para Mulheres (*Campus* Colombo); Povos e Populações Tradicionais/Rurais (*Campus* Paranaguá); Políticas para Mulheres e Diversidade Sexual (*Campus* Paranaguá) e Diversidade Sexual, Povos e populações de refugiados e Culturas afro-brasileiras (*Campus* Cascavel); Atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas; culturas afro-brasileiras; culturas dos povos originários tradicionais (indígenas); diversidade religiosa; diversidade sexual; políticas para grupos geracionais; políticas para mulheres; povos e populações tradicionais e/ou rurais (*Campus Jacarezinho*).

Em 2020, o programa foi ampliado, aprovando por meio do Edital Proeppi nº 05/2020, 13 (treze) projetos com bolsistas e 8 (oito) projetos com auxílio financeiro ao pesquisador. Um aumento significativo.

Dessa forma, observa-se que o programa atende a Missão do IFPR, prevista no Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 (PDI) (IFPR, 2019, p.19):

> Promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública, gratuita e de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação integral de cidadãos críticos, empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade e com o desenvolvimento local e regional.

Os projetos do PIDH contribuem significativamente para a formação acadêmica e estímulo ao espírito crítico dos estudantes do IFPR. Colaboram para a atuação profissional, pautada na cidadania e na função social da educação, considerando o respeito e a promoção da cooperação. Docentes, técnicos administrativos e estudantes participam de atividades de construção e disseminação do saber, promovendo a integração entre a instituição, movimentos sociais e organizações da sociedade civil, dentre outros setores da sociedade. Dessa forma, o IFPR reconhece seu compromisso com a transformação social, desenvolvendo ações de inclusão e de divulgação científica e tecnológica, diversidade humana e cultural.

Considerações finais

A legislação educacional vigente aponta para a importância e a obrigatoriedade da EDH na educação formal. O presente artigo buscou elencar as ações de extensão, articuladas ao ensino, pesquisa e inovação, relacionadas à temática da EDH no IFPR, em especial na constituição do PIDH. Este programa visa contribuir para a constituição de uma política, em consonância com as políticas internacionais e públicas e em diálogo com as demandas sociais e os anseios, principalmente relacionadas à estrutura sociocultural atendida pelos *campi* da instituição.

A criação do programa justifica-se pela necessidade de promover ações socioeducativas que estimulem as potencialidades dos diferentes sujeitos da comunidade acadêmica, despertando e favorecendo seus papéis como protagonistas sociais. Incentiva, portanto, o desenvolvimento de estudos, produção científica e atividades extensionistas, de pesquisa e de inovação, e que promovam a divulgação de informações e seus resultados no âmbito interno e externo aos *campi* do IFPR.

As ações são gerenciadas dentro da estrutura organizacional do IFPR, pela Diext/Proeppi. Anualmente, desde 2016, são publicados por esta Diretoria editais específicos de fomento a projetos, que contam com a participação de estudantes, docentes e técnicos administrativos do IFPR, colaboradores externos e representantes da comunidade.

Além disso, o programa atende às diversas normativas internacionais e nacionais relativas à EDH e o compromisso assumido pelo IFPR com o MEC e o MJC, para a implementação do "Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade e da Cultura de Paz e Direitos Humanos".

Sendo assim, o PIDH contribui significativamente para a promoção de uma educação profissional e tecnológica, pública, inclusiva, de qualidade social, visando à formação de cidadãos críticos e autônomos; comprometidos com a sustentabilidade, cidadania, democracia e a garantia de direitos pelos mais diversos sujeitos. O IFPR reconhece, dessa forma, seu compromisso com a transformação social e garantia da diversidade humana e cultural.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969.** Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968). Brasília, 1969.

BRASIL. **Decreto nº 40, de 15 de fevereiro de 1991.** Promulga a Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos Cruéis, Desumanos e Degradantes (1984). Brasília, 1991.

BRASIL. **Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992.** Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José, 1969). Brasília, 1992.

BRASIL. **Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996.** Promulga a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994). Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999.** Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador, 1988). Brasília, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999). Brasília, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002.** Promulga a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979). Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: MEC, 2008a.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2008b.

BRASIL. **Parecer nº 03, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004a.

BRASIL. **Parecer nº 07, de 07 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2010a.

BRASIL. **Parecer nº 08, de 06 de março de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/CNE 2012a.

BRASIL. **Parecer nº 14, de 06 de junho de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC/CNE, 2012c.

BRASIL. **Parecer nº 02, de 09 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2015a.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004b.

BRASIL. **Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 01, de 30 de maio de 2012.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/CNE 2012b.

BRASIL. **Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC/CNE 2012d.

BRASIL. **Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2015b.

Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000109.pdf. Acesso em: 29 jan. 2021.

Declaração Mundial da Diversidade Cultural (2001). Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf. Acesso em: 29 jan. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). **Resolução nº 72, de 20 de dezembro de 2018**. Aprova as normas relativas ao Programa Institucional de Educação em Direitos Humanos (PIDH) do Instituto Federal do Paraná. Disponível em: https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/SEI_IFPR-0139773-Resolu%c3%a7%c3%a3o-PIDH.pdf. Acesso em: 29 jan. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2019 - 2023. Disponível em: http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI-2019-2023-Revisao-2020.pdf. Acesso em: 29 jan 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf. Acesso em: 27 set. 2019.

23

O NUPOVOS E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO IFPR

Roberto Martins de Souza[1]
Luciana Maestro Borges[2]
Leticia Ayumi Duarte[3]

Introdução

Nesse artigo, busca-se reconstruir o percurso das propostas de currículo intercultural desde critérios de participação e seleção de cursos e conteúdos culturalmente apropriados aos povos tradicionais vinculados à Rede Puxirão de Povos e Comunidades Tradicionais no Paraná. O enfoque deste artigo tratará, especificamente de experiências de educação profissional em direitos humanos desenvolvidos entre 2015 e 2019 a partir do diálogo entre o NUPOVOS[4], o EIXO PROEJA Cursos FIC[5] e movimentos sociais auto classificados como povos tradicionais e indígenas.

A referida proposta nasce de demandas organizadas pelos movimentos sociais representativos de cada grupo étnico e tem por finalidade atender as lacunas de aprendizagem em face situações de conflito que ameaçam os direitos étnicos e coletivos de cada grupo demandante. Ainda que limitado por diversos fatores, uma das principais marcas desse processo foi a construção coletiva do currículo em Educação em Direitos Humanos (EDH), resultando numa seleção e apropriação cultural dos temas geradores e dos procedimentos metodológicos pelos movimentos sociais, adaptados à uma necessidade circunstancial local. A experiência fez aprender que as demandas

[1] Pós Doutor em Antropologia Social na UFPR. Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduado em Engenharia Florestal pela UFPR. Atua como docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), *Campus* Paranaguá. ORCID: 0000-0003-1168-1406. E-mail: roberto.souza@ifpr.edu.br

[2] Doutora em Agronomia e Horticultura pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestra em Agronomia - Produção Vegetal pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Agricultura Biológico Dinâmica pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Engenheira Agrônoma pela UEM. Atua como docente no IFPR. ORCID: 0000-0001-6988-2978. E-mail: luciana.borges@ifpr.edu.br

[3] Doutora em Geografia pela UFPR. Mestra em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Planejamento e Gestão do Turismo pela UFPR. Licenciada em Geografia pela Faculdade de Teologia e Ciências (FATEC). Atua como educadora junto a movimentos sociais do Paraná a partir do Núcleo de Defesa de Direitos de Povos e Comunidades Tradicionais (NUPOVOS). ORCID: 0000-0002-1399-3860. E-mail: lecayumi@hotmail.com

[4] Núcleo de Defesa de Direitos de Povos e Comunidades Tradicionais. Foi criado em 2015 por ocasião do lançamento do Edital voltado à Educação em Direitos Humanos pela Diretoria de Extensão, Arte e Cultura da Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (Diext/Proeppi) do IFPR.

[5] Eixo criado no *Campus* Paranaguá em 2015 a fim de desenvolver atividades de ensino vinculadas ao Programa de Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos – Proeja (Brasil, 2007). Atualmente a sigla passou a ser denominada de Cursos EJA-EPT na modalidade FIC.

educacionais vão muito além, em forma e conteúdo, do que se oferta no abrangente catálogo de cursos. Coloca-se o desafio de planejar o atendimento a uma política educacional de recorte étnico para educação profissional dos povos tradicionais, evitando-se assim, formas modernas de colonização do saber em dissenso com as demandas reais e imediatas dos povos tradicionais e seus processos próprios de desenvolvimento definidos pela sua autodeterminação. Desta maneira, informa-se brevemente o processo de construção relacional e curricular dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) Operadores de Direitos Étnicos que atenderam 8 povos tradicionais no Paraná entre 2015 e 2019. Interessa nessa análise refletir criticamente os desafios do diálogo intercultural nas experiências educacionais conduzidas pelo NUPOVOS no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR).

Desde 2010, quando a Rede Puxirão dos Povos Tradicionais iniciou a formulação de suas demandas por projetos de ensino, pesquisa e extensão ao recém-criado IFPR, colocou-se em face o desafio de responder essas pautas com a abertura de projetos de pesquisa e extensão que viabilizassem o conhecimento das situações conflituosas apresentadas pelos diversos povos tradicionais demandantes: pescadores artesanais, Guarani Nhandewa, Laklano/Xokleng, faxinalenses, benzedeiras, quilombolas, Religiões de Matriz Africana e Ilhéus do Rio Paraná. Nesse período, os denominados “projetos de pesquisa e extensão” promoveram continuidades que derivaram em diversas ações específicas a cada grupo étnico: feiras de sementes crioulas, cartografia social, autodemarcação territorial, oficinas de direitos étnicos, produção de pareceres técnicos, dentre outras ações.

A imersão em tais processos credenciou epistemologicamente para compreender as dinâmicas sociais conflitivas e as formas organizativas dos grupos: condições básicas para pensar o currículo e saber como encaminhá-lo por dentro de cada movimento social e suas comunidades organizadas. Importa ressaltar que em nenhum momento foram propostos cursos ou tinha-se uma ementa definida. Foram os movimentos sociais em seus espaços de decisão, que formularam as demandas, solicitando ações, na forma de cartas ao NUPOVOS subscritas por assinaturas de lideranças e membros dos povos tradicionais. Estas foram apresentadas aos pesquisadores, para que reagissem com uma proposta de curso a ser construída coletivamente.

Porquanto o debate se situe no campo da interculturalidade, em interface com a educação escolar e profissionalizante, visando contribuir com a ressignificação do processo educativo institucional no IFPR, alterando o seu papel de uniformização cultural ao deslocá-lo para o espaço do diálogo intercultural. Nesse processo, o currículo é organizado sem perder de vista a identidade sociocultural da comunidade na qual está inserida, de forma que sejam enfatizadas na escolha da modalidade do curso e no currículo profissionalizante as demandas em conexão com as formas de organização local. Também contextualizadas as situações que envolvem a afirmação identitária e a luta pelo território tradicional ameaçado, ao mesmo tempo em que se obtém o domínio das ciências e das técnicas ditas “universais” voltadas a potencializar as demandas por direitos étnicos e coletivos.

Reforça-se que os fundamentos desta perspectiva já foram estabelecidos na

Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) e na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT (BRASIL, 2004). Confirma-se que a cultura nacional coexiste com outras culturas, admitindo como legítimas formas próprias de organização sociais, sobretudo, aquelas originárias de grupos culturalmente diferenciados, tal como os povos indígenas e comunidades tradicionais. Estas, foram excluídas do reconhecimento de seu papel na formação da sociedade brasileira devido às suas diferenças e, apesar da opressão e tentativa permanente de assimilação cultural, persistiram resistentes na defesa de seus territórios tradicionais, na evidenciação de seus atributos identitários e culturais, e na luta pelas políticas públicas de recorte étnicos.

O debate que se propõe, trata não somente do reconhecimento da pluralidade social pelas instituições educacionais e dos diferentes povos em coexistência na sociedade nacional. Implica ainda, em primeiro plano, considerar a herança histórica de exclusões que suprimiu a dignidade dos povos tradicionais. Enquanto persistir, essa herança inviabiliza a possibilidade de relações democráticas entre grupos socioculturais, com imediato reflexo na seleção de conteúdos formadores de hierarquias sociais. Do mesmo modo, a proposição de um processo educativo intercultural deve considerar as situações conflitivas do presente, que funcionam como obstáculos à realização da autodeterminação e dos demais direitos atinentes a cada grupo étnico.

Assim, mais do que assumir o caráter pluriétnico e multicultural na educação profissional em direitos humanos, é preciso estabelecer novas políticas de relações, reconhecimento e recognição, que requerem condições de igualdade de direitos e respeito às diferenças socioculturais. Pressupõem medidas de compensação à exclusão histórica e atual. Medidas necessárias, afinal, durante séculos esses povos foram inferiorizados, desclassificados, categorizados como atrasados e primitivos. Tiveram negados como válidos os seus saberes, a sua visão de mundo. Além disso, este desprezo cultural foi acompanhado da subtração do direito aos seus territórios e de condições dignas e autônomas de existir. Entendemos que tais injustiças devem ser expostas e resolvidas, inclusa a educação profissional pública para que se possa estabelecer relações interculturais respeitosas.

Outrossim, em consonância com a legislação, o desafio para que a educação reflita os direitos humanos deve ter como orientação a autodeterminação desses povos. Constitui-se em condição para que se faça justiça a tais segmentos discriminados, e se garantam condições para que a educação profissional se estabeleça num espaço em que seja exercitada a superação de seus direitos historicamente violados.

Portanto, neste artigo, como ponto de partida da análise, o NUPOVOS considera inicialmente a concepção de educação profissional do campo e indígena, na construção de um atendimento diferenciado aos respectivos povos tradicionais. Afasta-se com isso concepções excludentes, que a inspiração colonialista oriunda da educação profissional e tecnológica produziu historicamente ao negar o “outro” em benefício a uma visão desenvolvimentista de caráter urbana-industrial hegemônica.

Para tal empreitada reflexiva não se pode deixar de incorporar às práticas pedagógicas, a concepção da Educação de Jovens e Adultos (EJA), associada à pedagogia específica de aprendizagem de cada um dos movimentos sociais, visto que, trata-se de cursos EJA-FIC, fonte que se coloca em consonância com o princípio dialógico e

intercultural, tanto quanto pressupõe a educação do campo e indígena. Desse modo, a EDH apresentada se constrói a partir das contradições e conflitos sociais oriundos da realidade dos povos e comunidades tradicionais, e segue pelo caminho da pedagogia da práxis, exigindo uma conduta mais desafiadora e comprometida com a efetivação de direitos desses povos. Este é o caminho alternativo, ao invés de inseri-los exclusivamente no mercado de trabalho, como se esse fosse o imperativo da educação profissional baseado na visão de mundo dos planejadores da educação, em detrimento da visão de mundo dos respectivos povos.

Neste rumo, o NUPOVOS em conjunto com o Eixo de Cursos EJA/EPT do *Campus* Paranaguá adotou um trajeto pautado nos documentos e pressupostos da EDH, no atendimento aos povos e comunidades tradicionais. Por esta via, ações de pesquisa e extensão, tornaram-se estratégias de produção de conhecimento e comunicação intercultural, para gradualmente construir relações de confiança e conhecer as demandas as quais os povos indígenas e comunidades tradicionais teriam interesse em formação profissional. Considerou-se como finalidade o fortalecimento de sua identidade étnica e as reivindicações territoriais concernentes ao mundo do trabalho desses povos.

Os Povos Tradicionais e a EDH no IFPR

Desde a década de 1980 “novos” grupos sociais culturalmente diferenciados estão se mobilizando no Brasil e, sobretudo no Paraná, mostrando que existem socialmente, e produzindo estimativas próprias sobre sua população, formas de violência praticadas contra seus grupos e mapeando seus territórios de pertencimento. Importa ressaltar que as iniciativas desses movimentos sociais visam confrontar a inércia e desinteresse dos aparelhos de Estado responsáveis pela implementação das políticas de reconhecimento e distribuição de recursos para atendimento de suas demandas étnicas e coletivas. Esse fenômeno social tem sido denominado de “emergência das identidades coletivas” (ALMEIDA, 2006), tendo conhecido sua maior expressão entre os movimentos sociais do campo na categoria ampliada *povos e comunidades tradicionais* (PCTs). Observado com mais ênfase e diversidade no Paraná, a partir de 2005, com a objetivação desses grupos sociais no conceito de “novos” movimentos sociais que se agregam e constituem, sobretudo, por fatores étnicos, culturais, econômicos, religiosos e elementos de autodefinição coletiva e, têm nas demandas territoriais e de livre acesso aos recursos naturais suas principais lutas e reivindicações (ALMEIDA, 2006).

Na região Sul, especialmente no Paraná e Santa Catarina, a principal característica da identidade sociocultural dos povos e comunidades tradicionais até o início do século XXI foi sua invisibilidade social, cercada pelo estigma de um passado que as associam ao “atraso” ou a “pobreza”, assim como de um presente “rarefeito” e “vestigial”. Poucos sabem quem são, onde estão, quantos são e quais os conflitos aos quais estão submetidos. A inexistência de estatísticas e censos oficiais fez com que os próprios movimentos elaborassem seus levantamentos preliminares numa tentativa de afirmar a existência coletiva. Isso em meio a tensões, disputas e pressões que ameaçam os diretos étnicos e coletivos garantidos a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e, diversos outros dispositivos jurídicos infraconstitucionais que amparam seus

direitos, considerados fundamentais por estarem relacionados diretamente com a sua existência social.

Num cenário favorável de articulação e fortalecimento do papel dos movimentos sociais na educação, a demanda de ensino tecnológico e profissional do conjunto de PCTs somente se tornou pauta unificada[6] na realização do III Encontro dos Povos e Comunidades Tradicionais em maio de 2015. Neste contexto, a reivindicação pela escolarização formal desde os interesses emancipatórios dos grupos, sinalizaram o fortalecimento de parcerias com IFPR, Universidade Federal do Paraná (UFPR), UFPR Litoral e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Ao final do evento, os representantes dos movimentos sociais sugeriram a formação de um grupo de trabalho incluindo professores envolvidos no encontro, a fim de iniciarem a construção curricular de um curso de formação profissional. Tal curso tendo em vista a concepção de mundo dos povos tradicionais, no que se refere ao ensino, pesquisa, inovação e extensão em referência ao que propõe a Convenção nº 169 da OIT (BRASIL, 2004). Tal evento anunciou um novo posicionamento e compromisso das partes com o que se chama de formação profissional, ou simplesmente, "formação de lideranças" para os membros dos povos tradicionais. Conquanto o NUPOVOS e o Eixo Proeja cursos FIC tenha organizado a divulgação do curso por mídias digitais e cumprido com o trâmite dos editais de chamada do curso, a divulgação, sensibilização, inscrições e seleção foram tarefas compartilhadas com os movimentos sociais em razão de critérios amparados pela Convenção nº.169 da OIT (BRASIL, 2004).

A construção da proposta envolveu lideranças de pescadores artesanais, faxinalenses, Xokleng, Guarani, ilhéus do rio Paraná, benzedeiras, quilombolas, povos de terreiro, ciganos; momento em que as lideranças trouxeram suas expectativas e divulgaram o curso para suas bases. Essa preparação levou cerca de 8 meses de reuniões presenciais e virtuais (*Skype*), período em que foram viabilizados local de realização do curso (alojamento e refeição)[7] e a proposta curricular que foi construída com a duração de 200 horas de curso prevista para o período de março a dezembro de 2016. Após longo processo de debate, os movimentos sociais concordaram nos seguintes conteúdos selecionados: auto-organização; trocas de experiências em lutas territoriais; noções práticas sobre atuação em conflitos; Convenção nº. 169 da OIT, e legislações correlatas. A carga horária do curso foi distribuída em 3 dias, a cada 2 meses e, os tempos de formação foram organizados em tempo comunidade (TC) e tempo escola (TE). O TE é o momento educativo presencial em que os conteúdos são apresentados, refletidos e simulados, espaço de auto-organização e solidariedade em torno das tarefas diárias de manutenção do curso. O TC é o momento em que as atividades são organizadas nas comunidades com intuito de envolver outras lideranças e ensaiar sua execução em face os conflitos locais.

[6] Antes do III Encontro dos PCTs realizado em 2015, os pescadores artesanais já haviam demandado em 2014 ao Grupo de Pesquisa Identidades Coletivas e Conflitos Territoriais e Educação Emancipatória no Sul do Brasil a realização de um curso de formação em direitos territoriais. Nasceu, assim, o primeiro curso "PROEJA/FIC" atendendo o movimento dos Pescadores Artesanais (MOPEAR).

[7] O local foi o Centro de Pesquisa e Apoio aos Trabalhadores (CEPAT), localizado no bairro Sítio Cercado em Curitiba/PR. A casa era administrada pela congregação Jesuíta na época, a qual se dispôs a apoiar sem custos os movimentos sociais e o IFPR para realização do curso.

Do ponto de vista metodológico, o diálogo intercultural tem sua origem advinda de "situações–problema" que vão ser organizadas em temas geradores, baseados na perspectiva da identidade étnica. Dá-se mediante o processo de reconhecimento dos conflitos e contradições locais, da afirmação de expressões culturais e sociais, das formas de organização local e da incorporação da autodeterminação desses povos no projeto do currículo.

Do mesmo modo, nos anos seguintes, atendendo às demandas específicas de cada movimento social, foram organizados os cursos EJA/FIC na sequência: Gestão Territorial em Territórios Pesqueiros (2017)[8]; Operadores de Direitos Étnicos e Coletivos Faxinalenses (2018); Operadores de Direitos Étnicos e Coletivos Ilhéus do Rio Paraná (2018/2019) e Operadores de Direitos Étnicos e Coletivos Guarani (2018/2019).

Partindo desse entendimento, o território dos povos tradicionais é um lugar onde se produz conhecimento. Por isso, tem-se a premissa da importância desses sujeitos enquanto sujeitos da ação educativa, uma vez portadores desse conhecimento específico e de seu contexto territorial. Ao considerar a epistemologia e a cognição dos povos tradicionais dos pressupostos político-pedagógicos da educação do campo e indígena, desde sua perspectiva de mundo, encontra-se o caminho que viabiliza o diálogo de saberes entre os preceitos do conhecimento científico e os conhecimentos tradicionais, operação realizada no campo da ação política dos PCTs. Dentre os princípios desta proposta, cabem citar: a necessidade de recognização da diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; o incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo; valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos, com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos educandos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e o controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

O advento do edital do Programa Institucional de Educação em Direitos Humanos do IFPR (PIDH) em 2016 reforça estas ações educativas de ensino no momento em que a instituição incorpora os pressupostos da EDH, viabilizando a criação do NUPOVOS a partir do *Campus* Paranaguá. O Núcleo passa a atender, dentre outras atividades, às relacionadas a produção de pareceres técnicos e mapeamentos sociais, articulando situações concretas de ensino, pesquisa e extensão em suas ações junto aos PCTs.

Um sentido de currículo na EPT em Direitos Humanos

Tal como na análise de Giroux (1987), as perspectivas dominantes em educação profissional se concentram em critérios de eficiência e racionalidade de mercado, a qual o conhecimento científico exerce papel hegemônico. Deixa de levar em consideração o

[8] O Curso EJA-FIC Gestão dos Territórios Pesqueiros foi ganhador da Medalha Paulo Freire em dezembro de 2017. Honraria concedida pelo Ministério da Educação (MEC) às experiências mais exitosas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais referidas ao currículo e a produção diferenciada do conhecimento produzido pelos povos tradicionais. Como resultado desse apagamento do caráter social e histórico do conhecimento e de sua diversidade epistemológica amparada em diferentes visões de mundo, o currículo na educação profissional atua muitas vezes de forma alienante e colonizadora. Em especial, quando planejado para o atendimento de povos e comunidades tradicionais, o que contribui para fortalecer o racismo ambiental e enfraquecer as pautas territoriais e identitárias desses grupos culturalmente diferenciados.

Para Santos (2002), é nessa perspectiva de ampliação de direitos étnicos e coletivos, sobretudo, quando está disponível condições de apropriação pelos sujeitos da ação, que os "novos" movimentos sociais obtém força política, em face de ameaças a sua existência social. Nesse cenário entram em contradição as lógicas políticas ou econômicas que tentam refuncionalizá-la para novos processos de exploração ou dominação, sustentadas por um "saber-poder" profissional e tecnológico.

A explicitação dessa relação passa com efeito, pelo debate sobre a concepção de direitos humanos, sobre a sua eurocentricidade e sobre a possibilidade desses direitos poderem ser concebidos em termos multiculturais a partir das instituições de ensino e dos aparatos do Estado. Estado este, diretamente responsável pela efetivação dos respectivos direitos, que nas palavras de Santos (2002) deveria assumir novas concepções de cidadania, de caráter cosmopolita e assento no reconhecimento da diferença e na criação de políticas de recorte étnico dirigidas à redução das desigualdades, à redistribuição de recursos e à inclusão emancipatória. No entanto, para o autor, essa nova cidadania requer a invenção de processos dialógicos e diatópicos de construção de novos modos de intervenção política e acadêmica.

Nessa análise insistimos na postura vigilante contra propostas de cursos profissionalizantes assentados na perspectiva técnico-produtivista de viés individualista. Tal perspectiva, via de rega, planejada com intuito de incluir socialmente grupos vulneráveis a partir das lógicas que ingenuamente caminham para o assimilacionismo cultural, da tolerância, ou das regras de inserção no mercado capitalista. Ignora, dessa forma, conflitos sociais e contradições históricas e atuais, ao elidir perspectivas de mundo que tem por base a luta para manter a solidariedade étnica, formas organizativas diferenciadas e o acesso e controle de bens de uso comum e territórios tradicionais.

Desconsiderar essas premissas inviabiliza a compreensão sobre as demandas do grupo, bem como concorre-se com a racionalidade organizacional, de trabalho e uso do território dos grupos assistidos. Ocultam-se contextos conflitivos e preconceitos socialmente construídos, reforçando sua naturalização, ao invés de explicitar o processo que leva a sua construção social e histórica. Ao mesmo tempo, não se pode perder de vista que desde seu nascedouro e, mais recentemente, com a criação do PIDH, o IFPR passou a pautar esses pressupostos,

> [...] como um processo complexo, sob a perspectiva da interculturalidade e que prestigie os conhecimentos relacionados aos direitos humanos, como: sua historicidade, sua proteção normativa e a compreensão dos contextos que possam levar a sua violação. Necessita de um planejamento curricular que possibilite o envolvimento dos diversos sujeitos no processo pedagógico, permitindo a vivência dos direitos humanos em seu cotidiano; além da adoção de ações e práticas com vistas a uma formação cidadã e a transformação social democrática. (IFPR, 2018)

A mencionada perspectiva da interculturalidade pressupõe o diálogo como método para compreender os sujeitos e suas demandas, a fim de desenhar o currículo mais apropriado culturalmente aos povos indígenas e comunidades tradicionais. Desse modo, busca-se nas experiências e leituras da Educação do Campo e da EJA, os caminhos para elaboração curricular em contextos que expressam as contradições no trato com a diversidade cultural. Baseadas, fundamentalmente, na emergência de novos sujeitos de direitos objetivados em movimentos sociais, portanto, cônscios em sua autodeterminação.

Considerações Finais

A reflexão sobre a forma de construção curricular intercultural desenvolvida pelo NUPOVOS com à Rede Puxirão de Povos e Comunidades Tradicionais permite sugerir a prioridade em construir relações sociais de ensino/pesquisa/extensão junto a estes povos. Vale destacar que dessa forma ocorre sem se antecipar ao que se consideram necessidades curriculares para a formação profissional, na maioria das vezes oriundas de uma visão colonizadora e heterônoma, historicamente responsável pela invisibilidade, repressão e exclusão desses povos diante da imposição de um modelo de desenvolvimento econômico excludente.

Nesse sentido, a educação em PCTs deve partir da premissa de que a interculturalidade solicita o exercício do reconhecimento e da recognição. O que em tudo difere do que se denomina “tolerância” com os diferentes, pois não se trata de incluí-lo ao modelo dominante de sociedade, mas de criar espaços para a plurietnicidade.

Por fim, a experiência trouxe a preocupação em envolver os movimentos sociais na realização dos cursos, desde de sua concepção curricular, passando pela seleção dos estudantes e divisão de tarefas de coordenação escolar. Considerando, na lógica desses povos, que o espaço de ensino-aprendizagem é o lugar onde eles vivem, ou seja nas próprias comunidades, ou melhor, em seus territórios tradicionais, a fim de compreender os tempos e espaços específicos relacionados ao mundo do trabalho e da cultura desses povos.

É nessa toada que se apresenta a avaliação de lideranças dos movimentos sociais colhidas durante a realização dos cursos em suas comunidades[9].

[9] Participação voluntária no processo de avaliação.

> Um pouco da importância do Núcleo pra nós, comunidades tradicionais, foi o curso de direito que proporcionou um intercâmbio de experiências entre os movimentos e toda essa diversidade de experiências de lutas de outras comunidades tradicionais. Nós conhecemos melhor essas experiências de indígenas, ilhéus, pescadores, quilombolas... (Dimas Gusso, Faxinalense, Faxinal Saudade Santa Anita, Turvo, PR, 2016)

> Eu sou Claudio, sou pescador artesanal, e um dos coordenadores do MOPEAR. O Núcleo ofereceu o curso de operadores de direito que a gente teve em Curitiba. Pra mim foi de uma importância muito grande, porque ali eu aprendi como se manuseia mais uma ferramenta, chamada OIT 169. E dali a gente traçou um rumo ai pra luta da nossa criação da RESEX. (Claudio Nunes Araujo, Pescador Artesanal, Barra do Superagui, Guaraqueçaba, PR, 2017)

> Eu como indígena vejo que o Núcleo de Direitos de Povos e Comunidades Tradicionais está nos auxiliando muito. A gente tá utilizando muita coisa que aprendeu no curso sobre direito a consulta. A gente quer ser consultado de fato e tomar parte na tomada de decisões e isso tudo serviu depois que a gente fez o curso de formação de direito junto do Núcleo de defesa. (Reginaldo Alves, Indígena Guarani, Terra Indígena Pinhalzinho, Tomazina, PR, 2019)

As falas das lideranças coordenadoras dos cursos EJA-FIC bem expressam o significado da proposta de educação intercultural colocadas em funcionamento desde 2015 no IFPR, com apoio de diversos apoiadores e parceiros. Nesse sentido, as ações do Núcleo na construção de propostas de educação intercultural tem contribuído com o enfrentamento das desigualdades sociais e políticas por meio de: formação profissional na temática de direitos étnicos e coletivos focalizada nas demandas dos movimentos sociais; promoção de espaços de articulação e integração dos movimentos sociais com pesquisadores/docentes viabilizando a "sociologia das emergências" e o exercício da tradução entre diferentes culturas (Santos, 2002); aproximação às demandas dos movimentos sociais, na condição de sujeitos da produção de conhecimento cientifico, considerando suas demandas e conflitos sociais, bem como apoio a sua defesa junto a instituições públicas responsáveis pela garantia de seus direitos.

A despeito da recente criação do NUPOVOS, após a promulgação do PIDH, tem-se em sua atuação pautada pela educação intercultural, novas possibilidades de responder aos desafios de uma sociedade plural que vocaliza de forma organizada o papel da educação profissional e tecnológica, em sintonia com a autodeterminação dos povos tradicionais, a fim de promover a educação desde a perspectiva dos próprios PCTs.

As experiências já acumuladas desde 2015, vem produzindo uma crescente consciência de que uma das formas mais competentes de mobilizar o Estado é mobilizar os grupos violados para "fazer acontecer", criar, formar, assumir desafios em EDH. Sem abdicar da denúncia consequente, da cobrança necessária, o NUPOVOS apresenta a relevância de potencializar a força autônoma da cidadania organizada em movimentos sociais.

Referências

ALMEIDA, A. W. B. **Terras de Quilombo, Terras Indígenas, "Babaçuais Livres", "Castanhais do Povo", Faxinais e Fundos de Pasto:** terras tradicionalmente ocupadas. Manaus: UFAM, 2006. (Coleção tradição e ordenamento jurídico).

ALVES, C. N. **Entrevista sobre o NUPOVOS.** 30/08/2019. Entrevista concedida à Roberto Martins de Souza.

ARAUJO, C. N. **Entrevista sobre o NUPOVOS.** 11/11/2017. Entrevista concedida à Roberto Martins de Souza.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF: Senado Federal, 2004.

BRASIL. **PROEJA:** Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). **Resolução nº 72, de 20 de dezembro de 2018**. Aprova as normas relativas ao Programa Institucional de Educação em Direitos Humanos (PIDH) do Instituto Federal do Paraná. Disponível em: https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/SEI_IFPR-0139773-Resolu%c3%a7%c3%a3o-PIDH.pdf. Acesso em: 29 jan. 2021.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Autores Associados, 1987.

GUSSO, D. Entrevista sobre o NUPOVOS. 12/12/2016. Entrevista concedida à Roberto Martins de Souza.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente** – Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez. 2002.