

# A Diversidade dos Direitos Humanos no Contexto Educacional Brasileiro

---

Maria Aparecida Vieira de Melo  
Maria Aparecida Cruz  
Sara Ingrid Borba

(Org.)

Maria Aparecida Vieira de Melo  
Maria Aparecida Cruz  
Sara Ingrid Borba  
(Org.)

# **A Diversidade dos Direitos Humanos no Contexto Educativo Brasileiro**

---

  
Editora da Universidade  
Estadual de Alagoas  
Arapiraca/AL  
2023



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS**

**Reitor:** Odilon Máximo de Morais

**Vice-Reitor:** Anderson de Almeida Barros

**Diretor da Eduneal:** Renildo Ribeiro-de-Siqueira

**CONSELHO EDITORIAL DA EDUNEAL**

**Presidente:** Renildo Ribeiro-de-Siqueira

**Titulares**

**Professores:**

José Lidemberg de Sousa Lopes

João Ferreira da Silva Neto

Luciano Henrique Gonçalves da Silva

Natan Messias de Almeida

Maria Francisca Oliveira Santos

Márcia Janaína Lima de Souza - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

**Suplentes**

José Adelson Lopes Peixoto

Edel Guilherme Silva Pontes

Maryny Dyellen Barbosa Alves Brandão

Ariane Loudemila Silva de Albuquerque

Ahiranie Sales dos Santos Manzoni

Elisângela Dias de Carvalho Marques - Sistema de Bibliotecas (SIBI)



**COORDENAÇÃO GERAL DO XII ENCCULT**

Dr. José Crisólogo de Sales Silva

**COMITÊ CIENTIFICO**

**Coordenadores do grupo de Trabalho**

Maria Aparecida Vieira de Melo

Maria Aparecida Cruz

Sara Ingrid Borba

**Revisores Científicos**

Maria Aparecida Vieira de Melo

Maria Aparecida Cruz

Sara Ingrid Borba

**Revisão ortográfica**

Joseane Ferreira da Costa

**Capa**

Rima Produção Editorial

**Diagramação**

Rima Produção Editorial

**Imagem da Capa**

Freepik

**Imagem da Contracapa**

Freepik

---

**Catálogo na Fonte**

---

D618 A diversidade dos Direitos Humanos no contexto educacional brasileiro / Maria Aparecida Vieira de Melo, Maria Aparecida Cruz, Sara Ingrid Borba (Org.). –Arapiraca : Eduneal, 2023. 135 p. : il. : color (e-book).

Inclui bibliografia.

Índice remissivo: p. [133] -134.

ISBN: 978-85-67350-68-4

DOI: <https://doi.org/10.48016/xienccultgt1ebook10>

E-book: <https://www.eduneal.com.br/produto/diversidade-direitos-humanos/>

1. Direitos Humanos. 2. Educação. 3. Diversidade. 4. Brasil. I. Melo, Maria Aparecida Vieira de, org. II. Cruz, Maria Aparecida, org. III. Borba, Sara Ingrid, org. IV. Encontro Científico Cultural.

CDU: 341.231.14

---

Elaborada por Fernanda Lins de Lima – CRB – 4/1717

# Sumário

**Prefácio** ..... 6

**Apresentação**..... 9

## PARTE 1

**1. Acolhimento: Direitos Humanos e Saúde Mental**..... 15

Rossana Carla Rameh-de-Albuquerque  
Maria Conceição Martins Santana  
José Eduardo Cavalcanti

**2. Memória e Educação em Direitos Humanos: reflexões a partir do pensamento de Walter Benjamin**..... 27

Reginaldo José da Silva

**3. Masculinidades e Direitos Humanos: (im)possibilidades nas discussões de gênero** ..... 41

Jullyane Chagas Barboza Brasilino

## PARTE 2

**4. Educação em Direitos Humanos e o direito a uma educação para a cidadania** ..... 50

Serjane de Queiroz Vale Dantas  
Fabiola Maria Dantas

**5. Gênero e educação: um recorte a partir do componente curricular direitos humanos no currículo de Pernambuco do novo ensino médio** ..59

Jullyane Chagas Barboza Brasilino  
Jorge Edielson Costa

**6. A Ordem Discursiva dos Direitos Humanos presente nas Ciências Humanas do Ensino Fundamental na BNCC** ..... 70

Eduardo Jorge Pugliesi



**7. Política de Inclusão e Permanência da Pessoa com Deficiência na Universidade Federal de Alagoas..... 90**

Lays Caiçara de Medeiros Balbino  
Laura Priscila Almeida Santos  
José Lidemberg de Sousa Lopes

**8. A pesquisa no estágio em face da formação de professores em Direitos Humanos ..... 103**

Inalda Maria Duarte de Freitas  
Maria do Carmo Duarte de Freitas

**9. Participação discente em eventos acadêmicos: relato de experiência da monitoria do XII Enccult ..... 116**

Laize do Nascimento Fernandes  
Verônica Medeiros Pereira  
Ana Maria Santos de Araújo  
Maria Aparecida Vieira de Melo  
Maria Aparecida Cruz  
Sara Ingrid Borba

**Sobre os organizadores ..... 132**

**Índice Remissivo ..... 133**



# Prefácio

*“No novo tempo, apesar dos castigos  
Estamos crescidos, estamos atentos, estamos mais vivos,  
Pra nos socorrer, pra nos socorrer, pra nos socorrer  
No novo tempo, apesar dos perigos  
Da força mais bruta, da noite que assusta, estamos na luta  
Pra sobreviver, pra sobreviver, pra sobreviver  
Pra que nossa esperança seja mais que a vingança  
Seja sempre um caminho que se deixa de herança.....”  
Novo Tempo - Ivan Lins*

**A** história do Brasil evidencia uma cultura com raízes escravocratas, colonialista, patrimonial e violenta que perdura até nos tempos atuais, com pequenos espaços de processos democráticos.

O período de 1964 a 1985 foram “tempos” difíceis, pois romper com o regime autoritário, de ditadura civil e militar, foi um dos mais cruéis em que violências e desaparecimentos de brasileiros eram praticadas pelo Estado e por segmentos da sociedade. Romper com a cultura do medo instalada na sociedade, não era tarefa fácil e muito menos tranquila. Mas, ao mesmo tempo, era uma época como diz Ivan Lins “*Pra que nossa esperança seja mais que a vingança. Seja sempre um caminho que se deixa de herança*”.

É com a influência dos organismos internacionais, das organizações e movimentos nacionais de defesa dos Direitos Humanos que a sociedade começa a buscar, nos anos 1970 e 1980 a vivência de uma nova era, um novo tempo de defesa e fortalecimento da democracia, e dos Direitos Humanos. Nesse contexto, a educação passa a ser vista como um importante instrumento para a construção de uma nova sociedade.

Era exatamente essa sociedade que se buscava construir na certeza de que ditadura “Nunca Mais”, pois essa se constituiu verdadeiro flagelo para a sociedade brasileira e, também, para vários países da América Latina, com destaque para a Argentina e o Chile



pela amplitude dessa ação. Mas, como a história não é estática, estável e pronta foi possível vivenciar novos processos de reconstrução da sociedade brasileira, na busca da democracia. Embora vivenciemos nos últimos anos, 2016 a 2022, grande retrocesso no Brasil em relação às políticas sociais e, em especial, as que estavam voltadas para a defesa e ampliação dos Direitos Humanos.

Com esse entendimento, focamos os caminhos que foram se reconstruindo nos campos político, cultural, econômico, tendo a Educação em Direitos Humanos-EDH como eixo central desse trabalho, na perspectiva da defesa intransigente da democracia, considerando que este é o regime que melhor se coaduna com a vigência, a defesa e ampliação dos Direitos Humanos, conforme o entendimento dos países signatários da Declaração de Viena e do Programa de Ação, durante a Conferência Mundial de Direitos Humanos, em Viena. (UNESCO, Declaração de Viena e do Programa de Ação, 1993).

Nessa direção, a Educação em Direitos Humanos vem se estabelecendo, em um movimento de construção e reconstrução, cujas raízes estão fincadas nos movimentos da sociedade civil organizada, a exemplo da reestruturação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, do Movimento Nacional de Direitos Humanos, entre outros, e devem ser ampliadas nas instituições oficiais, através da elaboração de políticas públicas, para concretização de políticas de Estado. Ou seja, Políticas Públicas como programas e projetos elaborados com a participação da sociedade, em função do bem comum, em que se estabeleçam princípios, objetivos e metas a serem alcançados, visando à melhoria dos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais da sociedade. E, o acompanhamento da sociedade civil no desenvolvimento das políticas públicas é fundamental para a sua efetivação.

É com essa compreensão que a educação deve ser trabalhada com base em outros paradigmas, como elemento fundamental de humanização, na perspectiva de construção de uma cultura fundamentada em valores, comportamentos e, atitudes de respeito integral ao ser humano como sujeito de direito, no respeito à diversidade nas mais diferentes formas, sentidos e significados. A diversidade sendo entendida como processo de enriquecimento, de troca de conhecimentos, de diferentes posições, culturas e não como sinônimo de desigualdade. Esses princípios estão inscritos na Constituição de 1988 em que garante um conjunto de direitos, em especial, os direitos sociais destacando-se a educação, como um direito subjetivo e instrumento para a formação da cidadania.



Ao chegarmos no final do ano 2022, depois de período de 4 anos de governo que nega o conhecimento científico, do desmonte do Estado Democrático de Direito na sua essência, um novo tempo é anunciado com a proposta de reconstrução de uma nova sociedade democrática, inclusiva, com justiça social, com ampla participação da sociedade civil organizada, na busca da defesa e ampliação dos direitos humanos como política pública, de forma transversal que perpassa as políticas setoriais nas diversas áreas.

É, portanto, urgente retomar os marcos civilizatórios definidos nas legislações, pactos e acordos que o Brasil vem construindo e, orientam políticas públicas fundamentadas nos Direitos Humanos e, em processos educativos que desenvolvam a consciência da pessoa como sujeito de direitos e de responsabilidades com a sociedade na qual está inserido. Merece destaque o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2003, em primeira versão e, 2006 na segunda versão, como a primeira política pública de Educação em Direitos Humanos no Brasil. Em 2012 foram elaboradas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que orientam a construção de currículos, programas, materiais didáticos, em todas as áreas de conhecimentos e níveis de ensino.

Nesse processo, é imprescindível repensar aportes teórico-metodológicos que possam subsidiar a construção dessas novas políticas governamentais, em que destacamos a produção significativa que o **XII Encontro Científico e Cultural/ENCCULT-2022: “Sociedade e Ciência: um diálogo necessário”** apresenta para a sociedade.

Encontros científicos como o **ENCCULT são focos de resistência, coragem e compromisso com a nova sociedade que se pretende construir, pela ampliação da produção, a diversidade e a riqueza de temas contemporâneos, e no diálogo com pesquisadores de várias áreas e níveis de conhecimento.**

Compreendemos que mudanças culturais são processos lentos, longos e complexos para serem concretizados, pois envolvem as subjetividades das pessoas, os valores e comportamentos. Mas, é evidente a urgência de assumir a Educação que fortaleça a democracia, no sentido da formação da não tolerância a qualquer tipo de violação, de tortura e de desrespeito à dignidade do ser humano, independente da sua condição econômica, social, de raça, etnia, opção de qualquer natureza, orientação sexual e condição física. *“Pra que nossa esperança seja mais que a vingança. Seja sempre um caminho que se deixa de herança”.*

Dezembro, 2022

Aída Monteiro



# Apresentação

O ano de 2022 nos possibilitou vivenciar a XII Encontro Científico e Cultural, o qual foi intitulado **Sociedade e Ciência: um diálogo necessário**. Nesta edição, tivemos uma ampliação significativa devido a possibilidade do seu formato ser híbrido, ou seja, presencial e virtual. Deste modo, ressaltamos, tal como consta em sua página na internet:

O **XII ENCCULT**, terá formato híbrido - virtual com algumas atividades presenciais - transmitido simultaneamente e acontecerá de **27 a 30 de setembro de 2022**, Maceió, Alagoas, Brasil. E será composto por um conjunto de atividades em diversas áreas, distribuídas nos 18 Grupos de Trabalho (GTs) previstos, além das conferências, mesas-redondas e palestras, minicursos, observação. Teremos ainda, o já tradicional 9º concurso de fotografias (ENCCULT, 2022, p. 01).

Neste novo formato podemos agregar bastante com pesquisadores de vários territórios que proporcionaram a organização de 18 grupos de trabalhos, sobre diversas temáticas, as quais permeiam a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade, culminando com o concurso de fotografias, já em sua 9ª edição, ainda fazemos jus aos minicurso, mesas-redondas e palestras que aconteceram simultaneamente no interregno de 27 a 30 de setembro, mês em que comemoramos o aniversário de Paulo Freire.

Damos ênfase que dentre o conjunto de grupos de trabalhos (GT, doravante), consta o GT 10 - A Diversidade dos Direitos Humanos no Contexto Educacional Brasileiro, o qual foi vivenciado em dois dias de atividades 27 e 28/09/2022, durante dois horários de forma totalmente online, isto é, virtual. O GT foi organizado em dois momentos, cujos foram: as palestras e os trabalhos, ao todo tivemos 10 palestras e 10 trabalhos apresentados, momentos de socialização do conhecimento sobre os deslocamentos enunciativos: Direitos Humanos, nos favorecendo compreendê-lo em sua plurissignificância.

O conjunto de palestras foram: 1. *Acolhimento: Direitos Humanos e Saúde Mental* com a professora Rossana Carla Rameh de Albuquerque; 2. *A educação em direitos humanos nos*



*processos da gestão escolar democrática e inclusiva* com Aída Maria Monteiro Silva; Vera Lúcia Braga de Moura e Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho; 3. *A educação em direitos humanos: historicizando a democracia no território escolar* com Aline Daiane Nunes Mascarenhas; Jórisa Danilla Nascimento Aguiar e Reginaldo José da Silva; 4. *Educação em Direitos Humanos: Diversidade e inclusão* com as professoras Bernardina Santos Araújo de Sousa; Jullyane Chagas Barboza Brasilino e Nathalia da Mata Atroch. Esse conjunto de 4 palestras tiveram 10 professores que se disponibilizaram a alargar o enunciado Direitos Humanos, com os deslocamentos para a democracia, saúde mental, gestão escolar e diversidade inclusiva.

Já ao que consta aos trabalhos do nosso GT ao total tivemos 10 trabalhos aprovados, os quais 4 foram destinados para *Revista Diversitas Journal* (1-Os Direitos Humanos na formação dos docentes do Sítio Barra da Espingarda em Caicó-RN – Laize do Nascimento Fernandes, Maria Aparecida Vieira de Melo, Katiane Pereira Silva, Guilherme Augusto da Cruz Costa, Joseane Maria dos Santos. 2-A escola pública à luz da gestão democrática: A construção da formação protagonista – Sulamita Bernardo de Albuquerque, Jayme Benvenuto Lima Junior. 3-Projeto Aquilombando Cuidados: Equidade e Permanência de Estudantes Cotistas Pretos, Pardos e Indígenas da Unesp-Assis - Raul Santos Brito, Thayná Martinez Pascoal, Sagarana Cristina Nascimento dos Santos, Ludmila Vitoria da Silva, Giovanna Araújo Navarro, Alan da Silva Pereira e 4-Tecnologia Assistiva: um olhar sob a perspectiva das práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas - Rosane Batista de Souza); 1 para os Anais do XII ENCCULT (1- Maternidade e machismo estrutural no ambiente acadêmico: Um estudo de caso com alunas da UNEAL campus III, Palmeira dos Índios – AL - Bruna Ferreira de Barros, Taline Cristina da Silva, Domingos Cláudio Miranda da Silva, Joice Soares de Araújo) e 5 trabalhos para o E-book (1- A pesquisa no estágio em face da formação de professores em Direitos Humanos - Inalda Maria Duarte de Freitas, Maria do Carmo Duarte de Freitas; 2-Política de Inclusão e Permanência da Pessoa com Deficiência na Universidade Federal de Alagoas - Lays Caiçara de Medeiros Balbino, José Lidemberg de Sousa Lopes, Laura Priscila Almeida Santos; 3- A Ordem Discursiva dos Direitos Humanos presente nas Ciências Humanas do Ensino Fundamental na BNCC - Eduardo Jorges Pugliesi; 4-Educação em direitos humanos e o direito a uma educação para a cidadania - Serjane de Queiroz Vale Dantas, Fabíola Maria Dantas e 5-Gênero e educação: um recorte a partir do componente curricular direitos humanos no currículo de Pernambuco do novo ensino médio - Jullyane Chagas Barboza Brasilino, Jorge Edielson Costa) estes trabalhos constituem a organização deste E-book: *A diversidade dos direitos humanos no contexto educacional Brasileiro*. Os quais iremos nos debruçar neles para aqui vós apresentar.



Por conseguinte, este E-book se organiza em duas partes. A primeira tem por finalidade explicitar os textos dos palestrantes, no conjunto de 3 trabalhos. Já a segunda parte se ocupa dos 5 trabalhos que foram aprovados em nosso GT e que foram selecionados para constituir esse livro.

No que tange aos trabalhos dos palestrantes, iniciamos sobre Acolhimento: Direitos Humanos e Saúde Mental de autoria de Rossana Carla Rameh-de-Albuquerque; Maria Conceição Martins Santana e José Eduardo Cavalcanti. Neste inscrito, os autores se ocupam em evidenciar a essência do acolhimento como estratégia para a promoção dos direitos humanos, bem como da saúde mental dos estudantes do Instituto Federal de Ciências e Tecnologias de Pernambuco.

O texto Memória e educação em direitos humanos: reflexões a partir do pensamento de Walter Benjamin de autoria de Reginaldo José da Silva, favorece para que possamos compreender historicamente como o dispositivo da memória, categoria cunhada por Walter Benjamin corrobora para entendermos a educação em direitos humanos, por isso é fundamental o conhecimento historiográfico tanto da educação quanto dos direitos humanos.

O escrito Masculinidades e Direitos Humanos: (im)possibilidades nas discussões de gênero de autoria de Jullyane Chagas Barboza Brasilino nos faz refletir como os direitos humanos corroboram com a questão de gênero, tencionando inclusive a categoria da masculinidades presentes nos documentos normativos.

Portanto, estes três textos constituem a primeira parte do nosso livro, o qual se ocupa na escansão do enunciado Educação em Direitos Humanos, possibilitando-nos a compreensão do campo de domínio interdisciplinar que os Direitos Humanos ocupa.

Agora, iremos apresentar o conjunto de coisas ditas e escritas sobre o enunciado: Educação em Direitos Humanos explicitados nos trabalhos de vários autores que produziram reflexões epistemológicas sobre esse enunciado, eis os textos e seus desdobramentos enunciativos:

O escrito Educação em direitos humanos e o direito a uma educação para a cidadania das autoras Serjane de Queiroz Vale Dantas e Fabíola Maria Dantas reflete sobre o exercício da cidadania, qual deve ser fomentada no ambiente escolar. Deste modo, os Direitos Humanos são imprescindíveis para manutenção do direito público subjetivo, cujo é a educação.

O texto Gênero e educação: um recorte a partir do componente curricular direitos humanos no currículo de Pernambuco do novo ensino médio de autoria de Jullyane Chagas Barboza Brasilino e Jorge Edielson Costa nos remetem a insipiência no currículo de



Pernambuco do novo ensino médio, ou seja, o documento atual não rebate sobre questões históricas que precisam ser trabalhadas na atualidade, sobretudo, ao que tange a Gênero, pois ainda hoje temos desigualdade entre homens e mulheres.

O escrito A ordem discursiva dos Direitos Humanos presente nas Ciências Humanas do Ensino Fundamental na BNCC de autoria de Eduardo Jorge Pugliesi, nos explicita o procedimento metodológico da análise arqueológica do discurso de Michel Foucault (2008). O qual proporciona o mapeamento das fontes, a escavação do corpus analítico e a explicitação dos resultados, o que é realizado na fonte da BNCC, como os direitos humanos estão presentes neste documento.

Já a reflexão sobre a Política de Inclusão e Permanência da Pessoa com Deficiência na Universidade Federal de Alagoas das autoras Lays Caiçara de Medeiros Balbino, José Lidemberg de Sousa Lopes e Laura Priscila Almeida Santos nos convidam a refletir sobre a inclusão enquanto política de acesso e permanência da pessoa com deficiência na UFAL. Deste modo, compreendemos que o acesso e permanência com a acessibilidade ainda estão restritos ao ambiente universitário.

Salientamos o texto Um panorama sobre o estágio envolvendo a pesquisa das autoras Inalda Maria Duarte de Freitas e Maria do Carmo Duarte de Freitas. Elas nos favorecem refletir sobre a pesquisa e o planejamento como ações indissociáveis, bem como, a teoria e a prática, ações que permeiam a educação em direitos humanos.

Culminamos com o escrito das monitoras e coordenadoras do GT 10, relatando o desenvolvimento de nossas ações no interregno de dois dias dos quatro da XII ENCCULT, eis: Participação discente em eventos acadêmicos: relato de experiência da monitoria do XII Enccult de autoria de Laize do Nascimento Fernandes; Verônica Medeiros Pereira; Ana Maria Santos de Araújo; Maria Aparecida Vieira de Melo; Maria Aparecida Cruz; Sara Ingrid Borba. Neste inscrito as autoras descrevem analiticamente como o GT 10 foi vivenciado, fazendo jus aos saberes apreendidos.

Portanto, o conjunto de coisas ditas e escritas em torno da escansão do enunciado dos Direitos Humanos, as autoras nos promovem deslocamentos em torno do seu nexos, ou seja, a educação. Desta forma, defendemos a assertiva de que a prática pedagógica promotora dos Direitos Humanos se coadunam com o contexto educativo. Por conseguinte, convidamos a todos a adentrarem no ato da leitura, sobre a educação em direitos humanos no contexto educacional.

Nesta perspectiva, comungamos da cultura de paz, defendida por Paulo Freire, que



nos orienta sobre a dimensão dos Direitos Humanos ao nos falar do direito e do dever de posicionamento perante as injustiças e violações dos direitos inalienáveis, indivisíveis e fundamentais a todo e qualquer ser humano, eis:

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da 'justa ira' dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas (FREIRE, 1997 p. 113-14).

Nesta perspectiva de emancipação e transformação social dos sujeitos em formação, unificamos a nossa esperança e convidamos para que possam adentrar nestes inscritos, a fim de que possamos ampliar nosso horizonte de sentidos em torno dos Direitos Humanos no campo educacional.

Venha conosco!

Maria Aparecida Vieira de Melo

Maria Aparecida Cruz

Sara Ingrid Borba



### Referências

1. ENCONTRO CIENTÍFICO E CULTURAL. Disponível em <https://www.enccult.org/> Acesso em 04 de nov de 2022.
2. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1997.



# Parte 1

---

# Acolhimento: Direitos Humanos e Saúde Mental<sup>1</sup>

Rossana Carla Rameh-de-Albuquerque<sup>(1)</sup>

Maria Conceição Martins Santana<sup>(2)</sup>

José Eduardo Cavalcanti<sup>(3)</sup>

<sup>(1)</sup> ORCID: 0000-0002-5273-1476; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Psicóloga, Pesquisadora do Grupo de Estudos em Álcool e Outras Drogas da Universidade Federal de Pernambuco (Gead/UFPE), Brazil, Supervisora Clínica do Têxtil de Psicologia e Saúde. E-mail: rossana.albuquerque@reitoria.ifpe.edu.br

<sup>(2)</sup> ORCID: 0000-0001-6876-0880; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), discente em Psicologia, Pesquisadora do Núcleo Feminista de Pesquisas em Gênero e Masculinidades (GEMA/UFPE) e bolsista de Iniciação Científica da Fundação de amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), Brazil, E-mail: cecinha044@hotmail.com

<sup>(3)</sup> ORCID: 0000-0001-7682-4258; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), discente em Psicologia, Pesquisador do Núcleo Feminista de Pesquisas em Gênero e Masculinidades (GEMA/UFPE) e bolsista de Iniciação Científica da Fundação de amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), Brazil, E-mail: eduardocavalcanti33@hotmail.com



## Introdução

A discussão sobre Direitos Humanos e Saúde Mental permeia, sem sombra de dúvidas, o âmbito da educação e, nesse sentido, é fundamental abordá-la na discussão que aqui será realizada. Assim, é importante que possamos compreender a constituição histórica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), bem como a inserção da psicologia numa instituição do porte e da história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) - Instituto que compõe a Rede anteriormente citada.

A relevância de compreender esses aspectos se dá devido ao fato de que essa Rede se constitui como um pilar importante da educação brasileira, e a temática dos Direitos Humanos e Saúde Mental deve estar cada vez mais presente nesse contexto, visto que o âmbito escolar é um espaço que compõe o processo de formação cidadã dos indivíduos. Além disso, entender a inserção da psicologia no IFPE é entender a ampliação do acesso ao direito à saúde, e isso dialoga diretamente com a discussão aqui pretendida.

Buscaremos abordar, também, sobre os desafios e possibilidades na atuação da psicologia nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e da importância do acolhimento como um fator de promoção da saúde nesse contexto. Por fim, será tratada, de forma mais específica, a conexão dos Direitos Humanos com a Saúde Mental no espaço estudantil.

Dito isso, cabe destacar que temos como objetivo geral nessa produção promover reflexões sobre Direitos Humanos, Saúde Mental no campo da educação; no intuito de potencializar novas práticas possíveis para a Psicologia nesse âmbito. Como objetivos específicos, temos: 1) apresentar a constituição histórica da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT); 2) discutir sobre os desafios e as possibilidades na atuação da Psicologia nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e 3) dialogar sobre a nossa atuação na Diretoria de Assistência ao Estudante da Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

### **A constituição da RFEPCT e a inserção da psicologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco**

Pode-se afirmar que a história da RFEPCT é recente, visto que apenas em 1909, a partir da publicação do Decreto nº 7.566 do presidente Nilo Procópio Peçanha, foram criadas 19 Escolas de Aprendizes Artífices (BRASIL, 1909 *apud* SILVA, 2017). Nessa época, a formação educacional para o trabalho foi algo utilizado como forma de conter aquilo que se chamava de desordem social. Já na década de 1950, a configuração assistencialista da educação profissional começou a ser superada através da realização de investimentos em infraestrutura realizados no governo de Juscelino Kubitschek. Isso ocasionou a exigência da intensificação da formação de profissionais técnicos, vistos como indispensáveis no processo de industrialização (SILVA, 2017).

Obviamente que, naquele momento, a ideia de uma Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) ainda era incipiente, no entanto, pode-se dizer que ali estavam plantadas as sementes que deram base para seu início. Nesse sentido, surgiram, na década de 1970, os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Nesse momento, os processos produtivos menos rotineiros requeriam uma maior qualificação por parte dos trabalhadores, quando comparados com o modo de produção fordista-taylorista. Na década de 1980, o Presidente José Sarney realizou a implantação do Programa de Expansão das Escolas Técnicas Federais (PROTEC), com o intuito de interiorizar



as unidades da Rede que começavam a se firmar, através da construção de dezenas de escolas descentralizadas (SILVA, 2017).

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBE) nº 9.394 foi aprovada e, através do Decreto 2.208/1997, ocorreu a regulamentação dos seus artigos 36, 39 e 42, que se referiam especificamente à educação profissional (BRASIL, 1997 *apud* SILVA, 2017). Dando sequência a esse processo de expansão da RFEPCT, em 2005, a partir de uma ação integrada dos dirigentes dessa Rede, do Ministério da Educação e da Frente Parlamentar em Defesa da Educação Profissional (FPDEP), aprovaram as alterações na legislação, que impediam que o Governo Federal construísse novas escolas técnicas sem a existência de parcerias. Essa mudança tornou possível o início do maior projeto de construção de escolas profissionalizantes de toda a história do Brasil. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que, em 2005, contava com 152 unidades, passou a ter 609 unidades no ano de 2015, o que corresponde a um incremento de 300% em 10 anos (SILVA, 2017). Agora sim vê-se a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) de modo efetivo.

A expansão da RFEPCT e a criação de várias novas unidades ocasionaram a contratação de milhares de profissionais. Essas novas contratações trouxeram um número considerável de profissionais de psicologia para atuar no âmbito da educação profissional, o que inclui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), e, mais especificamente, o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), nosso cenário de discussão.

### **Desafios e possibilidades na atuação da psicologia nos Institutos Federais de Educação, Ciência E Tecnologia**

Nesse contexto, Prediger e Silva (2014) afirmam que essa instituição tem apresentado aos psicólogos(as) questões que criam um impasse entre atender as demandas tradicionais direcionadas à psicologia na escola ou problematizar essas demandas, as tomando como analisadores, com o objetivo de potencializar novas práticas possíveis para a Psicologia no âmbito da educação. A pesquisa das autoras revela que há uma dificuldade, por parte dos(as) psicólogos(as) dos Institutos Federais, frente às demandas de ajustamento que a escola os tem apresentado, a partir de um perfil esperado dos(as) estudantes, em relação ao que é considerado “normal” ou “adequado”.

Demandas desse tipo se sustentam devido a um olhar conservador da gestão e das equipes de trabalho, o que cria dificuldades para que o(a) profissional de psicologia



possa produzir deslocamentos nessa demanda, como a reflexão acerca desse perfil de estudante esperado pela instituição. O reconhecimento de que a psicologia não pode mais estar na escola ocupando um papel de promoção de exclusão ou de afirmação de que a aprendizagem é responsabilidade apenas do(a) estudante coloca ao(à) psicólogo(a) um compromisso com a criação de novas práticas e de novas formas de atuar dentro na e da escola (PREDIGER; SILVA, 2014).

As autoras também pontuam que a investigação que realizaram mostrou que os(as) psicólogos(a) dos Institutos Federais, ao iniciarem o seu trabalho, se depararam com a persistência do modelo de patologização das questões escolares, o que se expressava por meio das expectativas de que tais questões fossem resolvidas exclusivamente através da intervenção clínica individual. De forma geral, a prática clínica e individualizada é enxergada como a única forma possível de intervenção do(a) psicólogo(a) e carrega consigo um pedido de ajustamento dos(as) discentes; mas, como a clínica poderia estar presente nesse espaço de saber, educacional e institucional sem contribuir com esse ajustamento, esperado pela instituição? (PREDIGER; SILVA, 2014).

A “demonização” dos atendimentos individuais, segundo as autoras, nos leva a uma lógica de que o individual é uma oposição ao institucional. Todavia, a clínica não precisa corroborar com visões patologizantes sobre o aluno, e não há contradição entre ela e o trabalho de questionamento e desnaturalização dos problemas que a instituição escolar tem apresentado à psicologia. Além disso, a atuação do psicólogo no contexto escolar é composta, também, por outras atividades para além do atendimento individual, tais como: atividades grupais, prevenção e promoção da saúde, psicogrupos, sóciogrupos, campanhas em geral, atendimento aos professores em reuniões pedagógicas, participação em conselhos de classe, composição de Grupos de Trabalho diversos, dentre outras; e, certamente, a “clínica” faz-se presente para além da exclusiva oferta de um modelo de psicoterapia.

Também é válido observarmos os porquês das críticas contundentes aos processos de aprendizagem, com um foco interventivo da psicologia basicamente clínico e individualizante. Não é aprazível reconhecer que alguns colegas acabam transformando seus espaços de trabalho escolar em consultórios “privativos” com pouca inserção na dinâmica e vida da escola. Deste modo, a busca pela construção dessa identidade **psi** se faz presente, atual e necessária. Pergunta-se: quem é o ser **psi** numa instituição da RFEPECT?<sup>2</sup>

2 Em tempo: utilizaremos a “sigla” **psi** sempre que no texto estivermos nos referindo a atividades, aspectos, processos, redes, construções, identidades, dentre outras questões, do que podemos considerar o campo de atuação da psicologia, seja enquanto ciência ou profissão.



Entendemos que essa ainda é uma tarefa a ser desenvolvida ou que está sendo desenvolvida. Prediger e Silva (2014, p. 934) nos ajudam nessa reflexão:

[...] atualmente, o[a] psicólogo[a] encontra-se na delicada situação de ter de inventar outros modos de atuar na escola, colocando em questão as demandas individualizantes marcadas por perspectivas baseadas na adaptação e no ajustamento, tão fortemente enraizadas no papel atribuído ao[à] psicólogo[a] escolar.

Da atuação individualizante, faz-se necessária a atuação grupal, intersetorial, similarmente inserida no escopo do que a área da saúde entende por “clínica ampliada” – uma clínica que extrapola a “queixa-conduta” e, conseqüentemente, os limites de uma prática centrada na doença (BRASIL, 2007). Essa concepção de “clínica ampliada” acontece, comumente, no âmbito das políticas públicas de saúde e as reflexões existentes podem ser deslocadas ou transpostas – respeitadas as especificidades de cada área – para o campo da educação.

Recentemente, uma tese de doutorado de uma psicóloga do IFPA foi defendida levantando questionamentos como esse:

[...]Para além do processo saúde-doença, o objeto de trabalho pode, portanto, ser abarcado de forma ainda mais ampla como processo de vida – neste caso, partindo da vida estudantil – e os “diagnósticos e terapêuticos” mencionados podem ser transpostos para o nosso campo de atenção como construção compartilhada do processo educacional e o processo de cuidado nele implicado, entendendo que nos posicionamos em um equipamento do setor da educação com equipes especializadas na área da saúde, o que pode favorecer a condução da demanda, uma vez que ela seja acolhida com qualidade e devidamente orientada. Também por isso a necessidade de ampliar a clínica exercida no IFPA se faz presente por princípio (CRUZ, 2022, p 54 - no prelo).

Outro ponto importante, que discorreremos a seguir, trata do fato de que a escola deve funcionar como um espaço de desenvolvimento de valores humanos e sociais, pois, segundo Barros e Silva (2020, p. 31), [...] “cabe enfatizar o compromisso social de sermos agentes de transformação no campo educacional, pautando nosso trabalho na ética, no respeito e nos valores preconizados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Aqui, vemos diretamente a construção necessária, como uma “ponte”, que ligue a questão dos Direitos Humanos com a Saúde Mental. Ora, se o conceito ampliado de saúde supera a ideia de ser apenas ausência de doença, conseqüentemente, a noção de saúde abarca direitos



primordiais, tais quais a moradia, alimentação, segurança, acesso a bens e serviços etc; deste modo, é óbvio pensarmos que a falta de garantia dos direitos fundamentais do ser humano também trará a falta de sua saúde mental. Assim, acolher essa reflexão também se faz mister e aprofundaremos mais adiante.

### **Acolhimento, saúde mental, direitos humanos e o contexto escolar e educacional**

Na área de saúde, o acolhimento é “uma postura ética que implica na escuta” (BRASIL, 2008), ele “não tem local nem hora certa para acontecer, nem um profissional específico para fazê-lo” (BRASIL, 2008 s/p), o foco desse método de intervenção é a recepção e a consideração àquele que o procura. O acolhimento propõe que a pessoa seja escutada em seu apelo específico, dessa forma, é oferecida uma atenção a esse indivíduo (AMARAL *et al.*, 2012). Tratando-se mais especificamente do contexto escolar, é importante destacar que o acolhimento não se configura apenas como uma ação pontual feita no início da retomada, e que há a necessidade de se reconhecer que esse momento será sempre circunscrito por algumas aversões ou distanciamentos e que cada pessoa da comunidade escolar, sejam funcionários ou estudantes, trará a sua experiência singular em sua caminhada e trajetória (MEDEIROS *et al.*, 2020).

Enquanto recepção a um apelo específico, o acolhimento está diretamente ligado à saúde mental, mas qual seria a relação entre estes e os Direitos Humanos? Inicialmente, é importante destacar que os direitos humanos compreendem todos os direitos individuais fundamentais, tais como moradia, trabalho, saúde, educação, lazer, os direitos econômicos ligados à empregabilidade, meio ambiente e suas riquezas naturais e também os direitos políticos ligados ao exercício da cidadania. Esses direitos perpassam por todas as políticas públicas, o que inclui as políticas de saúde mental. O princípio de dignidade da pessoa humana encontra-se previsto no art. 1º, inciso III da Constituição Federal de 1988, e é um princípio fundamental da República Brasileira (BRASIL, 1988 *apud* ZANELLA, 2019). A referida Constituição foi criada e instituída para que haja, através de garantias constitucionais, o asseguramento de uma maior efetividade aos direitos fundamentais. O direito à saúde permeia, nesse sentido, a dimensão da dignidade do ser humano, e o respeito a tal direito não se trata apenas de uma questão de solidariedade, mas sim de sobrevivência da nação (ZANELLA, 2019).

A pessoa com transtorno mental, por exemplo, deve receber um tratamento em saúde mental digno, assim como deve ter todos os direitos que os demais cidadãos



possuem assegurados. Na medida em que o Brasil incorporou a noção de justiça e igualdade na Constituição e responsabilizou-se pela garantia dos direitos humanos, selou um compromisso que precisa ser cumprido, necessitando, dessa forma, pensar em políticas públicas que visem atender as mais variadas necessidades humanas, como por exemplo, na área da saúde pública e saúde mental (ZANELLA, 2019).

Nesse sentido, cabe pontuar que a saúde mental é um aspecto essencial da saúde e o seu significado vai além da ausência de transtornos mentais ou deficiências. Trata-se de um estado de bem-estar no qual cada sujeito desenvolve e realiza as suas habilidades, podendo trabalhar e participar da vida em sociedade. Além disso, a saúde mental é determinada por uma diversidade de fatores como os socioeconômicos, ambientais e biológicos, e, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), vários fatores podem pô-la em risco, entre eles as rápidas mudanças sociais, discriminação de gênero, condições de trabalho estressantes, exclusão social, violência e violação dos direitos humanos (ONUBR, 2016 *apud* ZANELLA, 2019). Diante de tudo isso, é possível notar que o trabalho de promoção da saúde mental está ligado, também, à garantia de direitos.

É a partir da perspectiva da garantia dos direitos humanos, a qual foi debatido inicialmente, que surge a necessidade de situar o nosso lugar de atuação e os pressupostos institucionais que regem as nossas ações na Psicologia nos *campi* do IFPE. Deste modo, as atuações aqui tratadas originam-se da política de assistência estudantil vinculada à Diretoria de Assistência Estudantil (DAE/Reitoria/IFPE). Tal documento serve como uma “bússola orientadora” para as nossas ações que, juntamente com editais e regulamentos, firmam a assistência estudantil como um macroprocesso de apoio institucional à permanência e ao êxito estudantil dos discentes (IFPE, 2022).

A DAE/Reitoria/IFPE presta apoio sistêmico aos 16 (dezesesseis) *campi* que coadunam a rede pernambucana dos IFs. Dentre os *campi* assistidos, estão o de Ipojuca, Pesqueira, Recife, Vitória de Santo Antão, Barreiros, Belo Jardim, Afogados da Ingazeira, Caruaru, Garanhuns, Abreu e Lima, Cabo de Santo Agostinho, Igarassu, Jaboatão dos Guararapes, Olinda, Palmares e Paulista. Ademais, o IFPE também oferta educação a distância com 10 (dez) polos de apoio presencial em 9 (nove) municípios distintos no estado de Pernambuco e uma no estado de Alagoas (IFPE, 2022).

Isso posto, a política que orienta nossa atuação tem como objetivo geral “viabilizar condições de permanência e êxito da comunidade discente do Instituto, contribuindo para a igualdade de oportunidades no exercício das atividades acadêmicas, científicas,



esportivas e culturais” (IFPE, 2022 p. 14). Na política, há alguns objetivos específicos, porém citaremos apenas os que possuem articulação explícita com os saberes e práticas próprias da Psicologia, uma vez que o nosso foco é no fazer psicológico.

Assim sendo, está previsto na política de assistência estudantil:

nortear e subsidiar programas, projetos e ações que proporcionem o desenvolvimento acadêmico, científico, tecnológico, artístico, desportivo, biopsicossocial e cultural da pessoa estudante, além de sua formação integral e o pleno exercício da cidadania; auxiliar no desempenho acadêmico a partir de medidas que visem atenuar situações de retenção e evasão; e fomentar novos mecanismos de apoio ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa, da extensão, da inovação e da aprendizagem (IFPE, 2022 p. 14).

Enquanto integrantes da DAE/Reitoria/IFPE, podemos desenvolver programas e projetos que deem conta de aspectos relativos à vulnerabilidade social, ao desenvolvimento de competências em distintos âmbitos como do esporte, lazer, artístico e cultural, bem como na prevenção e promoção da saúde (IFPE, 2022). A DAE/Reitoria/IFPE conta com uma equipe multiprofissional composta por Assistente Social, Nutricionista, Educador Físico, Pedagoga, Psicóloga e técnicos de apoio administrativo.

No tocante às equipes multiprofissionais, no documento sistêmico<sup>3</sup>, há expressado que as equipes têm a autonomia de construir propostas de trabalho que não estejam previstas, desde que estas não firam as diretrizes e bases da política, e que objetivem o desenvolvimento da formação do discente (IFPE, 2022, no prelo). Na Política da Assistência Estudantil, também se trata sobre a possibilidade de realização de atendimentos individuais e grupais com a finalidade de promover a saúde mental, a qualidade de vida dos estudantes e de promover, junto com outros(as) profissionais, atividades de orientação que visem a promoção do bem-estar dos estudantes e a *práxis* de hábitos saudáveis que focalizem em aspectos psicológicos (IFPE, 2022).

Faz-se necessário destacar que, com a Pandemia do Covid-19, a atuação prática dos profissionais de psicologia foi impactada, tendo como uma dessas repercussões o aumento de demanda por atendimento individual. Este fenômeno configura-se como um marcador presente em tempos de isolamento pandêmico, ocasionando o aumento de acolhimento realizado pela DAE/Reitoria. Contudo, a volta ao presencial fez com que a procura por estes

<sup>3</sup> O Documento Sistêmico da Psicologia do IFPE encontra-se em fase de finalização. Trata-se de um documento construído através do trabalho de psicólogas e psicólogos que compõem o GT da Psicologia do IFPE.



atendimentos descaísse de forma considerável; sabendo que as problemáticas psicológicas e relacionais permaneceram/agravaram-se no “pós pandemia”, buscamos desenvolver um projeto guarda-chuva que desse conta de acolher de forma sistêmica a pessoa estudante.

O nome do projeto mais amplo que está sendo desenvolvido na DAE/Reitoria é o “Serviço de Acolhimento Psicológico Estudantil” (SAPE). A justificativa para sua criação diz respeito à necessidade de construir um projeto dentro da política de assistência estudantil, a partir do seu programa psicossocial com o intuito de sistematizar a atuação do profissional de psicologia sistêmico. Além disso, nós encontramos dificuldades em realizar os encaminhamentos da pessoa estudante à rede pública de saúde, uma vez que essa rede não está dando conta da demanda, dado que seu foco prioritário de ação se centraliza em pessoas que apresentam intenso sofrimento psíquico.

Sendo assim, o acesso da pessoa estudante à rede pública caracteriza-se como uma problemática, mesmo esse direito ao acesso sendo garantido pela Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), a qual foi instituída pela portaria nº 3.088 de 23 de dezembro de 2011, em seu Art. 2º, inciso IV, estabelece a “garantia do acesso e da qualidade dos serviços, ofertando cuidado integral e assistência multiprofissional, sob a lógica interdisciplinar” (BRASIL, 2011). Ademais, ainda no âmbito dessa mesma política, encontramos em seu Art. 3º, inciso III, um de seus objetivos que é o de “garantir a articulação e integração dos pontos de atenção das Redes de saúde no território, qualificando o cuidado por meio do acolhimento, do acompanhamento contínuo e da atenção às urgências” (Brasil, 2011).

Com esses desafios expostos, a nossa atuação é pautada e orientada nas diretrizes, aplicada no desenvolvimento de projetos e atividades, a partir da política de assistência estudantil vinculada à Diretoria de Assistência Estudantil (DAE/Reitoria/IFPE), aos *campi* que solicitam o nosso apoio. Dentre as ações desenvolvidas atualmente, encontra-se o projeto intitulado como “Juventude que se cuida”. O qual teve como referência para sua confecção o “Juventude por Dentro”, projeto esse que era desenvolvido no IFRN *Campus* Macau; cujo objetivo serviu como parâmetro norteador para o projeto no IFPE<sup>4</sup>. A despeito de serem contextos territoriais diferentes, como já mencionado, o objetivo geral dos dois projetos se manteve, sendo ele: vivenciar atividades grupais que visem possibilitar aos

4 Em tempo: a ação da psicologia sistêmica é de apoio e não de execução direta; a realização do projeto “Juventude que se cuida”, é uma ação itinerante, que pode ser levada a qualquer *campus* que solicite a atividade. O funcionamento do projeto “Juventude que se cuida” pode ocorrer em diferentes periodicidades e espaços a depender dos arranjos possíveis de cada *campus*. Um dos desafios está em conseguir o “espaço/tempo” dentro da grade curricular para que a maioria dos(as) estudantes possam se beneficiar; visto manter esse espaço para o cuidado em saúde mental e a discussão sobre direitos humanos não se dá enquanto uma “disciplina” ou uma “matéria” fixa nas atividades acadêmicas.



estudantes um espaço de acolhimento para trabalhar questões psicológicas, emocionais e relacionais.

Proporcionar projetos como este possibilita que a pessoa estudante tenha em seu processo formativo um ambiente que promove seu desenvolvimento “com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos” (RAMOS, 2014, p.84). Nesse sentido, tanto o “Juventude por dentro”, quanto o “Juventude que se cuida”, baseiam suas atuações sob a origem no ideário da “educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2014, p. 190).

No SAPE, também serão realizados atendimentos individuais de, no máximo, 10 encontros com a pessoa estudante. A proposta é que esses atendimentos ocorram remotamente e contem com a participação tanto da Psicóloga da Diretoria de Assistência ao Estudante da Reitoria do IFPE, quanto de estagiários de Psicologia do setor, que se encontrem no fim da graduação em Psicologia. Também serão realizadas supervisões semanais, que terão como objetivo discutir os casos trabalhados nos atendimentos à luz de um arcabouço teórico-metodológico crítico e reflexivo. Pretende-se, com isso, oferecer um acolhimento e escuta implicada dos estudantes.

### **Considerações finais**

A partir do que foi discutido ao longo dessa produção, seguimos afirmando que Saúde Mental, Direitos Humanos e Educação possuem uma relação direta. Falar sobre a constituição histórica da RFEPECT e sobre os desafios e possibilidades na atuação da Psicologia nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é falar sobre Saúde Mental, Educação e garantia de direitos. Falar sobre acolhimento enquanto promotor de saúde mental, também é falar sobre Direitos Humanos; direitos esses que precisam ser garantidos no ambiente escolar.

Buscamos trazer um pouco da nossa atuação na Diretoria de Assistência ao Estudante da Reitoria do IFPE, para ilustrar essa discussão relevante especialmente em tempos de obscurantismo científico, de negacionismo e recrudescimento das políticas públicas, que, conseqüentemente, incidem no adoecimento e no sofrimento mental de nossos jovens estudantes.

O desenvolvimento de projetos e atividades que a psicologia sistêmica da DAE/ Reitoria/IFPE visa fomentar, dialoga diretamente com a promoção da saúde no sentido



de prevenir o sofrimento psíquico. Assim, também, o projeto guarda-chuva “SAPE” busca contribuir para a garantia de direitos dos discentes vinculados ao referido Instituto, sempre pautados pela Política de Assistência Estudantil.

Todavia, precisamos salientar que a construção do SAPE enquanto um projeto que está circunscrito dentro da política de assistência estudantil é algo que está em seu processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, sendo aperfeiçoado à medida que vamos avançando em suas ações. Tanto no que se refere aos trabalhos grupais com o “Juventude que se cuida”, quanto os acolhimentos psicológicos individuais.

Nesse sentido, concluímos afirmando que a discussão aqui realizada não se esgota nessa produção, pelo contrário, deve se estender a outros espaços para que o ambiente escolar possa, cada vez mais, ser enxergado como um local de promoção da saúde mental, e onde os estudantes possam ter os seus direitos assegurados. Almejamos que novos espaços e oportunidades sejam garantidos para a inserção e o trabalho da psicologia na ampliação da concepção de que o acolhimento não é atividade privativa de psicólogos e psicólogas, mas que acolher deve ser uma responsabilidade compartilhada por todos e todas que fazem a comunidade escolar. Talvez assim caminhemos rumo a uma escola mais saudável, mais inclusiva e com estudantes mais felizes.

### Referências:

1. AMARAL et al. **Programa de acolhimento a universitários: relato de experiência em clínica-escola.** Encontro: Revista de Psicologia, v.15, n.23, p. 27-35, 2012. Disponível em: <https://seer.pgsskroton.com/renc/article/view/2465>.
2. BRASIL, 2008. Dicas em saúde. **Biblioteca Virtual em Saúde (BVS).** Ministério da Saúde - Política Nacional de Humanização. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/dicas/167acolhimento.html> Acessado e 20 de setembro de 2022.
3. BRASIL, 2011. PORTARIA Nº 3.088, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2011. **Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).** Disponível em: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt3088\\_23\\_12\\_2011\\_rep.html](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt3088_23_12_2011_rep.html). Acesso em 06 de out. 2022.
4. CIAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral.** Por que lutamos?. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.



Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>.

Acesso em: 06 out. 2022

5. CRUZ, Bruna de Almeida. **Lugares do cuidado**: uma cartografia da saúde mental no IFPA. Universidade Federal do Pará. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Tese de Doutorado. Belém, 2022 (no prelo).
6. Política de Assistência Estudantil do IFPE. Recife-PE. 2022. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/noticias/ifpe-lanca-nova-politica-de-assistencia-estudantil/resoluo1332022aprovaareformulaodapolitcadeassistnciaestudantildoifpe.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.
7. PREDIGER, Juliana; SILVA, Rosane Azevedo Neves da. **Contribuições à Prática do Psicólogo na Educação Profissional**. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 34, p. 931-939, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/74QxTtG9MnrLTHctY95PGVp/?lang=pt#:~:text=Reconhecer%20que%20a%20psicologia%20n%20%C3%A0%20pr%C3%A1tica%20de%20atuar%20dentro%20da%20escola>
8. RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.
9. SILVA, Jesué Graciliano. **A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica entre os anos 2005 e 2015 e suas implicações socioespaciais no estado de Santa Catarina**. 2017. Tese (Doutorado) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
10. ZANELLA, Fernanda Meneghim. **Direitos Humanos e Saúde mental**: um debate necessário. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso nível stricto sensu Direitos Humanos na América Latina – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/4960/TCC%20FERNANDA%20M.%20ZANELLA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



# Memória e educação em direitos humanos: reflexões a partir do pensamento de Walter Benjamin<sup>5</sup>

Reginaldo José da Silva<sup>1</sup>

<sup>(1)</sup> ORCID: 000-0003-0793-5071; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), doutorando em Educação, Brasil, E-mail: regi.ligas@gmail.com

## Introdução

Há muitos casos em que o diálogo de um autor com alguns temas só ocorre anos ou décadas depois da produção de suas obras, como resultado das leituras, interpretações e reflexões feitas posteriormente por leitores, leitoras, estudiosos e estudiosas de seus textos e pensamento. Freud e Lacan, por exemplo, não foram teóricos da política e da economia, mas autores como Vladimir Safatle, Nelson da Silva Júnior, Christian Dunker, dentre outros e outras veem contribuições de suas teorias para o debate sobre o neoliberalismo. O mesmo ocorre com Ernesto Laclau, que desenvolveu uma teoria política, a Teoria do Discurso, sem tratar especificamente sobre educação e pedagogia, mas estudiosos e estudiosas de sua obra, como Gustavo Gilson Oliveira, Rui Gomes de Mesquita, Alice Casimiro Lopes, Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira, André Gustavo Ferreira da Silva e outros e outras encontram base no seu pensamento para refletirem sobre currículo, história da educação e subjetividades na educação.

Walter Benjamin é um desses casos. Mesmo não tendo trabalhado especificamente em sua obra o conceito de direitos humanos nem tampouco ter sido um filósofo da educação, muitos aspectos de sua filosofia, como a concepção que desenvolveu sobre a memória, podem trazer contribuições importantes para as reflexões e debates acerca desses temas.

Então, o objetivo deste trabalho é propor uma leitura sobre essas possíveis contribuições do conceito de memória na filosofia de Benjamin para a educação em direitos

5 DOI: <https://doi.org/10.48016/xienccultgt10e1cap2>



humanos. E para alcançar o que objetivamos, procuraremos: a) refletir sobre o impacto que o pensamento filosófico de Benjamin recebeu dos contextos das duas guerras mundiais do século XX; b) apresentar os elementos centrais do conceito de memória na filosofia de Benjamin; c) identificar como esse conceito benjaminiano de memória pode contribuir para o debate e a prática da educação em direitos humanos.

Nossa abordagem sobre a memória no pensamento benjaminiano será fundamentada nos textos “Experiência e Pobreza”, “O Narrador” e “Sobre o Conceito de História”. Também nos apoiaremos em estudos de Jeanne Marie Gagnebin e Michael Löwy, dois dos principais especialistas da filosofia de Benjamin no Brasil.

Já nossa explanação sobre educação em direitos humanos terá por fundamento a pedagogia de Paulo Freire, cujas bases se encontram nos livros “Educação e Atualidade Brasileira”, “Educação como Prática da Liberdade” e, sobretudo, “Pedagogia do Oprimido”.

### **Um pensador impactado pelas duas guerras mundiais do século XX**

Quando a Primeira Guerra Mundial eclodiu, em 1914, Walter Benjamin estava prestes a completar 22 anos de idade e estudava filosofia na Universidade de Freiburg, Alemanha. Também era ativo militante de uma organização do movimento estudantil, chamada Liga Estudantil Livre, e escritor de ensaios e artigos voltados, principalmente, para questões relacionadas à juventude e aos estudantes.

Desde muito cedo, o filósofo foi um crítico de tudo que possibilitava a existência e a permanência da guerra. Pouco tempo depois dela ter sido iniciada, a Liga apoiou hegemonicamente a entrada de jovens no conflito. Benjamin posicionou-se contrário a esse apoio, já sentindo os efeitos da belicosidade daquele momento, pois havia perdido um amigo, o jovem poeta alemão Fritz Heinle, que, desesperado com a deflagração do confronto, cometeu suicídio.

Essa oposição de Benjamin provocou não só o seu rompimento com a Liga, mas também com outro amigo, o pedagogo alemão Gustav Wyneken, líder principal do movimento, que se envolveu com círculos belicistas e se tornou defensor da participação da juventude nos combates.

Finda a Primeira Guerra Mundial, o filósofo testemunhou os sofrimentos humanos deixados pelo conflito na Europa: fome, traumas, inseguranças etc. Em um trecho bastante conhecido do ensaio “Experiência e Pobreza”, escrito em 1933, ele faz uma breve retrospectiva do que viu em seu país e continente no pós-guerra:



Na época, já se podia notar que os combatentes voltavam silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. (...) Não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmentidas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se sem teto, numa paisagem diferente de tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano. (BENJAMIN, 2012, p. 124).

Três anos depois de escrever essas palavras, ele as repetiu em outro ensaio, “O Narrador”, de 1936 (BENJAMIN, 2012). A discussão central dos dois textos é sobre a comunicação da experiência pela narração, mas o trecho em questão nos ajuda a identificarmos um pouco dos dramas testemunhados por Benjamin após o fim da Primeira Guerra Mundial.

O conflito que, para Benjamin (2012, p. 123), foi “uma das mais terríveis experiências da história universal”, provocou um enorme desalento em relação às expectativas de que o século XX seria o momento da plena concretização das grandes conquistas iniciadas no século XIX. De acordo com Hobsbawm (1995, p. 16), essa primeira grande guerra

assinalou o colapso da civilização (ocidental) do século XIX. Tratava-se de uma civilização capitalista na economia; liberal na estrutura legal e constitucional; burguesa na imagem de sua classe hegemônica característica; exultante com o avanço da ciência, do conhecimento e da educação e também com o progresso material e moral; e profundamente convencida da centralidade da Europa, berço das revoluções da ciência, das artes, da política e da indústria e cuja economia prevalecera na maior parte do mundo, que seus soldados haviam conquistado e subjugado; uma Europa cujas populações (incluindo-se o vasto e crescente fluxo de emigrantes europeus e seus descendentes) haviam crescido até somar um terço da raça humana; e cujos maiores Estados constituíam o sistema da política mundial. Para essa sociedade, as décadas que vão da eclosão da Primeira Guerra Mundial aos resultados da Segunda Guerra Mundial foram uma Era de Catástrofe.

O otimismo prevalecente na Europa foi abalado por uma forma de guerra global nunca vista em outros períodos da história. Para Hobsbawm (1995, p. 31), antes de 1914 “não houvera, em absoluto, guerras mundiais”, pois enquanto aquelas que antecederam este ano eram travadas entre, no máximo, duas grandes potências, “a Primeira Guerra Mundial



envolveu todas as grandes potências, e na verdade todos os Estados europeus, com exceção da Espanha, os Países Baixos, os três da Escandinávia e a Suíça”.

Além disso, a primeira grande guerra, diferentemente dos conflitos anteriores, não foi movida por disputas unilaterais, obrigou as tropas a lutarem fora de suas regiões (canadenses lutando na França, australianos e neozelandeses batalhando numa península do Mar Egeu etc.), teve uma longa duração (cinco anos, ao contrário das guerras de meses ou semanas ocorridas nos períodos antecedentes) e a dimensão do número de mortos foi tão assustadora, a ponto de Hobsbawm (1995, p. 32) afirmar que “1914 inaugura a era do massacre”.

A situação mundial continuou instável após a Primeira Guerra. Tanto na Europa quanto no Extremo Oriente, a paz era vista como passageira. O Tratado de Versalhes, elaborado para evitar outra guerra daquelas proporções, fragilizou os países derrotados, principalmente a Alemanha, considerada, nos termos do acordo, a principal responsável pelo conflito e suas consequências. Ao Estado alemão, foram impostas perdas territoriais, redução de suas forças armadas, pagamentos de custos de guerra aos vitoriosos, ocupação militar de sua parte Ocidental e supressão de suas colônias, que foram redistribuídas entre britânicos, franceses e japoneses. De acordo com Hobsbawm (1995, p. 43), “todo partido na Alemanha, dos comunistas na extrema esquerda aos nacional-socialistas de Hitler na extrema direita, combinavam-se na condenação do Tratado de Versalhes como injusto e inaceitável”.

A ascensão de Adolf Hitler ao posto de primeiro-ministro da Alemanha, em 1933, e os descontentamentos de Japão e Itália, que, mesmo do lado vencedor da guerra, também ficaram insatisfeitos com os acordos feitos ao final do conflito, foram, de acordo com Hobsbawm (1995), a combinação provocadora da Segunda Guerra Mundial.

O Japão, em meio a um avançado processo de industrialização, mas com uma economia ainda modesta, considerou que merecia uma fatia maior de territórios no Extremo Oriente. Já a Itália, saída dos combates com ganhos territoriais, envolveu-se num projeto imperialista após a chegada de Benito Mussolini e do fascismo ao poder, em 1922.

A agressividade expansionista da Alemanha, Japão e Itália abriu o caminho para a Segunda Guerra Mundial. Diz Hobsbawm (1995, p. 44):

Os marcos miliários na estrada para a guerra foram a invasão da Manchúria pelo Japão, em 1931; a invasão da Etiópia pelos italianos em 1935; a intervenção alemã e italiana na Guerra Civil Espanhola em



1936-9; a invasão alemã na Áustria no início de 1938; o estropiamento posterior da Tchecoslováquia pela Alemanha em março de 1939 (seguida pela ocupação italiana da Albânia); e as exigências alemãs à Polônia que levaram de fato ao início da guerra.

Benjamin pertenceu a uma geração de intelectuais que, vivendo as catástrofes da Primeira Guerra Mundial, das crises do período entreguerras, da ascensão do fascismo e do nazismo e da eclosão da Segunda Guerra Mundial, elaborou leituras nas quais os sentidos da humanidade e do progresso foram repensados. As promessas, construídas no século XIX, de uma sociedade que viria a ser, com os avanços tecnológicos, justa, harmônica e protetora dos seres humanos, foram duramente questionadas por muitos pensadores dessa geração.

A filosofia de Benjamin, por exemplo, não compactuava com a ideia de um progresso humanizador. Para ele, o progresso representava a construção do modelo de sociedade que criou a Primeira Guerra Mundial e todos os desdobramentos que resultaram na Segunda Guerra Mundial (SANTOS, 2012). Os avanços tecnológicos, nesta visão, eram inimigos dos processos de humanização e aliados das armas, fome, inflação e destruição das vidas comunitária e familiar.

Benjamin, então, construiu o seu pensamento filosófico nesse contexto de crise que marcou o mundo, sobretudo a Europa, na primeira metade do século XX. Como um filósofo que dialogava com as tendências revolucionárias do romantismo alemão, a teologia judaica e o marxismo (LÖWY, 2005), ele foi observador, estudioso e crítico do seu tempo presente.

Durante a Primeira Guerra Mundial, como já vimos, opôs-se ao conflito, principalmente contrapondo-se à entrada de jovens na batalha. E no período entreguerras, engajou-se com o antifascismo, escrevendo e proferindo palestras para o Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt (Escola de Frankfurt), atuando na militância comunista e provocando os marxistas a pensarem outras formas de enfrentamento ao fascismo, pois, para ele, as ideias e posicionamentos políticos do marxismo ortodoxo de então não eram suficientes para garantir a “vitória na partida” contra aquele inimigo (BENJAMIN, 2012, p. 241).

Mas a sua filosofia é também a de uma vítima daquele “momento do perigo” (BENJAMIN, 2012, p. 243). Logo após a ascensão de Hitler, em 1933, Benjamin precisou fugir da Alemanha, por causa da perseguição aos judeus e comunistas, vivendo como exilado em Paris, Ibiza, San Remo e depois, novamente, Paris. Na capital francesa, chegou a ser preso, por mais de dois meses, no ano de 1939, quando o governo conservador da França, já em meio às tensões da Segunda Guerra Mundial, mandou prender os estrangeiros em situação irregular e os comunistas.



Em maio de 1940, as tropas alemãs invadiram a França. Benjamin, que havia saído da prisão no mês de setembro do ano anterior, uniu-se a um grupo de refugiados e tentou escapar para os Estados Unidos, onde estavam, também exilados, Theodor Adorno e Max Horkheimer, seus amigos da Escola de Frankfurt. O plano era atravessar a Espanha, chegar até Portugal e, de lá, seguir numa embarcação até o país norte-americano. Porém, na cidade espanhola de Port-Bou, ele e o grupo foram informados pela polícia de que não poderiam continuar o trajeto, pois não tinham visto de saída da França. A Espanha, neste período, era governada pelo ditador Francisco Franco, que havia chegado ao poder com o apoio de Mussolini e Hitler.

As autoridades espanholas estavam decididas: deportar o grupo para a França. Se isto ocorresse, o destino mais provável seria o aprisionamento daquelas pessoas em algum campo de concentração. Temendo isto, Benjamin optou pelo suicídio. Na noite do dia 26 de setembro de 1940, em um pequeno hotel de Port-Bou, tomou uma forte dose de morfina. Na manhã do dia seguinte, morreu. Horas depois, o governo espanhol voltou atrás na decisão e liberou o grupo para continuar o percurso.

O corpo de Benjamin foi enterrado no pequeno cemitério de Port-Bou, mas seu túmulo, ao ser procurado algum tempo depois, não foi mais encontrado. No entanto, sua filosofia, construída em meio às tragédias que marcaram o início do século XX, ficou viva, abrindo possibilidades de contribuições para reflexões e práticas no caminho de lutas contra as opressões e em favor dos direitos humanos. O debate que o pensamento benjaminiano propõe acerca do conceito de memória é um desses aportes.

### **A memória na filosofia de Benjamin: elementos centrais**

Iniciamos esta seção com uma afirmação negativa: o conceito de memória na filosofia benjaminiana não está sistematizado em um único texto, nem tampouco num programa filosófico. Como lembra Löwy (2005), Benjamin não era um filósofo que organizava seu pensamento em sistemas, estruturas ou programas. Os conceitos que trabalhava eram abordados e desenvolvidos em textos bastante diversificados e em debates sobre temas variados.

Mas, mesmo nessa forma assistemática de fazer filosofia, é possível encontrar elementos centrais no tratamento que Benjamin dá à questão da memória. Veremos quais são eles.

O primeiro e mais importante elemento é a ideia de memória como relação entre passado e presente. Para Gagnebin (2013, p. 16), o centro da filosofia da história benjaminiana consiste na afirmação de que



a exigência da rememoração do passado não implica simplesmente a restauração do passado, mas também uma transformação do presente tal que, se o passado perdido aí for reencontrado, ele não fique o mesmo, mas seja ele também retomado e transformado.

Para Benjamin, lembrar não é trazer ao presente o passado como algo dado, puro, mas sim um constante movimento de construção, reconstrução, significação e ressignificação de acontecimentos anteriores, a partir de questões, inquietações e demandas que os indivíduos e grupos encontram no presente.

Nas teses “Sobre o Conceito da História”, seu último texto, escrito em 1940, Benjamin (2012, p. 243) defende que o passado não é trazido nem conhecido “como ele de fato foi”, mas articulado. E esse ato de articular o passado “significa apropriar-se de uma recordação, como ela relampeja no momento de um perigo”. Ao usar a expressão “momento de um perigo”, o filósofo se refere ao seu tempo presente, marcado pelo fascismo, evidenciando, assim, que sua concepção de memória aponta para a rememoração como uma articulação entre passado e presente (LÖWY, 2005).

De acordo com Gagnebin (2012), a concepção benjaminiana de memória, como ato de lembrar o passado, relacionando-o com o presente, é profundamente influenciada pela estética do romancista e poeta francês Marcel Proust. Para Benjamin, o entendimento da memória como uma relação ou um processo de articulação entre passado e presente era uma das proezas do referido escritor. Em “A Imagem de Proust”, escrito no ano de 1929, o filósofo diz que esse autor “não descreveu em sua obra uma vida como ela de fato foi”, mas relatou acontecimentos que serviram como “uma chave para tudo o que veio antes e depois” (BENJAMIN, 2012, p. 38-39).

Consideremos agora outro elemento no conceito benjaminiano de memória: além de estabelecer uma relação entre passado e presente, a memória, para Benjamin, constitui também um movimento em que ambos são transformados, indicando, assim, que o ato de rememoração pode ter consequências políticas.

Gagnebin (2009, p. 55) chama atenção para uma distinção, feita por Benjamin, entre comemoração e rememoração: a comemoração tem fortes ligações com o religioso, com as celebrações de Estado, é expressão de histórias oficiais e procura manter poderes ou sistemas dominantes; a rememoração



implica uma certa ascese da atividade historiadora que, em vez de repetir aquilo de que se lembra, abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalçado, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que não teve direito nem à lembrança nem às palavras. A rememoração também significa uma atenção precisa ao presente, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente.

O foco de Benjamin, ao trabalhar o conceito de memória, liga-se à rememoração e não à comemoração. Ou seja, a filosofia benjaminiana ocupa-se de uma ação que ressignifica e transforma tanto o passado quanto o presente: quando o passado é rememorado a partir de outras falas, outras visões sobre ele, questionando, inclusive, as histórias oficiais, que procuram “apagar” determinados acontecimentos para sustentar formas de dominação, o presente também entra em um movimento que o renova e o impulsiona à criação de novas práticas e discursos opostos à manutenção de opressões e injustiças.

A memória coletiva é outro elemento importante nas abordagens de Benjamin. Nos textos “Experiência e Pobreza”, de 1933, e “O Narrador”, de 1936, o filósofo fala da perda da experiência no mundo capitalista moderno. Uma das expressões desse fenômeno foi, na análise dele, a volta dos combatentes da Primeira Guerra Mundial, que retornaram silenciosos dos campos de batalha, “mais pobres em experiências comunicáveis”, de forma que “os livros de guerra que inundaram o mercado literário dez anos depois continham tudo menos experiências transmissíveis de boca em boca” (BENJAMIN, 2012, p. 124).

O avanço da tecnologia, que, segundo o filósofo, sobrepunha-se às pessoas, contribuía para esse empobrecimento da experiência e da narração, fazendo predominar outras formas de narrativa, como o romance e a informação jornalística. Em “O Narrador”, ele argumenta que a origem do romance está no livro, no registro escrito, não “procede da tradição oral nem a alimenta”. Além disso, a sua base é o indivíduo isolado e não em coletividade. Já a informação jornalística tem uma grande necessidade de dar explicações aos leitores, porque ela precisa ser “compreensível em si e para si”, plausível, controlada. A narração, que comunica a experiência, vai em outra direção e tem outros elementos, ou seja, trabalha em favor da construção de uma memória coletiva, além de ser aberta, incompleta, rompendo com o individualismo e a exatidão exigidos pelo capitalismo moderno (BENJAMIN, 2012, p. 217-219).

Nessa reflexão, Benjamin denuncia a substituição da experiência pela vivência. Ele compreende experiência como aquilo que é transmitido coletivamente, de geração a



geração, uma construção comum de memória, de saberes e de fala, que tem a possibilidade de transformar os indivíduos, os grupos e as sociedades. Já a vivência seria algo vivido individualmente, de forma passageira, sem condições de provocar transformações. Em “A Imagem de Proust”, essa distinção relaciona a vivência com o “acontecimento vivido” e a experiência com o “acontecimento rememorado”. Assim, “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento rememorado é sem limites” (BENJAMIN, 2012, p. 38-39).

Dessa forma, a transmissão de experiências, na filosofia benjaminiana, equivale à construção de memórias coletivas: alguém que narra uma história faz isso, não como um indivíduo isolado, mas a partir do que ouviu, viveu e está vivendo em sua comunidade, ou seja, na relação com uma coletividade. O narrador ou narradora conta sobre sua experiência e sobre aquela que foi narrada por outros e outras, incorporando as coisas narradas às experiências de seus ouvintes. Com isso, é possível identificar que, para Benjamin, uma memória coletiva garante a existência de uma experiência coletiva (GAGNEBIN, 2012).

Outro elemento constante no pensamento de Benjamin é a ideia da memória como um movimento infinito e que está sempre aberta e incompleta: uma história narrada cria uma nova história, que desencadeia outra, que gera uma quarta e assim por diante. Enquanto o romance precisa de um final e a informação jornalística necessita ser clara e plausível, a narração obedece à infinitude, abertura e incompletude da memória.

No texto “O Narrador”, o filósofo fundamenta essa concepção apresentando a forma como Heródoto narrou os acontecimentos sobre os quais ouviu. Segundo Benjamin (2012, p. 220), “Heródoto não explica nada. Seu relato é dos mais secos”. E essa ausência de explicação e de um “ponto final” naquilo que é narrado permite que a história se mantenha aberta, favorecendo a criação de novas histórias, suscitando espanto e reflexões infinitamente e gerando perguntas e interpretações.

Em outras palavras, na filosofia de Benjamin, há uma relação entre memória, narração e invenção do novo. E isso também tem consequências políticas, na medida em que a rememoração, por suscitar perguntas, interpretações e inquietações, traz incômodos ao estabelecido e possibilita a afirmação de que qualquer coisa pode ser diferente do que é.

Entramos, então, no último elemento constituinte da concepção benjaminiana de memória: a possibilidade de os processos de rememoração fazerem nascer uma “história a contrapelo” (BENJAMIN, 2012, p. 245).



Ao insistir que, na rememoração, o passado nunca é dito da mesma forma e o presente, a partir disso, é problematizado, questionado e transformado por novas leituras do acontecido, Benjamin (2012, p. 244) coloca como possível a memória provocar a construção de histórias que se contraponham às histórias oficiais, herdeiras “de todos os que venceram antes”.

A proposta dessa “outra história”, possibilitada pelos processos de rememoração, é fazer parar, no presente, o esmagamento dos oprimidos e oprimidas, pois “os que até agora venceram participam do cortejo triunfal, que os dominadores de hoje conduzem por sobre os corpos dos que hoje estão prostrados no chão” (BENJAMIN, 2012, p. 244).

A expressão escolhida pelo filósofo para se referir a essa outra construção histórica, “história a contrapelo”, remete à ideia de incômodo, tendo em vista que lembra o estresse causado nos animais quando alguém procura escovar os seus pelos no sentido contrário. Assim, considerando seu potencial de abertura, questionamento, interpretação e transformação, os processos de rememoração podem, para a filosofia benjaminiana, proporcionar a criação de novas histórias que incomodem e rompam com os opressores.

Benjamin se afasta da ideia, já criticada por Marx (2007) em “O 18 Brumário de Luís Bonaparte”, de mudar o presente parodiando o passado, porque essa mera cópia do que aconteceu, além de ser impossível, impede a força criadora dos seres humanos no presente e, conseqüentemente, a mudança.

Entendemos que é possível encontrar contribuições desses elementos centrais do conceito benjaminiano de memória para o debate sobre educação em direitos humanos. É sobre isto que trataremos agora.

### **O conceito benjaminiano de memória e suas possíveis contribuições para a educação em direitos humanos**

Tomando por base a pedagogia de Paulo Freire, podemos sintetizar em dois os princípios fundamentais da educação em direitos humanos: fortalecimento da experiência democrática e efetivação de uma práxis (reflexão e ação) frente às problemáticas que promovem as diversas formas de opressão sobre as pessoas (SILVA, 2021).

Em 1959, na tese que apresentou ao concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco, posteriormente publicada em livro, sob o título “Educação e Atualidade Brasileira”, Freire (2003, p. 14) já defendia uma educação que fortalecesse a experiência democrática, afirmando que ela deveria ser “um trabalho do



homem com o homem e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou assistencialmente do homem para o homem, sem ele”.

Este tema foi retomado e aprofundado nas duas obras seguintes, “Educação como Prática da Liberdade” e “Pedagogia do Oprimido”. Na primeira, pensa-se numa educação que seja um “diálogo constante com o outro”, capaz de provocar uma luta coletiva contra as injustiças, opressões e dominações (FREIRE, 2005, p. 97-98). Na segunda, a crítica à “concepção ‘bancária’ da educação” propõe uma forma de educar que ultrapasse o mero ato de transmissão e recepção de conteúdos, seja uma construção de saberes na qual não há “quem saiba mais” e “quem saiba menos” e envolva todas as pessoas no processo de elaboração de reflexões e conhecimentos que se conectem a práticas necessárias para a superação das opressões (FREIRE, 2011, p. 79).

Além da defesa de uma educação que fortaleça a experiência democrática, as três obras insistem na necessidade do ato de educar ser um caminho no qual homens e mulheres problematizem seus contextos sociais, econômicos e políticos. Na “Pedagogia do Oprimido”, essa educação é definida como ato político e como instrumento fundamental para a garantia da dignidade humana. Educação baseada numa pedagogia forjada com homens e mulheres que, reconhecendo-se negados e negadas enquanto seres humanos pelas opressões, explorações e injustiças, lançam-se na luta incessante pela recuperação de sua humanidade (FREIRE, 2011).

Antes de começar a tratar especificamente sobre as contribuições do conceito benjaminiano de memória para este debate, é importante salientar que Benjamin associa a rememoração a atos educativos.

Nos ensaios “O Narrador” e “Experiência e Pobreza”, a narração, ferramenta necessária para a construção da memória, é relacionada à formação de conhecimentos. Por exemplo, um viajante que narra as memórias de suas andanças a uma comunidade ou um artesão que, enquanto realiza suas atividades, narra aos seus companheiros e companheiras de trabalho acontecimentos que viveu ou ouviu de outras pessoas, participam de uma ação na qual saberes são elaborados de forma coletiva (BENJAMIN, 2012).

Sendo assim, quando a rememoração observa os vencidos e vencidas, oprimidos e oprimidas do passado, para, no presente, construir uma história que, nas palavras de Benjamin (2012, p. 243), questione sempre “cada vitória dos dominadores” e provoque a busca por uma nova sociedade, efetiva-se um tipo de educação que desvela o mundo da opressão e se compromete com a sua transformação.



Então, aqui está uma contribuição da concepção benjaminiana de memória para as reflexões em torno da educação em direitos humanos: um processo de rememoração, ao interpretar o passado sob a crítica dos vencidos e vencidas, torna-se também um ato educativo engajado na luta pela superação das forças vencedoras e opressoras de outrora, a fim de que outro presente seja possível.

O conceito de memória, na filosofia de Benjamin, também contribui com a noção de elaboração coletiva do saber, que é uma ideia muito importante para a educação em direitos humanos.

Como já colocado na segunda seção deste estudo, a memória é, para a filosofia benjaminiana, uma construção coletiva. Isto traz, pelo menos, duas implicações para o entendimento do ato de rememorar: primeiro, ele não acontece como uma mera transmissão de conteúdos; segundo, o seu exercício é uma forma de pensar sem a submissão a um tipo de saber que possa ser considerado superior.

Mesmo que a narração seja um momento de fala e escuta, a memória, para Benjamin, é uma formulação tão aberta que o momento da transmissão nunca encerra o que é dito. Existem, pelo menos, dois aspectos do ato de narrar que justificam essa abertura: primeiro, ele é um constante movimento de interpretação, tradução e invenção do passado, pois não traz o acontecido em seu estado puro e definitivo; segundo, ele nunca é o mesmo, tendo em vista que a forma e o conteúdo de uma narração sempre se modificam a cada vez que ela é feita.

Assim, o narrador ou narradora jamais conseguem fechar uma narração nem dar respostas completas com elas, mas deixam vários espaços para perguntas. De acordo com Benjamin (2012, p. 216), o ato de narrar é “menos responder a uma pergunta” e mais uma abertura de caminho para “a continuação de uma história que está se desenrolando”.

Já quem ouve a narração não é um ser passivo, que simplesmente recebe a memória de outra pessoa e a reproduz. Ou seja, os ouvintes são também participantes ativos do processo aberto da rememoração, porque sempre ressignificam o que é rememorado e fazem circular outros ditos sobre uma determinada memória.

Sendo elaborada a partir de uma coletividade de saberes, a rememoração, se não confundida com comemoração, é um ato no qual o pensamento não fica subjugado a algum tipo de autoridade do conhecimento. Se considerarmos as reflexões feitas em “Experiência e Pobreza”, “O Narrador” e “Sobre o Conceito de História”, veremos que Benjamin (2012) insiste numa crítica às memórias impostas por poderes considerados oficiais, pois elas, além de



manterem as opressões dos dominadores, não representam a abertura de um trabalho de rememoração, mas a determinação de um pensamento único e definitivo sobre o passado.

Nesse conceito de memória, o pensar é profundamente comprometido com o novo, a mudança e o movimento, nunca sujeito a alguma espécie de pensamento superior, autoritário e defensor da imobilidade dos contextos que abrigam opressões e injustiças.

### **Considerações finais**

A filosofia de Benjamin é profundamente comprometida com os oprimidos e oprimidas, aqueles e aquelas vencidos e vencidas, esmagados e esmagadas pelas diversas formas de barbárie que constantemente se desenvolvem na história. É a ancoragem nessa preocupação que faz do pensamento benjaminiano uma base que possibilita contribuições para reflexões sobre direitos humanos, mesmo que o filósofo não tenha elaborado teorias específicas acerca deste conceito.

A concepção benjaminiana de memória é um recorte dessa filosofia que pode contribuir com os debates em torno da educação em direitos humanos. Isto pelas seguintes razões: primeiro, porque toda rememoração é, para Benjamin, um ato educativo que ultrapassa a dinâmica de transmissão e recepção de conteúdos e constitui-se num movimento de permanente construção coletiva de saberes, em que o exercício do pensar não fica dependente de alguma forma de conhecimento superior; segundo, porque também para o filósofo o rememorar está associado à problematização e à crítica do presente, numa busca por transformação social.

Walter Benjamin escreveu os textos nos quais o seu conceito de memória é trabalhado no período em que o fascismo e o nazismo ascenderam na Europa. Hoje, quando o neofascismo avança no Brasil e no mundo, reeditando barbáries do passado e retrocedendo ainda mais a educação para um lugar de manutenção de discriminações, preconceitos, injustiças, autoritarismos e opressões, as possíveis contribuições do pensamento benjaminiano para os debates em torno dos direitos humanos são uma força a mais para a luta que tenta realizar “a tarefa de libertação em nome das gerações de derrotados” (BENJAMIN, 2012, p. 248).

### **Referências**

1. BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas vol. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.



2. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
3. FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
4. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
5. GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
6. GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
7. GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas**. Vol. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 7-19.
8. HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
9. LÖWY, Michael. **Walter Benjamin – aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”**. Trad. Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.
10. MARX, Karl. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. Trad. Leandro Konder. São Paulo: Martin Claret, 2007.
11. SANTOS, Marcelo Leandro dos. Walter Benjamin e a época de laços humanos extraviados. In: SAYÃO, Sandro; PELIZZOLI, Marcelo. (Orgs). **Fragmentos filosóficos: direitos humanos e cultura de paz**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. P. 15-37.
12. SILVA, Reginaldo José. Direitos Humanos e Pensamento Freireano. In: **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte – online, Vol. 6, Número Especial – Paulo Freire, setembro, 2021, ISSN 2526-1126. Disponível em: <<http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2021/09/14-DIREITOS-HUMANOS-E-PENSAMENTO-FREIRIANO-1.pdf>> Acesso em: 10 out. 2022.



## Masculinidades e Direitos Humanos: (im) possibilidades nas discussões de gênero<sup>6</sup>

Jullyane Chagas Barboza Brasilino<sup>(1)</sup>

<sup>(1)</sup> ORCID: 0000-0003-1785; Universidade de Pernambuco, docente, pesquisadora, Brazil, E-mail: jullyane.brasilino@upe.br

### Introdução

O presente texto tem como objetivo apresentar algumas considerações acerca da discussão em torno da temática das masculinidades e sua invisibilidade e, conseqüentemente, sua (im) possibilidade no campo de discussões sobre gênero e direitos humanos. Nesse sentido, convém destacar que, de acordo com Alvim (2003), a maioria dos estudos sobre a violência de gênero não incluiu os homens em suas discussões e análises. As produções com a temática da violência, principalmente a doméstica, contam com pouca participação masculina como sujeitos de pesquisa e raras e escassas são as análises relacionais desse fenômeno.

De acordo com um levantamento bibliográfico feito para uma pesquisa anterior, Medrado (2008) sinaliza uma quantidade relevante de obras voltadas para o tema da violência de gênero. Entretanto, entre as 5.492 obras localizadas, a parte que considera os homens, sobretudo no que se refere à proposição de serviços voltados para os autores de violência, infelizmente ainda é bastante reduzida, temos o quantitativo de 123 estudos.

Tal constatação parece ratificar a ideia de que as produções científicas sobre o tema tendem a apresentar uma leitura unilateral, ainda direcionando o olhar quase exclusivamente para as mulheres. Contudo, é importante ressaltar que um conjunto de pesquisadores se tem dedicado ao estudo da masculinidade como construção de gênero,

6 DOI: <https://doi.org/10.48016/xiienccultgt10e1cap3>



e o foco se dá nos homens como atores sociais que se constroem e são construídos a partir de relações desiguais de poder. Tais estudos buscam identificar e analisar como, cotidianamente, os homens atualizam, ou não, o modelo hegemônico de masculinidade, levando em consideração as matrizes culturais e históricas nas quais estão inseridos (MEDRADO, 2004).

Nesse contexto, o tema das masculinidades ainda pode ser considerado emergente no campo das Ciências Humanas e Sociais e da Saúde Pública, pois foi somente a partir da década de 1970 que começamos a dar um lugar maior às questões que pautam/problematizam como os homens constroem suas masculinidades no cotidiano desde a perspectiva feminista de gênero – em contrapartida à ideia de masculinidade hegemônica citada anteriormente (MEDRADO; LEMOS; BRASILINO, 2011). Nessa pesquisa, os autores tiveram como foco identificar e analisar como os profissionais que atuavam na rede de enfrentamento à violência contra a mulher em Recife/PE na época do estudo negociavam os sentidos sobre a atenção a homens autores de violência, denunciados no contexto da Lei Maria da Penha (11.340/06). Assim, a maior preocupação foi identificar como esses profissionais se posicionavam em relação à possibilidade de serviços específicos voltados aos chamados “agressores” e quais argumentos sustentavam suas posições.

Dentre as instituições pesquisadas, tiveram profissionais das seguintes áreas: Justiça e Segurança Pública, Órgãos de Gestão governamental, Serviços de denúncia, Espaços de organização política, Espaço acadêmico e Serviços de Assistência à Mulher.

Como principais achados, os autores destacaram que, muitas vezes, esses homens são tidos como algozes e que merecem ser punidos. Contudo, também aparecem como quem deve ser alvo de algum tipo de atenção das políticas públicas, que deveriam ser ouvidos, inclusive para prevenir a reincidência da violência. Em resumo, foram propostas medidas punitivas, preventivas e assistenciais para esses homens denunciados por violência (MEDRADO; LEMOS; BRASILINO, 2011).

Ainda nesse sentido, de acordo com Brasilino (2010):

Os homens também devem ser ouvidos. Contudo, considerar a voz dos homens na problemática da violência contra a mulher é algo pouco difundido e que cria várias polêmicas. Ressaltamos a necessidade de envolver os homens na discussão da violência contra mulheres, porque, sendo a violência um fenômeno relacional, eles também são importantes nessas discussões (p. 39).



Os estudos sobre homens e masculinidades no campo das ciências sociais que adotam a perspectiva de gênero voltam às décadas de 1970 e 1980 e foram diretamente influenciados pelos estudos feministas. Aliás, não apenas os movimentos feministas, mas também uma forte corrente do movimento homossexual foi uma mola propulsora para a inserção dos estudos de masculinidades na pauta dos estudos acadêmicos. A atenção que antes era dada exclusivamente para a vida das mulheres e à opressão feminina foi ampliada para uma possibilidade de investigação do masculino plural e, porque não dizer, das masculinidades (GARCIA, 2006).

A versão tradicional de masculinidade parece legitimar determinados comportamentos e modos de ser para os homens, produzindo repertórios masculinos que incluem: exposição a atividades que envolvem riscos, pouco cuidado em relação a aspectos de sua saúde, privilégio da vida no mundo público em detrimento da vida no mundo privado, poucas habilidades para a expressão de sentimentos, muitas vezes recorrendo à violência interpessoal para a solução de conflitos e impasses, uma noção de honra que deve ser assegurada e mantida etc. Ainda é por intermédio desses repertórios que uma grande parcela de homens constrói suas narrativas de exercício das masculinidades.

### **Conceitos e Fundamentos Teórico-Metodológicos**

A linguagem é entendida aqui como prática social, portanto, o foco estará sempre nos usos e efeitos que essa linguagem produz, ou seja, em seu caráter performático. A comum separação entre coisas e significados não se encaixa na abordagem empregada neste texto. Entendendo a linguagem a partir dessa perspectiva, o sujeito se constitui, existe na linguagem.

Com base no giro linguístico (RORTY, 1990), é possível pensar todas as ações humanas no mesmo plano. Isso é possível mediante a consideração de que não existe uma operação de fala que não seja também uma ação. Como é tratada no mesmo plano que as demais ações humanas, a linguagem também é reguladora das ações (IÑIGUEZ, 2004). Nessa perspectiva, quando alguém fala, não expressa um significado, e sim está fazendo algo (AUSTIN, 1962).

Desse modo, a presente pesquisa inscreve-se em uma abordagem construcionista em psicologia social, a qual tem buscado estudar as práticas discursivas e a produção de sentidos no cotidiano. A expressão “práticas discursivas” parece ser utilizada por Spink (2004) para enfatizar o papel da linguagem nos contextos de interação social, partindo



do pressuposto de que a linguagem é uma prática social, uma ação. Na abordagem das práticas discursivas, postula-se que os conteúdos se associam em diferentes formas, em função do contexto nos quais estão inseridos, uma vez que “os sentidos são fluídos e contextuais” (p.42).

Tal perspectiva, baseada no construcionismo, implica a análise dos aspectos performáticos da linguagem, bem como suas condições de produção. O construcionismo entende o discurso sobre o mundo não como uma imagem ou meio de mapear esse mundo, mas como um mecanismo de trocas sociais.

### **Procedimentos de pesquisa**

Para o presente texto, traremos o recorte de uma pesquisa desenvolvida no doutorado em Psicologia Social. Assim, convém destacar que foi realizada uma investigação aos moldes da “pesquisa no cotidiano”, de base construcionista, conforme proposto por Mary Jane Spink (2007).

Nesse sentido, pesquisar no cotidiano remete a uma postura metodológica particular. Assim, reivindica dos pesquisadores o posicionamento como membros da comunidade discursiva, ou seja, de nos tornarmos capazes de interpretar as práticas que se desenrolam nos espaços e lugares em que os estudos ocorrem. Foi utilizada a pesquisa de observação no cotidiano descrita por Cardona, Cordeiro e Brasilino (2014):

A observação é compreendida como um empreendimento dialógico não controlado, envolvendo, em alguma medida, tanto os conflitos e tensionamentos quanto a colaboração entre pesquisador/a e pessoas, grupos ou comunidades que fazem parte da pesquisa. [...] uma forma de fazer pesquisa em psicologia social (partindo de uma postura construcionista) que se orienta para a compreensão dos fenômenos sociais complexos, não uniformes e de grande riqueza em suas manifestações sociais e locais. Trata-se de entender a observação fazendo parte importante do pesquisar no cotidiano, como espaço(s) de convivência, mais ou menos públicos (p.01).

No caso em tela, trata-se de uma pesquisa com múltiplas fontes. Ao longo de mais de um ano, foram feitas observações nos diversos serviços da rede de atenção a mulheres em situação de violência doméstica e familiar, bem como de eventos, cursos e atos públicos aos quais tive acesso. A pesquisa feita nos permitiu circular na rede e conhecer alguns desses serviços. E foi feita uma descrição detalhada de todas essas incursões na rede.



A respeito dessa descrição (detalhada) das observações, Clifford Geertz (2005) refere-se ao “estar lá” (estar no campo). Esse “estar lá” durante a escrita do texto é tão difícil quanto “estar lá em pessoa”, visto que esse exercício envolve inúmeras dificuldades nos percursos da pesquisa e da habilidade retórica de convencer o leitor de que se esteve lá. Essas anotações foram enriquecidas com entrevistas narrativas com pessoas atendidas nos serviços da rede, bem como pelos técnicos e técnicas que atuam nos diversos serviços.

Optamos pela entrevista narrativa por ser um modelo de entrevista em profundidade que busca reconstruir acontecimentos sociais – no caso desta pesquisa, as relações violentas – com base na história narrada pelas pessoas. Essa forma de entrevistar permite aos entrevistados lembrarem suas histórias, narra-las e recriá-las de forma a dar sentidos às experiências vividas (NEVES; NUNES, 2009). Além disso, a entrevista narrativa considera que o participante terá a oportunidade de elaborar mais profundamente suas experiências a partir de narrativas de suas histórias de vida (SOUZA *et al.*, 2008).

Cabe destacar que alguns cuidados éticos são indispensáveis para os pesquisadores: o consentimento informado, a proteção do anonimato e o resguardo do uso abusivo do poder na relação entre pesquisador e participantes (SPINK; MENEGON, 2004). Por isso, as gravações em áudio das conversas foram precedidas de autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Desse modo, mediante aceitação para participar da pesquisa, as participantes foram detalhadamente informadas sobre o conteúdo do termo de consentimento livre e esclarecido, de modo a ressaltar o anonimato, o caráter voluntário de colaborar com a pesquisa, bem como a possibilidade de desistência da participação, a qualquer momento que lhes fosse oportuno, e que a pesquisa envolve risco mínimo. Para a presente discussão, será trazida, apenas, a entrevista narrativa feita com o Ricardo (nome fictício), um dos homens com os quais conversei em uma ONG feminista que realizava na ocasião da pesquisa um grupo reflexivo com homens denunciados por violência doméstica e familiar contra a mulher, tendo em vista que nosso objetivo aqui é refletir sobre masculinidades e sua invisibilidade, consequentemente sua (im)possibilidade no campo de gênero e direitos humanos. Apresentaremos então algumas considerações analíticas com vistas a refletir sobre tais questões.



## **Algumas considerações analíticas:**

Com vistas a refletir sobre masculinidades e Direitos Humanos no âmbito das discussões de gênero, em muito nos ajuda pensar o (não) lugar de atenção aos homens autores de violência e, para isso, trago aqui algumas reflexões que fiz durante minha pesquisa de doutorado em contato com um homem denunciado por violência conjugal.

Trazemos a seguir algumas considerações a respeito desses grupos a partir da narrativa de um dos participantes com o qual conversei.

A conversa com Ricardo foi realizada na sede da ONG feminista. Um dos psicólogos que faz os grupos com os homens encaminhados da justiça me apresentou a ele como o “garoto propaganda” do grupo. Isso porque ele gosta muito de conversar e já deu várias entrevistas. Naquela ocasião, Ricardo tinha chegado mais cedo para a reunião e foi convidado pelo psicólogo a conversar comigo.

Fomos para uma sala reservada, que também é utilizada para atendimentos psicológicos na instituição. Ele começou a conversa me contando das últimas entrevistas que tinha dado para uma pesquisa e para uma revista. Na ocasião, ele tinha 41 anos, nascido em São Paulo capital, casado, trabalhava como assistente financeiro em uma empresa de administração de bens e imóveis próprios. Seu grau de escolaridade era o ensino médio incompleto. Sobre sua participação no grupo afirmou:

Gosto de vir aqui, me sinto bem. Então pra mim não é uma obrigação, eu acho, pra mim eu acho que to... qualquer situação que você esteja procura tirar uma coisa boa de lá, por pior né que seja, então eu sou assim, procuro fazer sempre o melhor que eu possa e determinadas coisas que possam parecer uma situação difícil a gente tirar algum proveito.

A seguir, trazemos um breve recorte de sua história de violência e de como começou a participar do grupo:

Ou morre todo mundo ou eu fico. [...] a pessoa na hora não quer fazer, mas vai indo, vai indo e quando vê, tá feita a bosta. Por sorte ela correu, se trancou e chamou a polícia. Aí veio a polícia e já me levou para a Delegacia. E aí eu falei, vamos decidir logo. Aí o Delegado colocou uma fiança de R\$5000,00, mas eu falei que não ia pagar.

Naquela ocasião, foi encaminhado para o centro de detenção provisória, mas, ainda assim, teve de pagar fiança. Na ocasião da conversa, estava respondendo ao processo. Após ser solto, sua esposa mudou de endereço, porém não retirou a medida protetiva que o



impede de chegar junto dela, devendo manter distância de 500m da mulher. Vale destacar que estão juntos há mais de um ano novamente. Ela decidiu que queria ficar com Ricardo mais uma vez, embora ele tenha lhe dito para avaliar, pois tinha a oportunidade de seguir a vida sem ele, que ele lhe daria sua parte da venda do apartamento que moravam que é de sua família. Assim, iniciaram um novo relacionamento “de respeito, de não ter briga”

Ele tomou conhecimento do grupo na palestra que foi intimado a participar por estar respondendo ao processo por violência doméstica e familiar contra a mulher. Desde julho de 2013, participa do grupo (na ocasião da conversa estávamos em setembro do mesmo ano) e já estava mais ou menos no 11º encontro. No grupo, tem contato com outras experiências e, de acordo com ele, “expõe um pouco seu sofrimento”

### Considerações Finais

A partir do nosso questionamento norteador, que foi apresentar algumas considerações acerca da discussão em torno da temática das masculinidades e sua invisibilidade e, conseqüentemente, sua (im)possibilidade de adesão no campo de gênero e direitos humanos, as reflexões ora feitas nos levam a refletir sobre a necessidade de ampliarmos esse debate. Ainda falta muito a avançar no que diz respeito às discussões de gênero e feministas de modo a incluir as masculinidades. Muito se fala da atenção às mulheres, especialmente das mulheres em situação de violência, caso bastante abordado na presente pesquisa, contudo, parece evidente que não podemos parar por aí. A discussão deve incluir os homens e as masculinidades. Inclusive, de acordo com o proposto por Fernandes e Junqueira (2021), o debate sobre a construção social das masculinidades e seus impactos no acesso às políticas públicas, principalmente no contexto da saúde, parece também necessário. Assim, pensando este campo de relações de saber/poder, a partir de uma perspectiva que se propõe a romper com o binarismo e com as posturas essencialistas e naturalistas, homens e mulheres deixam de ocupar lugares preestabelecidos e podem (e devem) ser problematizados a partir da maneira como reiteram e/ou rompem com os modelos que são perpetuados socialmente. Também destacamos que mais estudos sejam feitos nessa direção.

### Referências

1. ALVIM, S. F. **Violência conjugal e alteridade: estudo exploratório com homens e mulheres agredidos e agressores**. 2003. 143f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.



2. BRASILINO, Jullyane Chagas Barboza. **Masculinidades no juizado de violência doméstica e familiar: performances em cena.** 2010. 147f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós- Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2010.
3. BRASILINO, Jullyane Chagas Barboza. **Portas de entrada para a saída do inferno: a rede de serviços de atenção a mulheres em situação de violência.** 2014, 206 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
4. FERNANDES, Rafael Lima; JUNQUEIRA, Telma Low Silva. Homens, gênero e violência contra as mulheres: reflexões sobre sentidos atribuídos às masculinidades. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 33, n. 2, p. 117-125, maio/ago. 2021. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v33i2/28920>
5. GARCIA, S. **Homens na intimidade. Masculinidades Contemporâneas.** Ribeirão Preto: Holos, Editora, 2006.
6. IÑIGUEZ, L. A linguagem nas ciências sociais: fundamentos, conceitos e modelos. In L. IÑIGUEZ, **Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais** (p 50-104). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
7. MEDRADO, B. D. **Homens, gênero e violência conjugal: Produção de subjetividades e institucionalização de práticas, no contexto da implementação da Lei Maria da Penha,** 2008, mimeo.
8. MEDRADO, B. Sexualidades e socialização masculina: Por uma ética da diversidade. In: **Homens: tempos, práticas e vozes.** MEDRADO, B; FRANCH, M.; LYRA, J.;BRITO, M. (orgs.) -Recife: Instituto PAPAI/Fages/Nepo/Pegapacapá,2004.
9. MEDRADO, Benedito; LEMOS, Anna Renata; BRASILINO, Jullyane. Violência de gênero: paradoxos na atenção a homens. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 3, p. 471-478, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v16n3/v16n3a14.pdf>.
10. RORTY, R. **El giro Lingüístico.** Barcelona: Paidós/ICE-UAB, 1990
11. SPINK, M. J.. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.





# Parte 2

---

# Educação em Direitos Humanos e o direito a uma educação para a cidadania<sup>7</sup>

Serjane de Queiroz Vale Dantas<sup>(1)</sup>

Fabiola Maria Dantas<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> ORCID: 0000-0001-5712-5208; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, mestranda em Educação, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa da Educação em Paulo Freire, Brazil, E-mail: serjane@msn.com.

<sup>(2)</sup> ORCID: 0000-0002-1285-3751; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, mestranda em Educação, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa da Educação em Paulo Freire, Brazil, E-mail: fabiolamariadantas@gmail.com



## À guisa de introdução

Os direitos humanos são uma construção histórica feita pelos povos desde os tempos mais remotos e constituídos em um universo de Declarações e Leis conquistadas como forma de garantir os direitos básicos e fundamentais de todo ser humano, quer sejam civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, difusos e coletivos. Dentre eles, o direito à educação sempre esteve, intimamente, concatenado à própria evolução dos direitos humanos.

Outrossim, a educação é considerada um instrumento indispensável à humanidade naquilo que diz respeito à concretização da emancipação pessoal; assume relevância enquanto direito humano por possuir em sua natureza o caráter de integralidade e por se preocupar com a dignidade da pessoa humana. Nessa perspectiva, a educação, enquanto condição inerente e própria das sociedades humanas, também é compreendida como um princípio fundamental para garantia e efetivação dos demais direitos.

A incidência e emergência de uma educação voltada para os direitos humanos ficam evidenciadas nos diversos documentos sistematizados pela Organização das Nações Unidas

<sup>7</sup> DOI: <https://doi.org/10.48016/xiienccultgt10e1cap4>

(ONU), os quais se configuram como um pressuposto primordial por personificar os direitos considerados inalienáveis.

No Brasil, a discussão acerca dos direitos humanos sob uma perspectiva educacional é algo relativamente recente; porém, é um tema que adquire a cada ano maior visibilidade no contexto nacional e, dentro dele, a escola constitui um dos principais espaços para o desenvolvimento da construção da cidadania e para a efetividade da educação enquanto direito humano. Com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, resultado de esforços da sociedade para a garantia dos direitos civis, políticos e sociais, a educação se apresenta como uma preocupação no âmbito discursivo, haja vista que a formação para a cidadania é definida pela legislação educacional.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é um pressuposto determinante para a formação de sujeitos de direitos, uma vez que, no decorrer “de todo o processo de redemocratização e de fortalecimento do regime democrático, tem buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações” (BRASIL, 2018, p. 12).

Isso posto, o objetivo deste trabalho é discutir e ampliar o debate sobre o direito à educação e a importância da EDH na Educação Básica para a promoção da cidadania; embora seja preciso reconhecer que os conceitos explorados nesta temática necessitam de maior aprofundamento. Para tanto, o trabalho se ancora na abordagem qualitativa pela pesquisa bibliográfica compreendendo que essa metodologia é a que mais se aproxima dos objetivos propostos. Conforme argumenta Bogdan e Biklen (1994), através da investigação, a pesquisa qualitativa pode encorajar os sujeitos em relação às mudanças sociais.

### **A Educação como um direito humano fundamental**

Os direitos humanos são compreendidos como um conjunto de direitos essenciais para o exercício de uma vida digna e que precisam ser garantidos a toda humanidade sem “distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, meio socioeconômico, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral” (BENEVIDES, 2007, p.3).

Os direitos considerados essenciais à pessoa humana despontam de forma gradual a partir das lutas contra a opressão e desmando governamental, ou seja, das condições propícias às necessidades da sociedade e, sobretudo, em situações de violação aos direitos da cidadania. Os direitos humanos, como aponta Santos (2013, p.50), “surgem como o



patamar mais baixo de inclusão, um movimento descendente da comunidade mais densa de cidadãos para a comunidade mais diluída da humanidade”. Assim, eles se consolidam através de lutas coletivas dos movimentos sociais em que os sujeitos defendem causas a favor da dignidade humana e invocam a garantia dos direitos para todas as pessoas, inclusive o direito à educação.

O direito à educação possui uma função importante no campo dos direitos humanos, haja vista que ele é indispensável ao conhecimento dos demais direitos. Em virtude de permitir o acesso a outros direitos, o direito à educação se caracteriza como um instrumento fundamental para que os sujeitos marginalizados, tanto econômica quanto socialmente, possam emancipar-se intelectualmente e adquiram meios necessários para exercerem sua plena cidadania.

Discorrer sobre o direito à educação suscita em discussões que envolvem uma diversidade de proposições dispostas para além de uma vaga ofertada pela instituição formal e a permanência dos estudantes na escolarização, pois elas abarcam uma questão axiológica que ultrapassa as fronteiras da escola. Porém, a escola se apresenta como um espaço privilegiado para as discussões sobre a garantia desses direitos, uma vez que ela está imbricada nas relações interpessoais e de convivência.

Brandão (1981) é enfático ao propor que não há um sujeito que escape à educação. Sua reflexão soa que a educação é uma condição obrigatória e imposta pela própria natureza, o que é, de certo modo, uma proposição verdadeira, pois ela se manifesta em todos os lugares e contextos; se manifesta na família, nos movimentos sociais, no trabalho, nas comunidades, nas instituições religiosas e no grupo de amigos e, assim, se entrelaça à sociedade e à convivência humana em suas diferentes formas de existir, de ser no mundo. Na condição de seres humanos, possuímos a necessidade de nos educar para atuar no mundo em que nos encontramos, ou seja, não há como sermos verdadeiramente humanos se não passarmos, ao longo da vida, por um processo educativo.

Para o educador Paulo Freire (2020), ao assumir uma postura crítica diante da realidade, o indivíduo problematiza o mundo, distancia-se da passividade e do mecanicismo, e abandona a visão ingênua. Para tanto, é necessário que ele esteja inserido no mundo de forma consciente a fim de se transformar e transformá-lo, pois, como afirma o autor, os seres humanos são sujeitos inacabados e sempre convocados a “ser mais”. Em virtude da condição de inacabamento, a educação se apresenta como um imperativo da existência humana e torna possível o processo de humanização deste indivíduo junto a outros seres humanos.



Desse modo, a educação está conectada ao aspecto da socialização que, por sua vez, constitui o caráter humanizador do indivíduo. Tornamo-nos humanos pelo convívio com o outro e, por isso, nos educamos. Daí a importância da educação como um direito humano fundamental, uma vez que, sem ela, seria impossível nos tornarmos humanos nem tampouco nos conscientizarmos dessa humanidade (FREIRE, 2020).

Corroborando com o pensamento de Paulo Freire, o professor Sérgio Haddad, no Relatório sobre o Direito à Educação no Brasil, produzido em 2004, pela Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais, argumenta que:

Conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer “ser mais”, diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo. Para tanto, utiliza-se do seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade. Ao exercitar sua vocação, o ser humano faz História, muda o mundo, por estar presente no mundo de uma maneira permanente e ativa (HADDAD, 2004, p. 1).

Dessa maneira e em seu sentido amplo, a educação possui um papel fundamental na formação humana, na promoção e reconhecimento dos direitos, uma vez que ela oportuniza aos sujeitos sua transformação e reflexão sobre os valores. É por meio dela que se torna possível construir uma cultura de respeito às diferenças e à dignidade humana, combater o preconceito e a discriminação.

Ao proferir a palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos na cidade de São Paulo, no ano de 2000, a socióloga Maria Victoria Benevides afirmou que o termo cultura, quando utilizado no contexto dos direitos humanos, não se deve ser limitado a uma visão tradicional conservadora de costumes, crenças, tradições e valores, mas a uma mudança cultural “enraizado nas mentalidades por preconceitos, discriminação, não aceitação dos direitos de todos, não aceitação da diferença” (BENEVIDES, 2007, p.1). Conforme a autora, a mudança cultural é necessária, deve ser posta como enfrentamento à violação dos direitos e, sobretudo, à visão deturpada sobre os direitos humanos que permeia a sociedade. Essa mudança acontece através das diversas formas de participação política como o voto e o acesso ao conhecimento.

Aprofundar as questões que envolvem os direitos humanos no campo da educação exige uma compreensão da construção histórica que rodeia conceitos fundamentais como o de cidadania e de democracia, além da relação que estes possuem com o contexto social e político (MARINHO, 2012). Para Benevides (1994), cidadania significa participação dada tanto



no âmbito individual quanto no coletivo pelos mais diversos campos de atuação social, e ela exige dos sujeitos, durante sua conquista, a autonomia necessária exigida nos processos de tomada de decisão.

Diante do exposto, evidencia-se que os direitos humanos só serão assegurados através da existência de um Estado Democrático que compreenda que todos os cidadãos precisam usufruir dos seus direitos e possuir uma vida digna. Neste sentido, a dignidade torna-se um valor fundamental e essencial aos seres humanos.

### **A Educação em Direitos Humanos e a emergência de educar para a cidadania**

A Educação em Direitos Humanos emerge após a Segunda Guerra Mundial com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada no ano de 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU). Como importante estratégia para os desafios precípuos à sua missão, ela se preocupa em fomentar e propagar, através de estratégias diversificadas, uma cultura voltada para a conscientização e implementação dos direitos humanos.

Há algumas décadas, o Brasil ascendeu nos aspectos legais e normativos a fim de fomentar as políticas públicas de direitos humanos e de educação em direitos humanos no país. Entre esses documentos, o Brasil dispõe da Constituição Federal de 1988, caracterizada como um marco de extrema importância para os avanços rumo a uma sociedade mais justa e igualitária; e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003 e considerado um importante avanço na elaboração de políticas públicas para a educação nacional. Este último documento apresenta alguns objetivos balizadores estabelecidos em seu artigo 2:

- a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais;
- b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana;
- c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito;
- e) construir, promover e manter a paz (BRASIL, 2018, p. 10).

Assim, compreende-se que o PNEDH busca vislumbrar uma educação que respeite à diversidade e esteja no bojo de uma cultura democrática e cidadã; e proporcione aos sujeitos a compreensão de uma sociedade mais solidária, mantida nos valores da tolerância, da justiça social, da inclusão, da sustentabilidade e de respeito à pluralidade.



A Educação em Direitos Humanos, conforme assinala Benevides (2007, p. 1), é compreendida como:

A formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da 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.

Verifica-se, na afirmação da autora, que a EDH está para além de um discurso; é uma prática pedagógica permeada e comprometida com a mudança social; busca promover reflexões entre educador e educando com vistas a compartilhar saberes; além de valorizar e reconhecer as diferenças como potencializadoras de uma sociedade equânime.

Quando se lançam à perspectiva da EDH, as instituições escolares estão dispostas a fomentarem o diálogo entre os sujeitos que passam a se reconhecer como diferentes, embora não menos iguais, nem menos dignos, nem menos legítimos do que seus pares. A relação com o diferente impulsiona para uma formação democrática de reconhecimento do outro quando se admite a diferença, a diversidade e a pluralidade como válidas, importantes e significativas no processo da sociedade que caminha em sentido contrário à lógica perversa do capitalismo, do patriarcado, da misoginia (SILVA, 2007).

Entretanto, no Brasil, ainda há um distanciamento considerável daquilo que está escrito para o que é realmente realizado. O trabalho em direitos humanos nas instituições escolares, até então, acontece eventualmente, de forma pontual e com experiências isoladas desenvolvidas apenas em algumas datas comemorativas como, por exemplo, o Dia Internacional da Mulher, Dia Nacional de Combate ao Abuso Sexual de Crianças e Adolescentes, entre outros. São inúmeros os profissionais de educação que ainda desconhecem a existência do PNEDH.

Candau e Sacavino (2013) apresentam alguns desafios considerados fundamentais para o desenvolvimento de ações e programas de educação em Direitos Humanos, tais como:

— “Desconstruir a visão do senso comum sobre os Direitos Humanos”, pois muitas vezes ela está associada à “proteção de bandidos”. A desconstrução desta premissa é importante para compreender que a perspectiva dos Direitos Humanos está relacionada com a dignidade de todas as pessoas;



— “Assumir uma concepção de educação em Direitos Humanos e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta”. Por isso a necessidade de optar por uma proposta clara e alcançar o que se pretende, haja vista a polissemia que envolve a temática sobre Direitos Humanos;

— “Articular ações de sensibilização e de formação” a fim de que ocorram mudanças de mentalidade, valores, atitudes e comportamentos;

— “Construir ambientes educativos que respeitem e promovam os Direitos Humanos” para que não os reduzam apenas à introdução de conteúdos nos espaços educativos;

— “Incorporar a Educação em Direitos Humanos no currículo escolar” uma vez que é fundamental essa discussão no âmbito da educação básica;

— “Introduzir a educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada de educadores”, pois as querelas na perspectiva na formação docente ainda são bastante acanhadas e insatisfatórias;

— “Estimular a produção de materiais de apoio” para auxiliar professores e estudantes no entendimento, no lume e na aceitação de que todos possuem direitos inerentes à condição de ser humano.

Os desafios postos pelas autoras endossam que a luta pelos direitos humanos é um longo caminho a percorrer e deve fazer parte do cotidiano através de lutas constantes pela democracia. A relevância social promovida pela EDH precisa de se internalizar nas mentalidades individuais e coletivas, pois sem essa condição não é possível construir uma cultura dos direitos humanos na sociedade.

O conhecimento e observância dos direitos básicos da humanidade são condições indispensáveis para a democracia e segurança social. Não obstante, para aperfeiçoar as condições de direitos humanos, faz-se necessário esclarecer às pessoas sobre seus direitos para que elas possam agir de forma efetiva e, conseqüentemente, os direitos humanos sejam garantidos, observados e defendidos.

A ausência de conhecimento, ou até mesmo de aprofundamento, por parte de professores sobre determinados assuntos implica em comportamentos que se distanciam de uma educação problematizadora que oportuniza a reflexão sobre questões necessárias à formação e à conscientização humana. Não possibilitam transformar os espaços e ficam presos à mera formalidade de práticas voltadas para a transmissão de conteúdos. Dessa forma, o dia a dia nas salas de aula corre o risco de se tornar um espaço reprodutor de estereótipos que não acompanham as mudanças da sociedade contemporânea em que temas relacionados à



diversidade, às questões de gêneros, ao preconceito racial, à sexualidade e orientação sexual são invisibilizados no currículo escolar.

A Educação em Direitos Humanos deve contribuir para fomentar diversas habilidades nos estudantes, como auxiliá-los a reagirem perante a violação dos direitos, assim como orientar e disseminar conhecimentos a outras pessoas sobre seus direitos. Faz-se necessário, portanto, educar para os direitos humanos, para a liberdade e para o cultivo da paz. Importa salientar que as habilidades precisam ser consistentes e relevantes para as condições, especificidades e necessidades dos alunos.

### **Considerações finais**

Os direitos humanos se apresentam como direitos intangíveis e inalienáveis da humanidade e, por essa razão, precisam ser considerados nos currículos escolares como atributo fundamental na educação básica para todas as esferas da população. Seu objetivo é auxiliar os indivíduos a identificarem os valores considerados essenciais para a vida e desenvolver conhecimentos para defendê-los.

A Educação em Direitos Humanos evoca para o respeito aos direitos humanos e às liberdades básicas por meio da ascensão de conhecimentos dos indivíduos, desenvolvendo a personalidade humana, visão de mundo, ampliando as relações entre atividades científicas e atividades de pesquisa no campo dos direitos humanos, mantendo a identidade nacional e ensinando aos alunos seus direitos como cidadãos.

Considera-se que a educação com viés democrático e cidadão assevera uma proposta de formação transformadora tanto do sujeito quanto da sociedade em que está inserido. A educação é, por conseguinte, um caminho para a construção da cidadania, compreendida como a apreensão da capacidade dos sujeitos tomarem suas próprias decisões através de sua leitura de mundo e da autoconsciência.

Os resultados da pesquisa em tela apontam para a necessidade de que sejam incluídos nos currículos das escolas os conceitos fundamentais da Educação em Direitos Humanos e a relação da vida dos estudantes com esses conceitos. Essa iniciativa pode abrir caminhos para um desenvolvimento da sociedade no que concerne às questões que envolvem os direitos humanos.

Este estudo busca, portanto, conscientizar os leitores sobre a importância de abordar nas escolas as questões que envolvem os direitos humanos, lacuna ainda existente no currículo escolar. Espera-se que, a partir dos achados oportunizados pela pesquisa, as instituições



escolares possam avançar trilhando os caminhos aqui apontados e reflitam coletivamente em maneiras de adotar práticas voltadas para os direitos nos espaços formativos.

## Referências

1. BENEVIDES, M. V. Cidadania e Democracia. In: **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, n.33, p.5-16, 1994.
2. BENEVIDES, M. V. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? In: **Programa Ética e Cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9\\_benevides.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf). Acesso em: 18 ago.2022.
3. BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
4. BRANDÃO, C.R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.
5. BRASIL. Secretaria Especial do Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH)**. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.
6. CANDAU, V. M. F.; SCAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. In: **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319>. Acesso em: 09 set. 2022.
7. CHAUI, M.; SANTOS, B. de S. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.
8. FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
9. HADDAD, S. O direito à educação no Brasil; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Curitiba: DhESC Brasil, 2004.
10. SILVA, A. S. da. **Direitos Humanos e Lugares Minoritários**: um convite ao pensar sobre os processos de exclusão na escola. In: Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/11\\_soares.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/11_soares.pdf). Acesso em: 04 set. 2022.



# Gênero e educação: um recorte a partir do componente curricular direitos humanos no currículo de Pernambuco do novo ensino médio<sup>8</sup>

Jullyane Chagas Barboza Brasilino<sup>(1)</sup>

Jorge Edielson Costa<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> ORCID: 0000-0003-1785; Universidade de Pernambuco, docente, pesquisadora, Brazil, E-mail: jullyane.brasilino@upe.br.

<sup>(2)</sup> ORCID: 0000-0002-2680-0773; Universidade de Pernambuco – UPE, discente da graduação em Psicologia, pesquisador, Brazil, E-mail: jorge.ecosta@upe.br.



## Introdução

Esta reflexão busca problematizar quais os limites e as possibilidades de discussões acerca do tema das masculinidades a partir do recorte das pautas de gênero feito pelas diretrizes do currículo de Pernambuco para o ensino médio (PERNAMBUCO, 2021), mais especificamente nas trilhas de Humanas, a dos Direitos Humanos e Participação Social e a da Juventude, Liberdade e Protagonismo, desenvolvida pela Secretaria de Educação, no ano de 2021.

Entendendo a necessidade dessa discussão, a escola é, certamente, um ambiente que abarca um cenário propício para dialogar sobre tal diversidade. A Educação de Direitos Humanos é uma temática que fomenta o lugar da inclusão social e contribui para o respeito às diversidades. Dessa forma, ressalta-se a necessidade de repensar as práticas pedagógicas à luz dos processos educativos, sociais e culturais do educando.

O objetivo para o qual esta pesquisa se propõe é problematizar quais os limites e as possibilidades da discussão de gênero e masculinidades no Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio. Tendo como objetivos específicos:

<sup>8</sup> DOI: <https://doi.org/10.48016/xiienccultgt10e1cap5>

1. Fazer o levantamento da literatura sobre gênero e masculinidades nos currículos escolares nacionais;
2. Mapear a menção aos termos “masculinidades” e “gênero” nas trilhas de humanas do currículo de Pernambuco para o ensino médio;
3. Analisar o lugar que as discussões sobre gênero e masculinidades ocupam na proposta apresentada pelo currículo.

A fim de atingir os objetivos ora propostos, traçamos algumas discussões teórico-metodológicas que serão apresentadas a seguir. Primeiramente, destacamos a importância do Currículo de Pernambuco e sua reformulação para pensar a nova estrutura do Novo Ensino Médio. Para isso, fizemos a análise das duas trilhas de humanas intituladas - JUVENTUDE, LIBERDADE E PROTAGONISMO e DIREITOS HUMANOS E PARTICIPAÇÃO SOCIAL. Convém, então, situar a importância do currículo no contexto do ensino, mais especificamente no ensino médio.

### **A importância do currículo e sua reformulação: a importância do Novo Ensino Médio**

As diretrizes curriculares de uma escola são entendidas como o conjunto de atividades que compõe seu bom desenvolvimento/funcionamento, isto mobiliza todos os elementos que constituem essa instituição, seja seu material físico ou intelectual (SAVIANI, 2016). Dessa maneira, o existir da escola de forma efetiva e seu primordial papel parte da construção dos currículos e estes dão suporte para o crescimento dos educandos para agirem de maneira proativa e reflexiva na vida em sociedade.

Partindo desse pressuposto, Saviani, no seu texto Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular, do ano de 2016, ressalta várias ideias que nos ajudam a pensar a construção do currículo, sua importância e seu recorte sócio-histórico. Para ele, a estreita relação entre a educação e a sociedade geram uma imbricação, uma vez que “a educação é inerente à sociedade” (SAVIANI, 2016, p.59), logo, o desenvolvimento humano ao longo da história aconteceu por intermédio da educação, porém, estes conteúdos que compõem tais documentos não surgem diretamente desse social, como afirma este mesmo autor:

[...] é necessário também não perder de vista que os conhecimentos desenvolvidos no âmbito das relações sociais ao longo da história não são transpostos direta e mecanicamente para o interior das escolas na forma da composição curricular. Isto significa que para existir a escola não basta



a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação (SAVIANI, 2016, p.57).

Em contraponto a isso, a organização curricular parte de um tensionamento das necessidades sociais que se apresentam de um recorte da época. Visto isso, no decorrer da história, esse saber/conteúdo foi enviesado e certamente direcionado pelo momento que a sociedade estava vivendo; por exemplo, na época do regime militar, a Tendência Pedagógica era tecnicista, esta tinha um processo educativo muitas vezes voltado para o desenvolvimento de procedimentos técnicos e operacionais, deixando de lado a reflexão do porquê estar desenvolvendo aquela técnica.

Dessa forma, o saber sistematizado que o autor em questão aborda implica em toda a composição da escola e tendo a relação social como ponto de chegada e ponto de partida. Nesse sentido, de acordo com o autor, “a prática educativa assume o caráter de mediação no seio da prática social não se justificando, pois, por si mesma, mas pelos efeitos que produz no âmbito da prática social global por ela mediada” (SAVIANI, 2016, p.69), por sua vez, o trabalho pedagógico é quem transforma esses agentes sociais em agentes educativos, daí nasce a necessidade da constante discussão e reformulação dos currículos formativos.

No decorrer da história do Brasil, muitos documentos norteadores da educação foram criados, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que aborda a educação como um direito social, ou seja, como um direito de todos, ficou sinalizado que seria instituída uma legislação específica para a Educação brasileira, que, mais tarde, mais precisamente em 1996, foi publicada a conhecida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96). No documento em questão, ficou clara a necessidade da elaboração de uma diretriz norteadora de todos os currículos brasileiros, que foi nomeada de Base Comum Curricular, na tentativa de assegurar uma formação básica comum e outra diversificada, a primeira como norte para os conteúdos ministrados em determinado ano/série do educando e a segunda como adaptação curricular à realidade que a escola está inserida.

Por conseguinte, o Currículo de Pernambuco foi elaborado à luz da Base Comum Curricular e será nosso objeto de estudo tomando como referência o processo educativo como mola propulsora da discussão do aparecimento das temáticas de gênero e diversidade desse documento. Para Saviani (2016), é legítima a construção de componentes curriculares que integrem vários saberes das mais diversas áreas das práticas socialmente construídas, desde que o desenvolvimento educacional seja sua porta de entrada e de saída, e, dessa forma, o trabalho na educação estará pronto para atuar frente aos problemas atuais da sociedade.



## **Algumas reflexões sobre as temáticas de gênero e diversidade inseridas no Currículo**

As discussões acerca das temáticas de gênero e diversidade têm ganhado espaço nos ambientes escolares, seja nas pesquisas dentro da academia, seja nas diretrizes e nos componentes curriculares na educação básica. Tal fato tornou-se possível devido ao progresso da pauta dos Direitos Humanos, sendo inserida como política pública no Brasil, que teve seu *start* com a Constituição Federal no ano de 1988 e, a partir daí, teve a criação dos programas nacionais de Direitos Humanos (1996, 2002 e 2009), mas foi no terceiro desses programas que as questões de gênero e diversidade foram inseridas na trilha do Currículo de Pernambuco, no eixo chamado “Educação e Cultura em Direitos Humanos” (SANTOS, LAGE, 2017). Os referidos autores fizeram o movimento de análise do currículo de educação do estado de Pernambuco com ênfase no componente curricular de Direitos Humanos e Cidadania e, em suas considerações, afirmam que os conteúdos programáticos desses componentes buscam a promoção da igualdade de gênero e o respeito à orientação sexual, embora ainda exista muito silenciamento sobre as temáticas da transexualidade, bem como acerca da cidadania de pessoas trans, também identificamos uma lacuna acerca da menção e aprofundamento sobre masculinidades.

Conforme Santos e Lage (2017), as mudanças curriculares propõem uma formação de indivíduos críticos, fortalecendo a construção de experiências do sujeito em sociedade, potencializando, assim, a “superação das desigualdades de gênero nos processos educativos, bem como a superação das violências e discriminações motivadas por gênero e orientação sexual no ambiente escolar, encontram respaldo na educação em direitos humanos” (SANTOS E LAGE, 2017, p.75). Não obstante, os autores também ressaltam a discordância entre essas normas legais e o que efetivamente acontece no cotidiano escolar.

Partindo desse pressuposto, este estudo busca analisar duas trilhas de aprendizagem das áreas das ciências humanas dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio do Currículo de Pernambuco, apresentando a menção da categoria Gênero nessas trilhas e como esta palavra é inserida no contexto curricular/escolar.

A elaboração de reflexões acerca do tema promove a interseção entre a educação e os direitos humanos, uma vez que tal tensionamento contribui para a diminuição da violação de direitos fundamentais. A metodologia consistiu em um levantamento bibliográfico e análise de documentos de domínio público, à luz dos estudos do Peter Spink. (2013) e será descrita no próximo tópico.



## Metodologia

Conforme dito anteriormente, a presente pesquisa teve como metodologia a pesquisa em documentos de domínio público, tendo em vista que consistiu em um levantamento bibliográfico e análise de documentos de domínio público, à luz dos estudos do Peter Spink. (2013). Neste sentido, o currículo de Pernambuco é considerado um documento de domínio público, uma vez que é um conteúdo livre para uma interpretação, que pode ser referenciado e a partir dele podemos engendrar reflexões sobre o lugar da discussão sobre a temática em tela (SPINK, 2014).

Dessa forma, no estudo Documentos de Domínio Público e a produção de informações de Peter Spink e colaboradores, os autores ressaltam a importância do sentido de documento “no sentido elástico de registro, de algo que tem uma presença física; que fala sobre algo e é também algo” (SPINK *et. al*, 2014, 208). Sendo assim, as diretrizes curriculares pernambucanas são um documento que busca gerar o pleno funcionamento das escolas da rede estadual de ensino, por isso, fala sobre o desenvolvimento da escola e um dos seus principais objetivos, que é o agir dos educandos em sociedade de maneira proativa e reflexiva.

Ainda sobre esse estudo em questão, os documentos são produtos de eventos que estão articulados com ideias, argumentos e geram sentidos, a partir do lugar onde essas pessoas estão e de onde vieram, dessa maneira, para a constituição desses documentos, há recortes de tempo e lugar.

Em termos conversacionais, tudo faz parte de um mesmo fluxo de ideias, propostas, argumentos e sentidos, cujas materialidades e socialidades também se transformam no tempo. Os documentos de domínio público são – em si mesmos – produtos sociopolíticos de uma ideia radical: a própria noção do público enquanto esfera de ação e discussão, um lugar onde é possível ter e expressar opiniões (SPINK, 2014, p.213).

A análise desse currículo nos permite identificar como a temática de gênero é discutida nas escolas e sua importância no processo de formação de cidadãos. Percebemos que o currículo sofreu alterações e ajustes ao longo do tempo com o intuito de acompanhar as mudanças sócio-históricas e culturais da sociedade brasileira e, mais especificamente, o contexto pernambucano. O intuito foi de acompanhar essas mudanças para dar conta do novo cenário em que vivemos. Pensando especificamente no contexto dos Direitos Humanos, percebemos a extrema necessidade de incluir o debate sobre a equidade de gênero, por exemplo. A pesquisa de Santos e Lage (2017) também foi feita nesses moldes,



cujo objeto de análise foi o documento dos Componentes Curriculares de Pernambuco do ano de 2008, além do caderno de orientações pedagógicas para a Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania da Secretaria de Educação de Pernambuco (2012).

Nesse sentido, o foco da presente pesquisa foi fazer uma leitura exaustiva sobre o texto do currículo de Pernambuco (2021), mais especificamente nosso olhar foi para as duas trilhas de aprendizagem das áreas das ciências humanas dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio do Currículo de Pernambuco. Para isso, fizemos uma busca para a menção à categoria Gênero nessas trilhas e como esta palavra é inserida no contexto curricular/escolar.

A partir desse mapeamento, construímos um quadro exposto no tópico de análise desse documento a partir de quatro colunas, distribuídas da seguinte forma: trilhas (responsável por organizar os conhecimentos de determinada temática); unidade curricular (específica para qual disciplina é direcionado o conteúdo da trilha em questão); unidade temática (indica qual eixo de conhecimentos amplos a trilha propõe abarcar) e, por fim, a menção da categoria gênero que é o eixo principal da nossa análise, que traz todas as vezes que a palavra foi evocada dentro dessas trilhas.

### Algumas considerações analíticas

Inicialmente, foi feita a busca pelo termo masculinidades, mas esse não apareceu no documento do currículo. Assim, optou-se pela busca do termo gênero a fim de identificarmos como essa temática é apresentada.

A partir da busca feita pelo termo gênero no documento do currículo de Pernambuco para o ensino médio, foi possível identificar que, desde o início do texto, voltado para explicitar os princípios norteadores, havia uma preocupação com a problemática de gênero. Parece haver uma preocupação para que os docentes que irão ministrar essas disciplinas sejam sensibilizados à temática e também que os egressos (no caso, os estudantes) possam ter acesso a um currículo múltiplo e que respeite os Direitos Humanos, principalmente pelas considerações feitas logo na introdução do documento, como podemos ver a seguir:

A formação dessa natureza defende, principalmente, que o respeito às diversidades culturais, religiosas, étnicas, raciais, sexuais e de gênero não seja apenas um princípio, mas também uma estratégia formativa para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos nas suas multidimensionalidades. A Educação em Direitos Humanos contribui para esta visão quando parte do princípio de que todas as pessoas são iguais perante a lei e que, portanto, as diferenças são partes integrantes de cada



pessoa, considerando e respeitando as especificidades em todo processo social, cultural e educativo. Nessa perspectiva, ao se falar em inclusão, pressupõe-se o respeito às diversidades, a valorização das diferenças e, portanto, a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas, considerando as especificidades de cada estudante e seu projeto de vida, possibilitando o acolhimento e a aprendizagem de todos no espaço plural escolar (PERNAMBUCO, 2021, p.20).

### O recorte de gênero no currículo:

Destacamos que o recorte foi no termo “gênero” porque já identificamos logo na primeira leitura do documento que a nomenclatura “masculinidades” não aparece no texto. Ao fazer uma busca no referido documento pelo termo masculinidades, não foi localizada nenhuma menção. O que mais se aproxima é a referência ao termo “movimento feminista”. Isso corrobora com as discussões feitas pelos teóricos de masculinidades que afirmam sobre a invisibilidade sobre essas discussões.

Na busca por uma literatura mais específica sobre masculinidades e educação, pouco foi o resultado. Contudo, identificamos um material que fortalece nosso argumento. Destacamos o argumento de Castro (2018) de que:

A educação em uma sociedade verdadeiramente democrática, comprometida com a diminuição das desigualdades, possui a enorme tarefa não só de desestabilizar os paradigmas de identidades femininas subalternizadas ideologicamente pelo machismo, mas também os modelos de identidades masculinas tóxicas, frutos do mesmo machismo (p.76).

Nesse sentido, ao tentarmos mapear como a categoria gênero aparece no currículo, estamos dando visibilidade para essa demanda tão necessária no processo de educação formal. Assim, apresentamos a seguir um quadro com esse mapeamento.



## A Diversidade dos Direitos Humanos no Contexto Educacional Brasileiro

Maria Aparecida Vieira de Melo • Maria Aparecida Cruz • Sara Ingrid Borba (Org.)

TRILHAS	UNIDADE CURRICULAR	MENÇÃO À CATEGORIA GÊNERO	UNIDADE TEMÁTICA
DIREITOS HUMANOS E PARTICIPAÇÃO SOCIAL	Direito, gênero e igualdade	Concepção de gênero, os movimentos feministas, compreensão das categorias identidade de gênero, relação entre gênero, classe social, raça, etnia, desigualdade de gênero e direito, no âmbito nacional e internacional. O processo de superação do machismo/patriarcado e suas relações contemporâneas	UNIVERSALISMO E MULTICULTURALISMO
DIREITOS HUMANOS E PARTICIPAÇÃO SOCIAL	Antropologia das emoções	Discussões sobre o conceito de emoção. Realização de leituras de textos, tertúlias dialógicas com abordagem contemporânea sobre família, pessoa, identidade, gênero, emoções e suas questões específicas considerando teorias antropológicas e políticas.	UNIDADES CURRICULARES OPTATIVAS
JUVENTUDE, LIBERDADE E PROTAGONISMO	Poesia de Resistência e de Reexistência	Promoção da leitura, escuta, declamação e análise de poemas que compõem as batalhas de performances poéticas que considerem aspectos relacionados à diversidade cultural e linguística e abordem temas polêmicos (racismo, machismo, homofobia, preconceito, invisibilização, silenciamento etc.).	UNIDADES CURRICULARES OPTATIVAS
JUVENTUDE, LIBERDADE E PROTAGONISMO: Política, Participação e Cidadania	Práticas Corporais e Identidades	Problematização sobre os estereótipos, as discriminações, os preconceitos e barreiras culturais presentes nas práticas corporais e artísticas; Proposição de ações individuais e/ou coletivas (Intervenções sociais e artísticas, projetos, eventos) que valorizem a inclusão, a equidade e o convívio harmônico 472 entre pessoas de diferentes gerações, classes sociais, etnias, raças, religiões, gêneros, sexualidades, tradições, pessoas com deficiência, entre outras, para promoção da democracia e respeito à diversidade.	UNIDADES CURRICULARES OPTATIVAS
JUVENTUDE, LIBERDADE E PROTAGONISMO: Política, Participação e Cidadania	Corpo e Diversidade	Seleção e sistematização de estudos sobre o corpo, corporeidade, estética, imagem corporal, culto ao corpo, preconceitos e estereótipos. Reflexão sobre as individualidades e questões étnico-raciais, de gênero e sexualidades. Abordagem de questões relacionadas a desempenho, habilidades físicas e composição corporal. Problematização acerca dos padrões de beleza e desempenho/ performance estabelecidos socialmente e pela mídia.	UNIDADES CURRICULARES OPTATIVAS
JUVENTUDE, LIBERDADE E PROTAGONISMO: Política, Participação e Cidadania	Culturas Africanas e Culturas dos Povos Indígenas	Identificação e problematização das relações culturais étnico-raciais, grupos de idade e gerações, gêneros, organização social, parentesco e a família. Reflexão sobre as produções e práticas culturais, literárias, linguísticas, corporais, artísticas e religiosas. Estudos envolvendo as produções culturais de matriz africana e dos povos indígenas.	UNIDADES CURRICULARES OPTATIVAS

Fonte: Produzido pelos autores, 2022.



A relação de gênero é apresentada no início do Currículo de Pernambuco sendo apontado como um tema transversal a ser integrado ao currículo, sinalizando algumas normas como precursoras desse documento como: dois pareceres do Conselho Nacional de Educação (nº07/2010 e 02/2012) que trazem diretrizes para a construção dos projetos políticos pedagógicos das escolas, trazendo essa temática como um viés a ser abordado, entre elas: o próprio Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do ano de 2006, abordado no estudo de Santos e Lage (2017); a Lei Maria da Penha (nº 11.340/2006).

Essa apresentação também traz os motivos pelos quais tal assunto será abordado e suas expectativas acerca disso. Os estudos de gênero são determinados como uma categoria de análise buscando a reflexão sobre o que é ser homem e mulher, como suas ações são ditadas pela cultura da comunidade a qual estes estão imersos. Dessa forma, o educando compreendendo essa temática será “[... capaz de identificar processos históricos e culturais que classificam e posicionam as pessoas a partir de uma relação sobre o que é entendido como feminino e masculino, essencial para o desenvolvimento de um olhar referente à reprodução de desigualdades no contexto escolar” (PERNAMBUCO, 2020, p.35). Essa perspectiva tem um viés de inclusão escolar, atuando numa reflexão crítica sobre os papéis de gênero.

O texto ainda complementa a necessidade do debate ‘igualdade de gênero’ (grifo do documento) como estratégia de uma educação inclusiva, agindo contra reprodução de desigualdades, na busca de promover à democracia através da construção de meios de combate às diversas violências que se apresentam em forma de atitudes discriminatórias e comportamentos de inferioridade e/ou superioridade acerca do gênero. Por fim, o texto firma que os debates quanto às relações de gênero como uma demanda emergencial e o espaço-escola é um local que deve promover a cidadania e o respeito às diferenças (PERNAMBUCO, 2020).

Após a leitura exaustiva dos eixos do documento, foi possível identificar alguns elementos muito importantes, dentre os quais destacamos:

- A maioria das menções ao termo “gênero” ocorreu em disciplinas optativas;
- Houve uma repetição nas outras trilhas: Antropologia das emoções e Direito, gênero e igualdade;
- Identificamos também o aparecimento do termo nas outras trilhas, de forma bem pontual;
- O termo “gênero” aparece ora no singular ora no plural, denotando uma concepção equivocada sobre a categoria gênero.



- “Gênero” geralmente aparece junto do termo “sexualidade” o que parece denotar uma similaridade de significados, o que sabemos que pode trazer muita confusão nos sentidos que são produzidos a esse respeito.

### Considerações Finais

Após as explanações ora feitas, a partir do objetivo que foi identificar como o termo masculinidades aparecia no currículo de Pernambuco, reafirmamos que essa temática infelizmente é invisibilizada. Contudo, ao procurarmos pelo termo “gênero”, tivemos uma grata surpresa de identificar e mapear que ele se faz presente de forma expressiva no documento, o que demonstra um forte interesse de que se torne pauta de debate por parte dos docentes e discentes. Porém, como já apontado por Santos e Laje (2017), ainda é necessário avançarmos muito nessa discussão, pois bem sabemos que o fato de a discussão está contemplada no texto do currículo não significa necessariamente que será levada para as práticas acadêmicas. Também destacamos que mais pesquisas sejam desenvolvidas nesta temática a fim de termos cada vez mais visibilidade para essas demandas, a fim de que os direitos humanos sejam efetivamente garantidos.

### Referências

1. BRASIL, Lei. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário, 1996.
2. BRASIL, Lei. 11.340, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a mulher; e dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução penal; e dá outras providências. Diário, 2006.
3. DE CASTRO, Susana. **O papel das escolas no combate às masculinidades tóxicas.** APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, n. 20, 2018.
4. PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Gerência de Políticas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania. Componentes curriculares. Recife, SE/GEDH, 2021.



5. SANTOS, Émerson Silva; LAGE, Allene Carvalho. **Gênero e diversidade sexual na educação básica**: um olhar sobre o componente curricular Direitos Humanos e Cidadania da rede de ensino de Pernambuco. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 10, n. 22, p. 69-82, 2017.
6. SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento-revista de educação, n. 4, 2016.
7. SPINK, Mary Jane et al. **A produção de informação na pesquisa social**: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, cap.10, 2014.



# A Ordem Discursiva dos Direitos Humanos presente nas Ciências Humanas do Ensino Fundamental na BNCC<sup>9</sup>

Eduardo Jorge Pugliesi <sup>(1)</sup>

<sup>(1)</sup> ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1780-7244>. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Doutorando em Educação, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Discurso e Imagem Visual em Educação – GEPDIVE. Professor da Educação Básica do Ensino Médio e Fundamental II, BRAZIL, [eduardo.pugliesi@estudantes.ufpb.br](mailto:eduardo.pugliesi@estudantes.ufpb.br).

## Introdução

A sociedade, em cada tempo histórico, foi estabelecida por um conjunto de valores que regularam as ações de seus integrantes e configuraram seu tempo e espaço. Esses valores foram expressos através das mais variadas formas de linguagem não-verbal e verbal que poderiam ser pictóricas (Pinturas Rupestres, por exemplo: Caverna de Lascaux; Afrescos em Basílicas e Catedrais, por exemplo: a Capela Sistina), arquitetônica (os grandes monumentos erguidos no passado: Pirâmides, Zigurates, Obeliscos etc.), mitológica (narrativas orais que usavam mitos para explicar determinados acontecimentos no mundo) e, por fim, com o predomínio do uso da razão, a partir do advento do Iluminismo, com o desenvolvimento da imprensa de Gutemberg, a escrita formal passa a ser predominante como forma de comunicação e expressão dos valores de seu tempo.

A história da humanidade passou por tempos distintos, a saber: a Pré-História (há cerca de 4 milhões e 500 mil a aproximadamente – 4.000 a. C.), o período mais longo da existência humana na Terra, que vai do surgimento dos primeiros Seres Humanos na Terra ao surgimento da escrita cuneiforme (GUGLIELMO, 1991) – que se constitui como um grande ponto de ruptura, pois será nesse instante que os Seres Humanos passarão a usar sinais gráficos (a princípio cunas, depois outros mais elaborados) para representar coisas e sons de seu mundo.

9 DOI: <https://doi.org/10.48016/xiienccultgt10e1cap6>



A Antiguidade (aproximadamente 4.000 a. C. – Séc. V d. C.), marcada pelas civilizações mais antigas da história da humanidade, das quais são elas: mesopotâmia, egípcia, chinesa, índica e africana que nos legaram grandes monumentos de seu tempo que expressam seus valores culturais que foram descobertos por meio das escavações arqueológicas; e pelas civilizações ocidentais clássicas, um pouco mais recentes, a saber: os gregos e romanos, dos quais, dentre tantas heranças deixadas às gerações seguintes, nos transmitiram os conceitos de Democracia e República (GIORDANI, 1969) – modelos de instituições que o mundo moderno logo incorporou em seus valores intrínsecos civilizacionais, fazendo algumas alterações estruturais e funcionais.

A Idade Média (Séc. V – XV), um período de mais de mil anos de duração, no qual os historiadores dividem em duas fases: a Alta Idade Média (Séc. V-X), momento de ruralização de Europa Central, uma ação que já vinha ocorrendo desde o século III com a crise do Império Romano e após o seu esfacelamento, em 476 d. C., esse processo se intensificou lançando as bases do mundo feudal, que foi sendo alicerçado pelo poder da Igreja Católica que se ocupou em criar uma mentalidade de submissão, à vontade do deus que o Papa (Vigário de Deus na terra) e seus representantes pregavam e ensinavam nos diversos vilarejos que possuíam uma igreja em seu centro, geralmente em uma praça pública, o lugar do ajuntamento social e, assim, os três estamentos sociais foram erigidos: o clero – ora, os nobres – guerreiam e o povo – trabalha – , pela vontade de Deus – o deus ensinado pelo catolicismo da época; a Baixa Idade Média (Séc. XI-XV) assinala o surgimento das feiras livres com crescimento e desenvolvimento do comércio, o renascimento das cidades e o surgimento das universidades como centros de saberes e conhecimentos científicos desse instante – um lugar de confronto da fé e desenvolvimento do racionalismo (LE GOFF, 2005).

A Idade Moderna (XV – XVIII), intervalo de tempo histórico mais intenso em mudanças vivenciado pela sociedade em geral. É melhor compreendê-la como um período de transicionamento de sociedades, pois é nela que a sociedade deixa de ser feudal, com uma estrutura estamental para incorporar os valores do capitalismo, no qual as crises e rupturas estruturais são as constantes, a fim de gerar mais lucros para os detentores do capital passam. Portanto, se tem uma regularidade nesse instante histórico, essa é a mudança. Que se dá nas relações culturais (Renascimento Cultural); religiosas (Reforma Protestante); econômicas e geográficas (Grandes Navegações); laborais (Revolução Industrial); sociais e sistêmicas (Revolução Francesa) (FALCON; RODRIGUES, 2006).

O Mundo Contemporâneo (XVIII – aos dias atuais), após a Revolução Francesa, quando as estruturas absolutistas passam a ser contestadas em seus fundamentos, a burguesia



como classe dominante ocupa o lugar até então pertencente à nobreza e cria um mundo a sua imagem e semelhança (VISENTINI; PEREIRA, 2008).

É a partir desse momento que o capital ganha a centralidade nas relações de quaisquer ordens. O século seguinte, XIX, passa a ser de expansão do capital levando à exploração da força de trabalho e matérias-primas para os continentes africano, asiático e americano com extrema velocidade – tornando esse período com a Era do Capital (HOBSBAWM, 1977).

Diante disso, o século XX se tornou o período de formação dos grandes impérios industriais que passam a ser beligerantes para defender seus interesses pelo uso da força, uma vez que possuíam uma fome insaciável por mais explorações, ao ponto de gerar uma gama de conflitos locais, nos lugares das explorações primárias; e alhures, nos quinhões de exploração de interesse comum das outras potências industriais. Esse quadro conduziu o mundo dito civilizado, a um conflito até então sem precedentes – a Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918). Além das vidas das pessoas, os mitos do racionalismo científico foram destruídos e nada mais sobrou, a não ser os escombros das sociedades atingidas pela guerra e das promessas de uma era de paz e prosperidade que a sociedade da Belle Époque pregava.

Nesse momento, no Período Entreguerras (1919 – 1938), surge aquilo que se tornará o maior perigo civilizacional até então conhecido – o Fascismo. Pois, no mundo dito civilizado, havia duas estruturas econômicas: de um lado, as nações liberais regidas pelo princípio democrático em sua maioria – com o capitalismo regulando suas relações econômicas; do outro, a Rússia e alguns poucos países regidos por autocracias – com o socialismo regulando suas relações econômicas, a fim de chegarem ao comunismo.

O sistema capitalista é o modo de produção dominante desse momento histórico, vive de crises inerentes ou provocadas por si próprio, a fim de criar os ajustes necessários para que o capital possa gerar mais lucros aos seus detentores. Isso tem um ônus muito pesado à maior parte da sociedade, visto que concebe uma sociedade de pessoas que vive na mais absoluta penúria, como indigentes sociais.

As sociedades liberais se desenvolveram em torno do capital, tudo se movimentava por ele e, dessa forma, tudo foi erguido no mundo contemporâneo por ele. Quando a Bolsa de Nova Iorque, em 1929, quebra na quinta-feira mais terrível da história do capital, pois milhares de pessoas perderam todas as suas finanças, Estados inteiros faliram, milhares de empresas fecharam suas portas da noite para o dia e todos os seus funcionários ficaram desempregados, foi um caos completo. A Rússia foi a nação que menos sentiu os efeitos



dessa crise, uma vez que adotou o socialismo como sistema de geração de riquezas, que se constituía como uma economia fechada, nesse momento.

O Fascismo ganhou muita força nos anos de 1930 com o espalhamento dessa grave crise devido à Grande Depressão gerada por ela no sistema capitalista das nações da Europa Central (Itália, Alemanha, Espanha e Portugal). Passa a haver o culto ao líder, que ganha feições de mito, que expressa força e sabe o caminho pelo qual a nação deve trilhar para desenvolver-se e superar a crise do sistema capitalista. A Itália passa a ser conduzida por Mussolini, o “*Duce*”; na Alemanha por Hitler, o “*Führer*”; na Espanha, o nome do líder chega a nomear o sistema político: Franquismo; Em Portugal, da mesma forma: Salazarismo; no Brasil, o líder desse momento vai usar esse sistema para perpetuar-se no poder, passa 15 anos ininterrupto, criando a intitulada: Era Vargas (COSTA; MELLO, 1999).

Destarte, um fator de identificação de todos esses líderes supracitados é que eles fizeram uso de uma prática discursiva fascista. No qual, em suas séries enunciativas de ódio, há um nacionalismo exacerbado, militarização da população, xenofobia generalizada, conceito único de família, religião de estado, aversão ao socialismo e aos movimentos políticos identificados no espectro da esquerda, exaltação da força física masculina e criação de um inimigo interno que precisava ser eliminado a todo custo.

As massas de miserabilizados sociais passaram a beber desse discurso fascista proferido nos grandes ajuntamentos sociais, em lugares que comportassem o maior número possível de pessoas: nos ginásios esportivos, nas praças públicas, nos estádios de futebol, em pátios de universidades etc., enfim, sempre em lugares lotados e abarrotados de ouvintes com muita volúpia em ouvir o que esses líderes fascistas estavam dizendo. Geralmente, era algo que girava em torno de uma das séries enunciativas de ódio supracitadas.

As massas foram embebecidas nessa formação discursiva que produziu uma civilização animosa e hostil ao outro, ao diferente, enfim, àquele que não possui a mesma identidade política, religiosa e étnica. E, desta forma, passa a se configurar em uma ameaça àquilo que está sendo estruturado nesse contexto de mundo fascista, que apresenta, em meio à dispersão de falas, escritos e imagens uma regularidade enunciativa do discurso de ódio que passa a regular as ações, nesse momento histórico, contra os Comunistas, Socialistas, Negros, Ciganos, Testemunhas de Jeová, Gays e Judeus (RIGG, 2003). Dessa forma, é constituído um inimigo interno que precisa ser vencido e eliminado. Sendo assim, esse discurso se espalha no tecido social pelo uso das diversas materialidades disponíveis (rádios, jornais e panfletos, por exemplo) estabelecendo regimes de verdade (FOUCAULT, 2015).



Foi desse jeito que se multiplicaram os seguidores do Fascismo com tamanha identificação com seus pressupostos relacionais e, assim, se alijaram em uma obediência cega aos ditos e escritos por qualquer um que ocupe a posição de sujeito<sup>10</sup> dessa formação discursiva (FOUCAULT, 2015).

A formação do discurso de ódio no seio da sociedade europeia gerou uma verdadeira hecatombe civilizacional, despertando o que havia de pior nos seres humanos que culminou na Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) com perdas humanas irreparáveis (PRIOLLI, 2009). Um conflito muito mais devastador que o anterior, com armas que possuíam um poder de destruição até então desconhecido. O que sinalizou os perigos que esse tipo de discurso tem para a existência humana na Terra. E, como não existe um antidiscurso, pois se negamos determinado discurso – o que fazemos é partir da mesma estrutura discursiva para negá-lo e isso é enunciá-lo sob outros enunciados. O que, na verdade, fá-lo circular em outras perspectivas, em diversas materialidades, por meios e em lugares refutantes do mesmo.

O Fascismo como um sistema de dominação política que ordena as consciências com base em pressupostos de ódio conquistou muitos territórios, mas foi vencido na guerra pelos Aliados o seu espectro belicista; no entanto, sua estrutura discursiva continua viva na sociedade, uma vez que, segundo Foucault (2015, p. 128): “[... o enunciado circula [...] Diante disso, era mister que uma nova formação discursiva fosse erigida, mas, como isso seria possível? Pois, os ditos e escritos são produtos de seu tempo? Já que, “as condições para que apareça um objeto de discurso [...] são “[... as condições históricas [...]” (FOUCAULT, 2015, p. 54).

Diante de tal fato discursivo, para que algo novo seja dito ou escrito, é imprescindível que o enunciado seja organizado em razão de relações que aparecem em outra “superfície de emergência<sup>11</sup>” (FOUCAULT, 2015, p. 50). Sendo assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) – de início, se constitui nesse lugar de aparecimento enunciativo, no qual um discurso-enunciado começa a circular e se espalhar em um mundo profundamente afetado pela devastação que o discurso de ódio produziu. Uma vez que a regularidade desse discurso nefasto é a destruição e morte.

A DUDH (ONU, 1948), em sua materialização empírica oficial, como um conjunto de dizeres epistêmicos sobre o que há de mais importante a respeito dos seres humanos, a

10 Para Foucault (2015), a posição de sujeito é vazia. Ela pode ser ocupada por diversos tipos de sujeitos, mas sempre “em relação ao domínio de objetos de que fala”. Cf. Foucault (2015, p. 86).

11 Segundo Foucault (2015) é o lugar ou território que determinado tipo de discurso surge ou começa a aparecer.



fim de dotá-los de dignidade e, concomitantemente, de preservá-los na Terra é expressar: o valor intrínseco dos seres humanos pelo simples fato de ser humano. E será esse valor que orientará os 33 artigos dela que vão regular os ditos e escritos sobre a pessoa humana, desde então.

Desta forma, a DUDH (ONU, 1948) além de uma superfície de emergência – o lugar de surgimento desse discurso, também será uma das “instâncias de delimitação” (FOUCAULT, 2015, p. 51) dos discursos sobre os valores que os seres humanos possuem. Esse é um processo que se dá pelo reconhecimento da opinião pública sobre quem tem o poder de dizer algo sobre alguma coisa, por exemplo: a medicina tem o poder de dizer algo às doenças; a justiça sobre um réu; a psicologia sobre a mente, a religião sobre a fé etc. Esse é um processo de validação dos dizeres por quem de direito e prática reconhecidos pela sociedade como tal. É com base nesse conceito de validação que a DUDH (ONU, 1948) ocupa o seu lugar de dizer. Mas os dizeres sobre alguma coisa não podem ser ditos de qualquer maneira, eles precisam de parâmetros, de formas adequadas, de sistematização dos ditos.

Esse processo Foucault (2015, 51) chamou de “grades de especificação”. Assim, o que passa a ser dito ou escrito sobre os direitos que os seres humanos possuem precisa estar especificado de acordo com a forma da DUDH (ONU, 1948) que passa a ser o parâmetro desse tipo de discurso. Desta forma, qualquer coisa dita ou escrita que não atenda a esse complexo de especificação relacional, ao conceito pré-estabelecido na regularidade que o compõe, logo é identificada e validada ou não, pois essa grade passa a definir aquilo que possui similitude ou diferenciação ao seu sentido original – presente no enunciado dos Direitos Humanos. Conforme a afirmação do próprio Foucault (2015, p. 132): O discurso é “um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva”.

### **A importância dos Direitos Humanos na área das Ciências Humanas do Ensino Fundamental na BNCC**

A promulgação desta Declaração se constituiu como um acontecimento singular para a história da humanidade na Terra, pois suas implicações e alcances foram desdobrados em muitas áreas do saber humano. A DUDH (ONU, 1948) produziu seus efeitos imediatos no mundo de então, mas, ao mesmo tempo, lançou novos elementos basilares visando a posteridade. De início, lançou um novo pilar existencial sob o qual a sociedade do pós-guerra deveria erigir o seu edifício em bases que expressassem os valores humanos intrínsecos. Assim, muitas áreas dos mais variados saberes passaram a se apropriar desses valores em



suas produções de conhecimentos. E uma das mais importantes, sem dúvida alguma, foi a da educação. Pois a ela cabe o ofício do ensino dos valores significativos e considerados válidos do presente às próximas gerações.

Esse processo se dá por meio do processo de ensino-aprendizagem baseado em um currículo vigente que a sociedade civil decidiu o que seria necessário ensinar. O que é uma das manifestações do **Zeitgeist**<sup>12</sup> de cada época. Desse jeito, é a educação a grande responsável tanto pelo ensino dos saberes considerados válidos e essenciais em seu tempo quanto por sedimentar os valores nas mentalidades dos alunos e alunas, sob os quais as próximas gerações erigirão seu edifício social.

A edição da BNCC (BRASIL, 2018) expressa um conjunto de valores que a sociedade civil considerou como importantes de serem ensinados aos estudantes de agora em diante, pois representam os saberes essenciais e necessários ao desenvolvimento social, econômico e cultural do país através da formação dessa comunidade de estudantes que passam pela escola.

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 7) preocupa-se em desenvolver em seu público as “aprendizagens essenciais” – aquilo que o alunado necessita apreender e desenvolver ao longo da Educação Básica. Essas aprendizagens são de suma importância, pois elas são orientadas por um conjunto de princípios e valores que são primordiais para o ingresso no mundo para uma formação humana integralizada ao trabalho e exercício da cidadania de uma maneira plena.

O que torna esta base curricular uma ferramenta muito importante na construção dos valores sociais mais indispensáveis ao desenvolvimento do alunado nesse ser total. Assim, ela se constitui como um percurso que o estudante precisa trilhar ao longo de sua Educação Básica<sup>13</sup>, a fim de alcançar um desenvolvimento intelectual e profissional – mais necessário possível que a sociedade julgou válido e imprescindível para o tempo presente.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 8), é mister que, por meio das aprendizagens essenciais, os estudantes tenham garantido ao longo da Educação Básica “o desenvolvimento de dez competências gerais”. Uma vez que são elas que permitirão que suas habilidades sejam efetivadas no cenário da vida real na resolução de questões do seu cotidiano, algo

12 Palavra em alemão que significa “espírito do tempo”, muito usada na filosofia para descrever o conjunto de valores que cada época expressa por meio de linguagens, pinturas, leis e discursos tomados como válidos. Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/entries/herder/?ncid=txtlnkusaolp00000618>>. Acesso em 13 ago. 2022.

13 Ver o § 1º do Artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) que apresenta as etapas formadoras da Educação Básica: educação infantil; ensino fundamental dividida em séries iniciais e finais; ensino médio. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2022.



mais prático, que o mesmo faz uso do conhecimento teórico, mais elaborado, para resolver um imbróglio que se apresenta ante ele. Diante disso, com base nas dez competências gerais da Educação Básica, é destacado a número sete:

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**, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 9, grifos do autor).

Esta é a primeira aparição do significante: direitos humanos neste documento normativo da Educação Básica. Algo que irá nortear os seus pressupostos nas três etapas formativas dos estudantes, pois a ciência do que representam esses direitos é vital para a preservação dos valores humanos de respeito e dignidade no seio da sociedade.

De uma maneira geral, os princípios dos direitos humanos passam a regular os argumentos de defesa ou de divulgação das ideias – quaisquer que sejam - precisam, pois devem estar pautadas nesse princípio, que se tornam cláusula *sine qua non*. É com base nele que a elucubração de uma ideia pode representar algo pernicioso ou não para a sociedade, diante disso, devem ser questionadas com base em argumentos que apresentem os princípios dos direitos humanos como norma de validação ou não das ideias e sua efetiva promoção. Portanto, percebemos de início o quão importante são os princípios norteadores dos Direitos Humanos na BNCC (BRASIL, 2018), uma vez que ela irá pautar o conjunto de saberes válidos a ser trabalhado ao longo das três etapas de formação dos estudantes. Que irá estabelecer os princípios éticos, valorativos, democráticos e inclusivos da formação escolar.

Desta forma, diante da relevância que a BNCC (BRASIL, 2018) passa a ter no contexto da Educação Básica brasileira atual, foi decido adotá-la como a fonte primária de investigação dessa pesquisa para a escrita deste trabalho. Mas, devido a esse documento possuir uma dimensão hercúlea e o tempo ser exíguo para desenvolver uma pesquisa mais aprofundada, foi necessário voltar meu olhar arqueológico para a etapa do Ensino Fundamental, em específico a área das Ciências Humanas. Que assim se constitui no *lócus* desta pesquisa – o meu território de escavação, o lugar que irei procurar os fragmentos enunciativos dos Direitos Humanos para que possa compreendê-los melhor dentro da episteme da educação. O objeto desse trabalho se configura como sendo: o discurso-enunciado dos Direitos Humanos nas Ciências Humanas do Ensino Fundamental da BNCC. Que será investigado na perspectiva da



Análise Arqueológica do Discurso (AAD) de Michel Foucault (2015). E, sob essa orientação, tal investigação segue procurando identificar o que estabelece a ordem do discurso dos Direitos Humanos na área das Ciências Humanas da etapa do Ensino Fundamental.

Pois o surgimento desse discurso se constituiu como uma luz no fim do túnel para a civilização contemporânea. Que possui como problemática central os perigos civilizatórios iminentes do espalhamento do discurso de ódio novamente, uma vez que, como vimos nesse excerto, os enunciados circulam – e, as séries enunciativas de ódios estão presentes no tecido social sendo usadas ali e acolá.

Diante disso, a justificativa do porquê pesquisar esse objeto se dá primeiramente pela sua importância civilizatória; em seguida, pelo fato de existir uma necessidade de se conhecer mais como o enunciado desse discurso aciona os saberes *erga omnes*<sup>14</sup>; por fim, pela abundância enunciativa de expressões relacionadas aos Direitos Humanos que estão presentes na BNCC, na parte da etapa do Ensino Fundamental, na área das Ciências Humanas.

### **A Análise Arqueológica do Discurso como procedimento teórico-metodológico**

A linguagem de uma forma geral é o grande sistema de comunicação que os seres humanos usam através de signos para transmitir a outrem suas ideias, interesses, vontades ou quaisquer coisas que desejem assim fazer. Ela pode ser agrupada em dois grandes blocos estruturais: a verbal, com uma estruturação mais rígida devido às idiosincrasias formais das palavras, se utiliza dos signos linguísticos para representar as palavras que podem ser escritas (grafismo) ou faladas (sons); a não-verbal, com uma estruturação flexível, não faz uso das palavras para sua comunicação, que se dá por meio de signos visuais em sua grande maioria das representações de algo que tem a finalidade de anunciar alguma coisa a alguém ou a algum grupo, por exemplo: uma placa de trânsito que comunica uma informação aos motoristas por meio de um símbolo, uma pessoa que grita após dar uma topada com o dedão do pé – comunica dor etc., assim, a captação do outro pelo signo visual ou signo sonoro que foi emitido gera o significado dessa comunicação.

É primordial a compreensão de que sem o signo não há qualquer espécie de linguagem, pois o signo é o ser da linguagem – dele se utiliza, sempre para representar, referir-se ou anunciar algo (CARLOS, 2017). Uma vez que o signo é sempre a representação de alguma outra coisa que não ele mesmo. E, é por essa característica, que se constitui sua particularidade, já que ele pode assumir qualquer forma e ocupar qualquer lugar necessário

<sup>14</sup> Que significa: algo válido para todos os indivíduos, sem restrição. Cf. O dicionário de direito. Disponível em: <<https://dicionariodireito.com.br/erga-omnes>>. Acesso em 13 ago. 2022.



no processo comunicativo da linguagem. Por exemplo: quando escrevemos a palavra casa para apresentar a ideia desse objeto, as palavras não são a casa de verdade, mas uma representação gráfica da mesma; de forma similar acontece quando se pinta ou se fala o nome: casa. São signos visuais e sonoros respectivamente que estão sendo usados para essa representação. Isso se dá o tempo todo na linguagem, sempre usamos os signos – muitas das vezes nem percebemos, mas eles estão lá regulando nossa comunicação.

A linguagem é o reino das coisas visíveis, é um lugar das relações captadas pelo olhar, é onde os signos operam a representação das coisas – sons, imagens ou letras. Na perspectiva da AAD, esse é o lugar que a investigação tem seu início. Mas o objetivo dessa abordagem é ir além do visível, pois a AAD não investiga os signos; mas “se ocupa em analisar e descrever os enunciados” (FOUCAULT, 2015, p. 132), uma vez que o enunciado é o ser do discurso.

Observa-se, por conseguinte, que o limiar do enunciado seria a existência do signo, visto que quaisquer séries de signos, traços, grafismos, figuras independentes de sua constituição de ordem ou sua viabilidade é qualificado para determinar um enunciado. Esse entendimento teórico é de vital relevância para a compreensão, de uma forma o mais entendível possível, dessa especificidade do enunciado:

Os signos que constituem seus elementos são formas que se impõem aos enunciados e que os regem do interior. Senão houvesse enunciados, a língua não existiria; mas nenhum enunciado é indispensável à existência da língua (e podemos sempre supor, em lugar de qualquer enunciado, um outro enunciado que, nem por isso, modificaria a língua). A língua só existe a título de sistema de construção para enunciados possíveis; mas, por outro lado, ela só existe a título de descrição (mais ou menos exaustiva) obtida a partir de um conjunto de enunciados reais (Foucault, 2015, p. 103).

O discurso é um conceito operatório, na perspectiva da AAD, que não está restrito, circunscrito e abalizado ao manuseamento das palavras, já que o mesmo tem sua compreensão conforme “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva [...]” (FOUCAULT, 2015, p. 143).

Diante das noções teóricas da AAD mais significativas para este trabalho expostas aqui, avançamos em nosso trajeto para as premissas metodológicas, o *modus operandi*, pelo qual a AAD executa sua investigação.

A pesquisa arqueológica se dá em dois momentos distintos: no primeiro, há a horizontalização da investigação que ocorre em duas etapas: a partir dos indícios (lugar que apresenta possibilidades de encontrar artefatos que sejam significativos a investigação) e



do mapeamento do solo (o lugar que apresentou os indícios e, portanto, foi marcado o seu lugar para ser escavado a *posteriori* na próxima etapa investigativa).

Nesse segundo momento, se dá a verticalização da pesquisa, uma ação desenvolvida em três etapas. A primeira é a escavação do solo que já foi mapeado, aqui o pesquisador sai da superfície e adentra em zonas da linguagem mais aprofundadas, buscando os artefatos que estão encobertos por sedimentos e camadas de entulhos, dificultando a visibilidade deles. Aqui, nesta etapa, os achados são em partes, pedaços, fragmentos, enfim, algo diminuto que precisa ser visto melhor em função dos demais achados. A ação efetiva do pesquisador é trazê-lo à luz o que encontrar para ser estudado de uma maneira aprofundada.

A segunda etapa é a análise dos achados – de posse dos achados da escavação, ou parte deles, o pesquisador da AAD segue tentando entender o que achou, dar o nome correto àquilo que busca compreender para que servia, qual a sua função, algo como se estivesse montando um grande quebra-cabeças que se procura entender melhor cada peça ou parte dela que foi encontrada. É nessa etapa que se procede a sistematização daquilo que foi encontrado e pode-se recorrer a outras ciências do conhecimento para se compreender melhor os achados. É nesta etapa que ocorrerá a primeira leitura sistemática dos artefatos encontrados. Pois, os mesmos têm a sua relação com as demais peças encontradas capturadas e compreendidas.

Em seguida, a investigação avança para a sua última etapa, a descrição enunciativa daquilo que foi efetivamente achado, analisado e sistematizado. É aqui que o complexo de relações enunciativas é explicitado, comunicado e dado visibilidade de forma entendível por meio dos elementos constitutivos da ordem do discurso.

### **A Ordem do Discurso dos Direitos Humanos positiva uma sociedade sob uma nova base de existência**

A ordem é o estabelecimento das coisas em determinados lugares, de determinadas formas e maneiras. Partindo desse simples pressuposto, entendemos que as coisas foram e estão estabelecidas em um espaço por um complexo de relações ordenativas. Assim, para que fique mais entendível essa questão, vamos fazer o exercício da observação da ordem das coisas em duas casas distintas. A primeira composta por um casal de meia idade, sem filhos, que gosta de ler em suas poltronas confortáveis, de frente para uma lareira, com muitos livros dispostos em uma estante ao lado de suas poltronas, bastando, apenas, esticar o braço para pegá-los. A segunda casa é um recinto composto por um casal também de meia idade,



mas com muitas crianças pequenas brincando na sala da casa, correndo de um lado para o outro, pegando umas coisas, em seguida outras e depois largando-as em qualquer lugar. Dessa forma, a ordem é estabelecida em cada local supracitado distintamente.

Perceberemos que a ordem dessas duas casas irá obedecer a um complexo de relações específicas que movimentam seus objetos de determinada forma e maneira. Da mesma forma, ocorre com os enunciados nos discursos, pois são os enunciados que fazem os discursos circular (FOUCAULT, 2015). Daí a importância da DUDH (ONU, 1948), pois desde então o enunciado dos direitos humanos passou a circular no tecido social em diversas materialidades e assim estabelecendo uma ordem específica – a do valor e dignidade intrínsecos de todo ser humano.

A BNCC (BRASIL, 2018), como território de investigação arqueológico, apresenta indícios da presença de enunciados dos direitos humanos. Assim, tem início o processo de mapeamento desse local de pesquisa, no qual foi encontrado em todo o documento 59 recorrências do significante: direitos humanos. Mas, diante do fato de que a minha investigação se dá na etapa do Ensino Fundamental, na área das Ciências Humanas, foi realizado esse recorte – o que refinou a pesquisa para oito recorrências - que apresentam um elemento essencial na formação das novas gerações: o respeito e a dignidade da pessoa humana em suas múltiplas relações sociais e educacionais que serão costuradas ao longo dessa etapa da Educação Básica. Pois esta etapa formativa tem seu público composto por sujeitos do aprendizado constituído majoritariamente por crianças e adolescentes em sua fase inicial (BRASIL, 1990). Portanto, um grupo de pessoas que tem na mudança física, psíquica, hormonal e relacional sua regularidade existencial.

Diante de tal conhecimento sobre esse sujeito do aprendizado que sofre e sofrerá tantas modificações ao longo dessa etapa de sua formação, entendemos o grau de importância epistemológica que o enunciado dos direitos humanos possui como elemento formativo na construção de suas identidades – sociais, políticas, religiosas, profissional e humana.

O enunciado dos direitos humanos, em seu aparecimento nesse território investigado, está sempre imbricado em uma relação e correlação com outros elementos, já que o mesmo carrega em si noções elementares em função de valor, de dignidade, de respeito ao diferente, de solidariedade, de diversidade, de coletividade, de preservação do ambiente e dos valores sociais.

É imprescindível compreender a relevância das palavras em relação às coisas no mundo tangível, daquilo que se pode ver, ouvir e tocar. Pois o uso do significante “direitos



humanos”, na BNCC (BRASIL, 2018, p. 354), no Ensino Fundamental, nas Ciências Humanas, em seu primeiro aparecimento, visou “estimular uma formação ética” nos sujeitos do aprendizado – um constructo social que irá acompanhar os estudantes em suas múltiplas relações cotidianas, uma vez que o *ethos* – como modo do ser, passa a ser uma prática tão natural que é comparável àquilo que fazemos no interior de nossas casas, quando somos o que somos, sem ninguém a nos observar ou recriminar nossas ações e feições, passando a ser literalmente “as disposições do homem na vida” (FIGUEIREDO, 2008, p. 3), algo que nos acompanha em todos os lugares e dela não podemos fugir, pois a levamos em nosso ser.

Destarte, a partir desse aparecimento inicial do significativo dos direitos humanos, somos direcionados a um significado mais profundo na formação humana, pois nos remete ao desenvolvimento de caráter do sujeito do aprendizado, primeiramente de si e em seguida na relação com outrem – uma ação voltada ao fortalecimento dos laços de solidariedade humana. Algo que fortalece essas relações em sua inteireza, que amálgama as pessoas umas nas outras de tal sorte que não sobra espaço para outra relação nessa ordem que não seja do respeito e dignidade da pessoa humana.

Em seguida, são estabelecidas “as noções de temporalidade, espacialidade e diversidade” (BRASIL, 2018, p. 356) com base nos direitos humanos, que são usados para regular essas relações, a fim de firmar sua importância na distribuição dos assuntos a serem trabalhados nos currículos desta etapa de ensino. De tal sorte que essas noções permitirão aos sujeitos do aprendizado entenderem o tempo, o espaço e a dessemelhança geográfica das diversas regiões que possuem o ente humano interagindo nas mesmas – produzindo cultura (HALL, 1997).

A cultura como uma instância de delimitação que organiza a identidade do grupo, que se perfaz em uma rede simbólica da produção e reprodução da sociedade, que dramatiza e efeminiza os conflitos sociais e se constitui como produtora de uma conformação de consenso e hegemonia de um grupo sobre outro ou de resistência à dominação impositiva (CANCLINI, 2009). Sendo assim, compreendemos que a cultura não é algo estático e fixo que estabelece as posições sociais, mas que está em constante transformação e transmutação de seus significados através dos significantes que são usados ao longo do tempo histórico.

A BNCC (BRASIL, 2018) apresenta suas sete competências específicas da área das Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, das quais duas trazem o enunciado dos direitos humanos em relações distintas: de início, na primeira competência, os Direitos



Humanos são usados em função de criar uma cultura de respeito àqueles que possuem identidades diferentes, que é exercitada continuamente em uma sociedade plural em suas mais variadas relações (econômicas, sociais, religiosas, políticas, geográficas, étnicas e de gênero). É nesse universo que os sujeitos do aprendizado são desafiados a viver e se relacionarem com os demais entes que compõem esses espaços de interação social com base nos princípios dos Direitos Humanos – dos quais, destaco aquele que valoriza a pessoa humana intrinsecamente, pelo simples fato de ser humana.

Por fim, na penúltima competência, o enunciado dos direitos humanos aparece para alicerçar a construção de argumentações que possibilitem que ideias, concepções, pontos de vista e conceitos sejam apresentados levando em conta que esse enunciado valoriza a pessoa humana, a dota de indelével dignidade. Algo que é salutar ao bem comum, uma vez que todo gênero humano habita a mesma zona espacial – a Terra, e a preservação dessas relações sob bases sólidas de respeito mútuo se manifesta na intencionalidade curricular da “[... construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p.357). Assim, a prática discursiva dos direitos humanos vai erigindo um campo associado (FOUCAULT, 2015), no qual esse tipo de discurso circula efetivamente produzindo suas múltiplas relações e gerando determinada ordem naquilo que pode ser dito.

Com base nesse pressuposto enunciativo relacionado à questão da argumentação, podemos compreender que há dois mundos que coexistem no tecido social histórico de qualquer época. Um, é o dos fatos – que existem antes das palavras e abarcam as coisas e os objetos reais – coisas plausíveis que se podem comprovar pela empiria; outro, é o mundo da linguagem – que possui o poder de nomear as coisas e os objetos reais (HALL, 1997).

E, assim, identificar esses fatos em sua objetividade relacional (de fato, esse objeto ou coisa está em função de quê ou em relação ao quê?), algo que vai determinar como a realidade passará a ser vista. Por exemplo: uma pedra após ser identificada como tal e nomeada assim pela linguagem passará a ser vista sempre como pedra; um sentimento negativo, um desejo irrefreado de destruir e aniquilar outrem entra no mundo da realidade objetiva quando esse sentimento e desejo é nomeado, sendo logo identificado como um promotor de destruição e mortes – como o discurso de ódio promovido nos regimes totalitários – uma formação discursiva que obedece a uma ordem funesta.

O enunciado dos direitos humanos estará presente na ação de desenvolvimento das habilidades dos sujeitos do aprendizado dos quintos e nonos anos, séries que demarcam o território de chegada e saída do Ensino Fundamental dos Anos Finais. A presença desse



enunciado nas habilidades a serem desenvolvidas evidencia o seu grau de importância na formação desses sujeitos do aprendizado. Quando os estudantes chegam nessa etapa de formação, no quinto ano, logo é trabalhada “a noção de cidadania” (BRASIL, 2018, p. 415), uma ação que faz o estudante voltar seu olhar para o que está ao seu redor, levá-lo a ver e reconhecer os outros, e perceber as diferenças como a riqueza de uma sociedade plural e diversa que precisa ter no respeito e dignidade sua regra de existência. É com base nesse princípio enunciativo que os direitos humanos são apresentados aos alunos que adentram a essa etapa do saber que está dando apenas os primeiros passos no processo formativo do alunado.

Quando os sujeitos do aprendizado chegam ao nono ano, eles já trilharam um percurso de quatro anos de saberes e conhecimentos que foram trabalhados nas séries que compõem essa etapa formativa. Algo que os dota de uma base estrutural mínima necessária para adentrar de fato na DUDH (ONU, 1948), que será trabalhada em três momentos distintos e com objetivos específicos. De início, ela será abordada dentro da unidade temática histórica dos regimes totalitários como um objeto de conhecimento: “A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos” (BRASIL, 2018, p. 428).

Esse é um instante histórico para a preservação da humanidade, pois o discurso de ódio presente nos regimes fascistas totalitários foi ab-rogado enunciativamente com o advento do discurso-enunciado dos direitos humanos que tem seu aparecimento material com a edição da DUDH (ONU, 1948). Pois é nesse momento que os enunciados que firmam os direitos da pessoa humana passam a serem promulgados de uma maneira assertiva em várias ordens e domínios estabelecidos pela ciência. Cabendo às instituições (médicas, acadêmicas, jornalísticas, religiosas e da justiça), entes sólidos com campos de atuação definidos por sua especificidade, que gozam de respaldo e confiança da opinião pública, a incumbência pela validação do discurso (FOUCAULT, 2015) que, em sua composição, traz séries enunciativas de “defesa da dignidade da pessoa humana” (BRASIL, 2018, p. 429) – isso as configura em um papel tanto de proteção quanto de reconhecimento quando algum princípio dos direitos humano é violado em um discurso que promova algo que não seja o valor da pessoa humana intrinsecamente.

Por fim, a BNCC vai explorar um caso flagrante de violação dos direitos humanos por intermédio da habilidade que visa “identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil” (BRASIL, 2018, p. 431). Esse fato histórico, no contexto brasileiro, tem por objetivo levar os sujeitos do aprendizado a usar o que se aprendeu até essa etapa de sua formação para conseguir identificar e, assim, buscar uma compreensão



do que levou o país a um regime que negou a muitos de seus direitos basilares de uma existência digna, pois, tão logo fossem classificados como inimigos internos, seus direitos eram suprimidos e um processo de desumanização logo era estabelecido, da mesma forma que os regimes fascista faziam, por exemplo, na Europa Central.

Só que, no desenvolvimento dessa habilidade, além da identificação e compreensão das violações dos princípios dos direitos humanos, há a necessidade de preservar a memória e proceder com a justiça nesses casos – por exemplo: o julgamento de Nuremberg<sup>15</sup>. Esse é um saber mais elaborado que requer um domínio dos significantes relacionados aos direitos humanos para que os significados sejam estruturados sob uma rede de signos que sejam entendíveis quanto aos valores que carregam em si – em sua representação do real. Já que o enunciado é uma função que se exerce verticalmente, que é perceptível, justamente pelos signos (as palavras em um sistema de linguagem), conforme asseverou Foucault (2015, p. 105):

Não há razão para espanto por não ter podido encontrar para o enunciado critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdo concretos, no tempo e no espaço.

Identificados esses pressupostos enunciativos ao longo desse caminho trilhado nessa etapa do ensino e de área do saber humano, podemos compreender de uma maneira mais entendível como a ordem do discurso dos Direitos Humanos positiva-se em uma sociedade que passa a ser estruturada sob uma nova base existencial que é composta por enunciados que circulam no tecido social carregando elementos de respeito, dignidade e valor da pessoa humana – uma ação efetiva que estabelece as coisas em seus lugares na sociedade.

### Considerações finais

Considerando o exposto, concluo este texto pontuando alguns pressupostos que o nortearam. No primeiro momento, vale a pena frisar que a sociedade em sua temporalidade, ao longo de um amplo processo de desenvolvimento de suas forças motrizes, foi arraigada por um conjunto de valores que regularam as ações de seus membros e, dessa forma, foi esculpida em seu tempo e espaço. Algo que vemos ao estudar a história da humanidade.

<sup>15</sup> O Tribunal internacional que foi erigido após a Segunda Guerra Mundial (1939-45) para julgar os oficiais nazista de Hitler. Cf. RIGG, (2003)



As estruturas servem para a manutenção da ordem vigente, até que novos pressupostos de ordem surjam e estabeleçam novas estruturas no tecido social.

No texto, foi procurado demonstrar isso fazendo uma viagem histórica, desde a antiguidade até a contemporaneidade. Foi uma senda que ensejou explicitar que a ordem vigente é fruto de um complexo de relações, que tão logo haja mudança relacional nesses elementos que estabelecem as coisas para que determinada ordem mude. Isso fica claro na mudança da Idade Antiga para a Média, pois a invasão dos Povos Germânicos – os Bárbaros - trouxe novos elementos estruturais para aquele mundo que era ordenado por Roma, mas que ruiu diante de uma nova ordenação que passou a vigorar sob novas bases. Vale destacar que a população, de uma maneira geral, procurou fugir para os campos gerando, assim, uma mudança estrutural nas cidades que perderam seu grau de importância; passando a ser os feudos nos campos os novos lugares de ordem desse mundo que vem surgindo...

Da mesma forma ocorre quando a Idade Média, após cerca de mil anos de existência, com seus pressupostos sólidos, que alicerçaram uma sociedade em bases estamentais, passa a conviver com uma nova ordem lançando novos elementos que estabelecem outras organizações estruturais. Por exemplo: o ente mais importante passa a ser o capital e não mais as terras. Assim, as forças motrizes que movimentam as relações econômico-sociais passam a ser o capital. Tudo passará a girar em torno dele. Essa será uma ação que vai se desenvolver ao longo dos séculos de várias formas diferentes. Mas, para nós, o que importa é a mudança de ordem social. Esse mundo recebe a alcunha de Idade Moderna, que também é o mundo do surgimento dos elementos científicos que serão muito explorados na próxima ordem.

O mundo contemporâneo, que vem desde a eclosão da Revolução Francesa (1789-99), tem uma regularidade – a mudança. Nesse tempo histórico, sempre há algo novo que surge como inovação e o antigo fica obsoleto e, portanto, logo é trocado pelo novo. Podemos assegurar que a ordem desse mundo é a mudança.

No entanto, o objeto de investigação dessa pesquisa é o discurso-enunciado dos direitos humanos em uma territorialidade específica, que vem a ser uma nova estrutura de linguagem diante de uma formação discursiva que estava estabelecida na sociedade do Entreguerras que tanta destruição causou a humanidade

No segundo momento, foi abordado, justamente, o Fascismo: um sistema de dominação política que ordena as consciências das pessoas com base em pressupostos de ódio conquistou as mentalidades de muitos e se espalhou pelos territórios conquistados e



assimilados por esse sistema. Essa formação discursiva adentrou no tecido social e produziu uma série de ações deletérias por onde esse discurso estabeleceu a sua ordem.

No terceiro momento, foi apresentada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) como um acontecimento histórico ímpar que se constituiu ao mesmo tempo como o lugar de emergência discursiva, instância de delimitação do discurso e grade de especificações (FOUCAULT, 2015). Assim, esse documento passará a ser concomitantemente o lugar de surgimento dos discursos sobre e a respeito dos direitos humanos, será também responsável pela validação desse discurso e criará o parâmetro que esse tipo de discurso precisará ter quanto à forma e à estrutura – algo que o legitima.

Desse modo, a DUDH (ONU, 1948) regula o discurso-enunciado dos direitos humanos por intermédio de um conjunto de regras arqueológicas supracitadas que servem teoricamente para subsidiar o caminho metodológico da abordagem da AAD que foi empreendida na investigação dessa pesquisa.

Isto posto, procurou-se apresentar como a formação discursiva de ódio produzida pelos regimes fascistas é perniciosa para as sociedades que passam a ter esse tipo de discurso ordenando suas ações, o que isso provoca de destruição a todos os envolvidos. E foi frisado um detalhe muito importante relacionado aos discursos – eles sempre circulam no tecido social por diversas materialidades porque o enunciado é um ser circulante – como o enunciado é o ser do discurso, por onde ele circula o discurso circula.

O advento da DUDH (ONU, 1948) põe em circulação uma nova formação discursiva que tem no respeito e dignidade da pessoa humana sua centralidade regulatória. E, a partir de meados do século XX, diversas séries enunciativas passarão a gerar outras regularidades inclusivas da pessoa humana. Dessarte, esse tipo de discurso começa a circular e se espalhar em um mundo profundamente afetado pela devastação que o discurso de ódio produziu.

No quarto momento, foi discorrido sobre a importância dos Direitos Humanos na área das Ciências Humanas do Ensino Fundamental na BNCC, sobre como a edição dessa base curricular (BRASIL, 2018) se constitui em um local de circulação do discurso-enunciado dos direitos humanos. Uma vez que, a partir desse momento, todo um complexo de relações permite que inúmeros significantes correlatos aos direitos humanos orbitem nessa base e cada tema das Ciências Humanas seja relacionado àquilo que valoriza, dá dignidade e concede respeito à pessoa humana intrinsecamente. Esse arcabouço de temas centrais e transversais que tem sua regularidade no enunciado dos direitos humanos que estabelecem um regime de verdade que passa a ordenar o que pode ser dito ou não.



Por fim, foi realizada a análise-descritiva da ordem do discurso dos Direitos Humanos, na área das Ciências Humanas, na etapa do Ensino Fundamental, no território de pesquisa da BNCC (BRASIL, 2018), e como é que essa ordem positiva uma sociedade sob uma nova base existencial, foi nesse momento que foram descritas as relações e recorrências do enunciado dos direitos humanos que foram mapeados na investigação preliminar na BNCC (BRASIL, 2018) de acordo com os pressupostos metodológicos que foram explicitados pormenorizadamente, na parte reservada para apresentar o referencial teórico-metodológico.

Sendo assim, foi procurado deixar a escrita entendível o como e de que forma esse enunciado emerge nesse documento normativo e de que modo ele aciona os diversos saberes presentes nas unidades temáticas e nos objetos do conhecimento que são apresentados ao longo da área e etapa pesquisadas. Uma vez que o enunciado é o ente central do discurso e, na perspectiva arqueológica, ele circula (FOUCAULT, 2015). Dessa forma, como o discurso é “um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2015, p. 132) e pode estar presente em diversas materialidades, tais como: visuais, sonoras e escritas.

Esse conceito é essencial para compreender que, à medida que circula, ele transporta todo um complexo de relações e correlações relacionadas aos direitos da pessoa humana, uma ação que edifica os alicerces de uma sociedade no qual a regularidade discursiva é o respeito aos seres humanos. Algo identificado por meio das séries enunciativas de preservação da vida como bem supremo, que é sistematizado através dos elementos constitutivos da ordem do discurso que são registrados nas páginas desse documento como significantes de respeito, de dignidade, de diversidade, de compartilhamento e de fraternidade relacionados aos seres humanos.

### Referências

1. Assembleia Geral da ONU. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nações Unidas, 217 [III A, Paris.
2. BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 25 ago. 2022.



3. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
4. CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Trad. Luiz Sérgio Henriques. 3. ed. Editora UFRJ, 2009.
5. CARLOS, E. J. Achados sobre a noção arqueológica do discurso em Foucault. **Revista Dialectus**, v. 11, p. 176-191, 2017.
6. COSTA, L. C. A.; MELLO, L. I. A. **História do Brasil**. São Paulo: Scipione, 1999.
7. FALCON, F. J. C.; RODRIGUES, A. E. M. **A formação do mundo moderno**: A construção do Ocidente séculos XIV ao XVIII. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.
8. FIGUEIREDO, A. M. Ética: origens e distinção da moral. **Saúde Ética & Justiça**, 13(1), 1-9. 2008.
9. FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Tradução: Luiz Felipe Beata Neves, 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
10. GIORDANI, M. C. **História da Antiguidade Oriental**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1969.
11. GUGLIELMO, A. R. **A Pré-história**: uma abordagem ecológica. São Paulo: Brasiliense, 1991.
12. HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
13. HOBBSAWM, E. J. **A Era da Revoluções**. Trad. Maria Tereza Lopes Teixeira; Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.
14. LE GOFF, J. **Em busca da Idade Média**: conversas com Jean-Maurice de Montremy. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
15. PRIOLLI, J. Glória feita de sangue. **Revista Aventuras na História**. São Paulo: Abril, n. 74, p. 28-36, set. 2009.
16. RIGG, B. M. **Os soldados judeus de Hitler**. São Paulo: Imago, 2003.
17. VISENTINI, P. G. F.; PEREIRA, A. D. **História do mundo contemporâneo**: da Pax Britânica do século XVIII ao Choque das Civilizações do século XXI. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.



# Política de Inclusão e Permanência da Pessoa com Deficiência na Universidade Federal de Alagoas<sup>16</sup>

Lays Caiçara de Medeiros Balbino<sup>(1)</sup>;

Laura Priscila Almeida Santos<sup>(2)</sup>

José Lidemberg de Sousa Lopes<sup>(3)</sup>

<sup>(1)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8549-4737>; Universidade Estadual de Alagoas. Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas. Assistente Social da Gerência de Assistência ao Estudante-GAE/PROEST/UFAL. Discente do Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Cultura da UNEAL/ProDIC, Brazil, E-mail: [lays.medeiros@arapiraca.ufal.br](mailto:lays.medeiros@arapiraca.ufal.br);

<sup>(2)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2211-0011>. Universidade Estadual de Alagoas. Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas. Assistente Social do Núcleo de Assistência ao Estudante-NAE/PROEST/UFAL. Discente do Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Cultura da UNEAL/ProDIC, Brazil, E-mail: [laura.santos@arapiraca.ufal.br](mailto:laura.santos@arapiraca.ufal.br);

<sup>(3)</sup> ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1295-2124>. Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Ceará. Professor adjunto da Universidade Estadual de Alagoas - Campus V de Zumbi dos Palmares e do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Cultura – ProDIC Brazil, E-mail: [lidemberg.lobes@uneal.edu.br](mailto:lidemberg.lobes@uneal.edu.br).



## Introdução

O presente trabalho visa apresentar uma sistematização sobre a política de inclusão e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior na Universidade Federal de Alagoas, vista enquanto intervenção fundamental inserida na assistência estudantil.

Neste âmbito, o objetivo é sistematizar um histórico recente sobre a execução de políticas de inclusão direcionadas para pessoas com deficiência e abordar os pontos determinantes para sua efetivação. Para tanto, destacamos que o trabalho realizado institucionalmente a partir de uma descrição das ações realizadas é acompanhado de um arcabouço de legislações no tocante à acessibilidade, além de práticas multi e interdisciplinares.

À vista disso, a equipe do Núcleo de Acessibilidade – NAC é responsável pelo desenvolvimento da política de inclusão de pessoas com deficiência na vida acadêmica, bem como promover a supressão de barreiras pedagógicas, arquitetônicas, de comunicação e informação, para viabilizar o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade. Composta por uma Pedagoga, um Revisor de Braile, um Administrador, uma Assistente Social e dois intérpretes de Libras, a equipe do NAC está vinculada à Coordenação de Apoio à Qualidade de Vida Acadêmica – CAQVA, dentro do organograma da Pro Reitoria Estudantil – PROEST.

A sistematização deste trabalho versa para além do envolvimento profissional e de aproximação com as ações profissionais na área da assistência estudantil na UFAL, atingindo também a inquietação sobre a necessidade de oferecer pontos da prática da política que figura como mecanismo de viabilização do direito à educação de maneira geral.

A metodologia utilizada baseia-se na análise de documentos públicos, relatórios oficiais de gestão, dados de pesquisas socioeconômicas, bem como da legislação vigente voltada à pessoa com deficiência, articulando-a às ações executadas pelo Núcleo de Acessibilidade desta universidade. Ainda, utiliza-se de referências bibliográficas que abordam a temática, enfatizando um conjunto de legislação que fornece a estruturação e reflexões acerca da acessibilidade na assistência estudantil.

Ademais, enfatiza-se como cada vez mais a abrangência da assistência estudantil para além do contexto econômico e importância da multiplicidade de fatores incidem diretamente na condição de permanência no Ensino Superior, entre as quais enfatizamos de forma genérica as intervenções de acessibilidade na Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

### **Ações executadas pela Universidade Federal de Alagoas, no âmbito da política de acessibilidade**

É a partir da Lei nº 12.711, de 2012 (Lei de Cotas), destinada para estudantes de escola pública, indígena, pardo, negro e de renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio, *per capita*, que se institucionaliza nacionalmente a efetividade da ampliação do acesso ao ensino superior para o público que menos estava presente nas universidades públicas e que compunha uma camada social historicamente vulnerabilizada e excluída na sociedade.

Posteriormente, a publicação do Decreto nº 9.034/2017, que inclui cotas para pessoas com deficiência e altera a Lei 12.711/2012, traz um significativo desafio para as instituições que precisam efetivar mudanças estruturais, institucionais, pedagógicas e, principalmente, atitudinais que a permitam sair de um atraso de precarização quando se refere às respostas



para as demandas dos estudantes com alguma deficiência. Salienta-se que ações afirmativas para ingresso de estudantes com deficiência em Instituições de Ensino Superior já decorriam de aplicabilidade anterior à legislação em decorrência da autonomia universitária. Como exemplo, no ano de 2005 – podemos citar a adesão ao Programa INCLUIR, que levou a oferta de Editais de Projetos de Inclusão vinculados a Pesquisa e Extensão. Esse programa foi

desenvolvido pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SeSu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e em parceria com as Instituições Federais de Ensino Superior. O projeto teve como objetivo a promoção de ações para eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas e de comunicação aos/às universitários/as com deficiência, de forma a assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem, com qualidade e na máxima medida de suas possibilidades. O valor investido pelo Ministério da Educação para compra de equipamentos foi de R\$ 271.880,00 (duzentos e setenta e um mil e oitocentos e oitenta reais) (UFAL, 2013, p. 45).

Porém, aqui enfatizamos o momento em que a legislação opera uma ação universalizada entre a Assistência Estudantil e a Inclusão da Pessoa com Deficiência e traz uma abrangência coordenada nas instituições de Ensino Superior Federal.

Nesse sentido, o cenário que se apresenta é de uma estrutura institucional que oportuniza a questão de acesso, através da ampliação do quantitativo de vagas ofertadas, mas potencializa a necessidade urgente de dar respostas que possibilitem condições reais de permanência para esses mesmos estudantes.

Dentro da Assistência Estudantil, o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES<sup>17</sup>, que aparece como instrumento de efetivação da democratização do ensino superior, dispondo de orçamento para ações, é uma das estratégias para efetivação da permanência estudantil com inclusão da pessoa com deficiência cada vez mais presente, ocupando seu espaço dentro das instituições de ensino superior.

Em 2014, a PROEST manteve as ações do projeto INCLUIR, com a parceria com o Centro de Educação – CEDU, através da liderança da Prof. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, para financiamento do referido projeto. Neste ano, o INCLUIR passou a contar com um

<sup>17</sup> Foi instituído por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 e se tornou decreto presidencial, no ano de 2010 via publicação do Decreto 7.234/2010. Em seu texto está proposto o desenvolvimento de ações em dez áreas de atuação estratégicas que são fundamentais para a permanência estudantil, como o transporte; a atenção à saúde, as iniciativas de inclusão digital, de apoio à cultura, ao esporte, à creche, apoio pedagógico, e, ações voltadas para o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.



servidor técnico para estruturar os serviços a serem ofertados pelo Núcleo de Acessibilidade da UFAL - NAC. O NAC é responsável pelo desenvolvimento de ações que levem a redução de obstáculos (atitudinais, comunicacionais, digitais, pedagógicos, arquitetônicos, dentre outros), que impedem e/ou dificultam a plena participação do público-alvo da Educação Inclusiva, nos espaços formativos da Universidade Federal de Alagoas.

Já em 2015, dentro das ações de fomento à política de acessibilidade, inclusão e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, a UFAL, através da PROEST, priorizou as ações de estruturação do NAC. Dentre as atividades adotadas pelo Núcleo, o relatório de gestão de 2015 destacou as seguintes intervenções: “1) Mapeamento dos alunos com deficiência; 2) Extensão e Eventos de Acessibilidade; 3) Infraestrutura Acessível; 4) Acessibilidade curricular, sala de aula e Atendimento Educacional Especializado - AEE; 5) Ensino, Pesquisa e Inovação em acessibilidade” (UFAL, 2015).

A partir das intervenções citadas acima, em 2016, é realizado o primeiro edital para seleção de bolsistas apoiadores de estudantes com deficiência para acompanhamento ao universitário integrante do público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). E é nesse momento que há a introdução de equipe técnica multidisciplinar para o planejamento e execução dessas ações, que além de pautar a temática com a participação dos olhares de diferentes profissionais como assistente social e psicólogo, amplia também as possibilidades de abrangência de ações coordenadas na instituição. Por trás do lançamento do Edital para oferta de bolsas para monitores de acompanhamento de estudantes com deficiência, há de se divulgar e fazer entender, antes de mais nada, a contextualização existente para uma educação inclusiva e muitas vezes apresentar um interesse que ainda não havia sido apresentado na graduação. Nesse primeiro edital lançado, não houve inscrições de estudantes monitores do Campus Arapiraca.

Dentre as atividades desenvolvidas pela Pro Reitoria de Assistência Estudantil, no que se refere à política de acessibilidade, o NAC promoveu as ações descritas na tabela abaixo, segundo o Relatório de Gestão de 2017:



**Tabela 01** – Ações de inclusão e permanência de estudantes com deficiências na UFAL.

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	RETORNO (Relevância Social/ Institucional)
AÇÕES DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS	As ações desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade (NAC) têm o objetivo de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem com sucesso do público da Educação Inclusiva em conformidade com as diretrizes nacionais que orientam a inclusão educacional na Educação Superior, abrangendo: Atendimento Educacional Especializado; Ações de sensibilização ao respeito às diferenças e difusão dos direitos da pessoa com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista; Ações formativas para a comunidade acadêmica no que diz respeito à Educação Especial/Inclusiva; Ações visando a diminuição e/ou eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, digitais, curriculares e/ou pedagógicas.	Instalação do Núcleo de Acessibilidade no Centro de Interesse Comunitário (CIC), promovendo melhores condições de funcionamento e maior visibilidade institucional. Produção de materiais pedagógicos e de apoio de ensino em formatos acessíveis (ampliado, áudio, Braille e alto-relevo) para estudantes com deficiência visual, física, múltipla, surdo cegueira. Publicação do EDITAL Nº 07/2017 de Processo Seletivo para Bolsistas de Apoio ao/à Estudante com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades do Núcleo de Acessibilidade nos Campus Arapiraca e A.C. Simões. Realização do curso de guia intérprete, com 25 participantes, provenientes da UFAL (Maceió e Arapiraca) e rede de ensino municipal e estadual. Exposição tátil “O mundo em nossas mãos” no VII Encontro Alagoano de Educação Inclusiva / II Encontro Nordestino de Inclusão na Educação Superior e Congresso Brasileiro de Síndrome de Down.

Fonte: Relatório de Gestão da Universidade Federal de Alagoas- UFAL, 2017.

Para o desenvolvimento de pessoas, a universidade facilitou/promoveu a participação e formação no VII Encontro Alagoano de Educação Inclusiva; II Encontro nordestino de Inclusão no ensino superior na UFAL, promovido pelo Núcleo de Acessibilidade; Participação no curso de Política para Inclusão de Pessoas com Deficiência na Universidade Federal da Bahia; Participação no I congresso nacional de inclusão na educação superior e educação profissional tecnológica; I fórum nacional de coordenadores de núcleos de acessibilidade das IFES e I O encontro de Educação Especial da Região Nordeste, em Natal/RN; Preparação e Realização da exposição tátil “O mundo em nossas mãos” no VII Encontro Alagoano de Educação Inclusiva; II Encontro Nordestino de Inclusão na Educação Superior; Congresso Brasileiro de Síndrome de Down e Realização do curso de guia intérprete, com a participação de 25 cursistas, provenientes da UFAL (Maceió e Arapiraca) e rede de ensino municipal e estadual.

Segundo o Ebook “Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) estudantes da Ufal, em 2018, “55.847 estudantes com algum tipo de deficiência estavam matriculados nas Ifes, o



que representou um aumento de 78,8% em relação a 2014[...] na UFAL esse percentual foi de 5%.” (EDUFAL: Proest, 2020. p. 102).

Em 2018, o Núcleo de Acessibilidade (NAC) elaborou a Instrução Normativa Nº 05/2018/PROEST, para dispor a política de acessibilidade, em termos institucionais, estabelecendo seus objetivos, procedimentos e normas para atendimento, de acordo com as diretrizes da legislação nacional sobre os direitos das pessoas com deficiência.

A partir deste mesmo ano, há um total de 86 estudantes com deficiência aprovados nos ingressos relativos aos semestres letivos de 2018.1 e 2018.2 pela reserva de vagas para pessoas com deficiência, sem incluir aqueles que entraram por outras modalidades de ingresso. Além do acesso aos cursos de graduação, em 2019, a UFAL deu início à reserva de 10% das vagas em todos os programas de pós-graduação para pessoas com deficiência.

Dessa forma, considerando o aumento do ingresso deste público, o edital de seleção para Bolsistas de Apoio ao/à Estudante com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades do Núcleo de Acessibilidade também ampliou o número de vagas, bem como o alcance de acompanhamento de estudantes com deficiências para todos os Campi e Unidades fora de sede. Os bolsistas selecionados realizam o acompanhamento em sala de aula, a produção de materiais pedagógicos e de apoio de ensino em formatos acessíveis (ampliado, áudio, Braille e alto-relevo) e o deslocamento no campus.

Destarte, no ano de 2018, foram atendidos 24 estudantes com deficiência física, visual (cegueira e baixa visão), surdo-cegueira, deficiência múltipla e Transtorno Global do Desenvolvimento.

Em 2019, mantiveram-se as atividades e número de alunos acompanhados pelo Núcleo de Acessibilidade. O relatório de gestão deste ano destaca a elaboração do Relatório de Acessibilidade, o qual realizou levantamento dos Blocos da Universidade Federal de Alagoas - Campus A. C. Simões para nortear intervenções de adequação arquitetônica; Plano de Promoção de Acessibilidade e de Atendimento Diferenciado à Pessoa com deficiência e a produção do documento “ORIENTAÇÕES PARA DOCENTES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA”. Ademais, foi executada a aquisição de equipamentos específicos para a realização do Atendimento Educacional Especializado e para a produção de materiais acessíveis, sobretudo para o estudante com cegueira e baixa visão, ainda, a organização e realização de 12 eventos para promoção da acessibilidade atitudinal, no Campus A. C. Simões, bem como a implementação do Projeto Rede Solidária MobiUFAL.

Nas atividades desenvolvidas para o atendimento de demandas pedagógicas



O NAC possui uma ação de busca ativa e atendimento diferenciado aos estudantes com deficiência junto aos cursos. Além disso, atende à demanda espontânea, que acontece quando o próprio estudante ou docente solicita o apoio do núcleo, de alguma forma, podendo ser por intermédio de adaptações de conteúdo e estratégias de ensino, uso de recursos de acessibilidade, tempo adicional para realização de atividades e avaliações, adaptação nas avaliações, recursos que viabilizem os processos comunicacionais em sala de aula e ambientes institucionais, serviço de apoio ao ensino com letores, transcritores, tradutores e intérpretes, apoio durante as aulas, atividades e avaliações, além de gravação de aulas expositivas. Em 2019, nos três semestres letivos foram adaptadas 13.667 páginas. (UFAL, 2019)

O avanço alcançado pelo NAC no ano seguinte refere-se à criação do Laboratório de Acessibilidade – LAC que possui foco na adaptação de textos para estudantes com deficiência, acolhimento e empréstimo de equipamentos. Além disso, deu início à execução da adequação arquitetônica para acessibilidade nos diversos ambientes (rampa, barra de apoio, corrimão, piso e sinalização tátil, sinalizadores, alargamento de portas e vias, instalação de elevadores, ainda, criação de espaço reservado para estudantes PCDs na Biblioteca, aplicação de piso tátil em diversos ambientes do Campus, instalação de 2 (dois) computadores e 2 (dois) softwares direcionados à acessibilidade em 2 (duas) salas de alunos com deficiência, segundo o relatório de gestão de 2020.

Com o princípio da pandemia causada pelo COVID-19, a UFAL deu início ao Período Letivo Excepcional (PLE) e, por esta razão, aumentaram as atividades do Centro de Inclusão Digital - CID junto aos NACs, para atendimentos aos estudantes com deficiência no suporte ao uso das tecnologias digitais, totalizando 103 atendimentos.

Atualmente, o Núcleo de Acessibilidade conta com uma equipe bem reduzida, qual seja: 1 (uma) assistente social, 1 (um) administrador, 1 (um) revisor de Braille, sendo também o coordenador do Núcleo, e 24 bolsistas, no Campus A. C. Simões. No Campus Arapiraca e Unidades Educacionais de Penedo e Palmeira dos Índios, a equipe reduz-se a 2 (dois) intérpretes de Libras, 1 (uma) pedagoga, que está em licença para qualificação, bem como 15 bolsistas. Já o Campus Sertão conta com 3 bolsistas e uma técnica administrativa de referência.

Desta feita, abaixo estão relacionadas tabelas referentes aos números de ações e atendimentos realizados pelo Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Alagoas, objetivando dimensionar a atuação da política voltada à pessoa com deficiência, desenvolvida por esta instituição de ensino superior. Conforme consta na tabela 02, a UFAL realizou 488 atividades, entre ações e atendimentos em 2020, através do Núcleo de Acessibilidade.



**Tabela 02** - número de ações e atendimentos realizados pelo NAC, por Campus, em 2020

Tipo de atendimento	Campus A.C. Simões	Campus Arapiraca	Campus Sertão
Reunião com estudante com deficiência	12	10	2
Acompanhamento de estudante com deficiência	171	247	6
Reunião com comunidade acadêmica	13	8	2
Articulações com Núcleos de Acessibilidade de IES	5	2	0
Encaminhamento para CID	6	1	0
Empréstimo de equipamentos	5	0	0
Total	212	268	8

Fonte: NAC/PROEST

Já na tabela 03, é explicitado um comparativo no número de atendimentos em relação aos anos de 2019 e 2020, por Campus, demonstrando uma considerável ampliação no atendimento de estudantes acolhidos pela política de acessibilidade da UFAL.

**Tabela 03** - número de atendimentos em relação ao ano anterior, por Campus

		2019	2020
Campus A.C. Simões	Estudantes atendidos	24	41
	Atendimentos	105	212
Campus Arapiraca	Estudantes atendidos	4	5
	Atendimentos	198	268
Campus do Sertão	Estudantes atendidos	3	3
	Atendimentos	3	8

Fonte: Relatório de gestão da Universidade Federal de Alagoas do ano 2020.

A fim de especificar os cursos atendidos pela política de acessibilidade da UFAL, a tabela 04 traz a quantidade de estudantes atendidos, por curso, nos anos de 2019 a 2021. Tal dado demonstra a evolução da inserção do público da educação inclusiva em variados cursos e áreas de conhecimento da universidade.

**Tabela 04** - Estudantes atendidos pelos NACs em 2019, 2020 e 2021 - por cursos

Campus	Ano	Estudantes	Cursos
Campus A.C. Simões	2019	24	Antropologia, Serviço social (05), Pedagogia (03), Nutrição, Educação física, Letras Espanhol (02), Administração, Letras Português (02), Relações públicas, Psicologia (04), Meteorologia, C. Biológicas, C. Computação, História (02), Ciências Sociais, Geografia
	2020	41	Psicologia (6), Curso Técnico De Dança, Administração (6), Direito (2), Letras – Espanhol (2), Medicina, Ciências da Computação (2), Pedagogia (6), Letras – Inglês, Serviço Social (3), História, Nutrição, Jornalismo, Educação Física, Letras, Relações Públicas (2), Meteorologia – Mestrado, C. Biológicas, Ciências Sociais, Geografia
	2021	45	Administração (03), Ciências da Computação (02), Ciências Biológicas (01), Ciências Sociais (01), Design (01), Direito (03), Educação Física (02), Engenharia Química (01), Geografia (01), História (02), Jornalismo (01), Letras - Espanhol (02), Letras - Inglês (01), Medicina (02), Meteorologia - Mestrado (01), Pedagogia (07), Psicologia (05), Relações Públicas (02), Serviço Social (03), Serviço Social - Mestrado (01)
Campus Arapiraca	2019	4	Administração, Administração Pública, Física e Psicologia
	2020	5	Administração (2), Administração Pública, Física e Psicologia
	2021	8	Administração (2), Administração Pública, Física (2), Arquitetura e Urbanismo, Psicologia, Mestrado em Ensino e Formação de Professores.
Campus Sertão	2019	3	Letras, Geografia e Engenharia de Produção
	2020	3	Letras, Geografia e Engenharia de Produção
	2021	1	Letras-Língua Portuguesa

Fonte: Relatório de gestão da Universidade Federal de Alagoas do ano 2021.

Faz-se necessário, ainda, explicitar o número de estudantes com deficiência acompanhados pelo NAC em relação ao número de bolsistas inseridos no NAC através do projeto Incluir. Para isto, a tabela 05 aponta o número de estudantes acompanhados pelo NAC, bem como o número de bolsistas inseridos entre os anos 2020 e 2021, por Campus.

**Tabela 05** - número de bolsistas e estudantes acompanhados pelos NACs.

	Ano	Estudantes acompanhados	Bolsistas
Campus A. C Simões	2020	41	20
	2021	45	20
Campus Arapiraca	2020	5	5
	2021	8	10
Campus Sertão	2020	3	2
	2021	1	2

Fonte: Relatório de gestão da Universidade Federal de Alagoas do ano 2021.

A seguir, o trabalho aborda sobre o acesso ao Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades na UFAL, apontando o número de pessoas declarantes de deficiência na UFAL, nos anos 2020 e 2021. (ver Tabela 06):

**Tabela 06** - Pessoas declarantes de deficiência na Ufal

Público com Deficiência na UFAL	2020	2021
Altas habilidades	42	29
Auditiva	33	08
Autismo	24	07
Baixa visão	228	117
Cegueira	43	22
Física	12	19
Intelectual	15	08
Múltipla	2	00
Outras	2	72
Surdez	13	04
Surdo-cegueira	1	00
Total	415	286

Fonte: Relatório de gestão da Universidade Federal de Alagoas do ano 2021.

## Considerações finais

Considera-se que este trabalho traz indicativos para sistematização histórica de ações institucionais dentro do contexto de efetivação das políticas educacionais de inclusão, tal qual estabelecida nos relatórios de execução de ações que indicam a educação como instrumento de acesso à cidadania e inclusão social. Ainda que aqui seja abordado o universo de uma instituição, marca-se uma evolução a ser considerada basilar para além do ingresso, mas a efetivação da permanência e conclusão do graduando.

Destarte, nota-se, a partir dos dados apresentados, que, apesar do aumento no número de ações e o universo de alunos acompanhados pelo programa a cada ano, o atendimento ainda está aquém do número de estudantes com deficiência matriculados na IES. Cabe aqui ressaltar a deficiência de servidores técnicos administrativos na estruturação da equipe NAC diante dos desafios para o atendimento, com qualidade, da demanda cada vez mais crescente, forçando a utilização da força de trabalho do alunado (em forma de bolsa). Neste sentido, encontra-se um paradoxo: ao passo em que a legislação de cotas garante o aumento do ingresso de pessoas com necessidades específicas no ensino superior, as Instituições de Ensino Superior - IES, dentre elas, a UFAL, deparam-se diante de entraves e cortes orçamentários e extinção de concurso para cargos essenciais no atendimento a algumas deficiências (a exemplo o cargo de Intérprete de Libras, conforme Decreto 10.185/2019).

Portanto, foi abordado o contexto da assistência estudantil anexo ao sistema de proteção social de maneira ampliada e articulada da política de educação com as outras políticas sociais, enfatizando o contexto de ofensiva conservadora do atual governo.

Neste sentido, dentro da equipe multidisciplinar, defendem-se ações que fortaleçam melhores condições de acessibilidade que, por sua vez, reiteram a permanência estudantil na perspectiva ampliada para todos. Por fim, destaca-se a finalidade de, por meio desta sistematização, contribuir para motivar inquietações sobre a prática efetivada no contexto da acessibilidade e o fortalecimento de dinâmicas de atuações nesse horizonte da acessibilidade apreendida enquanto assistência estudantil.

### Referências

1. BRASIL. Presidência da República. **Decreto 10.185**, de 20 de dezembro de 2019. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.htm)>. Acesso em 20 de ago. de 2022.
2. BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)>. Acesso em 19 jun. 2022.
3. BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.034**, de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de



- agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm)>. Acesso em 15 de jul. 2022.
4. BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 24 jul. 2017.
  5. BRASIL. Presidência da República. **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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012b. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 19 de jun. 2022.
  6. LAKATOS, Eva Maia; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.
  7. UFAL. **Perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes da UFAL** [recurso eletrônico]: coleção UFAL e políticas públicas de gestão na educação superior / Maceió: EDUFAL: Proest, 2020. 179 p. Disponível em: <<https://ufal.br/ufal/noticias/2020/5/ufal-lanca-o-primeiro-e-book-com-pesquisa-sobre-estudantes/e-book-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-estudantes-da-ufal.pdf/view>>. Acesso em 22 de nov. de 2020.
  8. UFAL. **RELATÓRIO DE RESULTADOS DA GESTÃO DA PRÓ-REITORIA ESTUDANTIL (PROEST) – EXERCÍCIO 2013**. Disponível em: <<https://ufal.br/transparencia/relatorios/gestao/2013/relatorio-geral/view>>. Acesso em 05 de ago. de 2022.
  9. UFAL. **RELATÓRIO DE RESULTADOS DA GESTÃO DA PRÓ-REITORIA ESTUDANTIL (PROEST) – EXERCÍCIO 2014**. Disponível em: <<https://ufal.br/transparencia/relatorios/gestao/2014/relatorio-geral/view>>. Acesso em 05 de ago. dec2022.
  10. UFAL. **RELATÓRIO DE RESULTADOS DA GESTÃO DA PRÓ-REITORIA ESTUDANTIL (PROEST) – EXERCÍCIO 2015**. Disponível em: <<https://ufal.br/transparencia/relatorios/gestao/2015/relatorio-geral/view>>. Acesso em 03 de jul. de 2022.
  11. UFAL. **RELATÓRIO DE RESULTADOS DA GESTÃO DA PRÓ-REITORIA ESTUDANTIL (PROEST) – EXERCÍCIO 2016**. Disponível em: <<https://ufal.br/transparencia/relatorios/gestao/2016/relatorio-completo/view>>. Acesso em 15 de ago. de 2022.



12. UFAL. **RELATÓRIO DE RESULTADOS DA GESTÃO DA PRÓ-REITORIA ESTUDANTIL (PROEST) – EXERCÍCIO 2018.** Disponível em: <[https://ufal.br/transparencia/relatorios/gestao/relatorio-de-gestao-integrado\\_exercicio-2018.pdf/view](https://ufal.br/transparencia/relatorios/gestao/relatorio-de-gestao-integrado_exercicio-2018.pdf/view)>. Acesso em 15 de ago. de 2022.
13. UFAL. **RELATÓRIO DE RESULTADOS DA GESTÃO DA PRÓ-REITORIA ESTUDANTIL (PROEST) – EXERCÍCIO 2019.** Disponível em: <<https://ufal.br/transparencia/relatorios/gestao/relatorio-de-gestao-exercicio-2019.pdf/view>>. Acesso em 15 de ago. de 2022.
14. UFAL. **RELATÓRIO DE RESULTADOS DA GESTÃO DA PRÓ-REITORIA ESTUDANTIL (PROEST) – EXERCÍCIO 2020.** Disponível em: <<https://ufal.br/transparencia/relatorios/gestao/relatorio-de-gestao-exercicio-2020.pdf/view>>. Acesso em 15 de ago. de 2022.
15. UFAL. **RELATÓRIO DE RESULTADOS DA GESTÃO DA PRÓ-REITORIA ESTUDANTIL (PROEST) – EXERCÍCIO 2021.** Disponível em: <<https://ufal.br/transparencia/relatorios/gestao/relatorio-de-gestao-exercicio-2021.pdf/view>>. Acesso em 15 de ago. de 2022.
16. UFAL. **RELATÓRIO DE RESULTADOS DA GESTÃO DA PRÓ-REITORIA ESTUDANTIL (PROEST) – EXERCÍCIO 2017.** Disponível em: <<https://ufal.br/transparencia/relatorios/gestao/2017/relatorio-completo/view>>. Acesso em 15 de ago. de 2022.



# A pesquisa no estágio em face da formação de professores em Direitos Humanos<sup>18</sup>

Inalda Maria Duarte de Freitas<sup>(1)</sup>

Maria do Carmo Duarte de Freitas<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> ORCID: 0000-0001-8636-5964; Profa. Titular da Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL, Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción-PY e Universidad de Jaén-ES, revalidado pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, AL, Brasil/ inalda@uneal.edu.br

<sup>(2)</sup> ORCID: 0000-0002-7014-8102; Profa. Mestre em Ciência da Educação: Gestão Educacional da Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL, pela Universidad Autónoma de Asunción-PY, revalidado pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, AL, Brasil/ mariadocarmo.duarte@uneal.edu.br



## Introdução

Esse trabalho visa trazer uma reflexão sobre o estágio curricular supervisionado articulado à pesquisa nos cursos de licenciatura, fomentando suas contribuições para a formação docente. Entende-se que o estágio supervisionado é um elemento obrigatório e indispensável ao processo de formação docente nos cursos de licenciatura, buscando como base para sua construção a pesquisa, pois, assim, terá fundamentação suficiente através de conhecimentos teóricos para o fomento da literatura da pesquisa.

O estágio curricular supervisionado-ECS é um componente curricular indispensável ao processo de formação inicial no curso em que ele está inserido, pois permite aos alunos estagiários, além da pesquisa, um primeiro contato com o campo de atuação na escola campo de estágio contemplada. Esse é o momento em que as teorias aprendidas ao longo da graduação são vinculadas na prática, atuando diretamente na construção do docente, educador.

Nessa perspectiva, a investigação proposta parte da problematização de como a pesquisa se desenvolve através do estágio, bem como vem contribuir para a formação de

professores. Além disso, busca compreender de que maneira o estágio atrelado à pesquisa propicia uma formação de docentes de qualidade.

Dessa maneira, seu objetivo vem apresentar novas alternativas para a realização desse trabalho em questão, também fortalecendo a formação inicial dos estudantes da licenciatura em questão, utilizando os conhecimentos teóricos na construção dessa atividade como futuro docente pelo viés da pesquisa.

O estudo em pauta apresenta sua metodologia com uma abordagem qualitativa e a técnica usada inicia pelas leituras com interpretações e análises dos textos estudados. Assim sendo, seus instrumentos foram fichamentos para fundamentar a discussão referente à temática pesquisada. Adotou-se o tipo de pesquisa bibliográfica atrelada a um estudo de caso. Para seu desenvolvimento, foi realizada uma revisão da literatura da área afim para explorar as leituras norteadoras da temática em pauta.

Dessa forma, foram adotados como referencial teórico autores que abordam assuntos acerca do estágio curricular supervisionado atrelado à pesquisa como processo essencial aos alunos na formação inicial como: Pimenta e Lima (2013); Tardif (2002); Buriolla (2011) e outros.

Como resultado, constatou-se que é possível realizar pesquisa durante o estágio, pois esses dois componentes quando aliados propiciam a formação de professores críticos e reflexivos em seu desenvolvimento enquanto professor pesquisador.

### **O estágio e a pesquisa percursos da formação docente**

A pesquisa realizada apresenta reflexões para contribuir com os momentos de estudos e orientações de um Projeto intitulado: Fórum de Estágio Curricular Supervisionado da Unegal – Fopecus. Quando se faz necessária a aprendizagem sobre estágio curricular supervisionado, doravante ECS, atrelado também ao núcleo de estudos Nupec - Núcleo de Pesquisa Educacional na Contemporaneidade, estes dois registrados no CNPq. Nesse sentido, “a pesquisa revelou que os processos formativos na educação superior repercutem na qualidade da formação” (LIMA, 2012, p. 128).

Portanto, a autora deixa claro a importância da pesquisa para a formação dos docentes e discentes. Pois o estágio é um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura regulamentado pela Lei nº 11.788/2008 cap. 1, art 1º, como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa a preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em



instituições de educação superior” (BRASIL, 2008, p. 1). Assim sendo, a realização do estágio passa a ser legalizada nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior.

Nessa perspectiva, o estágio atrelado à pesquisa passa pela orientação e a observação legitimando sua atuação, para não se limitar apenas a copiar modelos das aulas. *Mister se faz*, portanto, “observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (PIMENTA; LIMA, 2013, p. 36).

Segundo as autoras, a modalidade do estágio curricular supervisionado de observação não se limita apenas à sala de aula, mas a estudos, pesquisas, planejamentos e orientações sobre o estágio propriamente dito, também ao contexto da escola onde o estagiário irá atuar, isto é, a unidade escolar. Pois o estágio como pesquisa “é um processo de reflexão constante, considerando a realidade em movimento e a sociedade em processo de transformação” (BURIOLLA, 2011, p. 41).

Em comum acordo com a citação, entende-se que as escolas campo de estágio, que representam o mundo de atuação do aluno estagiário, devem ser profundamente comprometidas com os estudantes em formação e com a qualidade da educação na contemporaneidade. Portanto, professores e estagiários precisam destacar “a possibilidade de compreender que o saber fazer do professor, em uma linha de humanização não é uma atuação fácil” (LIMA, 2012, p. 129).

Entretanto, se faz necessário que a busca pelo conhecimento na área que irá atuar seja constante e prazerosa, assim sendo, o caminho para conduzir as atribuições docentes terá maior facilidade tendo pesquisado sobre o que significa estágio, bem como a área de atuação. Para tanto, “toda a vida em sala de aula é constituída por relações interpessoais” (GIL, 2017, p. 56).

Nesse pensamento, o professor, através de suas aulas, precisa conduzir as suas atividades interagindo com todos aqueles que estão inseridos no processo de ensino e de aprendizagem, também buscando desenvolver novas técnicas e habilidades no seu fazer educacional, diariamente. Pois “é imprescindível na formação do professor uma busca constante, não apenas do saber, mas também do fazer, estando cada vez mais presente a ação-reflexão no dia a dia do professor” (BORSSOI, 2008, p. 7).

Nesse caminho, é extremamente importante que o profissional reflita sobre as ações de sua prática docente durante o período de estágio, visto que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2002, p. 43).



Com efeito, é a partir dessa reflexão que o futuro profissional, isto é, o estagiário aprende a desempenhar seu estágio de maneira flexível de como está se desenvolvendo em seu exercício de futuro professor, “o comportamento do professor quando um aluno expõe uma ideia inesperada” (CARVALHO, 2012, p. 54).

Nesse sentido, o estagiário vai observando uma maneira de avaliar desse professor, pois avaliação faz parte da rotina do profissional, professor. Assim, o aluno em estágio aprende caminhos a seguir futuramente. Cada fala surpresa do aluno piloto precisa ser respondida pelo docente, atenciosamente, o qual avaliará sua conduta enquanto professor e tornar-se-á capaz de criar novas estratégias em sua metodologia, buscando aprimorar sua prática de ensino, pois “[...] é na ação refletida e na reavaliação de sua prática que é possível, ao docente ser agente de mudanças na escola e na sociedade”. (RODRIGUES, 2015, p. 6).

Com esse olhar, a avaliação tem um julgamento de valores que vai além do quantitativo, portanto, o avaliado precisa ser visto como um ser humano, esse dotado de sensibilidade, mediante a busca do aperfeiçoamento de sua prática. “Para que tudo isso aconteça com sucesso o aluno mestre precisa participar de forma ativa e constante de todo o processo de ensino-aprendizagem-avaliação” (FREITAS, 2011, p. 147).

De acordo com a autora, entre outras normatizações, seu pensamento aponta para o momento de reflexões sobre as habilidades e competências do futuro docente, daí compreende-se que “[...] a ação-reflexão na formação docente auxilia a compreensão entre a teoria e prática, pois tendo a reflexão na prática haverá a busca de conhecimentos teóricos, os quais contribuirão para a prática” (BORSSOI, 2008, p. 5).

A partir dessa citação, aprende-se que há uma exigência no sentido de que o professor orientador do ECS, no momento da pesquisa, passa uma compreensão significativa para com o desempenho do estudante pesquisador, que versa sobre reflexões diante das fases da pesquisa para um melhor desempenho em torno das exigências acadêmicas. Visto que “o compromisso social, expresso primordialmente na competência profissional, é exercido no âmbito da vida social e política” (LIBÂNEO, 2017, p. 48).

Sendo assim, o autor deixa claro também que o compromisso ético-político faz parte das tomadas de decisões da sociedade. E, sendo o ECS uma atividade obrigatória, essa ação constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura, que propicia a esse estudante apropriar-se da práxis profissional pretendida de acordo com os princípios, os conhecimentos e os saberes em processo de assunção curricular rumo à cidadania. E, “para compreender o papel do Estágio na aprendizagem da profissão docente é



preciso ter claro que este é um campo complexo de ação e dessa forma, requer uma reflexão coletiva e contínua sobre a profissão docente” (LIMA, 2012, p. 117).

Portanto, a formação de professores *mister* se faz passar pela prática da aprendizagem da pesquisa porque se entende que só assim os futuros profissionais, diante de sua formação, aprenderão a participar da construção de conhecimentos científicos direcionados à sociedade contemporânea. “Certamente sem a preocupação de intervir na composição social” (PIMENTA; LIMA, 2013, p. 177).

Diante das preocupações desses autores, entende-se que a pesquisa, a observação, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades, tendem a uma aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula. Daí, aprende-se que, “além de favorecer o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação (...) essas atividades favorecem diretamente a aprendizagem” (RAMOS, 2014, p. 57).

Nessa perspectiva, fica claro que há necessidade de uma aprendizagem socializando e estimulando cada passo do aprendiz. E, no estágio não é diferente, pois é um momento de aprendizagens, no sentido de desafios para os futuros profissionais docentes. Assim sendo, “a Universidade tem que ser examinada à luz do espaço e do tempo, contextualizada como parte de uma engrenagem social muito mais ampla e complexa” (BURIOLLA, 2011, p. 40).

Destarte, para contextualizar aquilo que se pretende fazer, é necessário se fazer leituras, estudos e pesquisas, o ECS é compreendido, também, como espaço de formação inicial de professores acerca de sua complexidade. O que remete a uma formação com interações entre os envolvidos nesse processo. Pois a formação docente permite aos estagiários um primeiro contato com a realidade de sua área de formação e conhecimentos específicos da docência, possibilitando a construção da identidade dos futuros profissionais professores. “As pessoas que, em grupo, procedem nesses rumos estão compondo sua (delas) compreensão coletiva sobre as dificuldades e sobre as soluções” (FREIRE, 2002, p. 41).

Nesse sentido, se traduz em evidências as necessidades dos estudantes das licenciaturas em possibilidades de bons desempenhos como futuros profissionais professores. Entendendo-se que o estágio “como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (PIMENTA; LIMA, 2013, p. 61).

De acordo com o pensamento das autoras, aprende-se que, nos primeiros passos dos estagiários, eles precisam aprender os aspectos indispensáveis à construção do saber fazer



fazendo, buscando estudiosos sobre o assunto em pauta, assim sendo, vão iniciando pela pesquisa que se apresenta como primeiro passo, continuando pela observação já orientados pelo professor, da Instituição de Ensino Superior - IES responsável pelo estágio, seguindo até a etapa final, quando esse aluno estagiário já fez a observação, a regência e o relatório exigido pela - IES.

Na parte seguinte, fala-se das modalidades do estágio na UNEAL-Universidade Estadual de Alagoas.

## **O Contexto do Estágio Curricular Supervisionado e suas Modalidades**

Perseguindo como propósito do estágio e suas modalidades do estágio curricular supervisionado – ECS, aborda-se a importância da pesquisa para a formação do profissional do atual Curso de Letras, do Campus I, da Instituição de Ensino Superior - IES, na qual essa pesquisa está sendo construída. Entende-se que “as atividades curriculares obrigatórias, que o aluno mestre terá que realizar na Universidade e junto à comunidade, após a orientação e o acompanhamento do professor orientador” (FREITAS, 2010, p. 21-22).

Portanto, viu-se que a integração do estágio parte de sua relação entre a teoria e a prática, relação essa que envolve os conteúdos de ensino, da aprendizagem e da avaliação. “No entendimento do que é uma avaliação da aprendizagem é uma ênfase na avaliação formativa” (CARVALHO, 2012, p. 57).

Com efeito, pode-se utilizar os resultados da avaliação formativa para orientar os estagiários no caminho a seguir, lá na escola campo de estágio quando ele também vai avaliar.

### **Modalidade I**

A partir disso, pode-se envolver as modalidades do estágio conforme o pesquisado. Iniciando pela primeira modalidade, isto é, quando se trata do estágio da pesquisa e da observação. No que se refere ao “planejamento, que para sua elaboração usa-se como referencial um instrumento de caráter prático daquilo que os estagiários já aprenderam na teoria, o projeto de estágio, isto é, um estudo significativo” (FREITAS, 2011, p. 74-75).

Nesse espaço, os alunos, após orientados pelo professor do curso de formação de professores, passam a ser alunos estagiários que, ao iniciarem sua aprendizagem, avançam em direção à prática. “Agora o futuro professor irá à escola observar a aula não como um aluno que deve aprender um determinado conteúdo, mas como um profissional interessado em detectar as condições de ensino e de não ensino” (CARVALHO, 2012, p.11).



Nesse caminho, a universidade precisa conduzir os sujeitos envolvidos nesse processo a continuarem suas funções com bastante reflexões, pois são as “Universidades, que devem levar o professor, o aluno, o supervisor a um processo de reflexão constante, considerando a realidade em movimento e a sociedade em processo de transformação” (BURIOLLA, 2011, p. 41).

A autora apresenta algumas ações que a universidade normalmente conduz ao lado dos autores do estágio em questão. Mediante o fazer e o aprender a fazer dos alunos estagiários em formação. No estágio de observação, parte-se de estudos de autores que pesquisam sobre o assunto e que apresentam diversas orientações, logo para fundamentação teórica o professor orientador da universidade passa a expor e conduzir o caminho a ser seguido. Visto que “existem inúmeros modos de produção do conhecimento científico, mas todos obedecem a etapas definidas” (CARVALHO, 2012, p. 39).

Nesse olhar, aprende-se que, no estágio, também se faz pesquisa obedecendo aos caminhos vários, bem como, cada etapa e modalidade distintas. Dando continuidade às modalidades, inicia-se a segunda, na qual acentuam-se vários afazeres como: planejamento, escolha da escola campo de estágio para que o estagiário faça sua parte prática no ensino fundamental seguindo as orientações do supervisor do estágio, isto é, o professor regente da escola escolhida. Então, “qual a influência da ‘prática’ na formação? Nesta primeira parte vamos examinar detalhadamente os conceitos de prática que têm sido predominantes nos cursos de formação de professores” (PIMENTA, 2001, p. 22).

Nesse pensamento, aprende-se que todo o processo da modalidade primeira traz muitos detalhes incluindo a pesquisa. Entretanto, não estava previsto na IES pesquisada a Pandemia causada pelo vírus da Covid 19. Porém, o Ministério da Educação; o Conselho Nacional da Educação através da Resolução nº 2 de 10 (dez) de dezembro de 2020, entre outros resolvem estabelecer normas educacionais excepcionais para a educação como um todo, diante da situação em que se encontra o Brasil. A IES pesquisada usou sua autonomia e suspendeu a prática dos estágios, mesmo assim alguns professores continuaram suas atividades, no ano 2020 (dois mil e vinte), e outros não. Sendo retomadas as atividades dos estágios a partir do mês de maio de 2021 (dois mil e vinte e um). Isso é apenas uma pequena informação, pois a pesquisa ora em desenvolvimento não desenvolveu essa parte.

Nesse sentido, “o processo de formação do ser humano reflete exatamente todas as possibilidades e todos os matizes dos seres que somos” (TARDIF, 2005, p. 174).



## **Modalidade II**

Dando continuidade ao estágio na modalidade dois, o estágio de regência no ensino fundamental atende a determinados compromissos como: seguro para o estagiário, termo de compromisso assinado pelo mesmo e pela escola campo e acompanhamento avaliativo pelo professor orientador, seguindo a avaliação efetuada pelo mesmo professor, também, é avaliado pelo professor supervisor, o professor regente lá na escola campo de estágio, entendendo que,

o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final (Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008).

A Lei citada deixa claro o acompanhamento avaliativo do estagiário durante todo o processo. Aqui, refere-se às quatro modalidades de estágio da IES pesquisada.

## **Modalidade III**

Em seguida, vem a modalidade três, isto é, o estágio 3 (três), que continua com pesquisas e orientações seguindo a BNCC-Base Nacional Comum Curricular, da matéria que o estagiário vai lecionar, bem como o livro didático adotado na escola campo de estágio, sempre interagindo com os agentes desse processo. Portanto, busca-se orientar esses alunos quanto às variáveis relevantes, pois “apresentar objetivamente esses dados de tal forma que eles possam contribuir para o crescimento do professor” (CARVALHO, 2012, p. 15-16).

Em se tratando de crescimento do profissional, vale ressaltar que o futuro docente é orientado a trabalhar seu planejamento em equipe para uma melhor interação.

## **Modalidade IV**

Na modalidade quatro, o estagiário já percorreu os percursos da vida acadêmica se tratando do estágio, nesse momento, o aluno vai para o estágio de regência no ensino médio.

Nessa perspectiva, a celebração do convênio entre a IES e a escola campo de estágio já está assinado entre as partes. A jornada de atividades se dá através das orientações tanto do professor orientador quanto do professor supervisor trabalhado com a maior empatia possível.



Ao se trabalhar com o instrumento de integração e conhecimento, o professor orientador está sempre questionando que tipo de profissional a IES está formando para atuar na comunidade onde ele será inserido. Nesse sentido, “é salutar trabalhar sempre com a interação tanto, entre professor coordenador do estágio e aluno mestre quanto entre os demais participantes desse processo” (FREITAS, 2011, p. 75).

Portanto, não é novidade para tratar de interações durante as ações do estágio, pois *mister* se faz também envolver nesse componente curricular a pesquisa no estágio, abrindo maior possibilidade para a formação docente. Assim sendo, “o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente” (PIMENTA; LIMA, 2013, p. 67).

As autoras deixam claro que é no estágio que a Instituição de Ensino Superior – IES precisa envolver o aluno estagiário no mundo da pesquisa o máximo possível, durante o estágio promovendo-o no dia a dia da instituição de ensino, onde ele está inserido. Nesse sentido, o estagiário vai se envolvendo mais e mais em suas atribuições e o professor orientador segue orientando esse aluno a desenvolver suas atividades do estágio, em suas etapas com “maior participação e união dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem” (BURIOLLA, 2011, p.74).

Nesse contexto, passa-se a falar da quarta modalidade que trata de: planejamento, orientações, aulas presenciais, tanto na universidade quanto na escola campo de estágio, bem como relatórios entre outros documentos exigidos de acordo com as Leis pertinentes. Segundo o regulamento de estágio da UNEAL, se faz necessário o seguinte:

#### CAPÍTULO VI - das Ações

Art. 11. O desenvolvimento das ações iniciais do estágio deverá respeitar a carga horária contida nos Projetos Pedagógicos de cada curso, considerando:

- I. As horas de estágio curricular serão destinadas à observação, pesquisa e planejamento que implicam:
  - a) a observação do campo onde será exercida a ação do estagiário;
  - b) a preparação da ação pedagógica que será desenvolvida;
  - c) a construção dos meios para que se realiza o estágio;
  - d) a elaboração do projeto de intervenção.
- II. O aluno-estagiário e o professor-orientador de estágio deverão construir juntos:
  - a) o roteiro de observação do campo onde ocorrerão as atividades pertinentes ao estágio;
  - b) o plano de trabalho de estágio a ser desenvolvido na parte concedente.



- III. O acompanhamento do estagiário será feito mediante:
- a) Encontros sistemáticos entre o professor orientador de estágio, supervisor da parte concedente e estagiário;
  - b) visita às instituições campo de estágio, planejadas pelos professores orientadores de estágio e suas respectivas chefias de forma colegiada;
  - c) registros elaborados pelos estagiários e assinados pelo supervisor da parte concedente (REGULAMENTO DE ESTÁGIO-UNEAL, 2013).

De acordo com o Regimento do estágio curricular supervisionado, da Instituição pesquisada que se encontra no Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português/Francês/Literaturas, do Campus I, encontram-se os principais registros da maneira como se trabalha as 400h (quatrocentas horas), divididas em quatro modalidades, isto é, Estágio Curricular Supervisionado I; Estágio Curricular Supervisionado II; Estágio Curricular Supervisionado III e Estágio Curricular Supervisionado IV, a partir do quinto período que corresponde à segunda metade do curso acima citado.

Dando continuidade aos estudos da pesquisa em andamento, busca-se, portanto, mais uma etapa, qual seja: a parte de estágio para formação do futuro profissional docente. São orientações destacadas durante o processo de desenvolvimento em todas as etapas da realização dos estágios que visa a preparação do aluno do curso de licenciatura no qual ele está inserido. No próximo passo, vê-se as contribuições do estágio como pesquisa.

### **Estágio e pesquisa: contribuições para o futuro profissional docente**

O estágio articulado à pesquisa é um componente significativo para a formação inicial nos cursos de licenciatura. Sob esse viés, Pimenta e Lima (2013) enfatizam que a “pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários” (PIMENTA E LIMA, 2013, p.14).

Nessa perspectiva, compreende-se que a pesquisa é um instrumento fundamental na formação de futuros docentes, que instiga o estagiário a uma conduta investigativa, possibilitando a construção de conhecimentos e habilidades de pesquisa através da experiência vivenciada no estágio. Dessa maneira,

A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio,



elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA E LIMA, 2013, p. 46).

Nessa perspectiva, aprende-se que o estágio não precisa funcionar como pesquisa, mas se faz necessário que haja momentos de pesquisa durante o estágio, essa parte não inviabiliza os demais caminhos que o estágio precisa seguir como bem apresentado a teoria e a prática, contendo os conteúdos a serem trabalhados. Portanto, “justifico a inclusão desses conteúdos na análise que aqui desenvolvo, uma vez que os próprios sujeitos coletivos entrevistados, atrelam um ao outro” (BURIOLLA, 2011, p. 41).

Partindo do exposto, o futuro profissional precisa ser considerado um futuro professor-pesquisador, crítico e reflexivo acerca de sua atuação, capaz de analisar e investigar a prática pedagógica, a prática de ensino, bem como perceber os problemas existentes no âmbito escolar e, por meio da pesquisa, buscar desenvolver novas alternativas. Assim sendo, o estágio articulado à pesquisa “supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa” (PIMENTA; LIMA, 2013, p.46).

Para essa posição, o argumento se faz presente ainda que o estágio precise visar o projeto de pesquisa, de interação e de intervenção, pois “a universidade tem que ser examinada à luz do espaço e do tempo, contextualizada como parte de uma engrenagem social muito mais ampla e complexa” (BURIOLLA, 2011, p. 40).

Assim, é possível inferir que a pesquisa durante o processo de estágio oportuniza ao licenciando realizar práticas direcionadas ao exercício docente qualitativo. O estágio pelo viés da pesquisa pode ser compreendido como espaço crítico-reflexivo que oportuniza ao discente analisar sua atuação e se desenvolver enquanto futuro professor pesquisador, possibilitando ao mesmo a (re)formulação de suas metodologias e teorias, tornando-o assim um profissional inovador.

Portanto, cabe ressaltar a importância da articulação entre teoria, prática e pesquisa, uma vez que são elementos indissociáveis no processo de formação, e por isso devem estar interligados no processo do estágio obrigatório.

### **Considerações finais**

Em se tratando do estágio curricular supervisionado obrigatório, *mister* se faz necessário, portanto, ser considerada a pesquisa atrelada ao estágio além de todos os demais passos pesquisados e citados nessa pesquisa.



Vive-se em sociedade mutante, isto é, que está em constante mudança, tanto na educação, quanto na política, bem como na economia gerando mudanças também na maneira de se trabalhar o estágio, principalmente nesse momento pandêmico.

Nesse contexto, o professor e os alunos precisaram se reinventar para ministrarem suas aulas e demais atividades *online*.

Conclui-se relatando que o objetivo dessa pesquisa foi realizado com sucesso, pois docentes e discentes ao reinventarem tiveram um olhar voltado para a interação entre todos os envolvidos nesse processo.

Assim, necessário se faz redobrar a atenção em todas as modalidades do estágio ora pesquisado. Nessa perspectiva, a avaliação deve se fazer presente para avaliar cada passo do processo de forma consciente para que não haja distorções no aproveitamento, tão importante à ascensão, tanto do aluno, quanto do professor orientador do estágio e do professor regente.

Por fim, todo o processo do estágio curricular supervisionado deve ter um olhar para a contribuição da análise do sistema de ensino e da aprendizagem, bem como ater-se à construção de conhecimentos, enfatizando a contribuição de seu papel em todas as facetas que lhes são peculiares e, de modo geral, na realização profissional acadêmica e pessoal de cada indivíduo.

Recomenda-se, portanto, que outros pesquisadores despertem para outros estudos sobre o assunto em pauta.

## Referências

1. BORSSOI, Berenice Lurdes. **O Estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão**. 1º Simpósio Nacional de Educação. Cascavel/PR, 2008.
2. BRASIL, Presidência da República. **LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de setembro de 2008.
3. BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer do CNE/CP nº. 009 de 08 de maio de 2001**.
4. BURIOLLA, Marta A. Feiten. **O estágio supervisionado**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
5. CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.



6. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 23. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.
7. FREITAS, Inalda Maria Duarte de Freitas. **Avaliação como prática reflexiva do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura.** Maceió: Qgráfica, 2011.
8. FREITAS, Inalda Maria Duarte de Freitas. **Avaliação do aluno como requisito essencial na prática de ensino, no estágio supervisionado na formação de professores.** Arapiraca: Prisma, 2010.
9. GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2017.
10. LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2017.
11. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da profissão docente.** Brasília: Liber Livro, 2012.
12. PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
13. PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
14. RAMOS, Sandra Lima de Vasconcelos. **Jogos e brinquedos na escola: orientação psicopedagógica.** Catanduva: Respel, 2014.
15. RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. **Estágio Supervisionado e formação de professor: Uma reflexão sobre integração teoria e prática.** In: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia. Canoas, V. 4, N. 2, 2015.
16. REGULAMENTO DE ESTÁGIO DA UNEAL, 2013.
17. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2005.



# Participação discente em eventos acadêmicos: relato de experiência da monitoria do XII Enccult<sup>1</sup>

Laize do Nascimento Fernandes<sup>(1)</sup>

Verônica Medeiros Pereira<sup>(2)</sup>

Ana Maria Santos de Araújo<sup>(3)</sup>

Maria Aparecida Vieira de Melo<sup>(4)</sup>

Maria Aparecida Cruz<sup>(5)</sup>

Sara Ingrid Borba<sup>(6)</sup>



<sup>(1)</sup> ORCID: 0000-0002-3156-4410; Graduanda do curso de História (Licenciatura) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, membro do Grupo de estudos e pesquisas da educação em Paulo Freire (GEPEPF), BRAZIL, E-mail: laizenfernandes@gmail.com.

<sup>(2)</sup> ORCID: 0000-0002-9371-4963; Técnica Integrada em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) - Campus Caicó; graduanda em Pedagogia na modalidade Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - CERES/Caicó, BRAZIL, E-mail: veronicapereiramedeiros@gmail.com.

<sup>(3)</sup> ORCID: 0000-0003-1675-2306; Técnica Integrada em Eletrotécnica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) - Campus Caicó; graduanda em Pedagogia na modalidade Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - CERES/Caicó, BRAZIL, E-mail: namaria2000@hotmail.com.

<sup>(4)</sup> ORCID: 0000-0001-6288-9405; Professora Orientadora. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos. BRAZIL, E-mail: m\_aparecida\_v\_melo@hotmail.com.

<sup>(5)</sup> ORCID: 0000-0002-6116-619X.; IFPE/Técnica Administrativa. Professora Tutora da UAB/IFPE, BRAZIL, E-mail: cidavitor2003@yahoo.com.br.

<sup>(6)</sup> ORCID: 0000-0001-9224-7489; Professora da Rede Estadual de Alagoas. Professora na Pós-graduação em Educação do Campo e Sustentabilidade/UNEAL, BRAZIL, E-mail: saraingridb@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seus autores/as.

## Introdução

O XII Encontro Científico Cultural (Enccult) é um evento anual idealizado pelo Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> José Crisólogo de Sales Silva, da Universidade Estadual de Alagoas, e outras instituições

parceiras. Na sua 12ª edição, o Enccult aconteceu de forma híbrida (presencial e a distância) entre os dias 27, 28, 29 e 30 de setembro de 2022. Dispôs de 18 grupos de trabalhos, abordando diferentes temáticas que estão intimamente relacionadas aos conhecimentos científicos de diversas áreas de conhecimento, bem como aos valores culturais que permeiam a vida em sociedade. Dentre essas discussões debatidas, neste trabalho será dada ênfase ao *GT 10 - A Diversidade dos Direitos Humanos no Contexto Educacional Brasileiro*, sob a coordenação das professoras: Maria Aparecida Vieira de Melo (UFRN), Maria Aparecida Cruz (IFPE) e Sara Ingrid Borba (UFPB); contando com as estudantes monitoras: Ana Maria Santos de Araújo (UFRN), Laize do Nascimento Fernandes (UFRN) e Verônica Medeiros Pereira (UFRN).

Posto isso, esse texto possui como objetivo relatar a experiência na monitoria do XII Enccult a partir da vivência das monitoras que se dedicaram a esse evento. As atividades realizadas ocorreram de forma online com o auxílio de algumas plataformas: StreamYard, Canva e Google Forms. As funções exercidas se detiveram na transmissão do evento por meio do StreamYard no canal do Youtube — *GT 10 - A Diversidade dos Direitos Humanos no Contexto Educacional Brasileiro* —, elaboração de cards para divulgação do evento nas redes sociais, produção e controle da frequência, respectivamente. O manuseio desses programas contribuíram para que tudo ocorresse de forma eficaz.

A realização de um bom evento conta com uma equipe de apoio proativa e organizada. Nesse sentido, cabe afirmar que a atuação da monitoria possibilitou a viabilização do evento, dado que sanou as demandas apresentadas durante o planejamento e efetivação do cronograma do XII Enccult. Nessa perspectiva, Santos e Gonzaga (2019, p. 3) afirmam que “os ensinamentos adquiridos junto ao professor orientador e aos alunos monitorados integram-se à carga intelectual e social do aluno monitor, revelando-lhe novos horizontes e perspectivas acadêmicas”. Finalidade esta que o Enccult tem promovido a cada edição, visto que a parceria entre professor e estudante acontece indispensavelmente durante a organização.

Diante dessa conjuntura, a vivência dessa experiência possibilita tanto a formação docente como também a discente, uma vez que as contribuições se encontram para além da sala de aula. A vivência e o conhecimento adquirido enriquecem os indivíduos envolvidos no processo de formação profissional e pessoal. Dito isso, a próxima seção contém informações acerca dos encontros realizados pelo GT 10, nos dias 27, 28 e 29 de setembro, de modo a explicar sobre os conhecimentos construídos pelos participantes e palestrantes do GT10. A logística desse GT aconteceu com a colaboração de 10 palestrantes e da apresentação de 10 trabalhos com vários autores, favorecendo a interdisciplinaridade sobre a expansão da educação em Direitos Humanos.



Agora iremos descrever analítica, crítica e reflexivamente sobre o conteúdo das palestras e, logo após adentraremos ao conjunto das coisas ditas e escritas que constituem a expansão sobre os Direitos Humanos presente nos 10 trabalhos apresentados no GT10.

### Descrição analítica da experiência no XII Encult: as palestras

A atividade de abertura do GT 10 - *A Diversidade dos Direitos Humanos no Contexto Educacional Brasileiro*, ocorreu no dia 27 (vinte e sete) de agosto, às 18 (dezoito) horas, através de transmissão em tempo real no canal do YouTube do grupo de trabalho. Consistiu em uma palestra de recepção, intitulada “Acolhimento: Direitos Humanos e Saúde Mental”, sob a mediação da coordenadora Prof<sup>a</sup>. M<sup>a</sup>. Maria Aparecida Cruz, com a presença da Dr<sup>a</sup>. Rossana Rameh (IFPE) como palestrante, de Neto Almeida e Ismael como intérpretes de Libras (ver *figura 1*).

**Figura 1. Acolhimento: Direitos Humano e Saúde mental**



Fonte: Autoria própria, 2022.

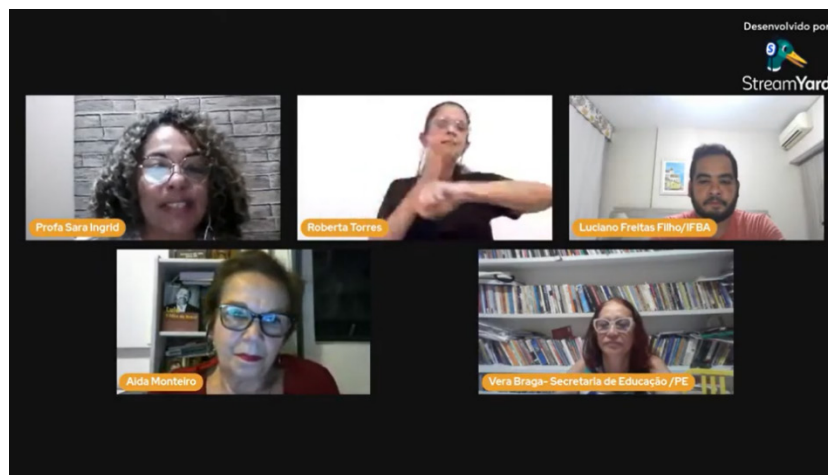
Rameh iniciou sua fala partindo do desafio enfrentado pelos profissionais da saúde nas instituições de educação técnica — a exemplo do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), local de trabalho da palestrante — ao trabalhar com as diversas dimensões do humano em espaços que priorizam o prático (dimensão do fazer), e reservam pouco espaço para a reflexão da dimensão do ser. Essa dificuldade foi amplificada pelo contexto recente de mudança brusca de realidade, acarretada pela crise política e econômica vivida no Brasil, e pela pandemia da Covid-19. Essa nova realidade aumentou os índices de instabilidade emocional, de ansiedade e o sentimento de medo.

Para que seja possível avaliar as consequências do isolamento social, da implantação

súbita do ensino remoto, e da presença constante da sensação de medo e incerteza, foi ressaltado a importância do *falar*, e a impossibilidade de *ignorar* diante as situações traumáticas vividas. O espaço escolar e os profissionais da educação assumem, mais do que nunca, a função de escuta, construindo um ambiente de acolhimento, e garantindo o cumprimento dos Direitos Humanos ao passo que criam a possibilidade da garantia da saúde mental (GT 10 - A DIVERSIDADE DOS DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO, 2022).

Nesse mesmo dia, às 19 (dezenove) horas, foi transmitida a primeira roda de diálogo, intitulada “Roda de Diálogo I: A educação em direitos humanos nos processos da gestão escolar democrática e inclusiva”. A atividade foi mediada pela Prof<sup>a</sup>. M<sup>a</sup>. Sara Ingrid Borba (UFPB), com a participação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aída Monteiro (UFPE), Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Luciano Freitas Filho (IFBA) e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Braga (UNINASSAU-PE). Contou ainda com o apoio de Roberta Torres e Jullyenne como intérpretes de Libras, promovendo a acessibilidade às pessoas com deficiência (ver *figura 2*).

**Figura 2. Roda de Diálogo I: A educação em direitos humanos nos processos da gestão escolar democrática e inclusiva**



Fonte: Autoria própria, 2022.

O Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Luciano Freitas Filho (IFBA), primeiro palestrante da noite, articulou sua fala em torno da problematização das tentativas de enquadramento curricular como forma de controle. Enquadramento, nesse momento, assume o sentido de padronização, ou seja, uma unilateralização no momento da elaboração dos projetos curriculares no contexto atual, onde a realidade brasileira é marcada pela influência de uma tríade de grupos políticos de segmentos militares, grupos evangélicos e partidos de extrema direita (GT 10 - A DIVERSIDADE DOS DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO, 2022).

Esses agentes políticos, adentram nos espaços escolares de forma inquisidora, propondo programas de interferência curricular com grande presença de censura. A exemplo do veto das discussões de gênero, pejorativamente chamados de “ideologia de gênero”, ou a qualquer menção da palavra nos currículos.

Dentro dessa conjuntura, emergem políticas públicas que visam a desescolarização e a desprofissionalização docente (GT 10 - A DIVERSIDADE DOS DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO, 2022). Esse processo torna-se perceptível ao observarmos projetos como o Escola sem Partido, a militarização de escolas públicas, ou o *homeschooling*, que desqualificam os profissionais docentes. Esses projetos políticos agem como negação dos Direitos Humanos ao passo que restringem o processo de educação escolar apenas para a propagação dos seus próprios interesses, atuando como ferramenta de controle ideológico e negação da diversidade sociocultural e política.

A segunda fala, foi posta sob a responsabilidade da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Braga (UNINASSAU-PE), que articulou sua fala a partir do tema: “Acolhimento e escuta ativa no âmbito da escola: os Direitos Humanos da inclusão”. De forma a provocar a plateia, a palestrante inicia evocando a fala do Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Luciano Freitas Filho (IFBA) e questionando: “de qual escola estamos falando? [...] como garantir o direito de ser, de estar, e de estudar nesses espaços escolares?” (GT 10 - A DIVERSIDADE DOS DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO, 2022). Procurar por respostas a essas perguntas é levar em conta todas as esferas socioculturais que englobam a comunidade escolar; é pensar nas questões étnico-raciais, nas religiosidades, sexualidades, identidades de gênero, de regionalidade, e de que forma essas especificidade vão ser levadas em conta e incluídas em um espaço seguro, de acolhimento, de garantia aos direitos e a educação. Visto que, como Braga bem coloca ao citar Bourdieu:

Integrar, garantir o acesso da criança à escola, não é incluir, né? Pierre Bourdieu, sociólogo, ele vai dizer o seguinte: a exclusão de dentro, que você integra, mas você não garante o direito de incluir quando você não considera as singularidades, as necessidades de cada estudante, de cada pessoa. (GT 10 - A DIVERSIDADE DOS DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO, 2022)

Por ser um espaço alvo de disputas de diversos grupos sociais, a escola por vezes sofre com a presença de uma tensão em seu entorno. Esse clima de conflito afeta diretamente aos profissionais e estudantes que circulam nesses espaços diariamente, acarretando em uma piora no quadro de saúde mental desses indivíduos, elevando os índices de ansiedade, depressão, ou até suicídios.



Por fim, como resposta ao contexto problematizado, a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Braga (UNINASSAU-PE) rememora alguns marcos normativos nos quais podemos nos apoiar no momento de garantia dos direitos — a exemplo do Art. 205º (da Educação) da Constituição Federal de 1988<sup>2</sup>, Art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>3</sup>, Art. 54º (§ 3º) e Art. 55º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica<sup>4</sup> — , assim como também, perspectivas pedagógicas que podem ser adotadas — a educação em Direitos Humanos, a pedagogia como prática de liberdade (Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire), práticas pedagógicas decoloniais e a escola que acolhe, que escuta. Essas múltiplas facetas podem contribuir para garantir os Direitos Humanos, na inclusão e na escuta dos sujeitos presentes no ambiente escolar.

A última fala da Roda de diálogo I foi feita pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aída Monteiro (UFPE), acerca do tema: “A educação em Direitos Humanos e os desafios para fortalecer a democracia”. Já de início a palestrante afirma a inter-relação entre democracia e Direitos Humanos, ao colocar que só é possível pensar a efetivação da educação e da garantia dos direitos se estivermos inseridos em contextos democráticos (GT 10 - A DIVERSIDADE DOS DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO, 2022). Atuar junto à educação que trabalha com a garantia dos direitos e com a inclusão no Brasil, principalmente no contexto atual, é um ato de resistência, portanto, um ato de luta em prol da democracia.

O Brasil, se observado do ponto de vista histórico, tem suas raízes pautadas em ações colonizadoras e escravocratas, gerando uma sociedade historicamente marcada pela violência, pela desigualdade e pela segregação — não só racial, como social, econômica e cultural. Essa conjuntura na qual se forma o país, é repassada por gerações e atinge de forma estrutural a sociedade brasileira. A marca é perceptível não só no convívio social,

2 O art. 205º (da Educação) da Constituição de 1988 prevê: “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, 2016).

3 O art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente prevê: “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990).

4 O art. 54º (§ 3º) das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica prevê: “No exercício da gestão democrática, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 2013). No mesmo documento, o art. 55º diz: “A gestão democrática constitui-se em instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na concepção 78 e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da e na escola” (BRASIL, 2013).

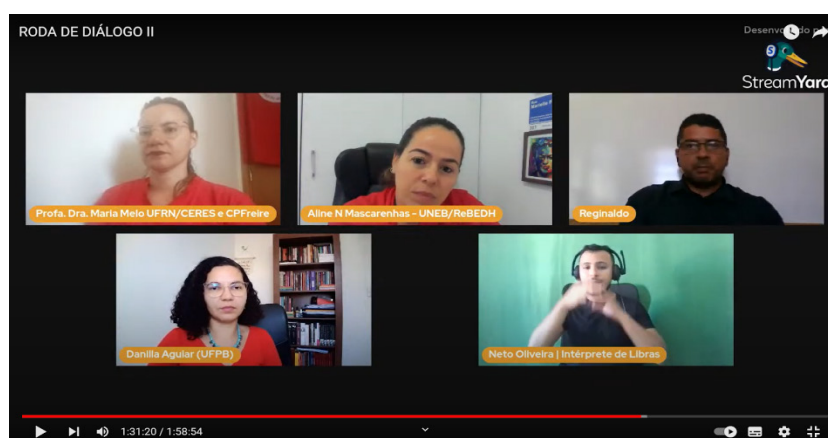


como também na própria educação, que acaba servindo como veículo de manutenção da desigualdade e do preconceito se articulada de forma ideológica — como bem posto na fala do Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Luciano Freitas Filho (IFBA) —, criando um ambiente propício ao desenvolvimento de inseguranças, ansiedade e o aumento dos riscos à saúde mental — como levantado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Braga (UNINASSAU-PE).

Monteiro, ressalta a importância de refletir sobre democracia e os Direitos Humanos, principalmente em um contexto de acirramento do debate político no país, a poucos dias das eleições para a presidência de 2023. É uma circunstância que exige que reflitamos sobre o projeto de Estado que queremos, sobre a educação que queremos e sobre o cumprimento da democracia. O sistema democrático brasileiro encontra-se “mutilado”, visto que, não há garantia das necessidades básicas (alimento, educação, saúde) para toda a população. Os Direitos Humanos, principalmente na conjuntura atual, precisam ser incluídos enquanto políticas públicas.

A Roda de diálogo II intitulada “A educação em direitos humanos: historicizando a democracia no território escolar”, aconteceu no dia 28 (vinte e oito) de setembro de 2022, às 14 (catorze) horas, teve a mediação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Vieira de Melo (UFRN-CPFreire), contou com a participação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aline Daiane Nunes Mascarenhas (UNEB), da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jórisa Danilla Nascimento Aguiar (UFPB) e o Prof<sup>o</sup>. Me. Reginaldo da Silva. Agregou também a colaboração dos intérpretes de Libras: Tiago Moreira Cerqueira, Neto Oliveira e Roberta de Moura Torre (ver Figura 3).

**Figura 3. Roda de diálogo II - A educação em direitos humanos: historicizando a democracia no território escolar**



Fonte: Autoria própria, 2022.

Inicialmente, a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aline Daiane Nunes Mascarenhas dissertou sobre a temática “Escola e democracia: o processo de militarização da educação pública no Brasil” e a

introduziu com uma fala de Paulo Freire, que afirmava que a educação e a democracia são inseparáveis, sendo a Educação responsável por formar homens críticos e autônomos, cientes da sua realidade e aptos a transformá-la, sendo essas condições apenas viáveis em um contexto democrático (GT 10 - A DIVERSIDADE DOS DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO, 2022) . Dito isso, a Dr<sup>a</sup>. Mascarenhas afirma que a atual conjuntura brasileira é preocupante, tendo em vista o avanço da militarização em escolas públicas no Brasil por meio do decreto 10.004/2019, o chamado Pecim (Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares), um modelo de gestão escolar que tem por base os colégios militares. Nessa perspectiva, a palestrante fez a defesa de uma escola pública, laica e livre do autoritarismo, onde o exercício da democracia, como está posto na Constituição, deve prevalecer, sem que algo não seja colocado sem haver debate e/ou conhecimento da sociedade — a citar o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um dos projetos que sofreu essa influência.

Nesse sentido, uma das críticas elencadas pela palestrante diz respeito a presença militar ou do corpo de bombeiro em espaços pedagógicos, sem que haja a devida formação — apesar de estar elencado no Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que os profissionais da educação escolar devem possuir formação em cursos reconhecidos, cuja área seja pedagógica ou afins. Fica evidente que o propósito formativo desses grupos não visa estimular a criticidade e democracia, e sim, uma pavimentação de práticas autoritárias anti-humanistas, domesticadas e que interfiram na formação de um sujeito para uma cultura democrática.

Dando seguimento a roda de diálogo II, o Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Reginaldo da Silva discutiu sobre a temática “Memória e educação em Direitos Humanos: reflexões a partir do pensamento de Walter Benjamin”. Iniciou falando sobre o teórico Walter Benjamin, onde evidenciou os aspectos em torno dos direitos humanos que se encontram nas obras do autor, apesar dele não discutir diretamente essa temática. Ao situar o contexto vivenciado por Benjamin — equivalente a época da Primeira Guerra Mundial —, Silva considera que a memória, posta essa circunstância, não deve ser trabalhada e/ou construída enquanto uma comemoração, mas como uma rememoração ((GT 10 - A DIVERSIDADE DOS DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO, 2022)). Assim, a memória é um olhar para o passado na busca de vermos as lutas daqueles indivíduos que foram oprimidos pela história, a fim de que lutemos para uma transformação social. Ao fazer a relação entre memória e educação, o palestrante interpreta a ideia de que a memória necessita ser um processo educativo, onde as pessoas que rememoram acabam lembrando das dores dos oprimidos e colaborando para a tentativa de construir uma sociedade nova. Nesse viés, a educação a partir da memória de



Walter Benjamin se transforma em uma educação pautada na luta pelos Direitos Humanos e, por conseguinte, pela transformação social.

Para finalizar a roda de diálogo, a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jórisa Danilla retratou acerca dos direitos humanos, educação e democracia em tempos de crise, partindo de estudos dialogados com o autor Paulo Freire. Iniciou sua fala frisando que a crise que vivemos não é somente econômica, consiste em uma crise de hegemonia, a qual está intimamente ligada com os ataques à democracia. Assim, Freire, que continua presente na nossa atualidade, mostra as transformações dos movimentos sociais do coletivo em luta, e de uma formação integral e para a cidadania — por essas e outras razões que é considerado um dos nomes mais temidos por governos que vão contra esses princípios, e sobretudo, contra a democracia. Logo, a vivência de fato em uma sociedade democrática significa poder resistir e disputar os rumos da sociedade, missão essa designada aos educadores que dão sentido ao que de fato é uma educação democrática e de luta.

No dia 29 de setembro de 2022, ocorreu a Roda de diálogo III, com o título “Educação em Direitos Humanos: Diversidade e inclusão”, sob coordenação da Prof<sup>o</sup>. Me. Maria Aparecida Cruz (IFPE). Estiveram presentes Prof<sup>a</sup>. M<sup>a</sup>. Nathalia da Mata Atroch (IFPE), Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jullyane Chagas Barboza Brasilino (UFPE), a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Bernardina Araújo de Sousa Santos (IFPE). A roda de diálogo em questão contou com a colaboração dos intérpretes de Libras: Rodrigo Carvalho Cavalcante, Sarah, Gabriel José dos Santos.

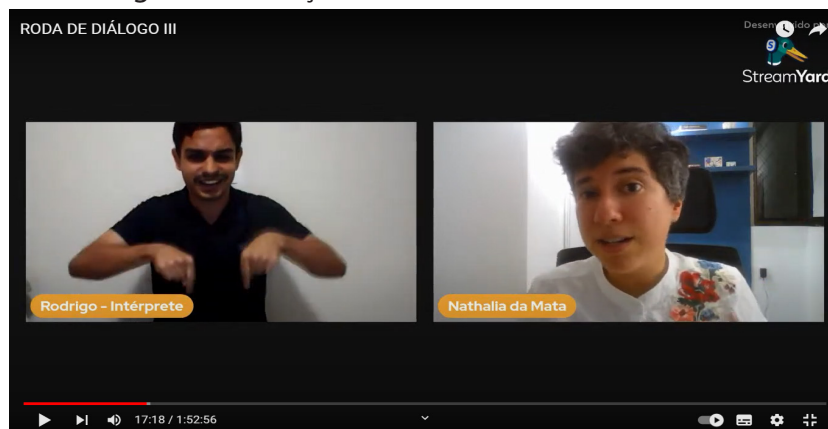
O início do diálogo deu-se pela fala de Atroch, a qual centrou-se nas políticas inclusivas e de assistência estudantil, bem como na importância de programas de apoio aos estudantes LGBTQIA+ no IFPE. Nessa perspectiva, introduziu falando sobre poder, política e Estado. Destaca que debater sobre política remete ao debate sobre a gestão do poder, sua sistematização de implementação, além de afirmar que o poder tem o papel de reprimir e formar o sujeito, sendo as instituições de ensino espaços de produção e reprodução de corpos. Tendo como embasamento teórico o filósofo Michel Foucault, Atroch sugere que seja questionado o que é posto socialmente e enfatiza o seguinte questionamento: “Como não ser governado?”. Sugere ainda que a crítica deve ser um instrumento formativo de seres autônomos.

Ademais, a professora Atroch pontuou sobre a inclusão social estabelecida por meio de programas de assistência estudantil, sendo essa responsável por viabilizar a igualdade de oportunidades com o intuito de contribuir com o desempenho acadêmico dos estudantes, garantindo situações de acesso e permanência nas instituições de ensino, evitando assim a evasão escolar. Dito isso, as instituições de ensino enquanto espaços de produção e



reprodução de corpos devem dar visibilidade à diversidade existente no meio estudantil e social, de modo a pontuar questões de gênero, financeiras e étnico-raciais, oportunizando o estabelecimento de políticas estudantis emancipatórias.

**Figura 4.** Roda de diálogo III - Educação em Direitos Humanos: Diversidade e inclusão.



Fonte: Autoria própria, 2022.

O segundo momento da roda de diálogo III, contou com a contribuição da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jullyane Chagas Barboza Brasilino (UFPE), a qual expôs acerca do tema: “Masculinidade e Direitos Humanos: (im)possibilidades nas discussões de gênero”. Inicialmente, Brasilino pontua que a partir de 1970 começou a ser discutido sobre como os homens constroem sua masculinidade. Dentre os dados obtidos, ela ressalta fala de entrevistado que afirma ter resignificado sua postura em seu relacionamento conjugal a partir de análise em um grupo reflexivo da masculinidade. Nesse sentido, enfatiza que o debate da masculinidade e seus impactos deve ser estabelecido no meio social com o intuito de garantia e respeito aos Direitos Humanos.



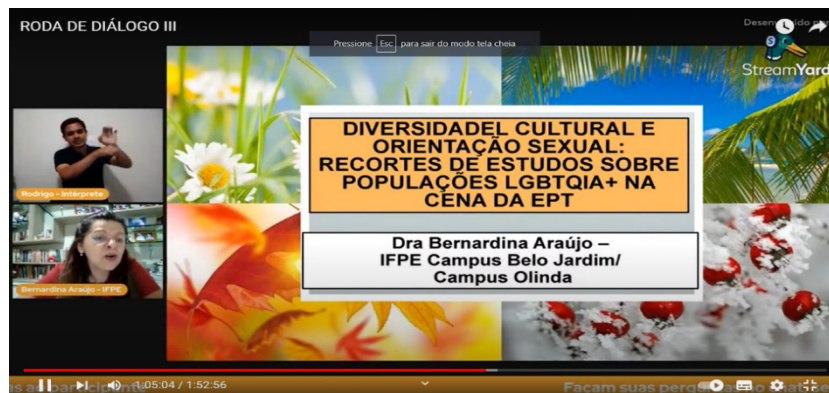
**Figura 5.** Roda de diálogo III - Educação em Direitos Humanos: Diversidade e inclusão.



Fonte: Autoria própria, 2022.

Dando continuidade ao diálogo, a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Bernardina Araújo de Sousa Santos (IFPE) debateu acerca da temática: “Diversidade cultural e orientação sexual: recortes de estudos sobre a comunidade LGBTQIA+ na cena da EPT”. Para isso, introduz afirmando que a Educação e os Direitos Humanos são indissociáveis, sendo o compromisso com a inclusão, e um dever da instituição educacional. Nesse sentido, a escola deve contribuir para a construção dos ideais de igualdade, humanidade e justiça, dado que é enfatizado a consciência coletiva e social necessária à formação de seres humanos. Perante o papel da escola, o currículo é tido enquanto ferramenta de poder, que instrui e delimita o abordado nas instituições educacionais, sendo necessário analisar o sujeito e seus interesses para que possa ser construído um processo educativo inclusivo e coletivo.

**Figura 6. Roda de diálogo III: Educação em Direitos Humanos: Diversidade e inclusão.**



Fonte: Autoria própria, 2022.

### **Descrição analítica da experiência no XII Enccult: os trabalhos**

No dia 28 (vinte e oito) de agosto, a partir das 10 (dez) horas, sob a mediação da coordenadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Vieira de Melo (UFRN-CPFreira), ocorreu a transmissão das apresentações dos trabalhos submetidos e aprovados para participação no GT 10. O *Quadro 1* expõe, os textos, autores e suas principais discussões, que fizeram parte desse momento:

### **Quadro 1: Trabalhos do GT10**

## A Diversidade dos Direitos Humanos no Contexto Educacional Brasileiro

Maria Aparecida Vieira de Melo • Maria Aparecida Cruz • Sara Ingrid Borba (Org.)

AUTOR(ES)	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
Jayme Benvenuto Lima Junior, Sulamita Bernardo de Albuquerque	A Escola Pública à Luz da Gestão Democrática: A Construção da Formação Protagonista.	Escola, Gestão democrática, Protagonismo juvenil.
Eduardo Jorge Pugliese	A Ordem Discursiva dos Direitos Humanos presente nas Ciências Humanas do Ensino Fundamental na BNCC	Ordem do discurso, Direitos Humanos, BNCC.
Fabiola Maria Dantas, Serjane de Queiroz Vale Dantas	Educação em Direitos Humanos e o direito a uma educação para a cidadania	Educação em Direitos Humanos, Direito à Educação, Cidadania.
Dr. <sup>a</sup> Jullyane Chagas Barboza Brasilino, Jorge Edielson Costa	Gênero e educação: um recorte a partir do componente curricular direitos humanos no currículo de Pernambuco do novo ensino médio.	Gênero, Currículo, Direitos Humanos.
Bruna Ferreira de Barros, Joice Soares de Araújo, Domingos Cláudio Miranda da Silva, Taline Cristina da Silva	Maternidade e machismo estrutural no ambiente acadêmico: Um estudo de caso com alunas da UNEAL campus III, Palmeira dos Índios - AL	Mulheres na Ciência, Maternidade, Machismo Estrutural.
Joseane Maria dos Santos, Guilherme Augusto da Cruz Costa, Katiane Pereira Silva, Laize do Nascimento Fernandes, Maria Aparecida Vieira de Melo	Os Direitos Humanos na formação dos docentes do Sítio Barra da Espingarda em Caicó-RN	Formação de Professores, Direitos Humanos, Currículo Intertranscultural.
Lays Caiçara de Medeiros Balbino, Laura Priscila Almeida Santos, José Lidemberg de Sousa Lopes	Política de Inclusão e Permanência da Pessoa com Deficiência na Universidade Federal de Alagoas	Acessibilidade, Políticas Públicas, Educação.
Raul Santos Brito, Alan da Silva Pereira, Giovanna Araújo Navarro, Ludmila Vitoria da Silva, Sagarana Cristina Nascimento dos Santos, Thayná Martinez Pascoal	Projeto Aquilombando Cuidados: Equidade e Permanência de Estudantes Cotistas Pretos, Pardos e Indígenas da Unesp-Assis	Relações Étnico-raciais, Direitos Humanos, Educação
Rosane Batista de Souza	Tecnologia Assistiva: um olhar sob a perspectiva das práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas	Tecnologia Assistiva, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, Inclusão.
Inalda Maria Duarte de Freitas, Maria do Carmo Duarte de Freitas.	Um panorama sobre o estágio envolvendo a pesquisa	Componente Curricular, Professor e alunos, Formação docente.

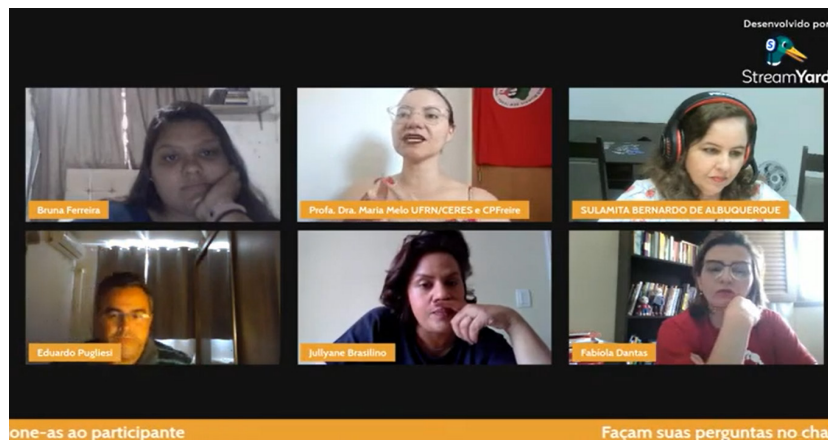
Fonte: Autoria própria, 2022.

A monitoria, juntamente com a coordenação, dividiram os trabalhos em dois blocos de cinco, em razão do limite de participantes simultâneos permitidos pela plataforma de transmissão (StreamYard). A ordem foi estabelecida através da organização alfabética dos títulos. Apenas um dos autores apresentava o trabalho, dispondo de cinco minutos para a

exposição, ao fim de cada bloco foi aberto o espaço para perguntas aos apresentadores.

O primeiro bloco (ver *figura 7*) foi composto pelos seguintes trabalhos: “A Escola Pública à Luz da Gestão Democrática: A Construção da Formação Protagonista”, apresentado por Sulamita Bernardo de Albuquerque; “A Ordem Discursiva dos Direitos Humanos presente nas Ciências Humanas do Ensino Fundamental na BNCC”, exposto por Eduardo Jorge Pugliese; “Educação em Direitos Humanos e o direito a uma educação para a cidadania”, com apresentação de Fabiola Maria Dantas; “Gênero e educação: um recorte a partir do componente curricular direitos humanos no currículo de Pernambuco do novo ensino médio”, a exposição foi feita pela Dr.<sup>a</sup> Jullyane Chagas Barboza Brasilino; “Maternidade e machismo estrutural no ambiente acadêmico: Um estudo de caso com alunas da UNEAL campus III, Palmeira dos Índios - AL”, apresentado por Bruna Ferreira de Barros.

**Figura 7. Primeiro bloco de apresentadores.**



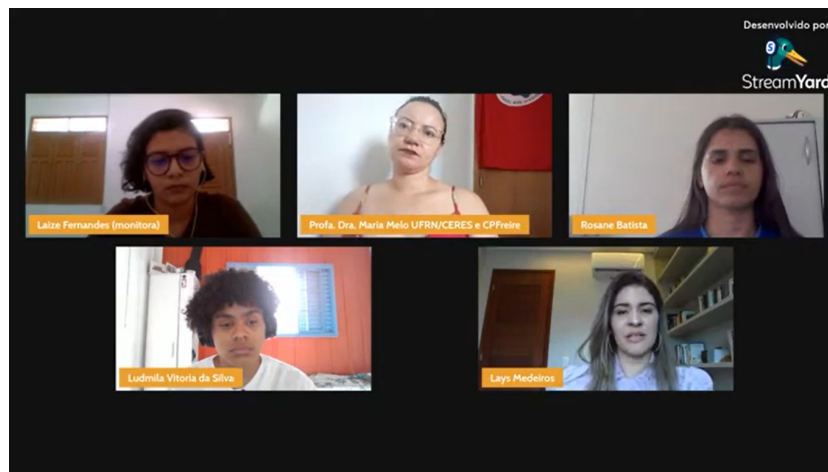
Fonte: Autoria própria, 2022.

O segundo bloco (ver *figura 8*) foi composto da seguinte maneira: “Política de Inclusão e Permanência da Pessoa com Deficiência na Universidade Federal de Alagoas” apresentado por Lays Caiçara de Medeiros Balbino; “Tecnologia Assistiva: um olhar sob a perspectiva das práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas”, por Rosane Batista de Souza; “Projeto Aquilombando Cuidados: Equidade e Permanência de Estudantes Cotistas Pretos, Pardos e Indígenas da Unesp-Assis”, com a exposição feita por Ludmila Vitoria da Silva; “Os Direitos Humanos na formação dos docentes do Sítio Barra da Espingarda em Caicó-RN”, apresentado por Laize do Nascimento Fernandes.

**Figura 8. Segundo bloco de apresentadores.**

## A Diversidade dos Direitos Humanos no Contexto Educacional Brasileiro

Maria Aparecida Vieira de Melo • Maria Aparecida Cruz • Sara Ingrid Borba (Org.)

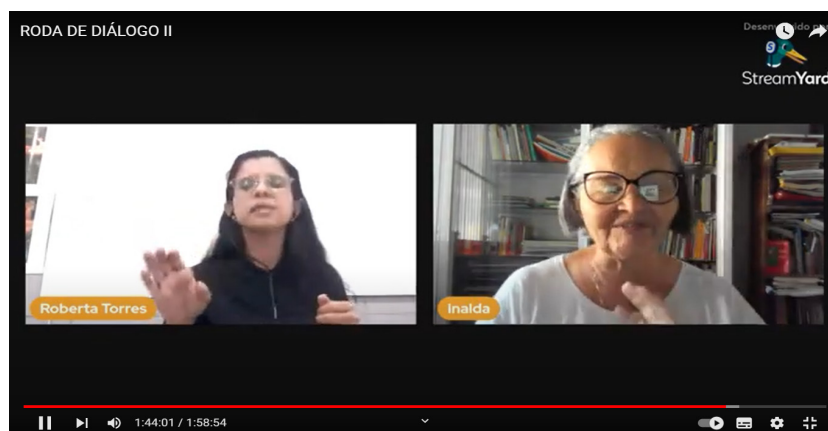


Fonte: Autoria própria, 2022.

Para além dos trabalhos citados dentro dos dois blocos, uma exceção foi aberta para o trabalho "Um panorama sobre o estágio envolvendo a pesquisa", apresentado por Inalda Maria Duarte de Freitas, que por problemas de conexão na rede de internet, não conseguiu apresentar durante a manhã. A solução encontrada pela equipe foi abrir um pequeno espaço ao final da Roda de Diálogo II, para que pudesse desenvolver sua exposição (ver *figura 9*).



**Figura 9. Trabalho apresentado na Roda de Diálogo II.**



Fonte: Autoria própria, 2022.

Os trabalhos apresentados contribuíram para construir um diálogo sobre as várias temáticas que permeiam a Educação em Direitos Humanos, favorecendo a reflexão sobre os desafios enfrentados, bem como os avanços conquistados dentro desse campo.

### Considerações finais

A participação discente na monitoria do XII Encontro Científico Cultural foi uma oportunidade que possibilitou a vivência de acontecimentos únicos que não são possíveis em sala de aula. Atividades ligadas à produção de materiais para divulgação do evento, manuseio de plataformas de transmissão e gerenciamento de frequência, além do envolvimento com os participantes, coordenadores e palestrantes do GT. Essas atividades requerem comprometimento, dedicação e esforço, características úteis, e de certa forma necessárias, na profissão docente.

Outrossim, o conhecimento construído diante dos diálogos enriqueceu a formação pessoal e profissional das monitoras. O destaque dado aos Direitos Humanos no âmbito educacional é uma pauta fundamental, posto que os seres sociais são indivíduos que apresentam a necessidade do cuidado para que seus direitos sociais sejam assegurados, tais como: a democracia, educação, liberdade de expressão, inclusão, em suma, tudo o que favorece para uma vida digna em sociedade.

Diante do exposto, fica evidente as contribuições exitosas da atividade de monitoria, dado que os aprendizados obtidos se detêm a conhecimentos intelectuais e práticos, viabilizando uma experiência completa e enriquecedora. Por fim, destaca-se a troca de conhecimentos e experiências entre coordenadores, monitores, intérpretes, palestrantes e participantes via chat das transmissões, posto que o diálogo estabelecido entre o coletivo adentra as superação das fronteiras epistêmicas, possibilitando o processo de formação humana.

### REFERÊNCIAS

1. BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 16 de nov. 2022.
2. BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
3. BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 16 de nov. de 2022.



4. GT 10 - A DIVERSIDADE DOS DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO. **Acolhimento:** Direitos Humanos e Saúde Mental. YouTube, 27 set. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TCgtCJvzlx4>. Acesso em: 10 out. 2022.
5. GT 10 - A DIVERSIDADE DOS DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO. **Roda de Diálogo I:** A educação em direitos humanos nos processos da gestão escolar democrática e inclusiva. YouTube, 27 set. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hF2QDgvQpOA>. Acesso em: 10 out. 2022.
6. GT 10 - A DIVERSIDADE DOS DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO. **Roda de Diálogo II:** A educação em direitos humanos: historicizando a democracia no território escolar. YouTube, 28 set. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S0SxT9TmC48&t=3646s>. Acesso em: 13 out. 2022.
7. GT 10 - A DIVERSIDADE DOS DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO. **Roda de Diálogo III:** Educação em Direitos Humanos: Diversidade e inclusão. YouTube, 28 set. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mp1QRROZbhg>. Acesso em: 15 out. 2022.
8. SANTOS, Fernanda Dos. A importância do programa de monitoria: contribuição para formação acadêmica. **Anais VI CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58504>>. Acesso em: 15/11/2022.



# Sobre as Organizadoras



## **Maria Aparecida Vieira de Melo**

Professora da UFRN; Professora Formadora pela Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal Rural de Pernambuco. Diretora Pedagógica do Centro Paulo Freire: estudos e pesquisas. Doutora em educação pela Universidade Federal da Paraíba. Mestra em Educação, Culturas e identidades pela Fundação Joaquim Nabuco/UFRPE. Pedagoga pela UFRPE. E-mail: maparecidavmelo@hotmail.com Contato: 81 9 97412658.



## **Maria Aparecida Cruz**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de PE/IFPE. Professora/tutora pela Universidade Aberta do Brasil/IFPE. Especialista em Educação Profissional Técnica. Pedagoga. cidavitor2003@yahoo.com.br. Contato: 81 9 87715701.



## **Sara Ingrid Borba**

Professora da Rede Estadual de Alagoas. Professora na Pós-graduação em Educação do Campo e Sustentabilidade/UNEAL. Mestra em educação pela UFPB, doutoranda em Educação/UFPB Especialista em Educação do campo pela UFAL. Pedagoga. saraingridb@gmail.com. Contato: 82 9 96266048.



# Índice Remissivo

## A

Aprendizagem [10](#), [18](#), [22](#), [62](#), [64](#), [65](#), [76](#), [92](#), [94](#), [104](#), [106](#), [107](#), [108](#), [115](#)

Autonomia [13](#), [22](#), [54](#), [92](#), [109](#), [115](#)

## B

Brasil [16](#), [17](#), [19](#), [20](#), [21](#), [23](#), [25](#), [28](#), [39](#), [51](#), [53](#), [54](#), [55](#), [58](#), [61](#), [62](#), [68](#), [73](#), [76](#), [77](#), [81](#), [82](#), [83](#), [84](#), [87](#), [88](#), [89](#), [100](#), [101](#), [105](#), [109](#), [114](#)

## C

Conhecimento [7](#), [8](#), [11](#), [18](#), [29](#), [37](#), [38](#), [39](#), [71](#), [75](#), [76](#), [77](#), [80](#), [81](#), [84](#), [88](#), [98](#), [103](#), [104](#), [105](#), [106](#), [107](#), [109](#), [111](#), [112](#), [113](#), [114](#)

Criança [55](#), [64](#), [81](#), [88](#)

Currículo [8](#), [10](#), [56](#), [57](#), [59](#), [60](#), [61](#), [62](#), [63](#), [64](#), [65](#), [67](#), [68](#), [69](#), [76](#), [82](#)

## D

Democracia [6](#), [8](#), [10](#), [53](#), [56](#), [58](#), [66](#), [67](#), [71](#)

Diálogo [8](#), [9](#), [27](#), [37](#), [55](#)

Direito [6](#), [7](#), [8](#), [9](#), [10](#), [11](#), [77](#), [78](#), [82](#), [83](#), [84](#), [85](#), [86](#), [87](#), [88](#), [94](#), [95](#), [98](#), [103](#)

Direitos humanos [6](#), [20](#), [21](#), [23](#), [24](#), [26](#), [27](#), [32](#), [36](#), [38](#), [39](#), [40](#), [41](#), [45](#), [46](#), [47](#), [50](#), [51](#), [52](#), [53](#), [54](#), [55](#), [56](#), [57](#), [58](#), [59](#), [60](#), [62](#), [63](#), [64](#), [66](#), [67](#), [68](#), [69](#), [70](#), [74](#), [75](#), [77](#), [78](#), [80](#), [81](#), [82](#), [84](#), [85](#), [86](#), [87](#), [88](#), [103](#)

Diversidade [7](#), [8](#), [9](#), [10](#), [21](#), [48](#), [52](#), [54](#), [55](#), [57](#), [59](#), [61](#), [62](#), [64](#), [65](#), [66](#), [68](#), [69](#), [81](#), [82](#), [88](#), [92](#)

## E

Educação [6](#), [7](#), [8](#), [9](#), [10](#), [11](#), [12](#), [15](#), [16](#), [17](#), [20](#), [24](#), [91](#), [92](#), [93](#), [94](#), [98](#), [100](#), [101](#), [104](#), [105](#), [109](#), [114](#), [115](#)

Educação em Direitos Humanos [7](#), [8](#), [9](#), [10](#), [11](#), [12](#), [27](#), [28](#), [36](#), [38](#), [39](#), [50](#), [51](#), [53](#), [54](#), [55](#), [56](#), [57](#), [58](#), [62](#), [64](#), [67](#), [68](#)

Ensino [8](#), [10](#), [11](#), [12](#), [22](#), [25](#), [46](#), [59](#), [60](#), [62](#), [63](#), [64](#), [69](#), [70](#), [75](#), [76](#), [77](#), [78](#), [81](#), [82](#), [83](#), [85](#), [87](#), [88](#), [90](#), [91](#), [92](#), [93](#), [94](#), [95](#), [96](#), [98](#), [100](#), [101](#), [104](#), [105](#), [106](#), [108](#), [109](#), [110](#), [111](#), [113](#), [114](#), [115](#)

Escola [10](#), [16](#), [17](#), [18](#), [19](#), [25](#), [26](#), [29](#), [31](#), [32](#), [36](#), [46](#), [51](#), [52](#), [55](#), [57](#), [58](#), [59](#), [60](#), [61](#), [63](#), [67](#), [68](#), [76](#), [91](#), [103](#), [105](#), [106](#), [108](#), [109](#), [110](#), [111](#), [112](#), [115](#)

Experiência [20](#), [25](#), [28](#), [29](#), [34](#), [35](#), [36](#), [37](#), [38](#), [45](#), [55](#), [62](#), [111](#), [112](#)



## **F**

Formação [7](#), [22](#), [24](#), [33](#), [37](#), [51](#), [53](#), [55](#), [56](#), [57](#), [58](#), [61](#), [62](#), [63](#), [64](#), [72](#), [73](#), [74](#), [75](#), [76](#), [77](#), [79](#), [81](#), [82](#), [83](#), [84](#), [86](#), [87](#), [88](#), [89](#), [91](#), [94](#), [98](#), [103](#), [104](#), [105](#), [106](#), [107](#), [108](#), [109](#), [111](#), [112](#), [113](#), [114](#), [115](#)

Fragmentos [40](#), [77](#), [80](#)

## **I**

Inclusão [10](#), [12](#), [59](#), [67](#), [90](#), [91](#), [92](#), [93](#), [94](#), [96](#), [99](#), [101](#), [113](#)

Inclusão social [59](#), [99](#)

## **L**

Legislação [51](#), [61](#), [91](#), [92](#), [95](#), [100](#)

Leis [50](#), [76](#), [88](#), [111](#)

## **M**

Mobilização [112](#)

Movimento [6](#), [7](#), [28](#), [33](#), [34](#), [35](#), [38](#), [39](#), [43](#), [52](#), [62](#), [65](#), [66](#), [69](#), [73](#), [105](#), [109](#)

## **N**

Natureza [8](#), [50](#), [52](#), [53](#), [64](#)

## **P**

Política [7](#), [8](#), [10](#), [12](#), [19](#), [20](#), [21](#), [22](#), [23](#), [24](#), [25](#), [26](#), [27](#), [29](#), [33](#), [35](#), [39](#), [40](#), [42](#), [47](#), [51](#), [54](#), [58](#), [62](#), [66](#), [68](#), [73](#), [74](#), [81](#), [83](#), [86](#), [90](#), [91](#), [93](#), [94](#), [95](#), [96](#), [97](#), [98](#), [99](#), [100](#), [101](#), [106](#), [114](#)

Políticas sociais [7](#), [100](#)



Os textos apresentados nesta obra são fruto do **XII ENCCULT - Encontro Científico Cultural de Alagoas**, que teve como tema nesta edição *Sociedade e Ciência: um diálogo necessário*. São 12 anos contribuindo para o fomento das discussões científicas no âmbito interdisciplinar, congregando pesquisadores de diferentes instituições no contexto local e regional.

*Dr. José Crisólogo de Sales Silva*  
(Organizador do evento)

