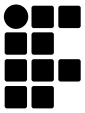
4º SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS
1º CONGRESSO INTERNACIONAL DE
DIREITOS HUMANOS
INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Camilo Santana

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Marcelo Bregagnoli



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte

Reitor
José Arnóbio de Araújo Filho

Pró-Reitora de Pesquisa,
Pós-graduação e Inovação
Francinaide de Lima Silva Nascimento

Coordenadora da Editora IFRN
Magda Renata Marques Diniz

Comissão organizadora

Avelino Aldo de Lima Neto - *Presidente*
Rejane Bezerra Barros - *Presidente*
Adriel Kelvin Dias de Oliveira
Ana Eliza Trajano Soares
Ana Maria Ramos Velasque
Ana Paula Dantas Ferreira
Ana Raquel Nunes Rodrigues de Azevedo
Ana Santana Batista Farias
Andressa Lima da Silva
Annaterra Teixeira de Lima
Amilde Martins da Fonseca
Antônio Douglas Sampaio Ramalho
Camilla Noemea Pimenta de Freitas
Candice Firmino de Azevedo
Cláudia da Escossia Collaco
Cristiane de Brito Cruz
Cynthia Araújo Mota Brazão
Daniella Lago Alves Batista de Oliveira Eustáquio
Diego Knack
Edneide da Conceição Bezerra
Elizama das Chagas Lemos
Emiliana Souza Soares
Erika Bezerra Cruz de Macedo
Fernanda Ferreira da Costa Nunes Lima
Flávio Rodrigo Freire Ferreira
Francilene Santos da Silva
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Francy Izanny de Brito Barbosa Martins
Geraldo Freire de Lima
Glacio Gley Menezes de Souza
Josenildo Batista da Silva
Josenildo Rufino da Costa
Livia Cristina dos Santos Silva
Loreta Melo Bezerra Cavalcanti
Lorena Cassiano Fagundes Faustino
Lorena Marques Ferreira de Sena
Maria Adilina Freire Jeronimo de Andrade
Maria Aparecida da Silva Fernandes
Maria do Socorro da Silva
Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino
Michelle Pinheiro Carvalho de Assis
Nadia Farias dos Santos
Patricia Carla de Macedo Chagas
Paula Ivani Medeiros dos Santos
Rafael Trentin Scremin
Raphael Siqueira Fontes
Samuel Lima
Suély Gleide Pereira de Souza
Stella Rebello de Azevedo
Tailor Alves Cabral
Tatiana Carolaine da Silva Gomes de Paula
Thais Chacon dos Santos Azevedo
Thalita Cunha Motta
Thulho Cezar Santos de Siqueira
Valéria Regina Carvalho de Oliveira
Zuleica Tavares Vasconcelos

Comissão científica

Amilde Martins da Fonseca (IFRN) - *Presidente*
Ana Eliza Trajano Soares (IFRN) - *Presidente*
Ana Cláudia Albano Viana (IFRN)
Ana Santana Batista Farias (IFRN)
Anahí Guelman (Universidad de Buenos Aires)
Andressa Lidicy Morais Lima (UFRN)
Andressa Lima da Silva (IFRN)
Antonio Douglas Sampaio Ramalho (IFRN)
Avelino Aldo de Lima Neto (IFRN)
Azemar dos Santos Soares Junior (UFRN)
Candice Firmino de Azevedo (IFRN)
Carlos Eduardo Freitas Morais (UFRN)
Daniella Lago Alves Batista de Oliveira Eustáquio (IFRN)
Diego Knack (IFRN)
Eduardo Sebastião da Silva (UFCG)
Emiliana Souza Soares (IFRN)
Erika Bezerra Cruz de Macedo (IFRN)
Ermeton Duarte do Nascimento (UFRN)
Evanilson Gurgel de Carvalho Filho (UFERSA)
Francilene Santos da Silva (IFRN)
Francinaide de Lima Silva Nascimento (IFRN)
Geraldo Freire de Lima (IFRN)
Ivana Lucia da Silva (IFRN)
Ivone Priscilla de Castro Ramalho (UFRN)
Jacques Gleyse (Université de Montpellier)
Joaquim Luis Medeiros Alcoforado (Universidade de Coimbra)
Loreta Melo Bezerra Cavalcanti (IFRN)
Lucas Trindade da Silva (UFRN)
Marcelo de Bezerra Morais (UERN)
Maria Aparecida da Silva Fernandes (IFRN)
Maria do Socorro da Silva (IFRN)
Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino (IFRN)
Maria Fernanda Cardoso Santos (IFRN)
Marlecio Maknamara da Silva Cunha (UFPB)
Maxsuel Praxedes da Silva (IFRN)
Moaldecir Freire Domingos Junior (UFRN)
Nadia Farias dos Santos (IFRN)
Patricia Carla de Macedo Chagas (IFRN)
Rafael Trentin Scremin (IFRN)
Rejane Bezerra Barros (IFRN)
Robério Nunes Maia (UFPB)
Rosângela Fachel (UFPEL)
Rossana Carla Rameh de Albuquerque (IFPE)
Salim Mokaddem (Université de Montpellier)
Samuel Lima (IFRN)
Suély Gleide Pereira de Souza (IFRN)
Tailor Alves Cabral (IFRN)
Thalita Cunha Motta (IFRN)
Thulho Cezar Santos de Siqueira (IFRN)

Diagramação e capa
Hanna Andreza Fernandes Sobral

Disponível para *download* em:
http://memoria.ifrn.edu.br

---

editoraifrn

Contato
Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, Natal – RN, CEP: 59015-300
Telefones: (84) 4005-0763 l (84) 4005-0863 | E-mail: editora@ifrn.edu.br

Os conteúdos apresentados nos anais são de inteira responsabilidade dos organizadores do evento, tanto no que diz respeito à linguagem quanto ao tratamento das informações. Tais conteúdos não refletem, necessariamente, a opinião ou o posicionamento institucional da Editora IFRN.
A Editora IFRN não se responsabiliza pelo conteúdo, pela revisão ou pela atualização das informações constantes nos anais.
É permitida a reprodução total ou parcial deste material, desde que citada a fonte.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte – IFRN
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi

Seminário de Educação em Direitos Humanos (4. : 2025 : Natal, RN)
Anais do IV Seminário de Educação em Direitos Humanos e I Congresso Internacional de Direitos Humanos, 09 a 12 de dezembro de 2025 [recurso eletrônico] Avelino Aldo de Lima Neto [et al...] (organizadores). – Natal : IFRN, 2026.
680 p. : il. ; PDF

ISBN: 978-85-94369-20-8

1. Direitos humanos – Anais – Evento. 2. Direitos fundamentais – Evento. 3. Inclusão – Evento. 4. Cidadania. I. Lima Neto, Avelino Aldo de. II. Título.

IFRN / SIBi CDU 342.7

Elaborada pela Bibliotecária
Marise Lemos Ribeiro – CRB-15/418

APRESENTAÇÃO

Os anais do I Congresso Internacional de Direitos Humanos (CINDIH) e do IV Seminário de Educação em Direitos Humanos do IFRN (SEDIH) materializam o compromisso das instituições públicas de ensino superior e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) com a promoção da dignidade humana, da justiça social e da democracia. Realizados de forma integrada pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), os eventos reuniram, de 09 a 12 de dezembro de 2025, pesquisadores(as), estudantes, docentes, gestores(as), movimentos sociais e representantes da sociedade civil em torno do tema "Educação em Direitos Humanos e vulnerabilidades nas democracias contemporâneas".

Partindo da compreensão de que as fragilidades das democracias contemporâneas ampliam situações de exclusão, intolerância e violação de direitos, o CINDIH propôs reflexões sobre os desafios impostos à Educação em Direitos Humanos nos espaços formais e informais, escolares e não escolares. Em diálogo com a perspectiva da formação humana integral, amplamente defendida pela Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o congresso constituiu-se como espaço de escuta, debate e construção coletiva de alternativas éticas, pedagógicas e políticas voltadas à proteção dos sujeitos historicamente vulnerabilizados.

Além das conferências, mesas-redondas, fóruns, grupos de trabalho e comunicações orais, a programação integrou atividades artísticas, culturais e formativas que ampliaram o alcance interdisciplinar e intercultural do evento. Realizados simultaneamente ao CINDIH, o IV Seminário de Educação em Direitos Humanos do IFRN (SEDIH), o IV Simpósio de Educação Prisional do IFRN, o II Colóquio de Teoria Social, Estado e Sociedade, a reunião local do Fórum de Universidades pela Paz (FOUP) e a II Formação em Liderança Feminina fortaleceram o caráter plural da iniciativa e evidenciaram a articulação entre universidade, escola, movimentos sociais e organizações da sociedade civil.

Os trabalhos reunidos nestes anais expressam a diversidade temática envolvendo as Interseccionalidades em Direitos Humanos em que atravessou o congresso: inclusão e acessibilidade, relações étnico-raciais, gênero e diversidade, educação para a paz, democracia, direitos das populações vulnerabilizadas, saúde, corpo, arte, teoria social, políticas públicas, sustentabilidade e formação cidadã. As reflexões aqui publicadas demonstram não apenas a vitalidade da pesquisa acadêmica no campo dos direitos humanos, mas também o compromisso ético dos(as) autores(as) com a construção de práticas sociais mais inclusivas, democráticas e emancipatórias.

O CINDIH e o IV SEDIH consolidaram-se como importantes espaços de cooperação acadêmica, nacional e internacional, reunindo participantes de diferentes instituições e nacionalidades em torno da defesa intransigente dos direitos humanos. O apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP) e do Programa Abdias Nascimento, bem como a atuação do Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq), reforçam a relevância científica, social e política desta iniciativa.

Esperamos que as pesquisas, relatos e experiências compartilhados nesta publicação inspirem novas ações institucionais, projetos de pesquisa, práticas pedagógicas e redes de solidariedade, contribuindo para o fortalecimento de uma cultura de direitos humanos comprometida com a diversidade, a equidade, a justiça social, a cultura da paz e a transformação democrática da sociedade.

Natal – RN, maio de 2026

Comissão Organizadora

SUMÁRIO

RESUMOS EXPANDIDOS 15

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO PIBID: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PARTICIPAÇÃO PLENA DE DISCENTES SURDOS EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE 16

NOVO ENSINO MÉDIO (NEM) E O DIREITO À EDUCAÇÃO 20

LIBERDADE COMEÇA POR DENTRO: A GESTÃO DE SI COMO ALICERCE DOS DIREITOS HUMANOS 25

GESTÃO DE SI E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: INTERSEÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO CONTEXTO PÓS-MODERNO 29

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CAMINHOS PARA A PERMANÊNCIA DAS MULHERES-MÃES NO ENSINO SUPERIOR 33

PERMANÊNCIA ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFRN 38

EDUCAR PARA INCLUIR: A CRIAÇÃO DE UM E-BOOK SOBRE ELETRÔNICA COMO PRÁTICA DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 43

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO: O ACESSO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AO ENSINO SUPERIOR NO IFRN 47

“DE QUE FORMA A AFETIVIDADE E DIREITOS HUMANOS CAMINHAM PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA HUMANIZADORA?” 52

INCLUSÃO FEMININA NA EDUCAÇÃO TÉCNICA: A INTERDISCIPLINARIDADE COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA NO PROJETO GATE 56

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E JUSTIÇA CLIMÁTICA NO NORDESTE BRASILEIRO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS PARA A SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL E OS DIREITOS HUMANOS 61

PRÁXIS ESPECULATIVA: UMA NOVA METODOLOGIA PARA O FUTURO DOS DIREITOS HUMANOS 66

DIREITOS HUMANOS PARA UM FUTURO SUSTENTÁVEL E JUSTO NA PERSPECTIVA DA EJA 70

CONSULTA LIVRE, PRÉVIA E INFORMADA: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E BOAS CONDUTAS NA GARANTIA DE DIREITOS COLETIVOS 74

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FERRAMENTA DE RESSOCIALIZAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO 79

GESTÃO CO-ELABORATIVA E CO-OPERATIVA E PROJETO COMUM – UMA EXPERIÊNCIA COM MULHERES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL PARA UM FUTURO SUSTENTÁVEL E JUSTO 84

PONTA NEGRA É SÓ PARA TURISTAS? A PARTICIPAÇÃO DOS POVOS TRADICIONAIS NO LICENCIAMENTO AMBIENTAL DA ENGORDA DE PONTA NEGRA À LUZ DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL E DA CONVENÇÃO Nº 169 DA OIT 89

"EM SE PLANTANDO, TUDO DÁ"? ORIGENS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL COMO DIREITO FUNDAMENTAL NO BRASIL 94

DE DENTRO DA CARNE, A ESCRITA: INSUBMISSÃO, DISSIDÊNCIA E NARRATIVAS A PARTIR DOS CORPOS TRANS 100

A LITERATURA COMO UM DIREITO HUMANO: HUMANIZAÇÃO E DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 104

A VIDA-LABIRINTO E OS CATIVEIROS DE DUZU-QUERENÇA: O ESPAÇO EM "DUZU-QUERENÇA", DE CONCEIÇÃO EVARISTO 109

"SER MULHER É SENTIR DOR, … A DOR DA LUTA POR DIREITOS": MOMENTOS DE LITERAPIA E SEU EFEITO HUMANIZA-DOR 114

CULTURA MARAJOARA E A IDENTIDADE PARAENSE: PRODUÇÃO CERÂMICA ANCESTRAL COMO EXPRESSÃO DO DIREITO À CULTURA 119

O IMPACTO DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS SOBRE COMUNIDADES VULNERÁVEIS: ARTE, CULTURA E CRITICIDADE MEDIANTE AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS POR MULHERES EM DIFERENTES CONTEXTOS GEOGRÁFICOS 124

INTERSECCIONALIDADE COMO CHAVE PARA COMPREENDER E ENFRENTAR AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO 130

LETRAMENTO INTERSECCIONAL POR MEIO DE UM PERFIL DO INSTAGRAM: UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO PARA DIÁLOGO SOBRE DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS 135

EDUCAÇÃO PARA DIREITOS HUMANOS: DIÁLOGOS INSURGENTES SOBRE DIVERSIDADE NA ESCOLA 141

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E JUSTIÇA SOCIAL: O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES TRANS NO PROGRAMA MULHERES MIL EM PETROLINA 145

A FEMINIZAÇÃO DA MIGRAÇÃO: A ASSIMETRIA DOS IMPACTOS VIVENCIADOS POR MULHERES EM TRÂNSITO 150

O DIREITO AO BRINCAR: IMPACTOS SOCIOCULTURAIS DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNEROS NOS BRINQUEDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 156

O CORPO FEMININO NEGRO COMO CAMPO DE BATALHA: OS DESAFIOS DAS SEQUESTRADAS PELO BOKO HARAM À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS 160

OLHOS D'ÁGUA: UM CONTO FICCIONAL SOBRE RESISTÊNCIA, NECROBIOPODER E DIREITOS HUMANOS. 165

LITERATURA INDÍGENA DE AUTORIA FEMINIA E A DECOLONIALIDADE CURRICULAR 169

OFICINAS ESCUTAS DE SI: ESTUDOS CULTURAIS E POLÍTICAS DA SEXUALIDADE DE JOVENS LGBTQIAP+ NA UNIVERSIDADE 173

QUEM TEM MEDO DE MULHERES TRAVESTIS E TRANSEXUAIS ATLETAS? OS CRITÉRIOS DE GÊNERO IMPOSTAS PELAS FEDERAÇÕES INTERNACIONAIS DO ESPORTE 179

TECNOLOGIAS EUROCENTRADAS E PRÁTICAS DECOLONIAIS PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS 184

DIREITOS HUMANOS E IGUALDADE DE GÊNERO: A TÉCNICA RACIONAL-AFETIVA COMO ESTRATÉGIA TRANSFORMADORA 189

AQUILOMBAMENTO COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA E PERTENCIMENTO PARA PESQUISADORAS NEGRAS NA UNIVERSIDADE 194

"NINGUÉM AGUENTA SER CIS": O PRIVILÉGIO DAS CISGENERIDADES E SEUS EFEITOS NO ENSINO SUPERIOR 199

CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO DE HOMENS TRANSGÊNEROS NO RIO GRANDE DO NORTE E SUA RELAÇÃO COM O EXAME DE PAPANICOLAOU 204

MAPEAMENTO NACIONAL DE COTAS PARA PESSOAS TRANS NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* 209

O DISPOSITIVO DA EFICÁCIA E SEUS EFEITOS NA SAÚDE MENTAL DOS HOMENS.. 214

SILENCIAMENTO E REVITIMIZAÇÃO NOS DISCURSOS CONSTRUÍDOS SOBRE O CASO MARIA HELENA CRUZ DE FREITAS 217

A GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES EM TRATAMENTO DE SAÚDE CONTÍNUO COMO POLÍTICA PÚBLICA NO RN 221

PARTICIPAÇÃO FEMININA NOS JOGOS ESCOLARES DO RIO GRANDE DO NORTE: ANÁLISE DOS QUANTITATIVOS DE EQUIPES POR NAIPE E CATEGORIA 227

DIANTE DA DOR DO OUTRO, UM CONVITE A ALTERIDADE: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS, PRECARIEDADE E VULNERABILIDADE 232

MULHERES NEGRAS E O ACESSO ÀS POLÍTICAS DE SAÚDE E ASSISTÊNCIA SOCIAL: DA LUTA COTIDIANA À EFETIVAÇÃO DE DIREITOS 236

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA GARANTIA À SAÚDE PARA A POPULAÇÃO TRANSEXUAL NO BRASIL A PARTIR DO WEBDOCUMENTÁRIO POPTRANS 241

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO TRILHAS POTIGUARES: CUIDAR SI, CUIDAR DO OUTRO 247

GRAVIDEZ E DROGAS: ALGUNS ASPECTOS DA SAÚDE DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE LIBERDADE ASSISTIDA EM MOSSORÓ/RN - 2024 253

ENTRE DIREITOS E DESAFIOS: O ACESSO DA POPULAÇÃO TRANS ÀS POLÍTICAS DE SAÚDE EM NATAL/RN 258

A NEUROPSICOLOGIA NA INCLUSÃO DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS (IF'S) 262

O ENFRENTAMENTO DA LGBTFOBIA NO SUS: PRÁTICAS DE ENFERMAGEM NA GARANTIA DO ACESSO UNIVERSAL À SAÚDE 266

CARTOGRAFAR OUTROS SENTIDOS: VIVÊNCIAS DE MULHERES POTIGUARES COM A PERDA DA VISÃO 272

FLÁVIO MAROJA E A EDUCAÇÃO PARA SAÚDE NA REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO GEOGRÁFICO PARAIBANO -IHGP (1905-1932) 277

JOGOS ANALÓGICOS E NEURODIVERSIDADE: POTENCIALIDADES PARA A APRENDIZAGEM E A INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR. 282

A FORMAÇÃO DE ATITUDES INCLUSIVAS NA INFÂNCIA: O CASO DE UMA ESCOLA DE PASSAGEM/RN 287

DIREITO À EDUCAÇÃO E À ACESSIBILIDADE: A INCLUSÃO DE ALUNOS NEURODIVERGENTES À LUZ DA BNCC E DA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO 292

PERSPECTIVAS CONFLUENTES PARA O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA NEURODIVERSIDADE 296

ESPAÇOS QUE ENSINAM, ESPAÇOS QUE ACALMAM: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA AMBIENTAL E DA ARQUITETURA PARA A AUTORREGULAÇÃO E INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA EM AMBIENTES ESCOLARES 300

OS DIREITOS HUMANOS COMO REFLEXOS DAS LUTAS HISTÓRICAS NO BRASIL: UM PANORAMA À LUZ DA TEORIA CRÍTICA 304

LUTO MATERNO POR MORTE VIOLENTA: UM OLHAR FENOMENOLÓGICO DECOLONIAL 309

INFÂNCIA, PARTICIPAÇÃO E DIREITO À CIDADE: NORMATIVAS E EXPERIÊNCIAS LATINO-AMERICANAS 314

O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO BRASILEIRO: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE OS DADOS FORNECIDOS PELO SINASE ENTRE 2017, 2024 E 2025 318

JUSTIÇA RESTAURATIVA E EDUCAÇÃO: A MEDIAÇÃO E A CONCILIAÇÃO NO COMBATE ÀS PRÁTICAS AUTORITÁRIAS E NA PROMOÇÃO DA PAZ SOCIAL 323

“MINHA BÚSSOLA, MINHA VIDA” COMO INSTRUMENTO AUXILIAR NA PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ ENTRE ESTUDANTES DO IFRN 327

EM TEMPOS DE NEOCONSERVADORISMO NA EDUCAÇÃO, ESPANTEMO-NOS! 332

HOLOCAUSTO E HOMOSSEXUALIDADE: A CONSCIENTIZAÇÃO DA LGBTFOBIA POR MEIO DA MEMÓRIA HISTÓRICA 337

MEMÓRIA COMO RESISTÊNCIA: LETRAMENTO ESTÉTICO, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO PARA A PAZ A PARTIR DO FILME “AINDA ESTOU AQUI” 342

A VIDA COMO METÁFORA: O VITALISMO DE BERGSON E A AÇÃO CRIATIVA 347

COLORAÇÃO, ACINZAMENTO E TONALIDADE VITAL: DINHEIRO COMO FONTE DE SENTIDO EM GEORG SIMMEL 352

INTERSECCIONALIDADE E CONSUBSTANCIALIDADE: LIMITES E POTENCIALIDADES A PARTIR DA TEORIA SOCIAL CRÍTICA 357

CIRCULAÇÃO E SILENCIAMENTO: ANGELA DAVIS E OS LIMITES DO ABOLICIONISMO PENAL NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS 361

DO AFROPESSIMISMO ÀS ESCRITAS DE FABULAÇÃO: A MAIS-EXISTÊNCIA DA ESTÉTICA RADICAL PRETA DE MOTEN E SHARPE 366

.

ACHILLE MBEMBE, UM FANONIANO IMPÁVIDO: DA NECROPOLÍTICA ÀS POLÍTICAS DA INIMIZADE, PASSANDO PELA CRÍTICA DA RAZÃO NEGRA 370

TEORIA DA REPRODUÇÃO SOCIAL E O RETORNO À TOTALIDADE SOCIAL EM MARX 376

PERSPECTIVISMO AMERÍNDIO E ECOLOGIA DECOLONIAL: OUTRAS RELACIONALIDADES NA TEORIA SOCIAL 381

A PAZ COMO AMEAÇA: UM OLHAR ATEMPORAL DE W.E.B. DU BOIS SOBRE GUERRA, HEGEMÔNIA E IMPERIALISMO NORTE-AMERICANO 386

DIREITOS HUMANOS E A SENSIBILIZAÇÃO: AS AÇÕES DE EXTENSÃO DO LABORATÓRIO DE DIREITOS HUMANOS, GÊNERO E SEXUALIDADE DA UFRR 391

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E TRIPÉ UNIVERSITÁRIO, O IMPACTO NO LETRAMENTO DIGITAL DE JOVENS: O CASO DA ESCOLA MAURÍCIO FERNANDES . 399

LER, ESCREVER E EMANCIPAR: PERSPECTIVAS INCLUSIVAS E HUMANIZADORAS NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR 405

EDUCAÇÃO QUE INCLUI E FORTALECE: O ACESSO E A PERMANÊNCIA COMO TEMA GERADOR NOS CÍRCULOS DE CULTURA LEFREIREANOS 411

INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR: UM CAMINHO PARA A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS 415

ABORDAGENS TEÓRICAS-METODOLÓGICAS LEFREIREANAS NO CONTEXTO DO CEJA 420

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA OS BENEFICIÁRIOS DA COMUNIDADE RELIGIOSA TOCA DE ASSIS 426

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E TEATRO NO CONTEXTO DE UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE TEATRO 431

DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 435

RELATOS DE AÇÕES EXITOSAS 440

ESCOLA DE DEMOCRACIA: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 441

EDUCAÇÃO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO E DO DIREITO À CIDADE: EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA UERN 60+ 446

O DIREITO DE PERMANECER, O PODER DE TRANSFORMAR: A EXPERIÊNCIA DO MOTYRUM URBANO COM A COMUNIDADE DO JACÓ (NATAL/RN) 452

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS EM/SOBRE/PARA OS DIREITOS HUMANOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DO IFPR CURITIBA 458

ARTE, LÍNGUA E LITERATURA EM INTERAÇÃO: PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 464

PSICOLOGIA ESCOLAR E ÉTICA DO CUIDADO: UMA INTERVENÇÃO EM GRUPO COM PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO RN 471

.

VAI-E-VEM LITERÁRIO: PRÁTICAS ALFABETIZADORAS À LUZ DA LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA 476

O DESENVOLVIMENTO DA COOPERAÇÃO ENTRE O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN) E O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) PARA A OFERTA DO PROJETO EJA INTEGRADA – EPT NOS ANOS DE 2022 A 2024 481

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOS NÚCLEOS DO IFRN 486

YÁGÓ: MAPEANDO ESPAÇOS DO SAGRADO DE MATRIZ AFRICANA NA REGIÃO DO LITORAL SUL 487

O NEABI E A EXTENSÃO NO CAMPUS CEARÁ-MIRIM DO IFRN 491

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO NEABI NA CHAPADA DO APODI 496

DEZ ANOS DE ATIVIDADE DO NEABI IFRN – CAMPUS CURRAIS NOVOS (2014- 501

TECNOLOGIAS DIGITAIS E DECOLONIALIDADE NA ATUAÇÃO DOS NEABIS: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO AXIOMAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA . 505

O JULHO DAS PRETAS NO CAMPUS LAJES: NEABI E NUGEDI JUNTOS EM AÇÃO 509

NEABI – IFRN CAMPUS PARNAMIRIM: ARTICULADOR DE SABERES PLURAIS PARA ALÉM DA SALA DE AULA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 513

PRÁTICAS DE PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO IFRN: EXPERIÊNCIAS DO NEABI AO LONGO DE 2025 518

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLA DE MACAU E DA RESERVA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL ESTADUAL PONTA DO TUBARÃO 522

EDUCAÇÃO PARA A JUSTIÇA SOCIAL: A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE GÊNERO E DIVERSIDADE NO IFRN CAMPUS SANTA CRUZ 526

RELATO DE EXPERIÊNCIA: NUGEDI (MACAU) 531

NUGEDI COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: PRÁTICAS DE EQUIDADE E DIVERSIDADE NO IFRN, CAMPUS NATAL-CENTRAL 536

PESQUISAS, DIALOGOS E AÇÕES VIRTUAIS, PRESENCIAIS E HÍBRIDAS SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 540

PRÁTICAS EXITOSAS DO NUGEDI: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM GÊNERO E DIVERSIDADE NO IFRN – CAMPUS NOVA CRUZ 545

EXISTE JULIETA SEM ROMEU? UMA REFLEXÃO SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO A PARTIR DA PRODUÇÃO DE UM PORTFÓLIO 549

CONEXÕES EM RELATO: VIVÊNCIAS ARTÍSTICAS DO NUARTE/CNAT RELATO DE EXPERIÊNCIA: NÚCLEO DE ARTE DO CAMPUS NATAL-CENTRAL 554

NUARTE ITARETAMA: UMA DÉCADA DE ARTE COMO TECNOLOGIA DE EXISTÊNCIA 560

.

POÉTICAS DO FEITO À MÃO: ESTUDO E DESENVOLVIMENTO DE ESTAMPAS A PARTIR DA TÉCNICA DE AQUARELA 566

RELATO DE EXPERIÊNCIA: NUARTE IFRN PARNAMIRM..... 571

NUARTE MOSSORÓ: ARTIVISMO E CULTURA OCUPANDO A CIDADE..... 575

A ARTE DE COMPARTILHAR: A EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO DO PROJETO "NUARTE NA PRAÇA" DO CAMPUS IPANGUAÇU 580

A TRAJETÓRIA DO NÚCLEO DE ARTES (NUARTE) NO IFRN CURRAIS NOVOS: PROMOVENDO CULTURA, FRUIÇÃO E PRODUÇÃO ARTÍSTICA NO SERIDÓ ORIENTAL 585

NÚCLEO DE ARTE DO CAMPUS CANGUARETAMA: INTERAÇÕES, CONEXÕES E AÇÕES DE EXTENSÃO. 589

GRUPO DE ESTUDOS DO MOVIMENTO SENTIRARTE: GINÁSTICA PARA TODOS EM PROJETO DE EXTENSÃO 594

NUARTE PARELHAS: EXPERIENCIANDO ARTE ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA 599

PROJETO DE EXTENSÃO NUARTE IFZN: AÇÕES EXTENSIONISTAS DE ARTE E CULTURA..... 604

ARTE E SUAS PRÁTICAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE ARTE DO IFRN CAMPUS PAU DOS FERROS 608

NUARTE CENTRO HISTÓRICO: EXPERIÊNCIAS DE DEMOCRATIZAÇÃO CULTURAL NAS ROCAS 613

PRÁTICAS ARTÍSTICAS INCLUSIVAS: VIVÊNCIAS DO NUARTE/SPP COM IDOSOS E JOVENS EM PROJETOS DE EXTENSÃO 619

NUARTE/SC: DEMOCRATIZANDO ACESSOS À ARTE NA REGIÃO DO TRAIRI RELATO DE EXPERIÊNCIA: NÚCLEO DE ARTE, CAMPUS SANTA CRUZ..... 624

INTERVENÇÃO NA TURMA DE LICENCIATURA DE MATEMÁTICA 629

AÇÕES INCLUSIVAS NO NAPNE IFRN CAMPUS PARNAMIRIM: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO..... 634

AÇÕES INCLUSIVAS E TROCA DE SABERES ENTRE ESTUDANTES ATENDIDOS PELO NAPNE DO IFRN CAMPUS MACAU 639

VIVÊNCIAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E TUTORES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM 643

ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO IFRN CAMPUS NOVA CRUZ 648

SEMINÁRIO INTERCAMPI DOS NÚCLEOS DE APOIO AS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIFÍCAS: UMA EXPERIÊNCIA SISTÊMICA..... 653

GEOMETRIA NO DESENHO TÉCNICO COMO TECNOLÓGIA ASSISTIVA..... 657

DA ENTRADA À CONCLUSÃO: O FLUXO ORGANIZACIONAL QUE SUSTENTA ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO NO IFRN CAMPUS CURRAIS NOVOS 662

.

UM DESAFIO EM DOSE TRIPLA: MEDIAÇÕES DO NAPNE EM TURMA COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS DIVERSAS 667

EXPOSIÇÕES COMO RECURSO DE DIVULGAÇÃO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM PERSPECTIVA INCLUSIVA 672

PROTAGONISMO ESTUDANTIL E INCLUSÃO: A BOLSA DO NAPNE NA FORMAÇÃO DE UMA ALUNA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS 677

.

RESUMOS EXPANDIDOS

.

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO PIBID: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PARTICIPAÇÃO PLENA DE DISCENTES SURDOS EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

GT 1 - DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Raquel Lopes de Souza Santos
Thiago Coelho de Santana
Clecia Regina Dos Santos Souza

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) constitui-se como uma das principais políticas públicas de valorização e formação inicial de professores no Brasil, ao proporcionar vivências pedagógicas nos espaços escolares a discentes de cursos de licenciatura, sob a supervisão de docentes da educação básica e coordenação de professores da educação superior (Brasil, 2024). Contudo, embora o programa avance na democratização do acesso à prática docente, ele apresenta fragilidades quando o tema em questão é a inclusão de pessoas com deficiência.

Nesse contexto, destaca-se a ausência de previsão de bolsas para profissionais de apoio à acessibilidade, como o tradutor intérprete de línguas de sinais (TILS), elemento essencial para a garantia de equidade no processo de ensino-aprendizagem de discentes surdos. A experiência vivenciada no Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE) evidencia que, mesmo em programas de incentivo à docência, lacunas normativas ainda comprometem a efetiva participação desses sujeitos. Assim, o presente relato busca analisar os desafios e possibilidades da inclusão de discentes surdos no PIBID, refletindo sobre a necessidade de previsão de recursos humanos e financeiros para a acessibilidade, em consonância com a legislação vigente e com os princípios da educação inclusiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação inclusiva, consolidada no Brasil a partir de legislações e políticas públicas recentes, representa um compromisso ético e social em favor da equidade e do respeito à

.

diversidade. A Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, e a Lei nº 12.319/2010 (Brasil, 2010) regulamenta a profissão de tradutor intérprete de Libras, destacando sua importância para a mediação pedagógica e cultural.

Adicionalmente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015) reafirma o direito à acessibilidade em todas as dimensões sociais, incluindo a educação superior. A ausência de intérpretes compromete não apenas o direito de aprendizagem da pessoa surda, mas também sua permanência e conclusão dos programas educacionais, visto que a barreira comunicacional é um dos principais impeditivos para a inclusão efetiva.

Pesquisas em educação inclusiva (Mantoan, 2003; Sassaki, 2010) destacam que a presença do intérprete de Libras não deve ser compreendida como mera concessão, mas como condição necessária para a igualdade de oportunidades. Quando programas de fomento como o PIBID não contemplam esses profissionais, criam-se entraves à participação plena e à vivência formativa, contrariando o princípio de equidade educacional.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência (Antunes *et al.* 2024), desenvolvido a partir da vivência de uma discente surda no âmbito do PIBID no IFSertãoPE. A observação direta das práticas, o acompanhamento das dificuldades enfrentadas e o diálogo com a equipe gestora e pedagógica constituíram-se como fontes principais de análise.

O recorte analítico centra-se na ausência de tradutor intérprete de Libras financiado pelo programa, circunstância que gerou barreiras para o desenvolvimento das atividades. Para minimizar a exclusão, a instituição solicitou o apoio da intérprete do próprio campus, que atuou de forma colaborativa. No entanto, quando a profissional se ausentava por motivos institucionais, como férias, a discente ficava impossibilitada de participar integralmente das atividades.

Esse cenário foi documentado como experiência singular, mas representativa de um problema estrutural que pode se repetir em outros contextos do PIBID no Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

.

Os resultados revelam que a ausência de intérprete de Libras financiado pelo PIBID comprometeu diretamente a participação da discente surda, limitando seu direito à educação inclusiva. A dependência do apoio institucional interno mostrou-se paliativa e frágil, pois não garantia a continuidade plena das atividades acadêmicas.

Do ponto de vista legal, tal lacuna contraria a Lei de Libras (Lei nº 10.436/2002) (Brasil, 2002), a Lei do Tradutor Intérprete (Lei nº 12.319/2010) (Brasil, 2010) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015), que asseguram a presença de recursos de acessibilidade como direito das pessoas surdas. O caso também evidencia uma incoerência entre as políticas de fomento à docência e os princípios de equidade educacional.

Por outro lado, a experiência demonstrou a relevância da atuação do IFSertãoPE, que buscou soluções alternativas para não excluir a discente. Tal iniciativa reforça a importância da gestão institucional sensível às demandas inclusivas. No entanto, a permanência dessa responsabilidade exclusivamente na esfera institucional pode comprometer a qualidade da formação e sobrecarregar os recursos humanos disponíveis.

Assim, discute-se a urgência de o PIBID ampliar suas normativas, prevendo bolsas destinadas a profissionais de apoio à inclusão, garantindo a equidade no acesso à formação inicial docente.

CONCLUSÕES

A experiência relatada evidencia que, embora o PIBID represente um avanço na formação inicial docente, ainda existem lacunas significativas no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência, em especial de discentes surdos. A ausência de intérpretes de Libras financiados pelo programa cria barreiras comunicacionais que limitam o processo formativo, inviabilizando a plena participação desses estudantes.

Conclui-se que a previsão de bolsas para profissionais de apoio, como intérpretes de Libras, constitui medida fundamental para assegurar a equidade no PIBID e em outros programas de incentivo à docência. Ao mesmo tempo, reforça-se a necessidade de diálogo entre políticas de formação docente e legislações inclusivas, a fim de efetivar uma educação que seja, de fato, para todos.

.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, J.; TORRES, C. M. G.; ALVES, F. C.; QUEIROZ, Z. F. de. Como escrever um relato de experiência de forma sistematizada? Contribuições metodológicas. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 6, p. e12517, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v6.e12517. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12517. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid. Acesso em: 16 set. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

TARGINO, Mayara Gomes. **Contribuições do PIBID para a formação inicial docente em Ciências Biológicas: um relato de experiência**. 2025. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) — Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Fortaleza, 2025. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/82386

.

NOVO ENSINO MÉDIO (NEM) E O DIREITO À EDUCAÇÃO

GT 1 - DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Nathalia Emilly Dantas Oliveira
José Elias do Nascimento
Carla Montefusco

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto das pesquisas realizadas no âmbito dos Grupos de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Ética e Direitos (GEPTED) e em Trabalho, Questão Urbano-Rural-Ambiental, Movimentos Sociais e Serviço Social (QTEMOSS), vinculados ao Departamento de Serviço Social da UFRN e articula-se na interlocução entre docentes e discentes dos níveis de graduação e pós-graduação. O projeto que subsidiou a pesquisa que ora referenciamos intitula-se "Educação do Futuro: análise das tendências de 'inovação' na política brasileira de educação contemporânea", que na sua fase primeira objetivou analisar as discussões provocadas pela consumação da reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei nº 13.415/2017, complementada pela Lei nº 14.945/2024 que instituiu o denominado Novo Ensino Médio - NEM. Para isso, elaborou-se um estado da arte sobre as tramitações dessa proposta nos âmbitos acadêmico e midiático, a fim de mapear os trabalhos e os debates que foram produzidos sobre a política no Brasil entre 2017 e 2025, de modo a contribuir no debate crítico sobre as implicações sociais e políticas dessa reforma.

A crítica central está na estrutura curricular tradicional considerada imprópria para as demandas do século XXI, extensa e engessada, retirando o diálogo com os estudantes, e que teriam como resultado evasão escolar e baixos índices de rendimento nos parâmetros internacionais pautados pelo Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Esses aspectos foram indispensáveis para legitimar a urgência da reforma, implementando a flexibilização e o alinhamento da educação na lógica produtiva (Gonçalves; Filho; Santos, 2024).

O questionamento da qualidade da educação brasileira pública, bem como a sua funcionalidade para a produção e reprodução da força de trabalho é um aspecto central para entender a urgência solicitada para implementar a reforma. Para os críticos da reforma é

.

observada uma conotação meritocrática e individualista nas alterações, evidenciando um encadeamento de ações que visam legitimar o "protagonismo jovem", o empreendedorismo e a elitização do currículo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A reformulação dos currículos na história da educação brasileira não é uma novidade dos últimos decênios, ela teve diversos ajustes ao longos dos cinco séculos de nossa história documental (cf. Lemme, 2004; Melo, 2012) e tem-se adequado com muita exatidão aos ditames das classes dominantes e às exigências do capital. A educação para o trabalho e suas formatações para a aquisição de conhecimentos e técnicas que favoreçam essa inserção no mercado de trabalho atravessaram a história de todas as civilizações (Sader, 2008), e constituem-se como premissas de nossas legislações, no que concerne às políticas de educação (cf. Brasil, 1988; 1990; 1996).

Pensar a política de educação no âmbito do Estado capitalista conduz-nos na perspectiva do entendimento de que ela contribui para a reprodução social metabólica da ordem social vigente (Meszáros, 2008), tendo em conta que busca corroborar com a reprodução da força de trabalho dentro da dinâmica de sua exploração, na ótica mercadológica.

A formulação de modelos educacionais distintos para as classes é um sinal distintivo do capitalismo (Gramsci, 2001) e pensar reformas nessa perspectiva sem, de fato, buscar construir um horizonte de perspectivas emancipatórias para as classes subalternas é investir no que é irreformável, posto que não alteram os fundamentos causais antagônicos da ordem capitalista (Meszáros, 2008).

METODOLOGIA

Partindo da perspectiva histórica da política educacional no Brasil, passamos à etapa da pesquisa documental, que se dividiu em dois momentos. O primeiro correspondeu ao estado da arte sobre o tema, realizado nos passos descritos a seguir: a busca pelos documentos foi realizada na base de dados da SciELO. O recorte temporal, 2017 a 2024, justifica-se por estende-se aos anos sucessivos a promulgação da Lei nº 13.415/2017. Para a busca dos materiais nos periódicos, foram utilizados os seguintes descritores: Serviço Social e Educação, Contrarreforma na Educação, Políticas Educacionais, Reforma do Ensino Médio, Novo Ensino

.

Médio e Lei n°13.415/2017. Ao total, foram encontrados 41 artigos que tinham como objeto de estudo a análise da educação brasileira ou as políticas voltadas para a formulação e a efetivação do NEM (Novo Ensino Médio).

Para a segunda etapa da pesquisa, foi realizada a triagem de notícias divulgadas no portal G1, que abordassem o novo ensino médio. A busca ocorreu no site oficial do portal com o descritor “Novo Ensino Médio”, utilizando o filtro Notícias. Ao todo, foram encontrados 32 materiais com o perfil determinado que correspondem ao período de 2022 até 2025, uma matéria foi descartada pois não correspondia às expectativas da pesquisa. A escolha desse recorte temporal se deu pelo fim da pandemia, pois no período pandêmico a reforma do ensino médio não avançou muito, bem como pela promulgação da Lei nº 14.945/2024.

Os documentos foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo (Gomes, 2012), buscando categorizar os significados apresentados sobre o novo ensino médio. Esse processo foi dividido em três etapas. Na primeira, pré-análise, definimos os descritores, buscamos e organizamos os artigos encontrados em uma tabela. Na segunda, exploração dos materiais, iniciamos o exame das dimensões metodológicas e teóricas, agrupando os elementos em comum sobre a educação e sobre o novo ensino médio. Por fim, realizamos a terceira etapa, com o tratamento dos resultados, foi sistematizado os resultados encontrados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira proposta do NEM, aprovada em 2017, flexibiliza a grade curricular, adicionando matérias optativas para que os alunos possam “montar” o currículo de acordo com as suas propostas de futuro. Há mudança no quantitativo de carga horária, estabelecendo 1.800 horas obrigatórias e 1.200 para os itinerários. E retira as 13 matérias obrigatórias para formar áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ciências da natureza e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias.

Diante do cenário de reestruturação, foram apuradas críticas principais para a implementação. A primeira corresponde ao aumento das desigualdades entre escolas públicas e privadas e a segunda à redução das matérias obrigatórias para a implementação de itinerários formativos. Além de pontuar a falta de infraestrutura e preparação adequada dos professores para implementar o novo modelo "Nós não podemos admitir, nem permitir que exista uma

.

escola para os ricos e outras para os pobres e que qualquer coisa serve para a maioria da população, muito pelo contrário" (G1, 2023).

A reforma para o NEM abriu espaço para alguns debates centrais: o primeiro corresponde à possibilidade de adicionar o espanhol na grade curricular obrigatória; a segunda sobre a carga horária do ensino técnico; e a parceira sobre a disponibilidade e organização do ensino noturno. Entre as críticas que estabelecem o primeiro ponto foi enfatizado a falta de recursos para criar novos cargos para os professores.

Já as duas críticas seguintes se dão pela preocupação das mudanças na disponibilização do ensino técnico e no ensino noturno, dado que ambas as modalidades apresentam direcionamentos específicos que precisam ser avaliados para não prejudicar os estudantes das modalidades.

A proposta para essa modalidade na política anterior foi de uma formação geral básica de 1.800 horas, com os novos direcionamentos, no novo aprovado pela câmara, aumenta-se a carga horária para 2.100 horas (Santos; Rodrigues; Barbiéri, 2024). Já no ensino noturno, é indicado que cada município tenha uma instituição que atenda as demandas educacionais durante o período, sendo um dever garantir a "igualdade de condições de acesso, de permanência e de conclusão do ensino médio para todos os estudantes" (Santos, 2024). Dessa forma, o turno deve contemplar as 3.000 horas determinadas, o que pode trazer sérios danos no processo de aprendizagem dos alunos que recorrem ao turno, uma vez que muitos possuem obrigações que os impedem de estudar nos outros turnos, como o trabalho (Santos, 2024).

Pensar a educação em uma perspectiva mais ampla implica em considerá-la enquanto um elemento integrador da sociabilidade humana, enfatizando que "o que queremos é direito à educação para todos: escola digna, profissional de educação com salário decente, condições de trabalho decentes e auxílio para alunos que precisam para permanecer na escola" (Vieira, 2022).

CONCLUSÕES

A alteração do novo ensino médio provoca a redução de conquistas consolidadas, e acrescenta muitas limitações no aparato crítico e reflexivo da educação, aumentando a disparidade entre a educação pública e a educação privada, com a proposta de torná-la mais atrativa para os jovens, reduzindo a evasão escolar. Todavia, a reforma provoca o esvaziamento

.

crítico dos estudantes, os deixando passivos às problemáticas contemporâneas, tornando o trabalho aceitável em qualquer condição, legitimando a precarização e a flexibilização.

Além de tornar mais difícil a democratização do acesso à universidade, direciona de modo imediatista, sobretudo, os jovens estudantes das classes subalternas, sem uma preparação crítica e reflexiva, ao mercado de trabalho. Assim, pensar em estratégias para a educação no país implica em analisar suas dimensões econômicas, políticas e culturais, e, sobretudo, a defesa de uma projeto de formação que não se destine exclusivamente às demandas mercadológicas, mas que considere o indivíduo em todas as suas potencialidades e necessidades de saber .

REFERÊNCIAS

BRASIL, 05 de outubro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>>. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal da Legislação, Brasília, 25 maio 2017c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em: 18 set. 2025.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. V. 4. **Temas de Cultura**. Ação Católica. Americanismo e Fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LEMME, Paschoal. **Paschoal Lemme:** Memórias de um educador. 2. ed. INEP, 2004.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil** / Josimeire Medeiros Silveira de Melo; Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. - 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. 2ª ed.São Paulo: Boitempo, 2008.

.

LIBERDADE COMEÇA POR DENTRO: A GESTÃO DE SI COMO ALICERCE DOS DIREITOS HUMANOS

GT 1 - DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Mariana Augusta de Araujo Silva

INTRODUÇÃO

Vivemos num mundo pós-moderno atravessado por crises de sentido, polarizações extremas, colapsos emocionais e uma acelerada degradação das relações humanas (Bauman, 2000). Neste cenário, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, embora seja um marco civilizatório, encontra desafios para sua plena efetivação que transcendem o campo legal e político, tocando a própria subjetividade dos indivíduos. É nesse contexto que a reflexão sobre o que significa ser humano e como se constrói a liberdade se torna urgente.

A pergunta que guia este ensaio é: como a gestão de si — entendida como um conjunto de práticas de autoconhecimento, regulação emocional e responsabilidade ética — pode atuar como fundamento subjetivo para a concretização dos direitos humanos e o fortalecimento da cidadania contemporânea?

Este estudo tem como objetivo geral analisar o vínculo crítico entre a gestão de si e a efetivação dos direitos humanos. Especificamente, busca-se: 1) Compreender os fundamentos filosóficos que conectam a autonomia pessoal à luta por direitos; 2) Investigar como práticas de gestão si contribuem para a consolidação de uma cultura de paz e justiça; e 3) Estimular uma abordagem educativa dos direitos humanos centrada no fortalecimento interior do sujeito.

A proposta parte de uma abordagem qualitativa, configurando-se como um ensaio teórico-filosófico de orientação interdisciplinar. Futuramente, prevê-se a aplicação da *Grounded Theory* (Teoria Fundamentada em Dados) para a realização da codificação do campo, como dispositivo analítico-interpretativo visando mapear como as os códigos levantados, relacionados gestão de si e direitos humanos, impactam o comportamento cidadão e a promoção de direitos em comunidades diversas.

Num mundo cada vez mais ansioso e desigual, pensar os direitos humanos sem abordar a dimensão subjetiva do sujeito é insuficiente. A relevância desta pesquisa reside em

.

reposicionar a gestão de si não como um ato individualista, mas como um caminho ético e relacional que amplia a capacidade de convivência, empatia e ação transformadora. A liberdade, portanto, começa por dentro, e promover essa consciência é formar cidadãos mais livres, respeitosos e comprometidos com a dignidade humana. “A essência da verdade é a liberdade como o deixar-ser do ente.” (HEIDEGGER, 1987, p. 159).

REFERENCIAL TEÓRICO: DIÁLOGOS PARA UMA FUNDAMENTAÇÃO

A base teórica desta proposta é inter e transdisciplinar, articulando filosofia, psicologia e teoria social. “A estrutura sociológica pode determinar como a pessoa age. Mas o ideal filosófico da ordem determina porque a pessoa age, o que espera e o que aceita - seus ideais e seus valores” (DRUCKER, p.99, 1964).

Michel Foucault (2008) destaca a importância da "tecnologia do eu" — práticas pelas quais os indivíduos transformam a si mesmos para alcançar estados de liberdade e verdade. A liberdade, para Foucault, não é um dom do Estado, mas um exercício ativo, construído na relação de cada sujeito consigo mesmo, resistindo não só ao poder externo, mas também às tiranias internas.

Em diálogo, Hannah Arendt (2009) ressalta que a liberdade se manifesta na *ação* — a capacidade de iniciar algo novo no mundo. Essa ação, contudo, requer maturidade emocional e discernimento, características promovidas pela gestão de si, que se torna a preparação interior para a vida pública.

Na psicologia, Carl Jung (2011) e Sigmund Freud (2010) contribuem para a compreensão das forças inconscientes que sabotam a autonomia. Jung enfatiza o processo de individuação como caminho de integração da psique, condição para um “agir ético”. Freud expõe o conflito entre pulsão e cultura, apontando a necessidade de autorreflexão para o convívio social.

Na contemporaneidade, Daniel Goleman (2012) introduz o conceito de inteligência emocional como base para decisões mais humanas e empáticas. Domenico De Masi (2000), por sua vez, aponta que a sociedade pós-industrial exige sujeitos criativos e autônomos, num mundo onde o trabalho já não define a identidade. Por fim, Humberto Maturana (1997) coloca o amor e o reconhecimento mútuo como fundamentos da convivência, destacando que a liberdade só se realiza em relações que respeitam o outro como legítimo.

.

METODOLOGIA

Esta pesquisa configura-se como um ensaio teórico-filosófico, de natureza qualitativa, com abordagem hermenêutica e interdisciplinar. Para uma futura pesquisa empírica, sugere-se a aplicação da Grounded Theory (Glaser e Strauss, 1967) para codificação de categorias que permitam estruturar um *framework* integrativo. As etapas incluem: (1) Levantamento bibliográfico seminal com foco em psicologia, filosofia, pedagogia crítica e teoria dos direitos humanos; (2) Análise hermenêutica dos conceitos-chave: autonomia, liberdade, empatia, cidadania, subjetividade e (3) Construção de categorias integradoras que relacionem desenvolvimento pessoal com engajamento cívico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES (ESPERADOS)

Espera-se identificar e organizar um conjunto de categorias teóricas que conectem práticas de autoconhecimento e autorregulação emocional com a promoção concreta dos direitos humanos. Entre os resultados previstos, destacam-se:

- **Autonomia subjetiva como base da autonomia política:** Sujeitos mais conscientes de si são mais capazes de tomar decisões éticas e resistir à manipulação social.
- **Empatia como motor da justiça:** A inteligência emocional, ao desenvolver a empatia, reduz o preconceito e amplia o respeito à diversidade, combatendo a "banalização do mal" discutida por Arendt. Ao desenvolver empatia, reduz-se o preconceito e amplia-se o respeito à diversidade.
- **Educação ética do cuidado de si como política pública de base para os direitos humanos:** Sua inclusão nos currículos pode fortalecer competências cidadãs desde a infância, tornando a educação em direitos humanos mais integral.
- **Gestão de si como resistência ética:** Frente a um mundo narcisista e consumista, cultivar o silêncio, a escuta e o autocuidado é um ato político de resistência e transformação.

Além disso, ao conectar-se com a tradição dos direitos humanos — da Declaração Universal de 1948 às recentes lutas por direitos ambientais, digitais e de gênero — este estudo reforça que **a** dignidade não é apenas um princípio jurídico, mas um processo subjetivo contínuo.

.

CONCLUSÕES

A liberdade começa por dentro. A história dos direitos humanos é marcada por lutas externas, mas sua sustentação requer uma transformação interna. O sujeito que se conhece, se regula e se responsabiliza está mais apto a agir com justiça, solidariedade e compaixão. Nesse sentido, a gestão de si emerge como o fundamento ético e psicológico para a paz e a justiça social.

Mais do que uma habilidade individual, trata-se de um projeto civilizatório, que exige novas práticas educativas e uma ética relacional pautada no cuidado de si. Assim, reafirma-se: não há cidadania plena sem subjetividades bem cuidadas.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

BAUMAN, Z. (2000). Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DRUCKER, P. F. (1964). *Fronteiras do Amanhã* (E. A. Cunha, Trad.; 1ª ed.). Fundo de Cultura.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

HEIDEGGER, Martin. (1987) *"A essência da verdade",* in: Ensaios e Conferências. Petrópolis: Vozes).

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New York: Aldine, 1967.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

JUNG, Carl Gustav. **O eu e o inconsciente**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights

.

GESTÃO DE SI E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: INTERSEÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO CONTEXTO PÓS-MODERNO

GT 1 - DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Mariana Augusta de Araujo Silva

INTRODUÇÃO

As fragilidades dos regimes democráticos contemporâneos têm exposto fissuras profundas nas quais o reconhecimento dos direitos de sujeitos vulneráveis é sistematicamente comprometido. A crise das instituições, o enfraquecimento das grandes narrativas modernas (Lyotard, 1984) e a liquidez das relações sociais (Bauman, 2001) configuram um cenário em que o sofrimento humano e o ataque à dignidade se instalam diante de nossos olhos.

A questão central que norteia este estudo é: de que maneira a noção de gestão de si, compreendida como prática de subjetivação e autogoverno ético, pode interseccionar-se com a Educação em Direitos Humanos, de modo a colaborar para a emancipação ética dos sujeitos no contexto pós-moderno?

O objetivo geral é analisar a interseção entre gestão de si e Educação em Direitos Humanos, enfatizando sua relevância para a formação humana integral no âmbito da Universidade e da Educação Profissional e Tecnológica. Como objetivos específicos, propõe-se: (i) discutir os fundamentos ontológicos e epistemológicos da gestão de si na tradição filosófica e sociológica; (ii) examinar a função da Educação em Direitos Humanos na promoção da dignidade e da cidadania; e (iii) identificar as contribuições dessa interseção para práticas formativas que respondam às demandas éticas da contemporaneidade e apresentá-las em um *framework* integrativo.

A justificativa encontra-se na necessidade de superar abordagens reducionistas da gestão de si, frequentemente capturadas pelo discurso neoliberal do "empresariado de si" (Dardot; Laval, 2016), e ressignificá-la como prática de resistência e emancipação ética. Paralelamente, incluir a Educação em Direitos Humanos, em suas dimensões formal e não formal, vinculada a dimensão subjetiva e existencial dos indivíduos.

A relevância deste estudo reside em contribuir para a consolidação de um marco teórico

.

interdisciplinar que una filosofia, sociologia, psicanálise e ciências sociais aplicadas, oferecendo subsídios para a construção de projetos pedagógicos voltados à formação humana integral. Trata-se, portanto, de um esforço para repensar o papel da educação e da gestão de si na defesa da dignidade, na preservação dos direitos humanos e na resistência às formas contemporâneas de autoritarismo (Arendt, 1989; Habermas, 1997).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A reflexão sobre a gestão de si atravessa diferentes tradições. Aristóteles (1991), em sua *Ética a Nicômaco*, concebe a *phronesis*[1] como a sabedoria prática capaz de orientar escolhas éticas em contextos concretos. Michel Foucault (2008), ao retomar o conceito antigo de *epimeleia heautou*, descreve o cuidado de si como tecnologia de subjetivação, fundamental para a constituição ética do sujeito. Dardot e Laval (2016), por outro lado, denunciam a captura desse discurso pela racionalidade neoliberal, que transforma o indivíduo em "empresa de si", impondo-lhe uma lógica de autoperformance e competitividade permanente.

A psicanálise oferece contribuições relevantes: Freud (1923) entende o Ego como instância de gestão entre pulsões, normas sociais e realidade externa, enquanto Jung (1961) descreve o processo de individuação como caminho de integração e amadurecimento ao longo da vida. Já a sociologia evidencia o caráter social dessa tarefa: Bauman (2001) aponta para a identidade fluida e precária da modernidade líquida, exigindo contínua reinvenção de si, e Habermas (1997) lembra que a autonomia só se concretiza no horizonte intersubjetivo da comunicação e do reconhecimento mútuo.

Nesse contexto, propõe-se a construção de um *framework* teórico-prático denominado *Práxis* da Gestão de Si Ética e Reflexiva na Formação Humana Integral, destinado a orientar o desenvolvimento de futuras disciplinas transversais, especialmente na Universidade e na Educação Profissional e Tecnológica.

O Framework se estruturaria em quatro pilares: (i) base filosófica e ontológica, enfatizando liberdade, responsabilidade e ética (Aristóteles, Foucault, Arendt); (ii) base psicológica, voltada ao autoconhecimento e à individuação (Freud, Jung); (iii) base humanista e crítica, situando o sujeito em contextos sociais e democráticos (Bauman, Habermas, Dardot

[1] *Phronesis* é um conceito filosófico, originário da ética aristotélica, que se traduz como sabedoria prática ou deliberação prudencial.

.

& Laval); e (iv) base administrativa e praxiológica, que utiliza os fundamentos das ciências da administração — planejamento, organização, processos decisórios e avaliação — não como instrumentos de mera produtividade, mas como princípios de ordem e estruturação prática para a atuação consciente do sujeito na gestão de instituições, organizações e na construção da ordem social.

Dessa forma, a gestão de si não apenas se ancora na filosofia, psicologia e humanidades, mas também absorve criticamente a racionalidade administrativa, transformando-a em recurso pedagógico e ético para a vida individual e coletiva. A gestão de si passa a constituir-se como tecnologia ética e pedagógica para a emancipação dos sujeitos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa qualitativa, de natureza teórico-conceitual, fundamenta-se em uma ontologia fenomenológico-hermenêutica e em uma epistemologia construtivista-interpretativa, partindo do pressuposto de que a gestão de si é um constructo histórico e simbólico que demanda reconstrução crítica.

O percurso metodológico articula três eixos complementares: (1) Análise documental – Foi realizada a leitura crítica de obras fundadoras da Administração (Taylor, Fayol, Drucker) e das ciências humanas e sociais (Aristóteles, Foucault, Freud, Jung, Arendt, Habermas, Bauman, Lyotard); (2) Enfoque genealógico – Inspirado em Foucault (2008), buscou-se rastrear as continuidades e rupturas na constituição do conceito de gestão de si, desde o *epimeleia heautou* antigo até sua apropriação pelo discurso neoliberal contemporâneo do "empresariado de si" (Dardot; Laval, 2016); (3) Procedimentos da Grounded Theory – A análise do *corpus* teórico seguiu as etapas propostas por Strauss e Corbin (1998): codificação aberta, codificação axial, e codificação seletiva, integrando essas categorias em torno de um fenômeno central: a gestão de si como prática ética e reflexiva orientada pela Educação em Direitos Humanos, conforme orientações de Miles, Huberman e Saldaña (2014),

O resultado será a construção de um *framework* integrativo denominado *Práxis* da Gestão de Si Ética e Reflexiva na Formação Humana Integral, estruturado em quatro dimensões: (i) filosófica-ontológica; (ii) psicológica; (iii) humanista-crítica; e (iv) administrativa-praxiológica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES (ESPERADOS)

.

Espera-se que os achados indiquem que a gestão de si, quando reduzida à lógica neoliberal da autoperformance, reforça vulnerabilidades subjetivas e sociais. Contudo, ao ser reconceituada como prática ética e reflexiva vinculada à EDH, torna-se instrumento de emancipação. O principal resultado será a formulação do *framework* Práxis da Gestão de Si Ética e Reflexiva na Formação Humana Integral, que oferecerá parâmetros para disciplinas e práticas pedagógicas.

Esse framework contribuirá para: (i) superar fragmentações curriculares; (ii) formar gestores de si conscientes e eticamente responsáveis; (iii) resistir às pressões autoritárias e neoliberais; e (iv) promover uma racionalidade reflexiva capaz de articular técnica, ética e solidariedade.

CONCLUSÕES

Conclui-se que a interseção entre gestão de si e Educação em Direitos Humanos é fecunda para a formação humana integral. A ressignificação da gestão de si como tecnologia ética e reflexiva constitui contribuição inovadora para fortalecer a democracia e a dignidade. O *framework* proposto une racionalidade técnica e humanista, oferecendo às instituições educacionais subsídios para práticas formativas alinhadas às demandas éticas do mundo pós-moderno.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Brasília: UnB, 1991.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREUD, S. *O ego e o id*. Rio de Janeiro: Imago, 1923.

HABERMAS, J. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

JUNG, C. G. *Memórias, sonhos, reflexões*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1961.

LYOTARD, J.-F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CAMINHOS PARA A PERMANÊNCIA DAS MULHERES-MÃES NO ENSINO SUPERIOR

GT 1 - DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Marya Clara Damascena Melo
Amanda Alves da Silva
Maria Antônia Bezerra de Oliveira
Rafaela Adeltrudes de Vasconcelos

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar os desafios da permanência de mulheres-mães no ensino superior brasileiro, considerando como a maternidade impacta sua trajetória acadêmica e a efetivação do direito à educação. Embora o acesso à universidade seja um direito formalmente assegurado, as condições concretas de permanência revelam profundas desigualdades de gênero, "raça"/etnia e classe. Historicamente, o cuidado do lar e da família foi atribuído às mulheres, restringindo sua participação na esfera pública e sobrecarregando sua inserção em espaços como o ensino superior. Para as estudantes que vivenciam a maternidade durante a graduação, essa sobrecarga se intensifica diante da ausência de políticas públicas e institucionais que viabilizem a conciliação entre estudo e cuidado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A maternidade não pode ser compreendida como uma essência natural da mulher, mas como uma construção social historicamente situada, vinculada à divisão sexual do trabalho e às desigualdades de gênero, classe e "raça"/etnia. Federici (2019) mostra que a naturalização do maternar e do trabalho reprodutivo, sustenta o capitalismo ao transferir às mulheres responsabilidades essenciais para a manutenção da vida, sem reconhecimento social ou econômico. Lerner (2019) revela que a maternidade foi historicamente construída como dever e forma de disciplinamento. Ambas as autoras destacam que a associação entre maternidade,

.

amor e obrigação é um mecanismo de exploração e controle das mulheres, e que persiste na sociedade atual.

No contexto do ensino superior, as universitárias-mães enfrentam a difícil conciliação entre o tempo de estudos, as demandas acadêmicas e o trabalho de cuidados, frequentemente solitário, sobretudo entre aquelas que exercem a maternidade solo. Pessanha (2023) observa que essa realidade divide a atenção das estudantes entre "estudar e cuidar", impactando diretamente o rendimento e a trajetória acadêmica. O cansaço físico e emocional da dupla jornada, associado à ausência de políticas institucionais eficazes, limita as condições de aprendizagem e favorece processos de evasão.

No campo dos direitos humanos, a proteção da maternidade integra o conjunto de garantias voltadas às mulheres, compreendidas como parte indivisível, inalienável e universal desses direitos. A Declaração e Plataforma de Ação de Pequim (ONU, 1995) consolidou essa perspectiva ao afirmar a necessidade de assegurar condições materiais e simbólicas que viabilizem a plena participação das mulheres em todas as esferas sociais, reconhecendo a maternidade como dimensão que exige suporte coletivo por meio de políticas de saúde, assistência e educação.

Contudo, quando relacionada à permanência de mulheres-mães no ensino superior, essa proteção encontra limites. A permanência de mulheres-mães na educação superior é dificultada pela sobrecarga dos cuidados e pela falta de políticas públicas adequadas, como creches, bolsas específicas, horários flexíveis e apoio psicossocial. Isso mostra a distância entre a igualdade formal e as condições reais, revelando como direitos universais são atravessados por gênero, "raça"/etnia e classe.

METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético, que parte da realidade concreta e orienta-se pela perspectiva de emancipação humana e transformação social frente às problemáticas estruturais. Metodologicamente, estrutura-se por meio da análise bibliográfica e documental, visando compreender as determinações sociais e históricas relacionadas à maternidade e à permanência das mulheres no ensino superior. A revisão bibliográfica foi realizada através de pesquisas no Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES, bem como buscas em repositórios institucionais. O processo de

.

investigação foi guiado por termos como “maternidade acadêmica”, “maternidade e permanência estudantil” e “direito à educação para mães”. Os dados empíricos foram levantados em fontes oficiais, como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua/IBGE, 2016; 2022) e os relatórios do Semesp (2022), que possibilitam observar a distribuição do tempo dedicado ao cuidado e os índices de evasão educacional a nível Brasil. A pesquisa foi conduzida por uma perspectiva consubstancial, entendendo que a realidade dessas mulheres é atravessada por imbricações de sexo, “raça”/etnia e classe, de forma orgânica, abarcando para a discussão essas relações e como estas se expressam na realidade do objeto estudado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A permanência de mulheres-mães no ensino superior brasileiro está marcada por desigualdades estruturais ligadas ao trabalho de cuidados. Dados da PNAD Contínua (IBGE, 2022) mostram que as mulheres dedicam, em média, 21,3 horas semanais a afazeres domésticos e cuidados, quase o dobro do tempo dos homens (11,7 horas). No Nordeste, essa disparidade é ainda maior (23,5 horas contra 11,8), e entre mulheres pretas e pardas o peso do cuidado se intensifica, chegando a 1,6 hora a mais em comparação com mulheres brancas. Esses números evidenciam como a sobrecarga é distribuída de forma desigual entre grupos sociais, penalizando mais fortemente as mulheres negras, que já enfrentam maiores vulnerabilidades socioeconômicas.

Essas horas destinadas ao cuidado impactam de modo direto a trajetória educacional. Entre as mulheres jovens de 15 a 24 anos, 23% não estudavam, não estavam ocupadas nem em treinamento em 2022 — um percentual que saltou para 26,6% entre pretas e pardas. Entre os homens na mesma faixa etária, o índice é de 14,6% (IBGE, 2022). O reflexo dessa desigualdade é evidente na evasão. Em 2022, cerca de 3,42 milhões de estudantes abandonaram as universidades públicas e privadas, representando uma taxa de evasão de 36,6%. Desse total, 41% eram mulheres (Semesp, 2022), revelando que, embora constituam a maioria das matrículas no ensino superior, enfrentam condições mais adversas para permanecer. O módulo de Educação da PNAD Contínua (IBGE, 2016) já apontava que 26,1% das jovens mulheres entre 14 e 29 anos deixaram de estudar para cuidar de crianças, idosos ou da casa — proporção 30 vezes superior à dos homens (0,8%).

.

A análise dos dados evidencia que a permanência de mulheres-mães no ensino superior não deve ser vista como um desafio individual, mas como expressão de desigualdades estruturais que atravessam a esfera privada e institucional. A naturalização do trabalho reprodutivo como responsabilidade feminina gera um ciclo de exclusão: a maternidade compromete a trajetória acadêmica, enquanto a ausência de políticas de cuidado reforça a vulnerabilidade. Soma-se a isso a escassez de estatísticas específicas sobre maternidade estudantil, o que reforça a invisibilidade do tema e revela sua baixa prioridade nas políticas, dificultando medidas efetivas de permanência.

CONCLUSÕES

A permanência de mulheres-mães no ensino superior é fortemente impactada pela sobrecarga do cuidado e pelas desigualdades estruturais de gênero, classe e "raça"/etnia, evidenciando o descompasso entre o direito formal à educação e as condições reais de acesso e continuidade. A ausência de dados sobre maternidade no ensino superior, somada às dificuldades enfrentadas por mulheres-mães, perpetua sua exclusão e favorece a evasão universitária.

Diante disso, assegurar a permanência de mulheres-mães no ensino superior requer enfrentar esses impasses estruturais com medidas efetivas que garantam a permanência destas. Isso inclui a criação de creches universitárias que funcionem em consonância com os diferentes turnos acadêmicos, a oferta de auxílios e bolsas direcionados a mães em situação de vulnerabilidade, a organização de espaços de apoio psicossocial e entre outras iniciativas.

REFERÊNCIAS

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução:** trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua:** Educação 2016. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado.** São Paulo: Cultrix, 2019.

ONU - Organização Das Nações Unidas. **Declaração e Plataforma de Ação da IV**

.

Conferência Mundial sobre a Mulher. Pequim: ONU, 1995.

PESSANHA, L. F. **Entre livros e fraldas:** dilemas e desafios da maternidade durante a graduação. Rev. Gestão Secret., v. 14, n. 1, p. 306-331, 2023. doi: https://doi.org/10.7769/gesec.v14i1.1515.

SEMESP – Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação Superior. **Relatório de evasão no ensino superior 2022.** São Paulo: Semesp, 2022.

.

PERMANÊNCIA ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFRN

GT 1 - DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Maria Izabelli Cassiano da Silva
Magno de Oliveira Alves
Blenda Carine Dantas de Medeiros

INTRODUÇÃO

A construção de um ambiente escolar de qualidade é um desafio complexo que envolve múltiplos fatores e exige uma abordagem integrada. Segundo Dourado e Oliveira (2009), essa construção exige a consideração de fatores internos e externos que impactam diretamente a experiência educacional dos estudantes. Isso envolve não apenas a adaptação dos métodos de ensino e aprendizagem às necessidades individuais dos estudantes, mas também o desenvolvimento de políticas inclusivas que garantam igualdade de oportunidades para todos. Ao promover uma cultura escolar que valorize a diversidade e estimule a participação ativa dos estudantes, torna-se possível criar um ambiente propício ao sucesso acadêmico e profissional de todos os envolvidos.

No contexto da permanência escolar, os movimentos em relação à inclusão de estudantes com deficiência na escola estão frequentemente vinculados às políticas de inclusão. No entanto, conforme aponta a autora Padilha (2022), para que a inclusão e a permanência desse público se efetivem de fato, serão necessárias mudanças estruturais voltadas para eliminar barreiras e garantir a acessibilidade desses sujeitos em todos os setores da educação.

A fim de investigar as políticas de inclusão e permanência escolar no Ensino Profissional, em especial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica em diversas modalidades de ensino surge a pesquisa documental a seguir.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A autora Sommer (2020), descreve que o ato de permanecer em algum lugar implica em uma série de circunstâncias que podem contribuir para a efetivação de perdurar em uma

.

determinada situação, ou afastar aquele, do espaço que se busca permanecer. Desta forma, para compreender a importância da permanência no processo de inclusão, é essencial definir o seu conceito e explorar seu significado. A autora Santos (2009), em seus estudos sobre permanência acadêmica de estudantes cotistas, apresenta duas abordagens para o termo: uma no senso comum e outra no âmbito filosófico.

No senso comum, a permanência é entendida como a ideia de continuidade ou manutenção de algo, sem grandes mudanças. Já no contexto filosófico, o termo está intrinsecamente ligado à essência do ser, referindo-se àquilo que é fundamental e imutável na existência humana (Santos, 2009).

Quando se trata de permanência escolar, Santos (2009) a define como um processo de transformação do estudante, enfatizando a importância de estar com qualidade tanto nos estudos quanto na relação com o outro. Santos (2009) também aborda a permanência acadêmica a partir de três dimensões, fundamentadas nas noções kantianas de tempo (duração), simultaneidade e sucessão, conceitos que ele explora em suas pesquisas com estudantes cotistas. A primeira dimensão é a permanência como tempo (duração), relacionada ao período em que o estudante permanece matriculado no curso. Nessa etapa, o estudante pode necessitar de benefícios como bolsas da Política de Assistência Estudantil, além de bolsas de pesquisa ou de extensão. Além disso, essa dimensão envolve a transformação do estudante, influenciada pelos conhecimentos adquiridos ao longo da vida acadêmica, pelas experiências vividas na universidade e pelos círculos sociais que ele constrói. É importante destacar que, para o estudante que se dedica integralmente à vida acadêmica, ou que atua profissionalmente em sua área de formação, essa transformação tende a ser ainda mais profunda.

Ao pesquisar sobre a permanência escolar de alunos com deficiência na Educação Profissional, especificamente no IFRN, este estudo analisou os documentos institucionais do Instituto para verificar como a temática é abordada.

METODOLOGIA

Esta foi uma pesquisa documental que consistiu na análise de documentos oficiais normativos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) relacionados à política interna de inclusão e permanência de Pessoas com Deficiência na instituição. Os documentos analisados incluíram: o Projeto Político-Pedagógico (PPP); a Resolução nº 26/2020 - CONSUP/IFRN, que orienta sobre a construção do Plano Educacional

.

Individualizado (PEI); e o Regimento do Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas do IFRN (NAPNE).

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa Documental utiliza técnicas e procedimentos para apreender e compreender um fenômeno, a partir da análise de documentos de diversos tipos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao analisar os documentos institucionais do IFRN que abordam a inclusão/permanência escolar de alunos com deficiência, constata-se que o Projeto Político-Pedagógico (PPP), contempla a Política de Educação Inclusiva e a Política de Assistência Estudantil essencial para a permanência escolar de diversos alunos, além de propor ações voltadas à promoção de uma educação inclusiva no Instituto (IFRN, 2012a); o Programa de Assistência Estudantil (PAE) contempla ações voltadas à permanência e ao êxito dos estudantes, oferecendo benefícios diretos como moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, apoio pedagógico e acessibilidade, especialmente para estudantes com deficiência e o Programa de Bolsa Permanência (PBP) que busca reduzir a evasão escolar por meio da concessão de auxílio financeiro a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com atenção especial aos estudantes indígenas e quilombolas (IFRN, 2010).

Ao analisar o Regimento do NAPNE, documento que orienta como o Núcleo deve ser instituído, observa-se que ele descreve como objetivo principal fomentar e assessorar ações que promovam a inclusão de estudantes com necessidades específicas no ensino, na pesquisa e na extensão. Segundo o regimento interno (IFRN, 2012b), o Núcleo deve elaborar anualmente um Plano de Ação, e os recursos destinados às ações de inclusão social em cada campus devem ser previstos nos orçamentos anuais e detalhados no planejamento, conforme as necessidades vigentes. Em síntese, o Regimento estabelece que o NAPNE deve garantir que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de acesso, permanência e sucesso no ambiente educacional, respeitando suas particularidades e necessidades.

Durante a pesquisa foi encontrado um documento que teve grande relevância, embora atualmente fora de vigência, foi o Plano Estratégico de Permanência e Êxito (PEPE). Aprovado pela Resolução nº 19/2016-CONSUP/IFRN, em 06 de maio de 2016, o PEPE esteve em vigor até 2018. O Plano estabelecia objetivos, metas e ações destinadas a promover a permanência e o sucesso dos estudantes, além de uma metodologia para avaliação do próprio Plano

.

Estratégico. Compreendendo que a permanência e o sucesso dos estudantes devem ser o principal esforço institucional (IFRN, 2016).

Diante da necessidade de acompanhar as ações voltadas à promoção do acesso, permanência e êxito dos estudantes do IFRN, e com a aprovação do Regimento Geral do IFRN pela Resolução 68/2023 - CONSUP/IFRN, foi instituída, na estrutura executiva da Reitoria, a Comissão Interna de Permanência e Êxito (CIPE). Atualmente, a comissão encontra-se em fase de constituição (IFRN, 2023).

Outro documento analisado e que contribui significativamente para a elaboração do PEI é a Resolução nº 26/2020 – CONSUP/IFRN. Ela orienta a construção do Plano, assegurando, de forma documentada, adaptações e ações voltadas ao aprendizado do aluno com deficiência ou necessidade educacional especializada, o que pode favorecer sua permanência escolar.

Por meio desses documentos, a instituição busca ampliar sua acessibilidade ao Público-Alvo da Educação Especial, abordando a permanência e promovendo ações que assegurem a inclusão. Somam-se a essas iniciativas as práticas desenvolvidas no âmbito do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que desempenham papel fundamental no fortalecimento da permanência dos estudantes com deficiência no Instituto

CONCLUSÕES

A análise demonstrou que, embora o IFRN não possua uma política específica voltada à permanência de estudantes com deficiência, a Instituição dispõe de documentos que fomentam esse processo e contribuem de forma significativa para a inclusão e a permanência, mesmo diante dos desafios de implementação. Conclui-se que a consolidação de uma cultura inclusiva no IFRN depende da articulação entre documentos institucionais, ações pedagógicas e o engajamento coletivo da comunidade acadêmica, de modo a garantir não apenas o acesso, mas também o êxito e a equidade dos estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Cadernos CEDES, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215. 2009.

IFRN, Plano de Assistência Estudantil do IFRN. Resolução nº 23/2010-CONSUP de 17 de dezembro de 2010. CONSUP. Natal, 2010.

_____. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO IFRN: uma construção coletiva. CONSUP. Aprovado pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012. Natal, 2012a.

.

_____. Regimento Interno do NAPNE. IFRN, Natal: 2012b.

_____. Plano Estratégico de Permanência e Êxito (PEPE). Aprovado pela Resolução nº 19/2016-CONSUP/IFRN, em 06 de maio de 2016. CONSUP. Natal, 2016.

_____. Resolução nº 26/2020 - CONSUP/IFRN, de 25 de maio de 2020. Aprova o Regulamento dos fluxos e dos procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas no âmbito do IFRN. CONSUP. Natal, 2020.

_____. Resolução nº 68 - CONSUP/IFRN, de 28 de dezembro de 2023. Aprova o Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. CONSUP. Natal, 2023c.

PADILHA, Francieli P. G. Políticas de ações afirmativas e de permanência de estudantes com deficiência nos campi do IFFAR. 2022. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica), UFSM. Santa Maria, 2022.

SANTOS, Dyane B. R. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 215 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2009.

SÁ-SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, Cristóvão D.; GUINDANI, Joel F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais. v. 1, n.1, p.1-15, 2009.

SOMMER, Lidiane C. O. Acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado da rede federal: tecendo diálogos entre a educação especial e a educação profissional, tecnológica 2020. 227 f. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2020.

.

EDUCAR PARA INCLUIR: A CRIAÇÃO DE UM E-BOOK SOBRE ELETRÔNICA COMO PRÁTICA DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

GT 1 - DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Adhan Gabriel Amorim da Costa
Bianca Cristina de Araújo Silva Barão
Julyane Rayssa Moura Galdino
Marcos Antonio de Araujo Silva

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) integrada ao Ensino Médio, busca articular a formação para o mercado de trabalho com os conhecimentos regulares, visando o desenvolvimento integral dos jovens estudantes. Desta forma, a busca por uma educação inclusiva que promove a cidadania representa um desafio de constante aperfeiçoamento, necessitando a adoção de estratégias que garantam o acesso equitativo aos meios de conhecimento. É nesse contexto que os recursos educacionais digitais, como a formulação de e-books, surgem como ferramentas de transformação das práticas de ensino e aprendizagem convencionais.

O presente trabalho aborda a experiência de desenvolvimento e aplicação do e-book “Introdução à Eletricidade Instrumental”, um material didático concebido para os estudantes do curso técnico integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). A proposta do projeto é tornar os conteúdos da área de Eletricidade, frequentemente reconhecidos como abstratos, mais acessíveis e compreensíveis. Por meio de uma linguagem mais clara, ilustrações modernas e uma organização didática que dialoga com a realidade dos alunos, o e-book se apresenta como um instrumento de inovação pedagógica e inclusão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção de uma educação profissional inclusiva e de qualidade fundamenta-se em princípios teóricos e legais que promovem a criação de políticas-públicas e práticas educacionais brasileiras. A integração entre formação técnica e o ensino regular, bem como, a

.

garantia dos direitos humanos no ambiente escolar utilizando-se de novas tecnologias para promover a educação são pilares que sustentam a proposta deste trabalho.

A Educação Profissional (EPT) integrada ao Ensino Médio é formulada como um espaço de formação direcionada, que busca superar a histórica dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Para que essa integração seja realizada, é fundamental que ela se paute por uma perspectiva inclusiva, Armas e Bisol (2022) destacam que os desafios para a inclusão na educação profissional estão diretamente ligados à "conquista do direito à profissionalização, à garantia do acesso e democratização do ensino". Isso implica a criação de condições de aprendizagem para que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reforça que a educação inclusiva é um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. A inserção de tecnologias digitais no ambiente educacional tem o potencial de transformar as práticas vigentes. Desta forma, a utilização de Recursos Educacionais Digitais (RED), como o e-book, alinha-se à busca por uma educação que dialogue com a cultura digital na qual os jovens estão imersos, como apontam Silva et al. (2023), "a utilização de tecnologias digitais para o ensino se faz necessária em uma sociedade que as consome em seu cotidiano".

Os livros, sejam estes físicos ou digitais, são uma ferramenta versátil, que pode integrar diferentes linguagens e proporcionar uma experiência de aprendizagem mais interativa, isso vem a ser significativo para os desenvolvimentos de habilidades como a autonomia e o protagonismo. Para que a utilização de recursos digitais seja eficiente, é fundamental que ela esteja alinhada a uma concepção de aprendizagem que coloque o estudante como protagonista na construção dos saberes.

Segundo Ausubel, a aprendizagem é significativa quando o novo conhecimento se relaciona de forma não arbitrária e substantiva com aquilo que o aprendiz já sabe (Moreira, 2011). O e-book “Introdução à Eletricidade Instrumental” foi formulado com base nesse princípio, buscando conectar os conceitos da eletricidade com o conhecimento prévio e a realidade dos estudantes, assim buscando facilitar o estabelecimento dessas conexões.

METODOLOGIA

.

A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, estruturada em três etapas: concepção e elaboração do material, implementação em sala de aula e *feedback* contínuo. A primeira etapa envolveu a simplificação de conteúdo, pesquisa de ilustrações e design responsivo, utilizando a ferramenta de design Canva. A segunda etapa consistiu na implementação do e-book em uma turma do curso técnico integrado do IFRN, observando a interação dos alunos. Por fim, a terceira etapa envolveu a coleta de *feedback* dos estudantes por meio do *google forms*, visando o aprimoramento do material até que seja possível sua publicação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto teve como objetivo principal promover a inclusão e o acesso equitativo ao conhecimento técnico através do uso de recursos digitais. Ao desenvolver um material didático digital sobre eletricidade, buscamos tornar o ensino mais atrativo e acessível, bem como estimular o interesse dos alunos pela área de Eletrônica para assim favorecer a autonomia e a aprendizagem-ativa, a fim de contribuir para a democratização do ensino técnico.

A possibilidade de acesso ao material a qualquer momento contribuiu para a autonomia nos estudos. A disponibilização do material em formato digital e gratuito contribui para a redução de barreiras socioeconômicas, reforçando o papel das tecnologias educacionais na construção de uma educação mais justa.

CONCLUSÕES

A criação e implementação do e-book demonstram o potencial das tecnologias digitais como instrumentos de inovação pedagógica e inclusão na Educação Profissional. A experiência revelou que o e-book é uma ferramenta capaz de auxiliar na relação dos estudantes com o conhecimento, tornando a aprendizagem mais significativa.

Os resultados indicam que materiais didáticos digitais, aliados a uma proposta pedagógica que valoriza a participação e a autonomia, podem contribuir para a superação de desafios históricos da educação. A continuidade do projeto permitirá aprofundar a análise sobre o impacto do e-book na aprendizagem e na trajetória escolar dos estudantes.

REFERÊNCIAS

.

ARMAS, L. D. A.; BISOL, C. A. Desafios da Educação Profissional Integrada na Inclusão da Pessoa com Deficiência. Vivências, Erechim, v. 18, n. 36, p. 99-114, 2022. Disponível em: http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/682. Acesso em: 07 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares. 1. ed. São Paulo: Editora LF, 2011.

SILVA, D. C. da; CANTÚ, J. G.; SILVA, H. C. da; BOSCARIOLI, C. Utilização de e-book interativo em aulas de Matemática em um Curso Técnico em Eletroeletrônica Integrado ao Ensino Médio. Educação Matemática em Revista, [S. l.], v. 28, n. 78, p. 33-44, 2023. DOI: 10.37001/emr.v28i78.2983. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/emr/article/view/2983. Acesso em: 07 out. 2025.

.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO: O ACESSO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AO ENSINO SUPERIOR NO IFRN

GT 1 - DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Maria Irani Santos Silva de Souza
Josefa Gabrieli Alves do Nascimento
Maria Clara Diniz do Nascimento
Alexsandra Renata Mendes
Renata Suzana de Oliveira

INTRODUÇÃO

Em 2021, o número de estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação no Brasil representa 0,7% do total de universitários - cerca de 63 mil (INEP, 2021). Para acompanhar melhor a efetivação da inclusão no Ensino Superior em uma instituição da rede de Educação Profissional e Tecnológica, analisamos a variação de número de matrículas de estudantes com deficiência no IFRN, entre 2017 e 2022, buscando identificar avanços e desafios na efetivação do direito à educação.

Conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos é direito essencial para todas as pessoas igualdade, liberdade e dignidade. Aqui, destacamos o caso de Pessoas com Deficiência (PcD) que, lutam pelo reconhecimento de seus direitos - como pessoa livre, sem sofrer discriminação. Segundo Bobbio (1992, p.93) “O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem são a base das constituições democráticas, e, ao mesmo tempo, a paz é o pressuposto necessário para a proteção efetiva dos direitos do homem em cada Estado e no sistema internacional.”. No Brasil, foi a partir da redemocratização do país e com a aprovação da Constituição Federal de 1988 que tivemos essa garantia, nos termos da lei: 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 (art. 205).

Já a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adota a concepção biopsicossocial de deficiência, com base na

.

existência de impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade. Por isso, a educação é o principal instrumento de promoção da cidadania, da dignidade e da igualdade de oportunidades.

O direito inclusivo ao ensino superior representa uma conquista essencial para que todas as pessoas tenham as mesmas chances de aprender e se desenvolver. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996) reforça isso ao garantir igualdade de condições tanto para o ingresso quanto para a permanência nos cursos universitários. Na prática, esse acesso se tornou possível por meio de políticas públicas como o sistema de cotas, o ProUni, o financiamento estudantil e também pela oferta de recursos de acessibilidade e adaptações pedagógicas. Até 2016, ano em que a Lei nº 13.409 instituiu as cotas específicas para pessoas com deficiência, esses estudantes precisavam concorrer em igualdade de condições com os demais candidatos, sem qualquer reserva de vagas. Consideramos que, a inclusão busca assegurar que cada estudante possa permanecer e participar plenamente da vida acadêmica, promovendo mais igualdade e valorizando a diversidade que enriquece os espaços de ensino e aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Norberto Bobbio (1992), em A Era dos Direitos, ressalta que a conquista dos direitos humanos é fruto de um longo processo histórico, no qual novos sujeitos e novas demandas vão sendo reconhecidos progressivamente. Para o autor, os direitos não são dados de uma vez por todas, mas conquistas que surgem conforme as sociedades avançam em sua consciência de justiça e igualdade. Nesse sentido, a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior deve ser entendida como parte desse processo contínuo de ampliação e efetivação dos direitos fundamentais.

A educação, considerada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) como direito essencial ao desenvolvimento humano, é referendada na Constituição Federal de 1988 (art. 205), que assegura igualdade de condições para o acesso e permanência. A legislação brasileira avançou significativamente com a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), garantindo a inclusão plena em todos os níveis de ensino, e com a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da

.

Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Assim, segundo Floriani (2017), a educação inclusiva está ancorada na perspectiva dos direitos humanos, pois conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. A autora destaca que a inclusão educacional deve ir além do acesso formal, garantindo participação, permanência e aprendizagem, com eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e comunicacionais. No ensino superior, isso significa implementar políticas de acessibilidade, núcleos de apoio e estratégias pedagógicas que respeitem a singularidade de cada estudante, favorecendo sua autonomia e equidade.

Carlos Moreira (s.d.), ao discutir as políticas públicas de educação inclusiva, problematiza a tensão entre o ideal legal, expresso nas normativas que asseguram direitos, e o real existencial, marcado pelas dificuldades concretas de efetivação desses direitos no cotidiano escolar. O autor aponta que muitas instituições ainda operam sob uma lógica de integração, em que os estudantes com deficiência são matriculados, mas sem as adaptações necessárias para o pleno desenvolvimento de suas capacidades, o que perpetua um modelo de exclusão disfarçada. Além disso, destaca entraves como a falta de infraestrutura, de recursos materiais e humanos, de formação docente adequada e a resistência cultural à inclusão. Para o autor, superar essas barreiras exige não apenas a existência de leis, mas a transformação da cultura escolar e das práticas pedagógicas.

Portanto, articular as reflexões de Bobbio, Floriani e Moreira permite compreender que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior não é apenas uma política educacional, mas a concretização de um direito humano em expansão. Trata-se de garantir não apenas igualdade formal, mas equidade, possibilitando que esses sujeitos tenham condições reais de acesso, permanência e sucesso acadêmico. Em síntese, a efetivação desse direito traduz o movimento histórico dos direitos humanos: da sua proclamação abstrata à sua vivência concreta. Essas abordagens fundamentam a análise dos dados de matrícula do IFRN, permitindo compreender como as políticas inclusivas se materializam na prática institucional.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem quantitativa e exploratória, com base em revisão bibliográfica e análise documental dos dados de matrícula registrados no Sistema Unificado de Administração Pública do IFRN, no ano de 2024. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se na

.

legislação pertinente (CF/88, LDB, LBI e Lei de Cotas) e em autores de referência na área de direitos humanos e educação inclusiva, como Bobbio (1992), Floriani (2017) e Moreira (s.d.).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados de matrículas de estudantes com deficiência no IFRN entre 2017 e 2022 revela um cenário complexo e com tendências variadas conforme o tipo de deficiência, indicando tanto avanços quanto desafios persistentes na política de inclusão.

Observou-se uma tendência de oscilação, com crescimento em alguns grupos e quedas significativas em outros. Para alunos com deficiência física, as matrículas apresentaram um pico de 39 em 2018, mas caíram de forma acentuada a partir de 2019, chegando a apenas 14 em 2021. Da mesma forma, as matrículas de estudantes com deficiência auditiva aumentaram até 2019, mas reduziram nos anos seguintes, atingindo o ponto mais baixo em 2022.

O grupo com cegueira manteve números bastante baixos ao longo de todo o período, com um máximo de 5 matrículas em 2021. Em contrapartida, os estudantes com baixa visão apresentaram um crescimento expressivo e consistente, evoluindo de 17 matrículas em 2017 para 34 em 2021, mesmo com flutuações anuais. Para o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a inclusão é mais recente; as matrículas cresceram de 1 em 2018 para 5 em 2020 e 2021, mas recuaram para 3 em 2022. Já a deficiência intelectual teve um crescimento contínuo até 2020 (13 matrículas), com queda subsequente para 6 em 2022.

Entendemos que, se faz necessário aprofundamento do estudo para identificar motivos de possível desistência ou baixa procura na renovação de matrículas desse público no IFRN. Como já levantado por Moreira (s.d.), poderíamos relacionar à falta de acessibilidade física nos campi e/ou à ausência de políticas institucionais de permanência, que destaca o abismo entre o ideal legal e o real existencial.

CONCLUSÕES

A Lei nº 13.409/2016 representa um avanço significativo na democratização do acesso ao ensino superior. As oscilações nos dados por tipo de deficiência — com quedas expressivas em

.

determinados grupos e crescimento pontual em outros — revelam a necessidade de políticas institucionais mais consistentes de permanência e acessibilidade. Barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais dificultam a permanência de PcD. Portanto, se faz necessário um contínuo acompanhamento das necessidades desse público em melhorias na acessibilidade, formação docente e espaços de participação e diálogo. Consolidar a inclusão de PcD é reafirmar o papel da educação como instrumento de liberdade, cidadania e transformação social — um dever ético e político de toda instituição comprometida com os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 15 de agosto de 2025

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 12 setembro de 2025.

_____. Lei n. 13.146/2015. Institui lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. (Estatuto da pessoa com deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 15 de agosto de 2025.

_____. Lei nº 13.409/2016. Alterou a Lei nº 12.711/2012 para instituir a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm Acesso em: 12 de setembro de 2025.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

FLORIANI, Marlei Adriana Beyer. **Educação inclusiva**. Indaial: Uniasselvi, 2017.

MOREIRA, Carlos José de Melo. **Política Pública de Educação Inclusiva: Entre o Ideal Legal e o Real Existencial no Cotidiano Escolar**. Disponível em: https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0093.pdf Acesso em: 12 de setembro de 2025.

.

"DE QUE FORMA A AFETIVIDADE E DIREITOS HUMANOS CAMINHAM PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA HUMANIZADORA?"

GT 1 - DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Giovanna Vitória da Silva

Joyce Maíra de Oliveira Ferreira

INTRODUÇÃO

A educação e a sala de aula, são lugares de partilha de conhecimentos, de construção de valores e com isso, também é um espaço de prática de direitos humanos. Nesse ambiente podemos encontrar desafios e barreiras para a alfabetização, como, por exemplo: dificuldades socioeconômicas, estruturais, falta de investimento, dentre outras. Nesse contexto, uma prática docente humanizadora pode promover dignidade, respeito e igualdade que podem ser ainda mais bem construídos se o elemento central dessa prática for a afetividade, ela no processo de aprendizagem pode gerar mais autoconfiança e encorajar a autonomia e motivação para a busca de novos saberes. O presente relato de experiência se trata de um estudo de caso com abordagem qualitativa que foi realizado no âmbito do **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**, em uma turma do **1º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual José Rufino**, busca analisar a contribuição da afetividade para a construção de uma prática humanizadora de maneira descritiva e interpretativa tendo como base a teoria freiriana e as Diretrizes Nacionais de Educação em direitos Humanos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A prática docente precisa estar consolidada em uma postura ética, afetiva e comprometida com a aprendizagem dos estudantes. Para Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, diálogo e sensibilidade, de modo que a relação entre professor e aluno seja marcada pela confiança e pela valorização um do outro. Assim, o professor, ao mesmo tempo em que ensina, também aprende com os alunos. Nesse sentido, a afetividade não se dá apenas ao processo pedagógico, mas o potencializa, formando-se como elemento essencial para a

.

construção de uma prática transformadora e para a produção de novos saberes. A afetividade não se caracteriza como um aspecto secundário, mas sim como um eixo central para a prática pedagógica, que é capaz de transformar a escola em um ambiente de acolhimento, respeito e valorização das diferenças. Assim, é reafirmada por Freire (1996, p. 52), ao afirmar que "ensinar exige querer bem aos educandos", percebendo-se que a qualidade da relação professor-aluno é fundamental para a construção de um processo de ensino-aprendizagem mais humano e eficaz.

As Diretrizes afirmam que "uma escola de qualidade social deve considerar as diversidades, o respeito aos Direitos Humanos, individuais e coletivos, na sua tarefa de construir uma cultura de Direitos Humanos formando cidadãos plenos" (BRASIL, 2010, p. 24). Conforme a experiência observada, podemos ver a relação professor-aluno criando um ambiente acolhedor e respeitoso que bem articulada auxiliará na edificação de valores éticos e morais, onde a sala de aula se fortalecerá como ambiente de vivência de Direitos Humanos, desde a Educação Básica.

A prática dos direitos humanos em sala de aula pode também combater preconceitos e desigualdades:

> Constituindo os princípios fundadores de uma sociedade moderna, os Direitos Humanos têm se convertido em formas de luta contra as situações de desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais, as discriminações praticadas sobre as diversidades socioculturais, de identidade de gênero, de etnia, de raça, de orientação sexual, de deficiências, dentre outras e, de modo geral, as opressões vinculadas ao controle do poder por minorias sociais. (BRASIL, 2010, p.3)

Uma educação preocupada com a formação cidadã dos discentes, irá promover pessoas críticas sobre seu lugar e o lugar do outro na sociedade combatendo abusos que nela existem, o que torna o processo inclusivo e a inclusão também um processo de direitos humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Vivenciar essa experiência surpreende pois podemos, desde o início, ver como o afeto da professora Maria Joseane de Oliveira juntamente com momentos de conscientização da seriedade que precisa existir em uma sala de aula e respeito mútuo, pôde aproximar professora e alunos e ter mais eficácia no ensino-aprendizagem. A metodologia da professora em questão

.

é muito lúdica e participativa dando voz aos educandos, espaço para dúvidas e troca de conhecimento. No livro "Pedagogia da autonomia", podemos alinhar nossa percepção à concepção de Paulo Freire (1996, p. 24) "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.", cabendo a reflexão que o cuidado da professora deixa os alunos mais confortáveis para participar fortalecendo o vínculo de ambos com a aprendizagem. Assim, cria-se um ambiente educativo em que os alunos se sentem confortáveis para aprender, gerando nas crianças autoestima para tentar e avançar no processo.

Outro ponto que cabe destaque é como esse vínculo entre eles pode ajudá-los a resolver conflitos dentro do âmbito escolar que terão reflexo em sua vida social, também facilitando em sua formação como cidadão que reconhece seus direitos e o do próximo. Conflitos são comuns e o primeiro passo quando se é uma criança e está na escola é ir "contar para a 'tia'", quando se é um educador com um bom conhecimento de sua turma, mediar a resolução desses conflitos se torna mais fácil.

Dessa forma, os resultados da observação indica que uma prática docente, quando fundamentada na afetividade e em metodologias que sejam humanizadoras, não se limitam apenas em fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, mas também promove o desenvolvimento de valores sociais e éticos que consolidam a formação de sujeitos de direitos.

Quando Paulo Freire fala que "Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro *bico,* e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e exercê-la como prática de "tias" e "tios" (FREIRE, 1996, p. 69) nos traz uma reflexão sobre como deve ser a postura do professor em sala de aula, quando se trata de transformar a docência em "bico" ou como prática de apenas cuidar de crianças - em que se refere a prática de "tios e "tias" -, o ato algo secundário sem responsabilidade ética, reduzindo o valor social dessa profissão.

A prática observada em questão, mostra como podemos fazer o trabalho pedagógico de maneira a promover direitos humanos, a turma de 1 ano da professora Josy, reflete acolhimento e respeito com quem está presente na sala, pessoas de fora e seus colegas diários.

CONCLUSÕES

.

No relato de experiência, podemos concluir que uma metodologia que seja baseada no afeto, pode acarretar resultados satisfatórios não apenas no processo de ensino aprendizagem, mas também na construção de cidadãos direitos e críticos, que é contribuir não só na formação acadêmica dos educandos, mas também na formação cidadã. Essa postura da professora também reflete em um ambiente mais acolhedor, mais aberto à escuta e também mais apto para participação dos alunos. Assim, com uma prática pedagógica mais humanizada, ela não só contribui no processo de alfabetização, nesse percurso promove convivência democrática, como solidariedade, cooperação e respeito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Brasília: MEC/CNE, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

.

INCLUSÃO FEMININA NA EDUCAÇÃO TÉCNICA: A INTERDISCIPLINARIDADE COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA NO PROJETO GATE

GT 1 - DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Ayslla Gabrielli da Silva Amorim
Anny Kateliny de Lima Oliveira
Gabriela Morena de Oliveira Moreira
Marcos Antonio de Araujo Silva

INTRODUÇÃO

O Grupo de Arduino e Tecnologias (GATE) é uma iniciativa interdisciplinar do IFRN, Campus Ipanguaçu, que busca integrar a formação técnica em Informática à reflexão sobre inclusão, cidadania e sustentabilidade. O projeto articula oficinas práticas de eletrônica, robótica e programação com debates sobre direitos humanos e equidade de gênero, aproximando ciência e sociedade. Essa abordagem rompe com a fragmentação do ensino e fortalece a concepção de educação profissional como instrumento de transformação social.

Um dos destaques da iniciativa é o incentivo à participação feminina na área de informática, por meio de ações interdisciplinares conectadas aos cursos de Agroecologia e Meio Ambiente, também ofertados pelo campus. As estudantes são estimuladas a desenvolver soluções tecnológicas aplicadas a desafios ambientais e sociais, unindo conhecimento técnico e responsabilidade socioambiental. Isso reforça a importância de ampliar o espaço das mulheres na tecnologia, promovendo diversidade, inovação e justiça social.

A relevância do grupo está alinhada às políticas públicas de democratização do acesso e permanência na educação técnica, previstas na Constituição Federal (1988) e na LDB (1996). De acordo com o INEP (2023), as mulheres ainda representam menos de 40% das matrículas em cursos técnicos das áreas industriais e tecnológicas, o que demonstra a necessidade de ampliar sua participação nesses espaços. A prática, ao unir dimensões técnicas e inclusivas, torna-se exemplo de como a educação profissional pode promover equidade e protagonismo estudantil.

.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP nº 1/2021) orientam que a formação técnica deve integrar o conhecimento científico, tecnológico e social, promovendo uma aprendizagem contextualizada e interdisciplinar. Morin (2000) enfatiza que o saber contemporâneo precisa articular diferentes campos do conhecimento para compreender e transformar realidades complexas.

Nesse sentido, o GATE atua como um espaço de convergência entre tecnologia, sustentabilidade e inclusão, estimulando o protagonismo discente e, principalmente, feminino, por meio de projetos aplicados. A interdisciplinaridade manifesta-se, por exemplo, no desenvolvimento de sistemas automatizados que utilizam sensores de umidade para o monitoramento de solo em práticas agroecológicas, unindo princípios da eletrônica, da programação e das ciências ambientais. Essa integração reforça o que Perrenoud (1999) define como competência técnica: a capacidade de mobilizar saberes diversos para solucionar problemas reais.

Além disso, Lévy (1999) destaca que as tecnologias digitais favorecem o aprendizado colaborativo e ampliam o acesso à informação, enquanto Castells (2003) alerta que a inclusão tecnológica requer políticas que combatam desigualdades de gênero e participação. Assim, o GATE consolida-se como um ambiente de aprendizagem que une inovação técnica e responsabilidade social, formando profissionais capazes de compreender o impacto ético e ambiental das soluções tecnológicas que desenvolvem.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, a discussão sobre gênero evidencia que a sub-representação feminina nas áreas técnicas é fruto de construções históricas e culturais. Freire (1996) sustenta que uma educação crítica deve favorecer autonomia e conscientização, enquanto Mantoan (2003) e Mittler (2003) defendem práticas inclusivas que acolham a diversidade e removam barreiras de participação. Em perspectiva universitária e social mais ampla, Santos (2019) propõe uma ciência democrática e plural, comprometida com justiça cognitiva. Dados recentes do INEP (2023) indicam que as mulheres ainda são minoria nas matrículas de cursos técnicos industriais e tecnológicos, o que reforça a pertinência de iniciativas institucionais. Corroborando esse cenário, Rocha, Mansur e Prates (2024) mostram que, embora haja avanços, desigualdades simbólicas e práticas persistem na EPT, e projetos

.

como o GATE funcionam como estratégias de empoderamento e pertencimento feminino em contextos tecnológicos.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho é de natureza qualitativa e aplicada, fundamentada em uma abordagem interdisciplinar que articula ensino, pesquisa e extensão. As ações ocorreram no contexto do projeto GATE, envolvendo discentes do curso técnico em Informática do IFRN – Campus Ipanguaçu. O processo metodológico baseou-se na observação participante e na experimentação prática, buscando compreender como a integração entre diferentes saberes pode favorecer a inclusão e o protagonismo feminino.

Foram realizadas oficinas de montagem de circuitos, robótica e programação com Arduino, associadas a discussões sobre sustentabilidade, cidadania e equidade de gênero. As atividades possibilitaram aplicar conceitos técnicos em situações reais, promovendo o diálogo entre tecnologia e demandas sociais e ambientais. A coleta de dados incluiu registros fotográficos, relatórios e rodas de conversa, e a análise considerou as percepções das participantes, observações docentes e os resultados obtidos nas práticas experimentais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Desde sua criação, o GATE tem promovido ações integradas que fortalecem a interdisciplinaridade e a inclusão no ensino técnico. As alunas participaram de oficinas de circuitos, robótica e programação com Arduino (Figura 01), desenvolvendo projetos aplicáveis à Agroecologia e ao Meio Ambiente, como sensores de umidade, temperatura e sistemas automatizados.

Figura 01: Alunas do projeto GATE durante prática de montagem de circuitos com Arduino e sensores.

.

Fonte: elaboração própria.

Foram realizadas rodas de conversa, workshop e palestras sobre empoderamento feminino e práticas inclusivas, além de futuras participação em eventos como a SECITEX e o Congresso Internacional de Direitos Humanos. O grupo publicou um artigo científico e planeja novas atividades para 2025, incluindo oficinas avançadas e apresentações em feiras. Os resultados observados incluem a ampliação da autoconfiança, o fortalecimento das competências técnicas e o desenvolvimento de uma consciência social crítica entre as participantes. As práticas interdisciplinares e o engajamento coletivo consolidaram o projeto como um espaço de aprendizado colaborativo e equitativo. As experiências vivenciadas demonstram que a inclusão e a equidade na EPT são alcançadas por meio de ações educativas que unem técnica, sensibilidade e compromisso social.

CONCLUSÕES

O projeto demonstra que a educação técnica, quando orientada pelos princípios da equidade e da emancipação, constitui uma poderosa ferramenta de transformação social. A iniciativa mostra que a presença feminina na ciência e na tecnologia não é apenas uma questão de representatividade, mas um avanço essencial para a construção de uma educação mais democrática e plural. O fortalecimento das ações e a progressão do grupo asseguram o impacto positivo do projeto no ambiente institucional e comunitário, reafirmando o papel do IFRN como promotor de inovação, diversidade e cidadania. A experiência da iniciativa reforça que a integração entre as áreas técnicas, humanísticas e sociais é fundamental para formar profissionais completos, sensíveis às demandas contemporâneas de equidade e sustentabilidade.

.

Assim, o grupo reafirma que a tecnologia, quando aliada à sensibilidade social, é capaz de transformar realidades e abrir caminhos para uma educação verdadeiramente emancipadora.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 06 jan. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 out. 2025.

CASTELLS, Manuel. ***A sociedade em rede***. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

DELORS, Jacques et al. ***Educação****: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

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

INEP. ***Censo da Educação Básica 2022****: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2023.

LÉVY, Pierre. ***Cibercultura***. São Paulo: Editora 34, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROCHA, Simone de Souza Silva; MANSUR, André Fernando Uébe; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo. **A presença de mulheres na Educação Profissional e Tecnológica**: um olhar sobre as relações de gênero. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 3, n. 24, e14179, 2024. DOI: https://doi.org/10.15628/rbept.2024.14179

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E JUSTIÇA CLIMÁTICA NO NORDESTE BRASILEIRO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS PARA A SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL E OS DIREITOS HUMANOS

GT 2 - DIREITOS HUMANOS PARA UM FUTURO SUSTENTÁVEL E JUSTO

Thiago Coelho de Santana
Avelino Aldo de Lima Neto
Marlécio Maknamara da Silva Cunha
Rosiléia Oliveira de Almeida

INTRODUÇÃO

A crise ambiental contemporânea tem se intensificado a ponto de constituir-se como um dos maiores desafios globais. Seus impactos, embora universais, atingem de forma desigual populações historicamente vulnerabilizadas. Nesse cenário, a Educação Ambiental (EA) emerge como prática política e pedagógica voltada à construção de sociedades sustentáveis, em diálogo com a promoção da justiça climática e dos direitos humanos.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) (Brasil, 1999) e o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) (Brasil, 2024) orientam ações educativas voltadas para a sustentabilidade. Particularmente no Nordeste, região marcada por desigualdades sociais e ambientais, torna-se urgente promover formações continuadas que articulem EA e justiça climática, com vistas ao fortalecimento de práticas emancipatórias e à superação das injustiças socioambientais.

O presente resumo expandido apresenta a experiência do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental e Justiça Climática no Nordeste, ofertado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) em parceria com a SECADI/MEC (2024-2025). Trata-se de uma ação formativa voltada para profissionais da educação, com foco no enfrentamento das vulnerabilidades regionais, potencializando a escola como espaço de transformação socioambiental.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

.

A Educação Ambiental é compreendida como prática contínua, crítica e participativa, essencial ao fortalecimento de valores, atitudes e conhecimentos necessários à sustentabilidade (Reigota, 1999; Loureiro; Layrargues; Castro, 2007). Mais do que transmissora de informações, a EA é processo político que busca a emancipação cidadã frente aos desafios ambientais globais.

A crise climática, embora de caráter planetário, apresenta efeitos desiguais, recaindo com maior intensidade sobre populações pobres, negras, indígenas e periféricas (Acselrad, 2002; Dias, 2024). Essa perspectiva é central ao conceito de justiça climática, que denuncia a distribuição desigual de riscos ambientais e a vulnerabilidade de comunidades que menos contribuíram para o aquecimento global.

No Nordeste, marcado por secas, enchentes e processos de desertificação, tais desigualdades se acentuam. A noção de "nordestinidade" (Albuquerque Júnior, 2006; Maknamara, 2013) amplia a reflexão, ao revelar como representações sociais e culturais sobre a região atravessam as práticas educativas e ambientais. Assim, promover EA no Nordeste implica considerar tanto as especificidades climáticas quanto as dimensões históricas, culturais e sociais que moldam os processos de exclusão e resistência.

METODOLOGIA

O Curso de Aperfeiçoamento em EA e Justiça Climática contou com carga horária de 180 horas, modalidade semipresencial, distribuídas em polos nos nove estados nordestinos, totalizando 550 vagas. A estrutura curricular contemplou módulos sobre mudanças climáticas, agricultura sustentável, saúde e saneamento, energias renováveis e pedagogias ambientais, além da elaboração de um Projeto de Intervenção como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Os tutores presenciais e virtuais desempenharam papel essencial na mediação pedagógica, na orientação das intervenções e no acompanhamento da aprendizagem. A metodologia valorizou a articulação entre teoria e prática, mobilizando diagnósticos locais e estratégias participativas que envolvessem a comunidade escolar e os territórios.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

.

As intervenções realizadas revelaram a diversidade de abordagens e metodologias. Dentre os projetos de destaque, incluem-se:

- ✓ **Protagonismo juvenil em Pernambuco:** oficinas e plano de gestão de riscos climáticos;
- ✓ **Educação lúdica para a primeira infância na Bahia:** jogos e contação de histórias;
- ✓ **Gestão da água em Sergipe:** oficinas sobre tecnologias sociais e reaproveitamento;
- ✓ **Integração cultural no sertão alagoano:** músicas regionais e paródias ambientais;
- ✓ **Saberes da Caatinga em Pernambuco:** trilhas ecológicas com moradores;
- ✓ **Gestão de resíduos no RN:** coleta seletiva em órgão público;
- ✓ **Fanzines no Ceará:** produção e circulação de materiais pedagógicos;
- ✓ **Manguezais no Maranhão:** saídas de campo e mapeamento participativo;
- ✓ **Horta orgânica no Piauí:** integração de alimentação saudável e sustentabilidade.

Essas experiências demonstraram avanços significativos na mobilização escolar e comunitária, ampliando a percepção crítica sobre justiça climática e promovendo práticas sustentáveis contextualizadas. As principais dificuldades envolveram infraestrutura tecnológica precária, desafios de articulação entre polos e necessidade de reforço sobre prazos e critérios avaliativos.

Um aspecto relevante foi a visibilidade acadêmica conquistada pelo curso, uma vez que os relatos de intervenção foram publicados na **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – REMEA, v. 42, n. 2 (2025), seção *Educação Ambiental e Justiça Climática no Nordeste – Relatos de Experiências*** (disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/issue/view/956). Essa publicação não apenas garantiu a difusão das práticas pedagógicas desenvolvidas, mas também consolidou o curso como referência acadêmica nacional, fortalecendo a inserção da temática ambiental no campo científico e ampliando os debates sobre justiça climática no Brasil.

A divulgação em periódico especializado reforça o caráter inovador da proposta e valida sua relevância como experiência de formação docente, ao articular teoria e prática em

.

intervenções de impacto social e ambiental. Além disso, possibilita que os resultados extrapolem os limites regionais, dialogando com outras realidades nacionais e internacionais. Assim, observa-se que o curso cumpriu uma dupla função: formativa, ao empoderar professores para a ação socioambiental em seus territórios; e científica, ao contribuir para a produção e socialização de conhecimentos no campo da Educação Ambiental crítica.

CONCLUSÕES

O curso contribuiu para fortalecer a inserção da temática ambiental nas agendas escolares e comunitárias, promovendo a formação de educadores comprometidos com os direitos humanos e a sustentabilidade socioambiental. As práticas de intervenção mostraram que a EA, quando associada à justiça climática, pode potencializar transformações locais com impacto regional, estimulando o protagonismo de estudantes, famílias e comunidades.

Ainda que persistam desafios estruturais, a experiência evidencia a importância da formação continuada de educadores no Nordeste como estratégia para ampliar os *"campos do possível"*, reposicionando a educação como eixo central na luta por justiça climática e direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. Justiça ambiental e construção social do risco. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 5, p. 49-60, 2002.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **A invenção do Nordeste e outras artes**. Recife: Massangana, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental. *DOU*, 28 abr. 1999.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mma/pt-br/composicao/secex/dea/pnea/programa-nacional-de-educacao-ambiental-pronea. Acesso em: 5 set. 2025.

DIAS, R. Impactos desiguais: as mudanças climáticas e a intensificação das desigualdades sociais. **Ecodebate**, v. 1, p. 1-8, 2024.

.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. **Sociedade e Meio Ambiente:** a Educação Ambiental em Debate. São Paulo: Cortez, 2007.

MAKNAMARA, M. **Educação ambiental e nordestinidade**: desafios à práxis ecologista. *RevBEA*, v. 7, n. 2, p. 10–17, 2013.

REIGOTA, M. **A Floresta e a Escola:** por uma educação ambiental pós-moderna. São Paulo: Cortez, 1999.

.

PRÁXIS ESPECULATIVA: UMA NOVA METODOLOGIA PARA O FUTURO DOS DIREITOS HUMANOS

GT 2 - DIREITOS HUMANOS PARA UM FUTURO SUSTENTÁVEL E JUSTO

Leonardo Morais Gonçalves Ayres

INTRODUÇÃO

No contexto do Antropoceno e da emergência climática, a articulação entre Direitos Humanos (DH), justiça social e sustentabilidade ambiental tornou-se uma questão central para a construção de qualquer futuro viável. A crise civilizatória contemporânea, como diagnosticada por pensadores como Edgar Morin e Anne Brigitte Kern (2019), não é somente material, mas também uma profunda crise da imaginação. Vivemos sob a égide do que Mark Fisher (2025) denominou realismo capitalista, uma atmosfera ideológica que nos convence de que é "mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo" (Jameson, 2021, p. 318), sufocando a nossa capacidade de conceber alternativas sistêmicas.

Essa paralisia prospectiva afeta diretamente o campo dos DH, que, embora robusto na crítica e na denúncia das violações do presente, raramente articula visões propositivas e radicais de futuro, correndo o risco da irrelevância prospectiva ao se limitar a um paradigma puramente crítico-analítico.

Este resumo expandido tensiona esse limite metodológico e argumenta que, para responder aos desafios da justiça climática e da responsabilidade intergeracional, os DH podem incorporar uma práxis especulativa – a articulação entre a fabulação semiótico-material (Haraway , 2023), que tece mundos e *figuras de barbante* multiespécies como práticas de pensar e fazer; e o design especulativo (Dunne, Raby, 2013), que cria *design fictions* (artefatos ou cenários) para materializar e provocar reflexão sobre futuros alternativos e suas implicações.

Essa integração visa tecer mundos propositivos por meio da prototipagem de cenários, instigando debate, conscientização e questionamento sobre o presente, superando o bloqueio imaginativo. A fabulação de Haraway (2023), compreendida como prática de *mundificação* e *devir-com*, encontra no design especulativo a capacidade de tangibilizar futuros possíveis, transformando a potência narrativa em formas concretas que agem no mundo.

.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A necessidade de reativar a imaginação utópica encontra seu alicerce ético-político na obra de Paulo Freire. A crise atual pode ser compreendida como uma *situação-limite* que, ao ser percebida em sua profundidade, exige não somente a denúncia do mundo opressor, mas o anúncio de uma realidade a ser construída: o *inédito viável* (Freire, 2024). Contudo, o anúncio de um mundo novo é impossível sem a capacidade de imaginá-lo. É aqui que a contribuição de Fredric Jameson (2021) se torna crucial. Para Jameson, o *impulso utópico* não é um escapismo ingênuo, mas uma função política fundamental da cultura, que persiste mesmo nas distopias.

A utopia, como desejo, nos permite diagnosticar as falhas do presente e articular o anseio por um futuro qualitativamente diferente. Se a *policrise* (Morin; Kern, 2019) é a nossa *situação-limite* e o realismo capitalista (Fisher, 2025) é o principal bloqueio à imaginação, a fundamentação teórica deste resumo expandido reside na premissa de que a busca pelo *inédito viável* freiriano requer, antes de tudo, uma metodologia capaz de reabilitar e instrumentalizar o impulso utópico. A questão que se impõe, portanto, é de ordem metodológica: que práticas de investigação podem efetivamente reabilitar este impulso utópico e instrumentalizar a busca pelo inédito viável?

METODOLOGIA

A metodologia proposta é a práxis especulativa, uma abordagem de investigação teórico-crítica que articula duas práticas complementares para o desenho de futuros. A primeira é a fabulação especulativa, conceito desenvolvido por Donna Haraway (2023). Trata-se de um método de investigação narrativa que, através da criação de histórias e mundos ficcionais, nos permite *ficar com o problema* do Antropoceno, explorando futuros complexos e multiespécies que desafiam as dicotomias modernas (natureza/cultura, humano/não-humano). É uma prática para *fazer parentes*, ou seja, imaginar novas relações de coexistência em um planeta danificado.

A segunda prática é o design especulativo, formalizado por Anthony Dunne e Fiona Raby (2013). Este método utiliza o design não para resolver problemas no presente, mas para materializar cenários futuros em protótipos tangíveis. Ao criar artefatos de mundos possíveis,

.

o design especulativo funciona como um estimulante para o debate público, tornando as implicações de diferentes futuros mais concretas e acessíveis.

A articulação dessas duas práticas, contudo, não é neutra; ela exige do pesquisador uma *respons-habilidade* (Haraway, 2023) para com os mundos que ajuda a criar. Por fim, a práxis especulativa se enraíza nas lutas pela construção de um *pluriverso* de Arturo Escobar (2018), que a orienta para a co-criação decolonial ao navegar a complexidade de múltiplas ontologias e saberes. Isso garante que a especulação sirva não a um futuro universalista imposto, mas à emergência de "um mundo onde muitos mundos possam caber" (Escobar, 2018, p. xvi), em profundo diálogo e co-construção com as cosmologias e projetos de vida dos povos tradicionais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A articulação desses referenciais teóricos produz três resultados potenciais. O primeiro é a legitimação de uma práxis especulativa como um método de pesquisa rigoroso para os DH, capaz de mover o campo de um modo primariamente crítico e de denúncia para um modo propositivo e de anunciação, como preconizado por Freire.

O segundo resultado é a demonstração do potencial prático desta abordagem. Em vez de somente analisar a jurisprudência sobre justiça climática, a práxis especulativa permite, por exemplo, o desenho de um tribunal para a justiça intergeracional. Tal proposição ecoa a necessidade de um parlamento das coisas (Latour, 2013), uma estrutura que represente oficialmente os híbridos e quase-objetos (os não-humanos e o futuro) que a política moderna excluiu. Neste exercício, a fabulação seria usada para construir as narrativas e os testemunhos de futuras gerações (as vítimas), enquanto o design especulativo serviria para prototipar os rituais, as materialidades e os modos de reparação deste tribunal.

Este exemplo torna tangível a discussão central, que emerge como o resultado mais significativo: a necessidade de transitar de um paradigma de DH universalista para *pluriversal*. Discute-se como a adoção de um método que projeta múltiplos mundos possíveis, em vez de um único futuro globalizado, é a única forma de respeitar a diversidade ontológica do planeta e garantir os direitos dos povos tradicionais a autodeterminar seus próprios futuros.

CONCLUSÕES

.

Este resumo expandido defende que a tarefa de construir um futuro sustentável e justo é inseparável da tarefa de imaginá-lo de forma radical e coletiva. A crise civilizatória, intensificada pelo realismo capitalista, impõe um bloqueio imaginativo que as metodologias tradicionais de pesquisa em DH lutam para superar. A práxis especulativa, ao unir a potência narrativa da fabulação (Haraway, 2023) com a capacidade de criação de cenários e artefatos que provocam reflexão e debate do design (Dunne & Raby, 2013), enraizada em um projeto político decolonial e *pluriversal* (Escobar, 2018), emerge como uma ferramenta metodológica, ética e política de primeira ordem. Adotá-la não é um exercício acadêmico opcional, mas uma práxis imaginativa e encarnada, uma tarefa urgente para todos os comprometidos com a garantia da dignidade e da justiça para as gerações presentes e futuras.

REFERÊNCIAS

DUNNE, Anthony; RABY, Fiona. **Speculative everything: design, fiction, and social dreaming. Cambridge**: The MIT Press, 2013.

ESCOBAR, Arturo. **Designs for the Pluriverse: radical interdependence, autonomy, and the making of worlds**. Durham: Duke University Press, 2018.

FISHER, Mark. **Realismo Capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?** São Paulo: Autonomia Literária, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2024.

HARAWAY, Donna J. **Ficar com o problema: fazer parentes no Chthuluceno**. São Paulo: n-1 edições, 2023.

JAMESON, Fredric. **Arqueologias do futuro: o desejo chamado Utopia e outras ficções científicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. São Paulo: Editora 34, 2013.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 2019.

.

DIREITOS HUMANOS PARA UM FUTURO SUSTENTÁVEL E JUSTO NA PERSPECTIVA DA EJA

GT 2 - DIREITOS HUMANOS PARA UM FUTURO SUSTENTÁVEL E JUSTO

Carlos Zamir Fernandes de Araújo
Natan Caxias da Silva
Natália Joice Caxias da Silva
Juliana da Rocha e Silva

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a refletir em torno de um tema recorrente e de grande relevância: Direitos Humanos para um futuro sustentável e justo na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tal tema busca compreender a EJA não apenas como um mecanismo de acesso à escolarização tardia, mas como um espaço de afirmação da cidadania, promoção da dignidade e garantia de direitos fundamentais.

Para Paulo Freire (2021), não se trata apenas de oferecer acesso tardio à escolarização, mas de reconhecer a dignidade dos indivíduos, sua história e seus saberes construídos ao longo da vida. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) estabelece que todos os indivíduos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. No entanto, a realidade vivida por muitos alunos da EJA evidencia que tais direitos ainda não se concretizaram inteiramente. O presente trabalho tem como objetivo analisar a EJA como um espaço de afirmação dos direitos humanos e de fortalecimento da construção de um futuro sustentável e socialmente justo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, no seu artigo XXVI afirma que toda a pessoa tem direito à educação, sendo esta gratuita nos níveis elementar e fundamental, e o ensino fundamental é obrigatório. Nesse contexto, a EJA desempenha um papel fundamental ao possibilitar a retomada da escolarização ampliando o acesso ao conhecimento e fortalecendo a autonomia dos indivíduos. Mais do que ensinar conteúdos escolares, trata-se de promover

.

uma formação crítica e emancipatória, conforme Freire (2001), capaz de preparar os alunos para compreender e reivindicar seus direitos, além de atuar de forma participativa na sociedade.

Ao relacionar os direitos humanos com a noção de sustentabilidade, amplia o foco para além do indivíduo, englobando o bem-estar coletivo e as gerações futuras, ao considerar a preservação ambiental, o acesso a recursos, a erradicação da pobreza, a igualdade social e a valorização cultural. Essa abordagem alinha-se aos princípios da Agenda 2030 da ONU, especialmente ao ODS 4, que trata da garantia de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade ao longo da vida, e ao ODS 10, que visa reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles, que refletem o compromisso em erradicar a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima, e garantir que todas as pessoas possam usufruir de paz e prosperidade até 2030, numa visão que integra o desenvolvimento económico, social e ambiental.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho fundamenta-se em uma prática pedagógica aplicada, orientada pelos princípios da EJA e em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4, que trata da educação inclusiva e de qualidade, e o ODS 10, que busca a redução das desigualdades. A proposta metodológica foi construída a partir da integração de diferentes estratégias didático-pedagógicas, articulando momentos de leitura orientada, debates coletivos e atividades interativas.

As leituras tiveram como objetivo oferecer subsídios teóricos para a compreensão crítica dos temas abordados, enquanto os debates constituíram espaços de diálogo e troca de experiências, possibilitando a valorização dos saberes prévios dos alunos. Já as atividades interativas, de caráter colaborativo, buscaram estimular a participação ativa dos alunos, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e a reflexão sobre sua aplicabilidade no cotidiano.

Também foi elaborada uma linha do tempo das principais conquistas sociais no Brasil, a fim de situar historicamente a luta pela cidadania e favorecer a compreensão de que os direitos são fruto de processos históricos e de mobilização social.

Por fim, foi desenvolvido o projeto coletivo “Meu direito, nosso futuro”, no qual os alunos produziram cartazes e murais relacionando os Direitos Humanos à construção de uma

.

sociedade sustentável e justa. Essa atividade valorizou a criatividade, a cooperação e a consciência cidadã, ao mesmo tempo em que reforçou a importância da EJA como espaço de exercício democrático e de fortalecimento dos direitos fundamentais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados observados ao longo da prática pedagógica evidenciam que a EJA, quando articulada à perspectiva dos Direitos Humanos, configura-se como um espaço fundamental de emancipação e transformação social. Entre os impactos concretos percebidos nos alunos, destacam-se a melhora da autoestima, refletida no reconhecimento de suas trajetórias e direitos, a ampliação da participação em debates, com maior segurança na exposição de ideias, revelando um compromisso crescente com a cidadania e a transformação da realidade local.

As atividades desenvolvidas também favoreceram a valorização dos saberes prévios dos alunos, fortalecendo a percepção de que suas vivências possuem relevância social e histórica. O "Mapa da Vida", por exemplo, contribuiu para que os participantes identificassem conquistas e lacunas em seus direitos, enquanto o projeto coletivo "Meu direito, nosso futuro" estimulou a cooperação e a produção de sentidos compartilhados em torno da justiça social e da sustentabilidade.

No entanto, alguns desafios foram identificados. Entre eles, a dificuldade de leitura e escrita de parte dos alunos, que demandou mediações diferenciadas, a limitação de tempo, considerando a carga horária reduzida da EJA e a resistência inicial à participação em debates, superada gradativamente por meio do estímulo ao diálogo.

De modo geral, os resultados apontam que práticas pedagógicas integradas, fundamentadas nos Direitos Humanos e alinhadas à Agenda 2030 (ODS 4 e ODS 10), potencializam a EJA como espaço de construção crítica, autoestima, cidadania ativa e engajamento social.

CONCLUSÕES

A reflexão realizada ao longo deste trabalho evidenciou que EJA representa muito mais do que um espaço de escolarização: constitui-se em um ambiente privilegiado para a promoção dos direitos humanos, o fortalecimento da cidadania e a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. A metodologia aplicada, pautada na integração de leituras, debates e atividades

.

interativas, mostrou-se eficaz ao valorizar os saberes prévios dos alunos e ao possibilitar a aproximação entre teoria e prática. As atividades desenvolvidas, como o "Mapa da Vida", a análise de notícias, a elaboração da linha do tempo e o projeto coletivo "Meu direito, nosso futuro", favoreceram não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas, sobretudo, a formação crítica e cidadã.

Os resultados alcançados destacaram impactos concretos nos alunos, como o aumento da autoestima, a maior participação nos debates e a ampliação do olhar crítico sobre suas realidades. Ainda que desafios tenham sido identificados, como as limitações de tempo e as dificuldades de leitura e escrita, tais obstáculos reforçam a necessidade de políticas públicas que consolidem a EJA como direito fundamental e estratégico.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral da ONU, Paris, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova Iorque: ONU, 2015.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2017.

.

CONSULTA LIVRE, PRÉVIA E INFORMADA: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E BOAS CONDUTAS NA GARANTIA DE DIREITOS COLETIVOS

GT 2 - DIREITOS HUMANOS PARA UM FUTURO SUSTENTÁVEL E JUSTO

Pedro Levi Lima Oliveira
Lays Sabrina Pinto de Araujo
Ana Julia Assis de Sousa

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado do acúmulo de pesquisas, discussões e atuação do Centro de Referência em Direitos Humanos Marcos Dionísio (CRDHMD/UFRN) em defesa dos direitos de Comunidades Tradicionais do estado do Rio Grande do Norte. O CRDHMD tem atuado ativamente, desde 2022, com apoio e assessoria às auto-organizações populares da Comunidade da Redinha, em Natal/RN, mobilizadas para enfrentamento de um projeto de despossessão e higienização social direcionado à essa Comunidade Tradicional. O acompanhamento do caso por equipe multiprofissional do Centro foi essencial para análise da comunidade em sua totalidade, assim como o acesso às resoluções jurídicas em favor da comunidade.

O reconhecimento do direito da Comunidade da Redinha à Consulta Prévia, Livre e Informada (CPLI) representa um grande avanço da justiça do RN seguindo orientações da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Para além disso, se apresenta como um marco fundamental para a perspectiva emancipatória de Direitos Humano que o CRDH está alinhado, compreendendo que a defesa de Direitos Coletivos é um caminho possível e necessário para defesa dos sujeitos simultâneamente à proteção de seus territórios. Para além do aprofundamentos dos pontos já citados, o trabalho apresenta uma análise da defesa dos direitos coletivos em Protocolos de CPLI de outras comunidades tradicionais brasileiras, esforço realizado em função da construção do Protocolo de Consulta da Comunidade da Redinha.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

.

No ano de 2002, foi aprovado no Brasil o Decreto Legislativo nº 142, refletindo uma nova concepção e diretriz no relacionamento do Estado com os povos e comunidades tradicionais. Esse marco ocorreu 12 anos após a entrada em vigor, no âmbito internacional, da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), realizada em Genebra em 1991. O decreto consolidou o compromisso do governo e das instituições protetivas do Estado em assegurar e proteger os direitos dos povos indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais.

Essa convenção constitui-se como um marco no reconhecimento da diversidade, no fortalecimento da autodeterminação e no respeito à ancestralidade. No entanto, observa-se que, apesar de cumprir papel fundamental na proteção da biodiversidade, a conjuntura atual revela como as comunidades tradicionais vêm enfrentando um aumento tanto no volume quanto na diversidade de conflitos nas últimas décadas.

Entre os principais pontos de tensão, destaca-se a obtenção de recursos para subsistência, que envolve limitações ao acesso à caça, à pesca, à coleta de frutos e à agricultura familiar, configurando-se como uma das questões centrais dessa problemática. A imposição de regras ou a proibição dessas práticas rompe ciclos ancestrais de uso sustentável da natureza, gerando insegurança alimentar e marginalização social.

A segunda questão refere-se à gestão excludente de áreas protegidas. De acordo com a pesquisa realizada por cientistas brasileiros e publicada em 2025 sobre o tratamento dos conflitos socioambientais pela ciência, a ausência de consulta prévia e o desrespeito ao conhecimento tradicional resultam em políticas que, em muitos casos, não correspondem às realidades locais, gerando ressentimentos e fragilizando a eficácia da conservação.

A terceira questão levantada, envolve os conflitos com a fauna silvestre. As comunidades sofrem prejuízos devido à destruição do ecossistema, ataques a animais domésticos e até riscos à vida humana, em decorrência da degradação do habitat natural. Considerando que muitas áreas protegidas foram instituídas sobre territórios tradicionalmente ocupados, os conflitos territoriais também manifestam-se nesse cenário. A negação de direitos fundiários resulta em disputas legais, remoções forçadas e agravamento da insegurança social.

A quinta questão relaciona-se ao apagamento silencioso da cultura local, pois a proibição de práticas e atividades tradicionais compromete rituais, crenças e a transmissão intergeracional de saberes, fragilizando a identidade cultural das comunidades. Assim como, a falta de reconhecimento e de participação comunitária, excluir as comunidades dos processos

.

decisórios. Essa lógica, reforça desigualdades históricas e aprofunda os conflitos, perpetuando sua marginalização na governança das áreas protegidas (ANTT, 2025).

METODOLOGIA

A presente pesquisa parte de uma revisão bibliográfica e análise documental de protocolos de consulta e experiências de comunidades da Bahia, Rio Grande do Sul e Ceará, além da análise de documentos normativos, relatórios institucionais e produções teóricas que relatam os processos de construção de protocolos. Foram consultadas bases de pesquisa acadêmica e produções de movimentos sociais que abordam experiências no Brasil. Os sujeitos desta pesquisa são as comunidades tradicionais e seus processos de luta e resistência diante dos impactos sofridos, especialmente no que diz respeito à sua permanência nos territórios. Nesse contexto, analisa-se como a CLPI contribui, por meio do controle social, para a garantia da participação, da gestão participativa e da construção de estratégias de permanência desses povos em seus espaços, em conformidade com os direitos já estabelecidos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No processo de análise, observou-se que diversas comunidades tradicionais têm reagido aos impactos externos elaborando seus próprios protocolos de consulta, como é o caso do Protocolo de Consulta dos Ribeirinhos da Reserva Extrativista Rio Iriri. Esse documento estabelece regras próprias de diálogo e reforça o direito à autodeterminação das comunidades. Como afirmam os ribeirinhos: “Assim, desde muito tempo, nós somos vigilantes e guardiões desse rio e das nossas florestas” (RESEX Rio Iriri, 2025).

Na década de 2010, os ribeirinhos foram impactados pela construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, autorizada pelo governo para barrar o rio Xingu sem a realização de consulta às comunidades do rio Iriri. O processo de implementação da usina gerou inúmeros efeitos negativos sobre a vida local, sobretudo na pesca, atividade central para o modo de vida das famílias. Além disso, verificou-se o aumento das pressões e ameaças sobre o território, como a grilagem e a entrada de pescadores ilegais, o que intensificou os conflitos nas áreas de pesca.

.

A criação do protocolo de consulta teve como objetivo orientar governos, empresas, pesquisadores, parceiros e demais interessados sobre como os ribeirinhos desejam e devem ser consultados diante de propostas, atividades e questões que afetam diretamente seu território e modo de vida. Entre as regras definidas, destaca-se que "a tomada de decisão é preferencialmente por consenso e, caso haja empates ou divergências, decidimos através do voto da maioria simples presente na assembleia". Nenhuma liderança, comunidade ou a diretoria da AMORERI pode decidir por todos nós" (RESEX Rio Iriri, 2025).

O protocolo também estabelece a necessidade de respeito às deliberações comunitárias, conforme explicitado: "Exigimos que nossa decisão seja respeitada e que não haja novos processos de consulta sobre assuntos já rejeitados, que somente poderão ser retomados por iniciativa das comunidades" (RESEX Rio Iriri, 2025).

CONCLUSÕES

Diante das diversas dificuldades na efetivação de normativas de Direitos Humanos, em especial aquelas referenciadas em instrumentos e legislações internacionais, os protocolos de consulta foram desenvolvidos e estão sendo utilizados como estratégia de resistência à processos de interferência em territórios tradicionais, especial de terras indígenas e de pesca artesanal. Entre esses processos, destacam-se os grandes empreendimentos, sejam eles: obras de complexos turísticos e/ou de infraestrutura, como estradas, rodovias, hidrelétricas, parques eólicos e fotovoltaicos.

As comunidades são assessoradas por consultorias, universidades e organizações da sociedade civil, que buscam formar lideranças e demonstrar como instrumentos normativos, somados à organização social de associações, lideranças e de toda comunidade podem ajudar na construção de resistências. No caso da construção de protocolos, percebe-se grande participação de universidades públicas, através de projetos de extensão, o que aponta para um debate fundamental da extensão universitária e a política de educação em direitos humanos.

Da mesma forma, é perceptível que esses protocolos foram impulsionados a partir de conflitos emergentes, isto é, no contexto de conflito em andamento por parte de intervenções que, em sua maioria, advém do Poder Público. Em síntese, o Estado, além de não respeitar o direito, não detém dos instrumentos e mecanismos de fiscalização para a sua concretização, nem mesmo uma agenda decisória e/ou simbólica para a sua construção. Há, por fim, uma

.

demarcação epistemológica na compreensão do que é comunidade tradicional, sendo necessário que cada comunidade se autodetermine e dispute os rumos do que significa, na prática, essa autodeterminação.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE TRANSPORTES TERRESTRES. Convenção nº 169 da OIT — Povos Indígenas e Tribais. Portal ANTT. Acesso em: 28 set. 2025.

ASSOCIAÇÃO DOS MORADORES DA RESEX RIO IRIRI; INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE; OBSERVATÓRIO DE PROTOCOLOS COMUNITÁRIOS. Protocolo de Consulta dos Ribeirinhos da Reserva Extrativista Rio Iriri. Altamira: Observatório de Protocolos Comunitários, 2025. Acesso em: 6 out. 2025.

.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FERRAMENTA DE RESSOCIALIZAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

GT 2 - DIREITOS HUMANOS PARA UM FUTURO SUSTENTÁVEL E JUSTO

Romildo Pereira de Melo
Artur Carneiro Leao
João Paulo Ribeiro de Souza
Luciana de Castro Medeiros

1 INTRODUÇÃO

A justiça penal no Brasil enfrenta desafios históricos relacionados às condições degradantes das prisões e à reincidência criminal. A superlotação do sistema prisional, aliada à escassez de políticas eficazes de reintegração social, perpetua um ciclo de exclusão social e violação dos direitos fundamentais dos indivíduos privados de liberdade. O programa Pena Justa, homologado pelo Supremo Tribunal Federal (STF) por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADPF 347), surge como resposta a esse cenário, propondo alternativas de ressocialização com foco no investimento em educação, trabalho e assistência social para as pessoas presas. Este trabalho visa analisar o projeto de extensão “Replantar: plantando esperança, colhendo recomeços” à luz do programa Pena Justa e suas diretrizes, abordando seus impactos na ressocialização dos apenados e na promoção de seus direitos humanos por meio da educação ambiental.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O Sistema Prisional Brasileiro

O sistema prisional brasileiro é caracterizado por uma realidade de superlotação e condições insalubres, o que compromete a ressocialização dos apenados e agrava a reincidência criminal. Segundo Guimarães (2014), a superlotação, juntamente com a falta de infraestrutura e condições mínimas de higiene, reflete a desumanização do sistema penitenciário. O autor argumenta que, embora as prisões tenham como objetivo a reintegração dos indivíduos, elas

.

acabam por ser um meio de segregação social e exclusão. Esse cenário de caos, onde a violência e a insalubridade predominam, desafia a implementação de políticas públicas eficazes de ressocialização e reintegração social.

2.2 Direitos Humanos no Sistema Prisional

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Constituição Brasileira (1988) asseguram que pessoas privadas de liberdade devem ter seus direitos fundamentais respeitados, incluindo o direito à educação, ao trabalho e a uma vida digna. Contudo, no contexto do sistema prisional brasileiro, muitos desses direitos são violados. A superlotação e a falta de recursos adequados para a implementação de políticas de ressocialização resultam em uma violação contínua desses direitos.

De acordo com a Lei de Execução Penal (LEP), o sistema prisional deve garantir aos presos a assistência educacional, social e profissional. No entanto, mesmo com a previsão legal, menos de 13% dos apenados têm acesso a atividades educativas, o que evidencia a falha do Estado em cumprir esse direito básico (Picolotto, 2022). A educação, como um direito fundamental, é vista como uma ferramenta essencial para a reintegração dos apenados à sociedade, mas sua implementação no sistema prisional ainda é extremamente limitada, prejudicando a dignidade dos indivíduos e comprometendo a eficácia do processo de ressocialização (Fuchs, 2022).

2.3 ADPF 347 - Pena Justa

O programa Pena Justa, instituído pela Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADPF) 347, foi criado para combater as condições inconstitucionais do sistema penitenciário brasileiro. O Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu que a superlotação e as condições desumanas nas prisões violam os direitos humanos dos detentos e comprometem a eficácia da ressocialização (Brasil, 2025).

O Pena Justa propõe alternativas para a reintegração dos apenados, com foco em educação, trabalho e assistência social. Além disso, busca melhorar as condições de detenção, promovendo uma ressocialização mais digna e eficaz. A inclusão dessas medidas no sistema penitenciário visa garantir que os presos tenham acesso aos mesmos direitos educacionais de

.

outros cidadãos, oferecendo novas perspectivas e oportunidades para uma vida longe do crime (Fuchs, 2022). Contudo, a efetividade do programa enfrenta desafios estruturais e a falta de investimentos estatais.

2.4 Ressocialização e Educação Ambiental

A ressocialização dos apenados é um dos principais objetivos do sistema penitenciário, mas sua eficácia está diretamente ligada às condições do cárcere e às políticas públicas implementadas. A educação ambiental, como ferramenta de transformação, tem se mostrado uma abordagem eficaz na reintegração dos apenados. A introdução de atividades educacionais relacionadas ao meio ambiente, como jardinagem e conscientização ecológica, pode promover o autoconhecimento, melhorar o comportamento dos presos e, ao mesmo tempo, sensibilizar para a importância da preservação ambiental. No estudo realizado por Bloizi (2022), a educação ambiental no contexto prisional foi vista como uma oportunidade para integrar os apenados ao meio ambiente, além de promover a sustentabilidade dentro das unidades prisionais.

3 METODOLOGIA

Este estudo qualitativo tem por metodologia a análise documental do Plano Nacional para o Enfrentamento do Estado de Coisas Inconstitucional (ADPF 347) e resultados do projeto de extensão, a fim de verificar as iniciativas de educação ambiental no sistema prisional, investigando como práticas ecológicas promovem a transformação social e a conscientização ambiental para a reintegração social.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto de extensão Replantar, do IFRN, teve como objetivo principal a construção e implementação de um viveiro de mudas na Penitenciária Estadual Dr. Francisco Nogueira Fernandes – Alcaçuz (PEA), para a produção de espécies nativas da Mata Atlântica e da Caatinga, além de frutíferas e ornamentais. Além disso, o projeto formou 10 apenados sobre técnicas de produção de mudas: preparo de substratos, germinação de sementes, estaquia, manutenção do viveiro e noções de educação ambiental (Figura 1). Em apenas seis meses de projeto, foram produzidas mais de 200 mudas, destinadas à doação e educação ambiental extramuros da penitenciária.

.

Figura 1: Viveiro de mudas implementado no interior da PEA

Fonte: Autoria própria

Além de ser uma oportunidade de trabalho no intramuros da penitenciária, a capacitação dos apenados em técnicas de produção e multiplicação de mudas diversas, com foco na ressocialização, dá ao privado de liberdade uma oportunidade de quando se tornar egresso, buscar vagas no mercado de trabalho em empresas que vendem e/ou prestam esse tipo de serviço, ou podem empreender em seu próprio negócio como forma de sustento e geração de renda.

Desta forma, o projeto Replantar mostra o potencial da educação ambiental como ferramenta de ressocialização. Ao envolver os apenados em atividades práticas de cultivo e cuidado com o meio ambiente, esses projetos promovem o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

As práticas de educação ambiental, como a implantação de jardins e programas de reciclagem, têm sido eficazes na melhoria do ambiente prisional e no desenvolvimento de uma cultura de respeito ao meio ambiente. Como relatado por Bloizi (2022), a experiência de jardinagem dentro das unidades prisionais gerou benefícios tanto para o ambiente físico das prisões quanto para a saúde mental dos apenados, especialmente aqueles com problemas psiquiátricos. Essa atividade contribuiu para a redução do estigma e da violência entre os presos, promovendo um senso de responsabilidade e colaboração.

.

A escassez de vagas em programas educacionais dentro das unidades prisionais, conforme mencionado por Fuchs (2022), reflete a falta de um planejamento eficiente para garantir a qualidade da educação no cárcere, um direito constitucional dos presos. Além disso, a violência e a fragmentação das unidades prisionais dificultam a implementação de atividades coletivas que favoreçam a reintegração social dos apenados.

5 CONCLUSÕES

Os resultados deste estudo evidenciam que a educação ambiental constitui uma ferramenta estratégica e transformadora no processo de ressocialização de pessoas privadas de liberdade. Ao promover o contato direto com a natureza, o trabalho coletivo e o senso de responsabilidade socioambiental, iniciativas como o projeto Replantar contribuem não apenas para a formação cidadã e o desenvolvimento pessoas dos apenados, mas também para a reconstrução de valores éticos e de pertencimento social.

Dessa forma, conclui-se que a incorporação da educação ambiental às práticas ressocializadoras representa não apenas um avanço pedagógico, mas também um passo significativo rumo à construção de um sistema prisional mais humano, inclusivo e comprometido com um futuro sustentável e justo.

REFERÊNCIAS

BLOIZI, E. Educação ambiental no sistema prisional: oportunidades de transformação no cenário carcerário. Revista Bio-grafía, 2022. p. 3021-3027. ISSN 2619-3531.
BRASIL. Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADPF) 347: Pena Justa. Supremo Tribunal Federal (STF), 2025. Disponível em: https://www.stf.jus.br. Acesso em: 1 out. 2025.
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
BRASIL. Lei nº 9.795/1999 - Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília: Senado Federal, 1999.
FUCHS, L. O impacto das políticas públicas no sistema penitenciário brasileiro: o caso do trabalho e educação prisional. Revista Brasileira de Justiça, v. 15, n. 3, p. 123-145, 2022.
GUIMARÃES, R. O sistema prisional brasileiro e os impactos da superlotação e das condições insalubres. Revista de Direitos Humanos, v. 22, n. 1, p. 35-50, 2014.
IFRN. Projeto Replantar: cultivando esperança, colhendo recomeços. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/noticias/projeto-replantar-inaugura-viveiro-de-mudas-e-ressignifica-o-tempo-na-penitenciaria-de-alcacuz/. Acesso em: 6 out. 2025.
PICOLLOTTO, P. A educação como política pública para a ressocialização de apenados: uma análise da 4ª Região Penitenciária do Estado do Rio Grande do Sul. Revista Pro Lege Vigilanda, v. 1, n. 1, p. 171-189, 2022.

.

GESTÃO CO-ELABORATIVA E CO-OPERATIVA E PROJETO COMUM – UMA EXPERIÊNCIA COM MULHERES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL PARA UM FUTURO SUSTENTÁVEL E JUSTO

GT 2 - DIREITOS HUMANOS PARA UM FUTURO SUSTENTÁVEL E JUSTO

Denise Valduga Batalha
Rafael Gomes Torres
Valdo Barcelos

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar as práticas de gestão co-elaborativa e co-operativa de um grupo de vinte mulheres em situação de vulnerabilidade social, participantes do Projeto Batalhão do Bem, na perspectiva da epistemologia de Humberto Maturana (1928-2021) e sua interface com a temática dos **Direitos Humanos para um Futuro Sustentável e Justo**.

A gestão de grupos sociais, especialmente aqueles formados por pessoas em contexto de vulnerabilidade, requer abordagens que promovam o respeito, a autonomia e a participação coletiva, elementos estes intrínsecos à realização plena dos Direitos Humanos. Nesse sentido, o Projeto Batalhão do Bem[2] constitui-se como um campo de pesquisa relevante, por ter se originado de uma demanda do município de Santa Maria/RS relacionada ao descarte de fardas militares em desuso**.** As ações do projeto buscam fomentar a cultura do desenvolvimento sustentável por meio da qualificação profissional e do estímulo ao trabalho individual e coletivo, **promovendo direito ao trabalho digno e à educação.**

Dessa forma, o presente estudo busca promover uma reflexão sobre a organização das mulheres integrantes do projeto através da gestão participativa, com foco em três dimensões centrais na obra de Maturana: colaboração, vontade de coexistir e conviver, e deixar o outro aparecer. Nestas dimensões, as decisões e ações são compartilhadas de maneira democrática e

[2] O Projeto Batalhão do Bem originou-se por iniciativa e fomento da Instituição Financeira Cooperativa UNICRED, vinculado à Pró-reitoria de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar para a oferta dos cursos de qualificação profissional, pela preocupação de um grupo de instituições com uma sociedade mais sustentável e justa.

.

equitativa, promovendo a construção de uma rede de apoio e organização em um projeto comum, o que, segundo Barcelos e Azzolin (2023, p. 1), "pode ser um caminho inovador para edificarmos organizações educacionais". A constituição de um ambiente co-elaborativo e co-operativo torna possível o desenvolvimento de "um espaço de criatividade e de maior produtividade" (BARCELOS; AZZOLIN, 2023, p. 755), permitindo que o grupo construa suas próprias soluções e promova mudanças sustentáveis permanentes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na proposta de uma gestão co-elaborativa e co-operativa de pessoas, Maturana (1994) apresenta dimensões fundamentais para a constituição de um projeto comum. Entre as dimensões apresentadas pelo autor, neste trabalho reflete-se **sobre as três seguintes.**

A dimensão da **colaboração** é um dos pressupostos fundamentais de Humberto Maturana. Para o autor, a colaboração é uma expressão intrínseca da natureza humana como ser social. A colaboração surge de um espaço emocional de respeito mútuo, no qual os indivíduos se veem como parceiros legítimos na co-criação de experiências e resultados (Maturana; Varela, 1995). Esta dimensão está profundamente ligada à "biologia do amor", proposição central no pensamento do autor. Maturana (1998) afirma que a emoção do amor expande os comportamentos inteligentes, enquanto a competição e a desconfiança restringem a cognição.

A segunda dimensão abordada, a **vontade de coexistir e de conviver**, reflete a compreensão de que os seres humanos possuem uma disposição intrínseca para viver em relação com o outro. Conforme Maturana (1994), a convivência é uma condição inerente à existência humana, sendo a vida, em sua essência, relacional. O ato de educar-se também se constitui a partir do conviver.

A última dimensão, **deixar o outro aparecer**, refere-se à disposição de permitir que o outro manifeste-se, sem imposições ou prejulgamentos. Esta dimensão está intrinsecamente ligada à noção de respeito à autonomia do outro e ao reconhecimento de que a realidade é sempre construída na relação entre os observadores e o mundo (Maturana; Varela, 1995). Nesse sentido, somos convidados a exercitar a humildade e a abertura para aprender continuamente com o outro e com o mundo ao nosso redor.

Por todo o exposto acima, compreendemos que para Maturana, a colaboração é um elemento central da biologia do amor, pois é na cooperação e no respeito mútuo que se constrói

.

uma convivência saudável e sustentável. A vontade de coexistir e conviver emerge como um reconhecimento da interdependência entre os indivíduos, evidenciando que a sobrevivência e o bem-estar humano dependem da aceitação do outro como legítimo em sua existência. Já o deixar aparecer reflete à abertura para que o outro se manifeste em sua totalidade, permitindo um espaço de autenticidade e acolhimento. Essas dimensões, praticadas e em processo de aperfeiçoamento, entrelaçam-se e formam a base para a construção de relações éticas, respeitosas e transformadoras das ações das integrantes do Projeto Batalhão do Bem.

METODOLOGIA

A pesquisa possui abordagem qualitativa, com enfoque sócio-histórico, para se obter "a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Para tanto, a pesquisa participativa/participante foi escolhida como recurso metodológico pois a produção dos resultados é construída por todos e a interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa constitui-se num elemento significativo (FORTES, 2001), fundamentada em processos de troca, resolução colaborativa de problemas e construção coletiva de conhecimentos.

O acompanhamento das atividades do projeto se deu anos de 2023, 2024 e 2025. Os instrumentos de coleta de dados incluíram a observação participante sistemática das atividades formativas e reuniões do grupo, bem como a análise documental de registros do projeto, editais, certificações e relatórios. A análise dos dados foi pautada na análise de conteúdo, com categorização baseada nas três dimensões da epistemologia de Maturana previamente elencadas: colaboração, vontade de coexistir e conviver, e deixar o outro aparecer.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A gestão do Projeto Batalhão do Bem permitiu identificar as dimensões teóricas propostas por Maturana na gestão cotidiana do grupo. No que se refere à **colaboração**, verificou-se que esta transcendeu a mera divisão de tarefas, constituindo-se como um princípio relacional. Um exemplo emblemático foi o processo pelo qual uma integrante do grupo, que se destacou por auxiliar as colegas com menos experiência em costura em 2023, foi reconhecida coletivamente e assumiu o papel de ministrante do Curso de Costura Industrial em 2024.

Quanto à **vontade de coexistir e de conviver**, observou-se que esta se manifestava na criação de um ambiente acolhedor e no respeito às diferenças. A garantia de condições básicas,

.

como transporte, lanche e a possibilidade de comercialização da produção, foi fundamental para estabelecer um espaço de convivência no qual as participantes se sentiam legítimas.

Por fim, a dimensão **deixar o outro aparecer** foi observada na metodologia participativa das aulas, que privilegiava a troca de saberes prévios e a autonomia das participantes. A escolha dos cursos a serem ofertados em 2024 e 2025, baseada em uma demanda direta das alunas por aperfeiçoamento em costura, é um testemunho dessa abertura para que o grupo manifestasse necessidades e potencialidades.

CONCLUSÕES

A reflexão sobre o Projeto Batalhão do Bem na perspectiva da epistemologia de Humberto Maturana permitiu concluir que as dimensões da colaboração, da vontade de coexistir e conviver e do deixar o outro aparecer são fundamentais para a constituição de uma gestão co-elaborativa e co-operativa eficaz.

A colaboração mostrou-se como uma expressão da interdependência humana, fortalecendo os laços e a corresponsabilidade. A vontade de coexistir e conviver revelou-se essencial para a construção de um espaço emocional seguro. Por fim, a prática de deixar o outro aparecer permitiu que os saberes e potencialidades individuais emergissem e fossem valorizados coletivamente.

Por fim, este trabalho convida-nos a repensar a forma como nos relacionamos com os outros e com o mundo, desafia-nos a abandonar posturas individualistas e competitivas, adotando uma perspectiva mais generosa e inclusiva. A gestão co-elaborativa e co-operativa de pessoas não é apenas uma estratégia para alcançar objetivos, não é uma teoria ou uma ideologia, mas uma forma de expressar nossa humanidade e de construir um futuro mais sustentável e justo.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, R. S.; AZZOLIN, A. C. A obra de arte como pressuposto para a constituição de um projeto comum: reflexões a partir da epistemologia de Humberto Maturana. **Revista Educar Mais**, v. 7, p. 754-768, 2023.

FORTES, M. C. P. G. **Metodologia Participativa: uma alternativa para a educação de jovens e adultos**. 2001. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

.

MATURANA, H. R. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A Árvore do Conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 1995.

.

PONTA NEGRA É SÓ PARA TURISTAS? A PARTICIPAÇÃO DOS POVOS TRADICIONAIS NO LICENCIAMENTO AMBIENTAL DA ENGORDA DE PONTA NEGRA À LUZ DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL E DA CONVENÇÃO Nº 169 DA OIT

GT 2 - DIREITOS HUMANOS PARA UM FUTURO SUSTENTÁVEL E JUSTO

Rodolfo Martins da Silva Oliveira

INTRODUÇÃO

Conforme a Lei nº 6.938/1981, o licenciamento ambiental é o principal instrumento de controle e gestão das atividades potencialmente causadoras de impacto socioambiental. Sendo assim, a sua condução não pode dispensar a avaliação de uma multiplicidade de fatores biológicos e socioculturais que são pertinentes ao sucesso dos empreendimentos licenciados.

Em uma conjuntura de diversos conflitos socioambientais, o caso do licenciamento do projeto de engorda e alargamento da Praia de Ponta Negra, em Natal (RN), chama atenção em virtude do surgimento de um embate entre o desenvolvimento urbano e a garantia dos direitos fundamentais das comunidades tradicionais, especialmente pescadores artesanais e moradores históricos da área costeira.

Isso porque as obras da engorda consistem basicamente em uma intervenção de grande porte que visa conter o avanço do mar e ampliar a faixa de areia, alterando, entretanto, diretamente a paisagem, a dinâmica ecológica e as formas de subsistência locais. Nesse sentido, apesar do potencial impacto sobre grupos que exercem e dependem das atividades de pesca e da coleta marinha, o processo de licenciamento foi conduzido sem a devida consulta livre, prévia e informada às comunidades tradicionais, como determina a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), pacto internacional ratificado pelo Brasil.

Nesse contexto, este trabalho busca analisar como a ausência de participação efetiva dos povos tradicionais no licenciamento ambiental da engorda de Ponta Negra representa uma violação à Convenção nº 169 da OIT e aos direitos humanos e ambientais, bem como uma ameaça ao futuro sustentável e aliado às preocupações sociais, confrontando-se com os princípios constitucionais da dignidade humana, da proteção ao meio ambiente e das comunidades tradicionais.

.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Constituição Federal (1988), em seu art. 231, reconhece os direitos originários dos povos indígenas às terras tradicionalmente ocupadas, enquanto o art. 215 e o art. 216 ampliam a proteção ao patrimônio cultural material e imaterial, abrangendo as manifestações, práticas e modos de vida das comunidades tradicionais.

Em seu art. 6º, a Convenção nº 169 da OIT (1989) destaca que os governos devem consultar os povos interessados, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas capazes de afetá-los diretamente. Ainda, o art. 7º prevê que tais povos têm o direito de participar ativamente da formulação, aplicação e avaliação de programas e projetos que os afetem.

Ademais, o Decreto Federal n° 6040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, proporciona um tratamento importante para a proteção dessa população, incentivando a adoção dos meios necessários para a participação nas instâncias de controle social e nos processos decisórios.

Outrossim, a ausência de consulta prévia viola o princípio da participação popular presente na Lei nº 6.938/1981 e reafirmado na Resolução CONAMA nº 001/1986, que exige a realização de estudos de impacto ambiental com ampla divulgação e audiência pública.

Nos autos do Mandado de Segurança Repressivo com Pedido Liminar N° 0848199-83.2024.8.20.5001, movido pelo Município de Natal, em face do Instituto de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte (IDEMA), percebe-se que, apesar do IDEMA haver mencionado a necessidade de Consulta Livre, Prévia e Informada (CLPI) em face da comunidade pesqueira artesanal residente na Vila de Ponta Negra, o magistrado entendeu pelo descabimento da condicionante de CLPI, por inexistência de elementos suficientes para demonstrar que as comunidades locais se enquadrariam nos parâmetros normativos previstos na Convenção nº 169, da OIT, bem como por já haver tido reuniões e audiências públicas junto às comunidades locais (BRASIL, 2024).

Nesse sentido, Barcelos (2018 *apud* Barcelos 2020, p. 288) reflete que:

> Esvaziar as instâncias colegiadas, limitar pareceres técnicos e restringir a sociedade nos espaços de poder indica, então, que não há Estado sem o signo da divisão de classes, sem a capacidade de impor os interesses dos dominantes no conjunto da sociedade. Impedir ou restringir a atuação dos conselhos deliberativos ou excluir a exigência de audiência pública é acabar com o

.

> mínimo de abertura democrática do processo de licenciamento à crítica da sociedade. Afinal, a participação da sociedade engendra o nascimento de uma série de controvérsias, problemas e alternativas que não são detectadas ou levadas em conta pelos consultores contratados pelas empresas e, deste modo, evita as manobras artificialmente realizadas para ocultar conflitos, ilegalidades e insuficiências que o processo concentra, dado a complexidade das dinâmicas analisadas.

Além disso, Lima, Marés e Glass (2025) denunciam a omissão do Estado frente a sua obrigação de conduzir e realizar os processos de consulta, de modo que se abre uma zona livre para assédios e cooptações de lideranças e comunidades, gerando rupturas internas e dissidências pela desinformação sobre seus direitos e pela sedução do capital.

METODOLOGIA

A pesquisa aborda a temática da participação popular no processo de licenciamento ambiental adota uma abordagem qualitativa e exploratória, com base em análise documental e normativa. Foi examinada a íntegra do Mandado de Segurança Cível 0848199-83.2024.8.20.5001, referente ao processo de licenciamento das obras de engorda de Ponta Negra, além de marcos legais nacionais e internacionais aplicáveis à proteção de povos e comunidades tradicionais. Em seguida, procedeu-se a análise do processo e dos atos licenciatórios a partir do aparato jurídico, das repercussões sociais e das reflexões acadêmicas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa revelou que o processo de licenciamento ambiental da engorda de Ponta Negra não contemplou adequadamente a participação dos povos tradicionais afetados. Essa exclusão configura um abuso às prerrogativas e direitos das comunidades pesqueiras da Vila de Ponta Negra, violando tanto dispositivos da Carta Magna como regras infraconstitucionais.

Apesar de o cenário acadêmico frisar a necessidade de democratização do licenciamento, constata-se que tantos os entes estatais como o Poder Judiciário são cúmplices na negligência às garantias sociais que protegem povos e comunidades tradicionais.

CONCLUSÕES

A falta de participação dos povos tradicionais no licenciamento ambiental da engorda da praia de Ponta Negra representa um ferimento à Convenção nº 169 da OIT e aos ditames

.

constitucionais ambientais e culturais. Essa conjuntura destaca a necessidade de repensar a condução de licenciamento no Brasil, refletindo o poder do controle judicial e a atuação do Estado, reforçando, assim, a urgência de um compromisso democrático, intercultural e inclusivo para o desenvolvimento de um futuro pautado na sustentabilidade e na justiça social.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Eduardo Alvares da Silva. *Desregulação ambiental e disputas políticas: uma breve retrospectiva do desmonte do licenciamento ambiental no Brasil.* **Ambientes**, v. 2, n. 2, p. 278–329, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/347732661_Desregulacao_ambiental_e_disputas_politicas_Uma_breve_retrospectiva_do_desmonte_do_licenciamento_ambiental_no_Brasil>. Acesso em: 7 out. 2025

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

BRASIL. ***Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007***. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 fev. 2007.

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. Diário Oficial da União, Brasília, 1981.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Norte. ***Mandado de Segurança Cível nº 0848199-83.2024.8.20.5001***. 3ª Vara da Fazenda Pública da Comarca de Natal/RN, 2024. Disponível em:<https://pje.tjrn.jus.br>. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CONAMA nº 001, de 23 de janeiro de 1986**. Dispõe sobre critérios básicos e diretrizes gerais para o uso e implementação do Estudo de Impacto Ambiental e do Relatório de Impacto Ambiental (EIA/RIMA). Disponível em: <https://conama.mma.gov.br/?option=com_sisconama&task=arquivo.download&id=745>. Acesso em: 7 out. 2025.

LIMA, Liana Amin; MARÉS, Carlos Frederico Marés de Souza Filho; GLASS, Verena (orgs.). ***Convenção 169 da OIT: direitos territoriais, consulta e consentimento – protocolos autônomos e jusdiversidade***. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2025. Disponível em: <https://observatorio.direitosocioambiental.org/wp-content/uploads/2025/05/Convencao-169-da-OIT-direitos-territoriais-consulta-e-consentimento-protocolos-autonomos-e-jusdiversidade.pdf>. Acesso em: 7 out. 2025

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). ***Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais, 1989***. Genebra: OIT, 1989. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%2

.

0Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20169.pdf>. Acesso em: 7 out. 2025.

.

"EM SE PLANTANDO, TUDO DÁ"? ORIGENS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL COMO DIREITO FUNDAMENTAL NO BRASIL

GT 2 - DIREITOS HUMANOS PARA UM FUTURO SUSTENTÁVEL E JUSTO

Fabiano André de Souza Mendonça

INTRODUÇÃO

O meio ambiente tornou-se uma preocupação constante em diversos fóruns internacionais, o que levou a uma compreensão da importância do conceito de **desenvolvimento sustentável**. Para que o Direito possa efetivamente contribuir para a concretização dos objetivos desse conceito, é crucial verificar sua formulação jurídica e sua adequação científica. Esta é a primeira parte de uma pesquisa que busca demonstrar que as ideias fundamentais sobre a relação do ser humano com a natureza no Brasil remontam aos tempos iniciais da colonização portuguesa sem que apresente hoje características jurídicas adequadas aos novos desafios.

O **objetivo** deste estudo foi examinar as bases coloniais que originaram o modo de relacionamento com a natureza no Direito Brasileiro. O exame dessa problemática se justifica pela dificuldade que as pautas ambientais encontram para se firmar no país, muitas vezes sendo mitigadas ou excluídas sob a ação de interesses econômicos.

A hipótese principal é que o conceito de desenvolvimento sustentável no Direito brasileiro **não apresenta características jurídicas adequadas**, pois se baseia em ideias equivocadas sobre a relação do ser humano com a natureza (CHAUÍ, 2000). Os próximos passos da pesquisa, ainda a serem desenvolvidos, analisarão as origens dos conceitos de sustentabilidade e desenvolvimento e sua conexão com os direitos fundamentais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A relação do homem com o meio ambiente no Brasil remonta ao contexto do **patrimonialismo** português, caracterizado pela confusão entre as esferas pública e privada e pelos fundamentos personalistas do poder (WEBER, 1982; CAMPANTE, 2003). Este regime, resultado da expansão marítima e comercial, antepõe-se ao Estado Moderno e suas bases

.

racionais. No contexto do **capitalismo mercantil**, a chegada portuguesa ao Brasil em 1500, relatada na Carta de Pero Vaz de Caminha (CAMINHA, 2013), tinha uma perspectiva eminentemente **apropriatória**, gerando a expectativa de uma **terra-cornucópia** de fartura sem limites.

A análise da Carta de Caminha revela a origem do **mito fundador** do país (CHAUÍ, 2000). A frase popularmente atribuída, **"nesta terra, em se plantando, tudo dá"**, **não consta do texto original** (CAMINHA, 2013). O trecho mais próximo é: "Águas são muitas, infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem". A versão original enfatiza o convite à **disposição da vontade** ("Querendo") e o ato de **explorar** ("Aproveitar").

A versão revisada, que surge na primeira metade do século XX (A GAZETA, 1939), **omite a água** e traz para o centro o ato de **"plantar"**, vinculando a fartura diretamente à ação agrícola. Essa mudança linguística reflete o imaginário que permaneceu, reafirmando o papel do Brasil como exportador de *commodities* primárias e acentuando a preocupação com o agronegócio. A ênfase no "plantar" adiciona um elemento de valorização do trabalho, contribuindo para um mito fundador **patrimonialista e estamental**, onde o interesse público é submetido a desejos particulares.

A relação de apropriação do meio ambiente se estendeu ao trato com o **indígena**, visto como parte do ambiente e objeto de tutela, não como sujeito de direitos e liberdade, conforme se nota em documentos da época (PAPA PAULO III, 1537). Essa desigualdade e a incompreensão cultural uniram-se aos paradigmas **acumulativos, extrativistas e consumistas** do capitalismo mercantil.

METODOLOGIA

A pesquisa apresenta uma natureza predominantemente **qualitativa**, com um enfoque no **estudo da evolução histórica e jurídica** de conceitos. O instrumento de coleta e análise de dados baseou-se na **análise documental e revisão bibliográfica**. O campo de pesquisa abrangeu a **história do Direito Brasileiro** e a **formação da identidade nacional** em sua relação com a natureza.

Para analisar as origens coloniais do pensamento ambiental, utilizou-se como documento-base o texto da **Carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei D. Manuel I** (CAMINHA,

.

2013). A evolução da compreensão da relação homem-natureza no Brasil foi avaliada através da análise de **literatura da época e jornais** (JORNAL DO BRASIL, 1935; PAULO, 1933). A busca por fontes documentais (jornais) foi limitada à **primeira metade do século XX**, um período de redescoberta do texto de Caminha, com foco em periódicos editados na capital do país (Rio de Janeiro, à época) para aferir a relação entre poder político e econômico.

O procedimento de análise consistiu em um **exame comparativo** entre a redação original do trecho da Carta de Caminha e a frase popularmente difundida ("em se plantando, tudo dá"). Para a análise da frase revisada, foi utilizada a **retórica** (discurso epidíctico e deliberativo, *ethos* e *logos*) [cf. NANCY, 2015] para compreender o uso e as intenções subjacentes à sua ampla difusão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados demonstram que a frase **"em se plantando, tudo dá"**, embora amplamente difundida e atribuída a Pero Vaz de Caminha, é **apócrifa**. Sua leitura é uma **revisão** da frase original: "querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem" (CAMINHA, 2013).

A busca em periódicos do Rio de Janeiro revelou que a frase revisada surgiu entre o final da década de 30 e meados da década de 40 do século XX (A GAZETA, 1939), em um contexto de **debates sobre a identidade nacional** e de **crise de alimentos** (NASSER; SCLIAR, 1946; MOREL; SCLIAR, 1947), onde havia um desejo de ser "sustentado" pelo Estado (mito do "nada faltará").

O resultado central da pesquisa é que a frase revisada **"afunila a preocupação numa forma específica de exploração: o agronegócio"**, conforme demonstrado pelo seu uso em matérias e discursos no Congresso Nacional vinculados ao setor (BRASIL, 1991; BRASIL, 2003). A **omissão da água** (elemento central na frase original) e a ascensão da **terra** e do **plantar** refletem a atração das atenções para a terra como fonte de riqueza em detrimento dos rios.

Essa transformação linguística confirma a hipótese de que o conceito de desenvolvimento sustentável no Direito Brasileiro se funda em ideias equivocadas, pois:

.

1. **Perpetua o imaginário apropriatório e patrimonialista** da colonização, onde a natureza é vista como um objeto de exploração sem limites.
2. **Direciona o foco para o ganho econômico** em larga escala (agronegócio), desconsiderando a proteção ao meio ambiente e o respeito aos povos originários.
3. **Reforça a mentalidade "nada faltará"** do Estado-cornucópia, incompatível com a responsabilidade exigida no trato com a natureza.

Essa concepção contribui para a dificuldade do conceito de desenvolvimento sustentável em se tornar juridicamente adequado, pois seu intento original é refratado pelo poder econômico. A sustentabilidade deve ser pensada hodiernamente em dimensões **ambientais, sociais e econômicas**, buscando soluções integrais para a crise socioambiental.

CONCLUSÕES

O objetivo de examinar as bases que originaram o modo de relacionamento com a natureza no Direito Brasileiro foi alcançado. A pesquisa demonstrou que o imaginário que preside o estabelecimento da relação com a natureza no Brasil está vivo e **interfere indevidamente na juridicidade do conceito de desenvolvimento sustentável**. A **permanência do mito** se manifesta na expressão apócrifa **“em se plantando, tudo dá”**.

A transformação da frase de Caminha, que surge no século XX, é um ato de **retórica** voltado a solidificar e garantir um posicionamento pró-agronegócio, servindo a finalidades de discurso judicial e deliberativo. Ao desviar a atenção da água para o plantar na terra, a frase oculta a urgência de uma perspectiva integral, reforçando o caráter explorador e patrimonialista que remonta ao início da colonização (WEBER, 1982).

Conclui-se que o conceito de desenvolvimento sustentável no Direito brasileiro se assenta sobre uma base histórica marcada pela **exploração apropriatória, patrimonialismo e exclusão**. Para que o desenvolvimento sustentável alcance sua força normativa e juridicidade, é fundamental **contornar esses caminhos** e reconduzir os rios, as matas, os animais e os indígenas à sua dignidade.

Esta primeira parte da pesquisa servirá de base para aprofundamentos constantes. Os **futuros direcionamentos** (segunda e terceira partes da pesquisa) incluem aprofundar os

.

conceitos de sustentabilidade e desenvolvimento a partir de documentos-base internacionais e da Constituição de 1988, analisar a juridicidade dos conceitos extraídos da Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento (1986) e abordar a relação entre Democracia e desenvolvimento sustentável, tendo como pressuposto a plurifuncionalidade da teoria dos direitos fundamentais.

REFERÊNCIAS

A GAZETA: a voz do povo. Florianópolis, 5 fev. 1939. p. 3.

BRASIL. DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL. Brasília, 23 fev., 1991, v. 46, n. 7, Seção 1.

BRASIL. EMBRAPA. Discurso do Ministro da Agricultura, Roberto Rodrigues, nos 30 anos da Embrapa. 1º abr., 2003. Disponível em: https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/17937841/discurso-do-ministro-da-agricultura-roberto-rodrigues-nos-30-anos-da-embrapa. Acesso em: 06 jun. 2024.

CAMINHA, Pero Vaz de. **A carta do descobrimento**: ao rei D. Manuel. Atual. por Maria Angela Villela. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013. (Saraiva de bolso)

CAMPANTE, R. G.. O patrimonialismo em Faoro e Weber e a sociologia brasileira. *Dados*, v. 46, n. 1, p. 153–193, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro, v. 45, n. 33, p. 10. 7 fev. 1935.

MOREL, Edmar, SCLIAR, Salomão. Porcos alimentados com trigo! *O Cruzeiro*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 31-34, 22 fev. 1947.

NANCY, Jean-Luc. Ekphrasis. *Études françaises*, v. 51, n. 2, p. 25-35, 2015.

NASSER, David, SCLIAR, Salomão. E o Brasil passa fome... *O Cruzeiro*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 8-15, 18 maio 1946.

PAPA PAULO III. **Sublimis Deus**: on the enslavement and evangelization of Indians. Vaticano: Santa Sé, 1537. Disponível na internet em: https://www.papalencyclicals.net/paul03/p3subli.htm. Acessado em 11 jun. 2024.

PAULO, Raul de. Pronunciamento na installação do curso de professores regionais. *Jornal do Commercio*. Rio de Janeiro, v. 106, n. 87, p. 4. 13 abr. 1933.

WEBER, Max. **Ensaios de Sociologia**. 5. ed. Trad. por Waltensir Dutra. Org. por H.H. Gerth

.

e C. Wright Mills. Rev. por Fernando H. Cardoso. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1982.

.

DE DENTRO DA CARNE, A ESCRITA: INSUBMISSÃO, DISSIDÊNCIA E NARRATIVAS A PARTIR DOS CORPOS TRANS

GT 3 - DIREITOS HUMANOS, VOZES VULNERÁVEIS E ESTÉTICAS DA RESISTÊNCIA

Thalía Musa Bento Queiroz

INTRODUÇÃO

Na literatura brasileira contemporânea, a escrita de mulheres trans tem se consolidado como gesto insurgente, ao afirmar o corpo como lugar de fala, memória e produção de conhecimento. Inseridas em uma sociedade estruturada pela cisheteronormatividade, essas autoras enfrentam o silenciamento histórico e o estigma que associa suas identidades à marginalidade, sobretudo pela vinculação compulsória à prostituição e à hipersexualização. Como relata Moira (2016, p. 102), “é como se a palavra puta estivesse tatuada na minha testa, e muito antes de eu fazer rua a primeira vez. Me veem como travesti e já me imaginam puta, e qual seu preço, se sou ativa, assédio como nunca vi antes, coisa de enlouquecer”.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a narrativa de mulheres trans brasileiras contemporâneas, compreendendo a escrita como prática epistemológica que desconstrói dispositivos de exclusão e reinscreve o corpo dissidente como sujeito político. A relevância do estudo justifica-se pela necessidade de reconhecer a potência estética, política e subjetiva da literatura trans.

Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e interpretativa, articulando referenciais dos estudos de gênero, feminismos interseccionais e epistemologias queer com destaque para os aportes de Valeska Zanello(2018) Suely Rolnik(2018) e Amara Moira(2016) à análise textual de obras literárias produzidas por autoras trans brasileiras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão dos dispositivos de gênero, entendidos como tecnologias de poder que moldam subjetividades e regulam corpos, é fundamental para analisar a experiência trans na contemporaneidade. Inspirada em Michel Foucault, Valeska Zanello (2018) evidencia como

.

esses dispositivos produzem corpos “adequados” à cisheteronormatividade, revelando que o gênero não é essência, mas efeito de práticas discursivas de vigilância e normalização. No Brasil, tais mecanismos se manifestam em discursos médicos, jurídicos e sociais que patologizam pessoas trans, convertendo seus corpos em alvo de controle e exclusão.

Contudo, o corpo trans não se reduz à condição de disciplinado: ele também é ponto de resistência. Como afirma Zanello, a desarticulação dos dispositivos é um gesto político e poético, abrindo espaço para subjetividades insurgentes. Nesse mesmo horizonte, Suely Rolnik (2018) no livro Antopologia Zumbi discute quem é digno de ser comido, questionando como o desejo, colonizado por regimes de gênero, raça e classe, hierarquiza corpos e legitima a exclusão dos que escapam à norma. O corpo trans, situado na fronteira da abjeção, é frequentemente negado como locus de afeto e prazer, sendo invisibilizado, fetichizado ou criminalizado.

A escrita de mulheres trans reconfigura esse cenário, afirmando o corpo como espaço de saber, memória e invenção. Autoras como Amara Moira rompem com a lógica da hipersexualização e da invisibilidade, reivindicando a complexidade da subjetividade trans e a legitimidade da sua voz na literatura brasileira. Nesse sentido, a escrita se torna gesto epistemológico: inscreve a carne dissidente como lugar de conhecimento e resistência. O depoimento da autora potiguar Bia Crispim (2022), ao narrar o medo de ser rejeitada por assumir-se como escritora trans em uma entrevista ilustra os desafios da autoria em meio à transfobia estrutural e, ao mesmo tempo, afirma a literatura como prática de reivindicação de lugar.

A arte, em suas múltiplas expressões, também atua como insurgência. Linn da Quebrada, em “Oração” (2016), proclama: “meu corpo é minha arma / minha voz, minha lança”, reposicionando a corporalidade trans como sujeito político e estético. Liniker, por sua vez, denuncia o uso da religião para justificar a exclusão, revelando a dimensão simbólica da violência que atravessa a vida trans. Essas manifestações convergem com as reflexões de Judith Butler (2004) sobre a precariedade da vida e o não reconhecimento de determinadas existências como dignas de luto. Hoje mais do que nunca, ser Trans, é lutar pelo direito a vida. Sobretudo, existir.

.

Assim, pensar a literatura trans contemporânea é pensar práticas insurgentes que recusam o apagamento e afirmam a legitimidade da experiência dissidente. A escrita de mulheres trans não apenas denuncia violências, mas inventa novos modos de viver, desejar e existir. Ela é, ao mesmo tempo, gesto político, resistência estética e micropolítica da carne, abrindo brechas para um futuro onde todos os corpos possam ser reconhecidos em sua inteireza.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo e interdisciplinar, com o objetivo de analisar as representações dos corpos trans na narrativa contemporânea produzida por mulheres brasileiras. A pesquisa fundamenta-se em métodos de análise textual e discursiva, que permitem a apreensão das estratégias narrativas, estéticas e políticas presentes nas obras selecionadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Além de romper com a invisibilidade e o estigma, a literatura trans cria epistemologias encarnadas, nas quais a experiência da carne e da subjetividade atravessada por múltiplas violências se torna fonte de conhecimento e reflexão crítica. A insurgência literária trans atua também em outras manifestações artísticas, como a música de Linn da Quebrada e Liniker, mostrando que o corpo trans é lugar de invenção, memória e agência política.Nesta seção, os autores deverão descrever os dados obtidos e os principais resultados, relacionando-os às hipóteses de pesquisa. Interpretar os resultados e discutir com a literatura, tendo como base a fundamentação teórica.

Em síntese, os resultados indicam que a escrita de mulheres trans não apenas denuncia a opressão, mas atua performativamente, transformando o corpo dissidente em território de criação, desejo e resistência. A literatura trans, portanto, reafirma que existir, sentir, escrever e amar são atos insurgentes, capazes de subverter normas e produzir novas formas de subjetividade, reconhecimento e emancipação social.

CONCLUSÕES

.

Ao analisar as narrativas produzidas por essas escritoras, compreendemos que o corpo trans não é apenas objeto de discurso, mas sujeito que narra, pensa, deseja e cria. Trata-se de uma escrita que nasce da carne ferida, erotizada, santificada, violentada e que se recusa a ceder às lógicas de captura e disciplinarização. Reivindica-se, aqui, não só o direito à vida, mas o direito à complexidade, ao gozo, à fé, à autoria e à beleza. A literatura torna-se, assim, um gesto epistemológico insurgente que rompe com o silenciamento histórico e afirma novos modos de existir e narrar o mundo.

Por fim, este trabalho reafirma a urgência de valorizar e legitimar as produções artísticas, intelectuais e literárias de mulheres trans como parte fundamental do pensamento crítico contemporâneo. Em um país que lidera os índices de violência contra pessoas trans, reconhecer suas vozes como fontes legítimas de saber é não apenas um gesto acadêmico, mas ético e político. É, também, uma convocação para que a universidade, os espaços de leitura e a sociedade em geral não sejam cúmplices do apagamento, mas cúmplices da insurgência. Que da carne ferida continue a brotar palavra e da palavra, um porvir mais justo, plural e verdadeiramente humano.

REFERÊNCIAS

ZANELLO, Valeska. Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação. Curitiba: Appris, 2018

LINIKER. Nossa existência não é um erro. Trip, São Paulo, 2019. Entrevista concedida a Bruno Torturra. Disponível em: https://revistatrip.uol.com.br/trip/liniker-nossa-existencia-nao-e-um-erro. Acesso em: 19 jul. 2025.

ROLNIK, Suely. Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOIRA, Amara. E se eu fosse puta. Campinas: Desconcertos, 2016.
MOMBAÇA, Jota. Não vão nos matar agora. São Paulo: Mondrongo, 2022.

BUTLER, Judith. Vida precária: o poder do luto e da violência. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Autêntica, 2021.

.

A LITERATURA COMO UM DIREITO HUMANO: HUMANIZAÇÃO E DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

GT 3 - DIREITOS HUMANOS, VOZES VULNERÁVEIS E ESTÉTICAS DA RESISTÊNCIA

Luiz Alberto Celestino Pessoa Pimentel

Ivoneide Bezerra de Araujo Santos Marques

INTRODUÇÃO

A relação entre a literatura e os direitos humanos é muito mais próxima do que se pode imaginar. Se a educação é um direito humano, a literatura representa esse direito, quando a educação literária é parte indissociável do processo educacional, devendo fazer parte do processo de escolarização desde a educação infantil, garantindo aos leitores a vivência cotidiana com histórias, personagens e experiências estéticas. O texto literário é um artefato cultural que cumpre um papel social, por meio da expressão artística, de denúncia de ações individuais e/ou coletivas que colocam o ser humano em situação de injustiça e vulnerabilidade ou de exposição à violência.

O trabalho com o texto literário na escola deve ocorrer em uma perspectiva crítica, para ajudar a identificar e denunciar preconceitos e a supressão de direitos, desconstruindo estereótipos presentes no cotidiano. O estudo da literatura deve ter por fim levar o estudante a refletir sobre a realidade, para agir de maneira participativa no universo social bem como instigar o educando a lutar por direitos em um processo de humanização como revelação da realidade e descoberta de si como sujeito histórico (Freire, 2009).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao tratar do "direito à literatura", Candido (2011) afirma que a literatura é um direito humano básico, pois ela humaniza, expande a compreensão do mundo e da sociedade, e permite que as pessoas se desenvolvam como indivíduos e membros do coletivo, sendo um bem espiritual necessário a todos e não apenas a uma elite cultural. Ainda de acordo com o autor, a literatura é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua

.

humanidade. Para Freire (2009), a humanização é um processo contínuo do homem para "ser mais", superando a opressão e a desumanização através da educação libertadora e da ação e reflexão sobre a realidade. Esse processo envolve a conscientização, a busca pela autonomia e a capacidade de agir criticamente sobre o mundo, transformando a sociedade, para que a liberdade e a dignidade de todos sejam alcançadas. Eis, portanto, o ponto de convergência entre a literatura e os direitos humanos: a humanização.

François Ost (2004) afirma que as obras literárias têm a capacidade de iluminar e questionar aspectos essenciais da sociedade, atuando para a conscientização e para a reivindicação de direitos. Entretanto, os saberes globais hegemônicos condicionam olhares, autores e, inclusive, os sentidos produzidos pelos textos literários, minimizando a amplitude desses artefatos culturais como potência formativa e humanizadora, ao restringir vozes oriundas das margens, tornando quase inexistente a representatividade de grupos minoritários na literatura, pois determinadas vozes, geralmente, as da classe dominante, de homens brancos dos e colonizadores são mais autorizadas a contar histórias do que outras, de forma que o discurso hegemônico permeia todos os discursos construídos.

Neste trabalho, assumimos o conceito de decolonialidade proposto por Quijano (2005), como uma ferramenta crítica para repensar o ensino de literatura na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Destacamos a necessidade de romper com estruturas coloniais que silenciam saberes e sujeitos subalternizados, não representados pelas abordagens tradicionais, valorizando autores e vivências invisibilizadas, para promover a inclusão social, a democratização do conhecimento e a ampliação das vozes presentes na produção e no estudo da literatura.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, o estudo foi desenvolvido, no escopo da Linguística Aplicada, em uma abordagem crítica, transgressiva e indisciplinar (Moita-Lopes, 2013; Kleiman, 2013), caracterizando-se como uma pesquisa-ação de natureza crítica (Kincheloe, 1997), em uma abordagem de vertente etnográfica (De Grande, 2011). Analisamos os dados em uma abordagem qualitativa, focando na sua compreensão e interpretação (Moita Lopes, 1994).

O estudo é parte de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Programa de

.

pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em que temos por objetivo analisar apresentar resultados do desenvolvimento de um projeto de letramento (Kleiman, 2000), com foco nas práticas de leitura do texto literário, a partir de uma perspectiva sociocultural do letramento. Quanto aos dados gerados, estes foram produzidos no contexto escolar, durante o segundo semestre letivo de 2023 – de setembro a fevereiro de 2024 -, com turmas ingressantes do ensino médio integrado, no Campus Parnamirim do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), a partir do uso de diversos instrumentos: questionários, notas de campo, fotos, vídeos, além de textos de diversos gêneros produzidos pelos alunos (resenhas, resumos, comentários, podcasts, cartazes, poemas, manifestos, colagens, debates, exposições etc.).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto de letramento "Literatura, arte e vida" foi desenvolvido com a participação dos alunos na escolha de obras e temas literários ligados à sua realidade, promovendo sua atuação crítica na escola, na comunidade e na sociedade. Entre os temas abordados estavam racismo, violência contra a mulher, exploração do trabalho e pobreza, todos relacionados à denúncia das desigualdades sociais no Brasil.

Figura 01: Oficina de letramento PodLer – Podcast Literário.

Fonte: elaboração própria.

No projeto de letramento "Literatura, Arte & Vida", foram selecionados, majoritariamente, autores pertencentes a grupos marginalizados na literatura, como negros, mulheres, LGBTQIA+ e escritores das periferias, como Carolina Maria de Jesus, Conceição

.

Evaristo, Jeferson Tenório, Geni Guimarães, dentre outros. Essas obras fogem ao cânone tradicional, trazem relatos sobre desigualdades sociais e violações de direitos humanos, valorizando experiências historicamente silenciadas e reafirmando que todas as histórias importam, como destaca Adichie (2019). A leitura desses textos literários na sala de aula estimulou, gradualmente, a participação dos estudantes, permitindo que compartilhassem vivências, ampliassem seus repertórios e estabelecessem conexões entre leituras, resultando na produção de diferentes gêneros e artefatos, como podcasts, minidocs e colagens artísticas, articulando diferentes linguagens, múltiplos e multiletramentos.

As práticas de letramento literário em sala de aula desempenharam um papel central ao incentivar a crítica aos discursos hegemônicos presentes nos textos literários, promovendo justiça social e humanização. Por meio do diálogo e da conscientização, os estudantes foram levados a refletir e a agir, engajando-se em questões políticas e sociais, contribuindo para uma formação crítica, emancipatória e transformadora, alinhada à pedagogia libertadora de Paulo Freire (2009).

CONCLUSÕES

A vivência do projeto de letramento demonstrou que a relação entre literatura e Direitos Humanos permitiu o desenvolvimento pessoal e humano dos estudantes, ampliando a compreensão dos temas e textos lidos, tendo sido um recurso crucial para problematizar a realidade de nosso país e seu histórico de discriminação, contribuindo para o empoderamento e reflexão acerca da sua realidade, possibilitando que fossem elaboradas estratégias de combate e resistência aos processos de exclusão e desigualdade social presentes no entorno e/ou na vida deles.

Portanto, ao formar os estudantes - filhos da classe trabalhadora -, alunos da Educação Profissional e Tecnológica, despertando neles a sua capacidade crítica de pensar, para além do domínio da técnica e da tecnologia (Santos-Marques e Kleiman, 2017), o trabalho com projetos de letramento provocou uma reflexão sobre a sua condição no mundo, os silenciamentos, exclusões e invisibilidades - a eles impostos - bem como a consciência dos seus direitos essenciais como, por exemplo, o direito à literatura e, consequentemente, o direito a uma educação profissional de qualidade socialmente referenciada no IFRN.

.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

DE GRANDE, Paula Baracat. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, v.23, n.23, 2011. Disponível em: <https://posgraduacaofaintvisa.wordpress.com/wpcontent/uploads/2013/07/pesquisa-emlinguistica-aplicada.pdf> Acesso em 10 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

KINCHELOE, Joe Lyons. **A formação do professor como compromisso político:** mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KLEIMAN, Angela Bustos. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) **Linguística aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

KLEIMAN, Angela Bustos. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, Inês. (Org.). **O ensino e a formação do professor:** alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 2, 2019. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412 Acesso em: 11 set. 2025.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

OST, François. **Contar a lei**. Tradução: Paulo Neves. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SANTOS-MARQUES, Ivoneide Bezerra de Araújo; KLEIMAN, Angela Bustos. Educação profissional para além da formação técnica e tecnológica. Florianópolis, **Revista EJA em debate**, v. 6, n. 9, jul. 2017. Disponível em: < https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2294> Acesso em: 09 set. 2025.

.

A VIDA-LABIRINTO E OS CATIVEIROS DE DUZU-QUERENÇA: O ESPAÇO EM "DUZU-QUERENÇA", DE CONCEIÇÃO EVARISTO

GT 3 - DIREITOS HUMANOS, VOZES VULNERÁVEIS E ESTÉTICAS DA RESISTÊNCIA

Gisana Karen Araújo Costa Lira
Tito Matias-Ferreira Júnior

INTRODUÇÃO

Partindo de realidades e experiências vividas em favelas, barracos, espaços marginalizados em geral, a obra de contos *Olhos D'água* (2014), de Conceição Evaristo, representa, através de personagens também marginalizadas, uma perspectiva humana e crua de vivências que refratam uma realidade enfrentada por muitos negros brasileiros que vivem em condição de pobreza e violência. Esta obra revela a poética, o estilo e a sensibilidade da autora ao abordar questões acerca do racismo, da violência, da miséria e de gênero.

Nesta coletânea, as personagens, em sua maioria, estão inseridas em narrativas nas quais seus desfechos são trágicos, predestinados tanto pelos espaços que ocupam (favelas, barracos, rua etc.), quanto pelas condições de vida provenientes deles, sendo um dos aspectos sociais representados na obra.

Este trabalho objetiva analisar, portanto, o conto "Duzu-Querença" dessa coletânea, destacando os aspectos relacionados aos espaços da narrativa e sua relação com a ação da personagem, uma pessoa em situação de rua, que tem seus passos e espaços traçados, remontando sua história até aquele momento de sua vida.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao examinar o espaço na obra literária, Ozíris Borges Filho (2008), em seu texto "Espaço e literatura: introdução à topoanálise", parte da terminologia *topoanálise,* tal como empregada por Bachelard (1957), e amplia seu significado ao abranger não somente espaços íntimos, mas todas as categorias de espaços representados em uma obra, destacando algumas de suas funções.

.

Em “O problema da forma”, Bakhtin (2014) aponta para os aspectos da vida que, ao serem trazidos para a obra, ganham um novo plano. Em o “Espaço romanesco: conceitos e possibilidades”, Osman Lins (1976, p. 64) reflete sobre a temática do espaço dentro dessa perspectiva: “Vemo-nos ante um espaço ou um tempo inventados, ficcionais, reflexos criados do mundo e que não raro subvertem – ou enriquecem, ou fazem explodir – nossa visão das coisas”.

Em “As formas do tempo e do cronotopo no romance”, Bakhtin (2018) aponta essa relação espaço-tempo, denominada de cronotopo. O autor relaciona a indissociabilidade do tempo e do espaço na obra literária na construção de sentido e que também é percebida na obra de Evaristo: “No cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios do espaço e do tempo num apreendido e concreto. Aqui o tempo se adensa e ganha corporeidade, torna-se artisticamente visível [...]” (Bakhtin 2018, p. 12).

Nesse sentido, Osman Lins (1976, p. 63) afirma: “Não só espaço e tempo, quando nos debruçamos sobre a narrativa, são indissociáveis. A narrativa é um objeto compacto e inextrincável, todos os seus fios se enlaçam entre si e cada um reflete inúmeros outros”. No conto Duzu-Querença, podemos identificar alguns cronotopos na trajetória da personagem Duzu, como o cronotopo de sua realidade atual, enquanto pessoa em situação de rua, o de sua infância, revivida pelo narrador, e o de sua neta Querença, que representa uma nova perspectiva de um tempo de esperança e mudança de realidades.

A noção de cativeiro, inspira-se no termo utilizado por Patrícia Hill Collins em conferências sobre o feminismo negro, em 2023, no Brasil, *captivity*, para enfatizar que mesmo com o fim da escravização, suas consequências se perpetuam e ganham uma nova denominação que ela utiliza, metaforicamente, como “cativeiro” para abarcar a ideia de viver sob constante domínio, apontando a guetificação urbana, como um exemplo: “Se você observar onde muitas pessoas negras pobres estão agora, elas estão nas cidades, seja na pobreza urbana ou na pobreza rural, e parte dessa estrutura é manter esse grupo impotente politicamente[3]” (Collins 2024, tradução nossa). Quanto ao contexto nacional, Lélia Gonzalez (2020, p. 28) afirma: “Um dos legados concretos da escravidão diz respeito à distribuição geográfica da população negra, isto é, à sua localização periférica em relação às regiões e setores hegemônicos”, o que influenciará,

[3] “If you look at where a lot of poor Black people are now, they are in cities, either urban poverty or rural poverty and part of that structure is to hold that group politically powerless”.

inclusive, nas formas naturalizadas (racismo cultural) de subalternização em que se inserem mulheres negras: "O processo de exclusão da mulher negra é patenteado, em termos de sociedade brasileira, pelos dois papéis sociais que lhe são atribuídos: 'domésticas' ou 'mulatas'" (Gonzalez 2020, p. 36), reduzindo-as a características de subserviência e de sexualização, basicamente.

Quanto à noção de "labirinto", dentre as suas possibilidades de significação e simbologia, desde sua associação com a mitologia grega, este estudo se detém à sua relação com sua essência aprisionante e confinante, condição que limitou a personagem Duzu em um "emaranhamento de veredas" (Chevalier; Gheerbrant 2001, p. 530), que dificultaram sua saída da vida que levava.

Reflete-se, portanto, acerca do conto "Duzu-Querença", a partir desse aporte teórico que aborda a caracterização do espaço na obra literária, bem como da ideia do espaço como local de aprisionamento da personagem em um desfecho trágico, com base no ponto de vista estético; a forma como a sua temática é conduzida dentro da obra.

METODOLOGIA

Seguindo o conceito e as definições de *topoanálise*, de Borges Filho (2008), sobre as funções do espaço na literatura, uma abordagem crítico-analítica da narrativa é realizada, quanto ao seu papel na construção da história dessa personagem, à luz de conceitos que tratam do espaço na literatura, como Lins (1976) e Bakhtin (2018), bem como uma breve análise dos espaços marginalizados representados, levando-se em consideração conceitos como o de racismo cultural, apontado por Gonzalez (2020) e o de *captivity* (cativeiro), discutido por Collins (2024).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No conto analisado, a história de Duzu se inicia quando ela, já em situação de rua, relembra seu passado. Segundo o narrador, sua condição de submissão se desencadeia durante a infância, quando é encaminhada para a cidade para trabalhar na "casa" de uma senhora, onde, supostamente, teria a possibilidade de estudar.

.

A "casa" com muitos quartos e portas, na verdade, se tratava de uma casa de prostituição onde a menina se torna empregada doméstica, e onde acaba sendo explorada por sua condição de vulnerabilidade, permanecendo sob domínio em uma espécie de cativeiro social.

Ao longo da narrativa, na descrição dos quartos, dos espaços ocupados pela personagem, é possível observar as funções do espaço na literatura, sugeridas por Borges Filho (2008), como, por exemplo, de caracterizar as personagens, situando-as no contexto socioeconômico e psicológico em que vivem; de influenciar as personagens e sofrer suas ações, em que o autor aponta: "o espaço não somente explicita o que é ou será a personagem. Muitas vezes o espaço influencia a personagem a agir de determinada maneira" (Borges Filho, 2008, p. 2). Estas mesmas descrições indicam uma fusão da personagem com esse local que a subjuga, lhe priva de viver a infância e lhe abre portas, passagens em labirinto, para outras formas de exploração: "A senhora tinha explicado a Duzu que batesse nas portas sempre. Batesse forte e esperasse o pode entrar. Um dia Duzu esqueceu e foi entrando" (Evaristo 2014, p. 32).

Dos espaços representados no conto, destacam-se aqueles que representam um destino traçado por condições de miséria e de dependência pela necessidade. Observa-se esse aprisionamento no espaço marginal, em que Duzu deixa as casas de prostituição, muito tempo depois, para o morro e, depois de ter muitos filhos e netos, estes estavam espalhados "pelos morros, pelas zonas e pela cidade" (Evaristo 2014, p. 34).

A esperança é instaurada a partir do cronotopo de sua neta Querença, que herda não apenas o nome, mas também o 'querer' associado ao desejo de liberdade. Diferentemente da experiência da avó, para a neta existe a possibilidade de vislumbrar uma ruptura por meio dos estudos e do engajamento em associações do bairro. Essa inflexão narrativa, apresentada no desfecho do conto, abre espaço para que o leitor conceba um futuro alternativo para Querença, ainda que permeado por incertezas.

CONCLUSÕES

Na análise do conto "Duzu-Querença", partindo-se da proposta de Borges Filho (2008), são destacadas funções do espaço no texto literário, bem como sua influência no desfecho de seu enredo. Identifica-se a descrição dos espaços como traço revelador de aspectos que compõem a construção de sentido da obra, que não somente situa geograficamente as personagens, mas, também, se constitui como uma nova camada que evidencia sua

.

ressignificação. A narrativa descreve espaços que propiciam as ações da personagem e que denotam sua condição de subalternização. Permitem, também, uma fusão com a personagem, que, ao longo da narrativa, abre portas para outras formas de exploração, presa em uma vida-labirinto e seus cativeiros.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. As formas do tempo e do cronotopo no romance: um ensaio de poética histórica. **Teoria do romance II**: As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, p. 11-13, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. O problema da forma. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* 7.ed. São Paulo: Hucitec. p. 57-70, 2014.

BORGES FILHO, Ozíris. Espaço e literatura: introdução à topoanálise. *In*: Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, Interações, Convergências, XI, 13 a 17 jul. 2008, Universidade de São Paulo. **Anais** [...] São Paulo. Disponível em: <https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/067/OZIRIS_FILHO.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2025.

COLLINS, Patrícia Hill. ANPOCS. **Por que feminismo negro?** | 1ª Aula Pública com Patrícia Hill Collins. YouTube, 21 mai. 2024. Disponível em: <https://m.youtube.com/watch?v=GnMNK3xyBt0&t=1134s>. Acesso em: 15 jun. 2024.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

GONZALEZ, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: Efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. **Por um feminismo afro-latino-americano:** ensaios, intervenções e diálogos. Organizadores: Flavia Rios e Marcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zarar. p. 25-44, 2020.

LINS, Osman. Espaço romanesco: conceitos e possibilidades. **Lima Barreto e o espaço romanesco**. São Paulo: Ática. p. 62-76, 1976.

.

"SER MULHER É SENTIR DOR, … A DOR DA LUTA POR DIREITOS": MOMENTOS DE LITERAPIA E SEU EFEITO HUMANIZA-DOR

GT 3 - DIREITOS HUMANOS, VOZES VULNERÁVEIS E ESTÉTICAS DA RESISTÊNCIA

Erika Vanessa Soares Freire
Ricardo Luiz De Souza

INTRODUÇÃO

Ler é uma prática fundamental para o desenvolvimento humano, uma vez que estimula dimensões cognitivas, éticas e afetivas da vida social. Os inúmeros benefícios da leitura — como a ampliação da imaginação, da criatividade, da comunicação e da capacidade reflexiva — fortalecem sua importância como dispositivo formativo e humaniza-dor. Contudo, em um contexto marcado pelo uso excessivo das tecnologias digitais e pelo consequente enfraquecimento do hábito de leitura, percebemos como urgente propor iniciativas que resgatem o valor das narrativas literárias e sua função social, cultural e terapêutica, auxiliando também na saúde mental.

Nessa compreensão, o projeto de extensão "Momentos de Literapia" vem sendo executado desde 2020 pelo IFSertãoPE Campus Santa Maria da Boa Vista, cenário onde a sociedade brasileira vivia os desafios advindos da pandemia de COVID-19. Seguindo um caminho metodológico da Biblioterapia, vem confluindo humanidades em espaços de leitura compartilhada capazes de promover experiências estético-reflexivas que dialogam com emoções, favorecendo o autoconhecimento e estimulando a empatia política, isto é, uma atitude inclinada a criação de possibilidades que concretizam mudanças sociais necessárias.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Biblioterapia tem se consolidado como uma prática de leitura diferenciada, capaz de promover novas formas de relação entre leitores e livros, estimulando a construção de sentidos a partir das narrativas literárias. Esse termo deriva da junção dos vocábulos gregos *biblíon* (livro) e *therapeía* (terapia), sendo compreendido como "terapia por meio dos livros". Sua

.

definição remete à experiência de uma leitura que mobiliza, apazigua e ressignifica emoções, tendo como ponto de partida o contato com histórias narradas (Ribeiro, 2024).

Sabe-se que a literatura, em seus diversos gêneros — contos, poesias, romances —, contém valores universais e humanistas que contribuem não apenas para a formação intelectual, mas também para o fortalecimento das relações sociais e para a melhoria do bem viver integral, com ênfase na saúde mental (Caldin, 2009).

De acordo com Silva e Peruzzo (2019), a literatura atua sobre a construção dos sujeitos sociais, justamente por ter um papel formador e transformador da personalidade, e, consequentemente, na sua emancipação, promovendo autonomia nas esferas pessoal, psicológica e social. Do mesmo modo, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos aponta que a educação não-formal em direitos humanos orienta-se pelos mesmos princípios e sua implementação se apoia em um processo permanente de sensibilização e formação crítica de subjetividades (Silva; Peruzzo, 2019). Assim, a literatura também é meio de acesso à cultura, à educação, à arte, portanto, um direito humano a ser garantido.

Como educadores comprometidos com os sonhos que confluem na escola, nossa inquietação se fez presente frente ao baixo interesse pela leitura e à dificuldade de integração significativa entre jovens, adultos e textos literários no ambiente escolar e social. Ademais, a constatação de que problemas como ansiedade e depressão têm se intensificado, demandando estratégias pedagógicas e terapêuticas.

METODOLOGIA

Este projeto possui natureza qualitativa e fundamenta-se nos pressupostos da Biblioterapia, trabalha aspectos socioemocionais e do bem viver dos seus participantes por meio da promoção dos “Momentos de Literapia”, com leitura compartilhada com vistas no cuidado em saúde mental (Caldin, 2009).

Na composição da equipe, estão um docente, uma psicóloga e uma estudante voluntária do ensino médio do IFSertãoPE Campus Santa Maria da Boa Vista. Atualmente, suas experimentações seguem nas modalidades virtual, presencial e itinerante, garantindo a participação de estudantes da/na escola e de outras instituições públicas de ensino por meio de parcerias em eventos ou programas formativos, e a comunidade em geral, também por meio da plataforma do google meet.

.

Sua frequência na modalidade remota é bimensal e os encontros contam com participação de escritoras/es regionais (em sua maioria) e fazem menção as datas de mobilizações sociais e/ou são referências no cuidado em saúde pública, como março das mulheridades, abril dos povos indígenas, maio contra homofobia, junho do meio ambiente, agosto contra a violência de gênero, setembro da saúde mental, outubro da natureza feminina, novembro negro. Essa dinâmica se encontra ilustrada na Figura 01 abaixo:

Figura 01: Foto e cards para divulgação elaborados pela equipe do projeto de extensão "Momentos de Literapia" para ilustrar as modalidades presencial, virtual e itinerante, respectivamente.

Fonte: elaboração própria.

Com duração média de uma hora e trinta minutos, tem início com aplicação de recursos que facilitam o acolhimento e relaxamento, como meditação com exercícios de respiração, uso de óleos essenciais, música ambiente, cartas terapêuticas e imagens. Na modalidade remota, como se prevê, os recursos são mais audiovisuais. Os textos literários escolhidos dialogam com valores humanos e, após cada leitura, a conversa era iniciada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas experimentações dos "Momentos de Literapia" tem sido perceptível que as palavras não se mostram neutras, carregam múltiplos sentidos e significados sobre existências humanas. E por estarem em constante movimento linguístico, expressam um pluralismo interpretativo sobre mundos (de si e com o outro).

.

Ao propormos a leitura de textos literários como prática terapêutica conseguimos oferecer às pessoas uma possibilidade de ampliar sua visão de mundo e assim transformá-la pelo contato com as diferentes narrativas. Isso foi possível vivenciar quando a escrita e leitura poética de uma das estudantes se fez no encontro de março das mulheridades:

> *Mulher, uma palavra que nos causa tantos sentimentos. Felicidade, euforia, empoderamento e dor. Sim, dor!* ***Ser mulher é sentir dor****, a dor de dar a luz, a dor de viver no mundo, a dor de ser quem se é,* ***a dor da luta por direitos,*** *a dor de amar, a dor de mostrar a si mesma que merece amor e que deve se amar.*
> *Mas nós somos incríveis, somos maravilhosas e lindas, independente de nossos defeitos, somos força e alegria, também é gratificante ser mulher, sentir tudo e poder fazer de tudo para nos sentirmos vivas.*
> *Ser mulher não é singular, nós somos plural, somos muitas em uma só. Somos artistas, somos escritoras, somos cantoras, poetas, pintoras, somos quem queremos ser.*
> *Somos resiliência, somos luta, somos a mãe natureza. Somos o berço, o colo, o acalento, somos a vida, damos a vida, somos o amor. Somos mulheres e não só mulheres, e digo e repito, somos tudo que queremos ser.* (Mulher, Vitória Barbosa, 2024. **Grifos nossos**)

Tal perspectiva contrasta com representações negativas frequentemente associadas ao ato de ler, como a ideia de que se trata de uma atividade árida, difícil ou exclusiva de intelectuais. A experiência literária pode ser envolvente e estimulante, subvertendo preconceitos adquiridos em relação aos livros e as suas escrevivências (Gallian, 2017). Além disso, personagens em situações de dilema ou conflito oferecem ao leitor identificações e possibilidades de reflexão que ampliam sua compreensão de si e do outro. Essas histórias transportam o sujeito para outras existências, estimulando a empatia e novas formas de perceber o mundo (Berthoud; Elderkin, 2016).

O acesso a literaturas ausentes nas bibliotecas e a experiência com aquelas de difícil consumo, além da fuga do imaginário social, tem se mostrado um marcador de desigualdade, visto que a maioria do nosso público é de baixa renda. Tem sido possível garantir o reconhecimento e representatividade de escritoras/es de obras que dão voz aos grupos historicamente marginalizados, exemplo disso foi a participação da adolescente ribeirinha, Ana Luize Silva (Figura 01), que apresentou seu livro, leu e levantou a pauta de gênero e étnico-racial de quem escreve e como escreve.

CONCLUSÕES

O projeto apresenta relevância acadêmica, cultural e social por se configurar como

.

prática educativa inovadora que, ao mesmo tempo em que incentiva o hábito da leitura, promove a imaginação, a criatividade e o prazer estético, sem restringi-los a finalidades utilitárias. Ao valorizar a literatura como instrumento forma-dor e de humaniz-ação, o projeto busca contribuir para a formação integral dos sujeitos, fortalecendo vínculos afetivos, sociais e culturais, e ampliando os horizontes de convivência, reflexão e cuidado.

Ressalta-se que a leitura terapêutica proposta pela Biblioterapia, além de proporcionar benefícios reconhecidos, tem em sua natureza transdisciplinar uma área em constante expansão, constituindo-se como campo fértil para pesquisas que articulam literatura, cultura, saúde e educação.

REFERÊNCIAS

BERTHOUD, Ella; ELDERKIN, Susan. **The Novel Cure: An A to Z of Literary Remedies**. New York: Penguin Books, 2016.

CALDIN, Clarice Fortkamp. **Biblioterapia: uma prática antiga, um campo novo.** Florianópolis: UFSC, 2009.

GALLIAN, Dante Marcello Claramonte. **A literatura como remédio: os clássicos e a saúde da alma.** 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2017.

RIBEIRO, André. **Biblioterapia: leitura e saúde em diálogo.** São Paulo: Editora Contexto, 2024.

SILVA, Carolina Reis Theodoro; PERUZZO, Pedro Pulzatto. A literatura como direito humano. **ANAMORPHOSIS - Revista Internacional de Direito e Literatura**, Porto Alegre, 2019. DOI: 10.21119/anamps.52.515-538. v. 5, n. 2, p. 515-538. Disponível em; https://periodicos.rdl.org.br/anamps/article/view/514. Acessado em 13 ago 2025.

.

CULTURA MARAJOARA E A IDENTIDADE PARAENSE: PRODUÇÃO CERÂMICA ANCESTRAL COMO EXPRESSÃO DO DIREITO À CULTURA

GT 3 - DIREITOS HUMANOS, VOZES VULNERÁVEIS E ESTÉTICAS DA RESISTÊNCIA

Arthur Cavalcante Vieira Gomes

Ingrid Santiago

INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (DNUDPI) são alguns importantes marcos normativos que se articulam e dialogam com outras referências internacionais e nacionais, com destaque para a Constituição Federal, que tratam de direitos e liberdades considerados *essenciais* — dentre eles, a cultura. Na verdade, observa-se a partir dos referenciais internacionais citados que a matéria de direito à cultura sofreu expressiva progressão. Isso porque, com a elaboração da DNUDPI, os povos indígenas e seus direitos foram internacionalmente reconhecidos. Não somente, mas as próprias disposições sobre *cultura* foram mais extensamente apresentadas aqui do que em relação à DUDH. Por outro caminho, no âmbito interno, cabe destacar que a Constituição Federal de 1988, embora não tão ampliada quanto às manifestações culturais das comunidades indígenas, impõe ao Estado brasileiro o dever de reconhecer e proteger o *corpus* cultural desses grupos (Brasil, 1988).

Nessa toada, considerando a dimensão que os direitos culturais indígenas alcançam nacional e internacionalmente, propomos analisar a produção cerâmica de artefatos da cultura marajoara como expressão estética de resistência e instrumento de construção identitária desse povo, à luz do direito humano à cultura, destacando o papel de iniciativas e ações populares para promoção da reinserção e valorização desse patrimônio. Para tanto, definimos os seguintes objetivos específicos: (a) examinar textos normativos específicos (DUDH, Constituição Federal e DNUDPI) e suas relações com o direito à cultura e à identidade; (b) investigar a relevância histórica da cultura marajoara, pela perspectiva das peças cerâmicas, compreendendo-as como expressão visual e de resistência das vozes locais e (c) refletir sobre a inserção desses objetos culturais na comunidade marajoara, no pretexto do fortalecimento da noção de pertencimento,

.

memória coletiva e construção da identidade cultural do marajoara.

Aqui está, portanto, uma escolha temática que ultrapassa o aspecto estético e que adentra no político. Então, a partir da consideração do histórico processo de etnocídio indígena, e das violências sistemáticas que ainda se fazem presentes e ameaçam esses grupos vulneráveis, optamos por escrever sobre a relação dos modernos habitantes da ilha de Marajó (PA) com a antiga tradição cerâmica iniciada pelos primeiros ocupantes da região.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A ocupação da Ilha de Marajó, que remonta a pelo menos 3.500 anos, revela uma clara evolução sociocultural, observada principalmente através de sua produção cerâmica. Inicialmente, durante os primeiros 1.500 anos, a ilha foi habitada por pequenos grupos que viviam da caça, pesca e agricultura incipiente. Sua cerâmica, embora bem acabada, era esteticamente menos expressiva, sugerindo um caráter primordialmente doméstico (Schaan; Martins; Portal, 2010).

A partir do século V, no entanto, surge uma sociedade mais complexa, a da fase Marajoara, que floresceu por cerca de 900 anos. Essa transformação é marcada por uma notável sofisticação na cerâmica, que se torna o principal veículo da intensa vida simbólica e ritualística do período. Com ricas decorações, incluindo pinturas, incisões e figuras humanas e de animais, essas peças eram utilizadas tanto em rituais festivos quanto em complexas cerimônias funerárias para a elite, refletindo a complexidade social alcançada por esse povo (Schaan; Martins; Portal, 2010).

Nessa linha, desde a primeira metade do século XX, tem se observado um marcante processo de retomada e revisitação da "arte" marajoara. A tradição passa, então, a ser reinventada: é o caso do estilo de design modernista batizado de "Neo-Marajoara", nascido na década 1920 no solo fértil das principais metrópoles brasileiras — São Paulo e Rio de Janeiro. Nessa estética, elementos geométricos do Art Déco dialogavam com os traços ancestrais da cerâmica marajoara, resultando em obras arquitetônicas e objetos decorativos que uniam tradição e modernidade (Furuya, 2014).

A partir dessa reinterpretação, abre-se espaço para investigar de que maneira a arte marajoara foi reinserida no imaginário cultural brasileiro contemporâneo. Se, por um lado, sua presença se consolidou nos grandes centros do Sudeste, em contato direto com correntes

.

artísticas importadas do norte global, por outro, no Pará — e, mais especificamente, na Ilha de Marajó —, a tradição reaparece sob outro prisma. Ali, a Cultura Marajoara não se limita a uma referência estética, mas assume caráter de resgate ancestral e de afirmação identitária, reafirmando sua centralidade na constituição da memória e da identidade do povo amazonense.

Nesse viés, faz-se importantíssimo dar destaque à arte de produção do Mestre Cardoso, como é mais conhecido Raimundo Saraiva Cardoso. O paraense, descendente de indígenas da Ilha de Marajó, foi responsável por alavancar a produção artística da cerâmica inspirada nas obras milenares remetidas ao povo Marajoara. Seu trabalho iniciou-se na década de 70, quando migrou para e região do Icoaraci e teve seu primeiro contato com os artefatos originais da Cultura Marajoara no Museu Goeldi, em Belém. Fascinado pelas peças, o Mestre Cardoso conseguiu autorização para construir réplicas das originais cerâmicas Marajoara (Schaan, 2006).

Graças ao trabalho do Mestre Cardoso, a produção de cerâmica inspirada na obra deixada pelos indígenas Marajoara passou a conquistar espaço importante no cenário artístico paraense. De tal modo, a atividade ceramista se expandiu e, consequentemente, expandiu-se também o conhecimento acerca do histórico ancestral dos objetos replicados. A arte Marajoara passa, portanto, a integrar parte central da identidade do Distrito de Icoaraci: adquire potencial comercial e torna-se sustento de diversas famílias da região, que começam a comercializar as obras não só no distrito, como também expandem o leque mercadológico para outras regiões do Brasil e, até mesmo, do exterior (Schaan, 2006).

É nesse horizonte que emerge o principal ponto de debate deste estudo: compreender como o resgate da ancestralidade marajoara, operado pelos paraenses contemporâneos, constitui um mecanismo de fomento ao Direito à Cultura. Para tanto, é imperioso evocar o artigo 27 da Declaração Universal de Direitos Humanos, verdadeiro farol normativo quando se trata dessa matéria. O dispositivo, em linhas breves, consagra que todo indivíduo tem o direito de participar da vida cultural de sua comunidade e fruir das artes por ela produzidas, garantindo, ainda, a proteção dos interesses que emanam de suas criações (ONU, 1948). Em consonância, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, estabelece que os povos indígenas têm o direito fundamental de manter, controlar e revitalizar seus patrimônios culturais e suas tradições (ONU, 2008).

Casa-se à abordagem trazida pela Declaração Universal de Direitos Humanos o artigo 215 da Constituição Federal brasileira; ele declara, portanto, que “o Estado garantirá a todos o

.

pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais." (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

METODOLOGIA

O presente resumo expandido adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise bibliográfica e documental. Para tanto, foram consultados artigos acadêmicos, monografias e teses nas áreas do Direito, Relações Internacionais, Arqueologia e Antropologia. Complementarmente, foram analisadas normativas internacionais, como a Declaração Universal de Direitos Humanos e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sob essa perspectiva, a Cultura Marajoara ganha um papel central. Mais do que um legado artístico de produções ancestrais, ela reaparece como prática cultural que dialoga com a contemporaneidade da sociedade paraense. Nesse viés, a produção ceramista, inspirada nos modelos ancestrais passa a integrar o cotidiano regional, fortalecendo tanto a economia local quanto os laços de pertencimento coletivo. Desse modo, o direito à cultura manifesta-se de forma concreta: na preservação da memória, na valorização das expressões herdadas e na possibilidade de que novas gerações reconheçam na arte marajoara um traço essencial de sua identidade.

CONCLUSÕES

Pelo exposto, argumentou-se brevemente sobre a produção cerâmica marajoara e sua tradução em expressão do direito à cultura, funcionando como referencial de resistência e construção da identidade local da ilha paraense, em harmonia com os dispositivos da DUDH, Constituição Federal e DNUDPI. A intermitência dessa tradição, portanto, fortalece a memória de um povo, os laços de pertencimento e a economia da comunidade, demonstrando que o patrimônio ancestral não é distante nem solidificado no passado, mas vivo e pulsante, essencial

.

para a afirmação cultural das gerações posteriores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 set. 2025.

FURUYA, Yoshiaki. ***Inheriting the Prehistoric Past, Artistically: Two Case Studies***. Apresentado em International Union of Anthropological and Ethnological Sciences (IUAES), Chiba, Japão, 16 maio 2014. Fukuoka: The Japanese Society of Cultural Anthropology, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: https://www.un.org/pt/about-us/universal-declaration-of-human-rights. Acesso em: 30 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: ONU, 2008. Disponível em: https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf. Acesso em 7 out. 2025.

SCHAAN, Denise Pahl; MARTINS, Cristiane Pires; PORTAL, Vera Lúcia Mendes. Patrimônio Arqueológico do Marajó dos Campos. *In*: SCHAAN, Denise Pahl; MARTINS, Cristiane Pires (org.). **Muito além dos campos**: arqueologia e história na Amazônia Marajoara. Belém: GKNORONHA, 2010. p. 71-86. Disponível em: https://bibliotecadigital.iphan.gov.br/items/32e23691-9dc6-49c5-9a8e-f51a8a822b4f. Acesso em: 7 out. 2025.

SCHAAN, Denise Pahl. Arqueologia, público e comodificação da herança cultural: o caso da cultura marajoara. **Revista Arqueologia Pública**, Campinas, SP, v. 1, n. 1[1], p. 19–30, 2015. DOI: 10.20396/rap.v1i1.8635819. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rap/article/view/8635819. Acesso em: 27 set. 2025.

.

O IMPACTO DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS SOBRE COMUNIDADES VULNERÁVEIS: ARTE, CULTURA E CRITICIDADE MEDIANTE AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS POR MULHERES EM DIFERENTES CONTEXTOS GEOGRÁFICOS

GT 3 - DIREITOS HUMANOS, VOZES VULNERÁVEIS E ESTÉTICAS DA RESISTÊNCIA

Lavínia America de Almeida Jordão
Arthur William Cassiano de Souza
Ezequias Correia da Silva
Alexandra Rafaela da Silva Freir

INTRODUÇÃO

Este projeto foi desenvolvido como parte do evento "XI Órbita dê um toque para elas", uma mostra de conhecimento promovida pelo IFPB – Campus Cabedelo, a ação foi idealizada e executada pela professora Alexandra Rafaela da Silva Freire, juntamente com o 2° período de Licenciatura em Ciências Biológicas. A proposta central da nossa intervenção artística foi dar visibilidade a um tema frequentemente negligenciado,"O impacto das mudanças climáticas sobre comunidades vulneráveis: arte,cultura e criticidade mediante as experiências vividas por mulheres em diferentes contextos geográficos."

A peça teatral apresentada no auditório do campus foi resultado de um processo coletivo e artesanal. Confeccionamos integralmente os figurinos e cenários, reutilizando materiais e até plantando elementos naturais para compor a ambientação. Essa escolha estética e ética reforçou o compromisso com a sustentabilidade e a crítica ao consumo desenfreado. Como destaca Ailton Krenak, "a ideia de que podemos seguir explorando a Terra como se ela fosse uma fonte inesgotável é uma ilusão perigosa" (Krenak, 2019), e essa consciência permeou cada etapa da criação do espetáculo.

Narramos relatos reais de mulheres vietnamitas que enfrentam alagamentos intensos durante as chuvas, revelando os desafios cotidianos impostos por eventos extremos. Paralelamente, abordamos também a realidade da seca no sertão nordestino, traçando um

.

paralelo entre diferentes formas de vulnerabilidade climática. A peça buscou sensibilizar o público para os efeitos desiguais da crise ambiental, especialmente sobre corpos femininos e territórios periféricos. Como afirma Shiva (2005), "as mulheres, especialmente nas comunidades rurais, estão entre as mais afetadas pelas mudanças ambientais, pois dependem diretamente dos recursos naturais para sua sobrevivência e sustento familiar".

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão sobre mudanças climáticas e seus impactos sobre populações vulneráveis tem sido amplamente abordada por diferentes campos do conhecimento, com destaque para os estudos interdisciplinares que relacionam meio ambiente, gênero e justiça social. Segundo Shiva (2005), as mulheres, especialmente em comunidades rurais, estão entre os grupos mais afetados pelas alterações ambientais, uma vez que dependem diretamente dos recursos naturais para garantir a subsistência familiar. Essa perspectiva evidencia a necessidade de compreender os efeitos da crise climática a partir de uma abordagem interseccional, que considere desigualdades de gênero, classe e território.

Ailton Krenak (2019) reforça essa crítica ao modelo de exploração ambiental ao afirmar que a crença na infinitude dos recursos naturais é uma ilusão que sustenta práticas destrutivas e desiguais. Para o autor, é urgente repensar a relação entre humanidade e natureza, valorizando saberes ancestrais e modos de vida que promovam equilíbrio ecológico. Essa visão dialoga com a proposta estética e ética do projeto apresentado, que reutilizou materiais e incorporou elementos naturais como forma de resistência simbólica ao consumo desenfreado.

No campo das artes cênicas, Boal (2005) propõe o teatro como ferramenta de transformação social, capaz de dar voz a sujeitos historicamente silenciados. A utilização de relatos reais de mulheres vietnamitas e sertanejas na peça teatral se insere nessa perspectiva, ao transformar experiências de sofrimento em narrativas públicas que provocam reflexão e empatia. O teatro, nesse contexto, atua como espaço de denúncia e de construção coletiva de consciência crítica.

A abordagem metodológica adotada também se inspira nos princípios da educação ambiental crítica, conforme proposto por Loureiro (2012), que defende práticas pedagógicas voltadas à emancipação dos sujeitos e à problematização das estruturas sociais que sustentam a degradação ambiental. A criação colaborativa da peça, com envolvimento direto dos

.

participantes na confecção de figurinos e cenários, representa uma prática educativa que articula estética, política e ecologia.

Essas referências teóricas sustentam a construção do projeto artístico apresentado, evidenciando a relevância de práticas culturais engajadas como forma de enfrentamento às injustiças climáticas e sociais.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste projeto artístico-educativo foi de natureza qualitativa, com abordagem participativa e interdisciplinar. A proposta foi concebida como uma ação voltada à sensibilização de dois públicos principais: adolescentes do ensino médio integrado do IFPB – Campus Cabedelo e servidores da instituição, incluindo técnicos administrativos e docentes.

O processo de criação da peça teatral envolveu a ação colaborativa dos alunos do 2° período na produção de figurino, cenografia e construção dramatúrgica, realizadas na sala de aula. Os participantes foram convidados a contribuir com materiais reutilizáveis, ideias de roteiro e experiências pessoais relacionadas ao tema das emergências climáticas. Essa dinâmica buscou estimular o protagonismo e a valorização da criatividade como ferramenta de expressão crítica.

Durante o processo de criação do roteiro, foram utilizados relatos reais de mulheres vietnamitas afetadas por enchentes e de sertanejas que enfrentam a seca no semiárido nordestino. Esses relatos foram adaptados para o formato teatral com o apoio dos participantes, que contribuíram com sugestões de encenação, trilha sonora e ambientação. A construção coletiva da narrativa permitiu que os adolescentes se apropriarem do conteúdo de forma crítica e afetiva, fortalecendo o vínculo entre arte, território e consciência ambiental, Como afirma Loureiro (2012), “a educação ambiental crítica deve promover a emancipação dos sujeitos e a transformação das práticas sociais”, o que se refletiu na proposta pedagógica adotada.

A culminância do projeto se deu com a apresentação da peça no auditório do campus, aberta à comunidade interna. A atividade foi registrada em fotos e acompanhada por uma roda de conversa com os participantes e espectadores, permitindo a avaliação qualitativa do impacto da ação e a coleta de impressões sobre o tema abordado.

Foto 01: Docentes e discentes responsáveis pela apresentação.

.

Fonte: Acervo pessoal

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A realização de uma peça teatral sobre a realidade das mulheres vietnamitas diante das enchentes trouxe resultados significativos tanto no campo acadêmico quanto na formação sociocultural dos envolvidos. A atividade superou as expectativas referentes ao potencial da arte como meio transformador aliada à pesquisa e ao engajamento social dos discentes. Durante o processo de criação e apresentação, os discentes puderam desenvolver uma consciência crítica referente às desigualdades sociais enfrentadas por mulheres em situação de vulnerabilidade social. O material disponibilizado pela docente embasou o roteiro dramatúrgico, permitindo compreender que fatores como o gênero, pobreza e desastres ambientais se entrelaçam, trazendo uma certa sobrecarga e invisibilizando as mulheres.

A encenação provocou certa criticidade ao público. Alguns espectadores relataram que se sentiram tocados com a força encenada dessas mulheres e pela realidade retratada. A simplicidade dos recursos dos recursos cênicos, aliada a expressividade e à simbologia da peça - como o arroz representando resistência e a água como ameaça constante - gerou uma comoção na plateia de empatia e reflexão.

No plano pedagógico, os discentes envolvidos ampliaram suas habilidades de pesquisa, escrita, trabalho conjunto e expressão artística. Como também, o trabalho promoveu a transdisciplinaridade entre diferentes áreas do conhecimento, como história, sociologia, artes cênicas e estudos de gênero, fortalecendo ainda mais a proposta do projeto. Além disso, a atividade gerou uma discussão sobre mulheres vietnamitas em situação de risco ambiental,

.

levando muitos estudantes a refletirem sobre as semelhanças com comunidades brasileiras afetadas por enchentes, especialmente em regiões periféricas.

Por fim, os resultados obtidos demonstram que a arte, quando construída com responsabilidade e embasamento teórico, é capaz de sensibilizar, educar e transformar. A experiência teatral não apenas deu voz às mulheres vietnamitas, mas também fortaleceu o papel dos estudantes como agentes de mudança social.

CONCLUSÕES

Diante das reflexões propostas ao longo deste trabalho, concluímos que as mudanças climáticas representam um desafio global que afeta de forma desproporcional as comunidades vulneráveis, especialmente as mulheres. Em diversos contextos geográficos, elas enfrentam os efeitos ambientais de maneira mais intensa, seja pela responsabilidade na gestão dos recursos naturais, seja pelas condições sociais que limitam seu acesso a políticas públicas e mecanismos de proteção. A abordagem adotada permitiu evidenciar como essas experiências são atravessadas por fatores sociais, culturais e ambientais, reforçando a importância de se considerar a perspectiva de gênero nas discussões sobre justiça climática e sustentabilidade.

Através da articulação entre prática e expressão artística, foi possível promover uma sensibilização crítica sobre o tema, utilizando estratégias acessíveis e impactantes que favoreceram o diálogo com diferentes públicos. A dramatização de situações reais, a construção coletiva dos elementos cênicos e a participação ativa dos estudantes contribuíram para tornar o processo educativo mais significativo, estimulando a empatia, o pensamento crítico e o engajamento social.

Assim, este estudo reafirma a necessidade de ações educativas que integrem ciência, arte e engajamento social, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes, sensíveis e comprometidos com a transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Educação ambiental crítica: contribuições para uma*

.

agenda política pedagógica. São Paulo: Cortez, 2012.

SHIVA, Vandana. *Biopirataria: a pilhagem da natureza e do conhecimento*. São Paulo: Editora Globo, 2005.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Educação ambiental crítica: contribuições para uma agenda política pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2012.

.

INTERSECCIONALIDADE COMO CHAVE PARA COMPREENDER E ENFRENTAR AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

GT 4 - DIREITOS HUMANOS E INTERSECCIONALIDADE: GÊNERO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Jennifer de Oliveira Rodrigues
Thiago Coelho de Santana

INTRODUÇÃO

A violência de gênero constitui um fenômeno histórico, estrutural e persistente, que atinge mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ de maneira sistemática. De acordo com Vermot (2021), enfrentá-la é um ato cotidiano de luta pela paz, uma vez que ela se manifesta em diferentes formas de agressão física, psicológica, sexual e simbólica, com raízes em relações de poder desiguais. Dados da Organização Mundial da Saúde (2021) revelam que uma em cada três mulheres no mundo já sofreu algum tipo de violência. No Brasil, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2025) mostra números alarmantes de feminicídios e violências correlatas, que atingem de modo mais severo mulheres negras, jovens e periféricas.

Esse cenário torna evidente a necessidade de compreender que a violência de gênero não atua de forma isolada, mas articulada a outros marcadores sociais, como raça, classe, sexualidade e territorialidade. Nesse sentido, a interseccionalidade, conceito desenvolvido por Kimberlé Crenshaw (Pereira, 2021; Santana, 2025), constitui-se como ferramenta teórico-analítica fundamental para compreender a complexidade dessas violências e subsidiar políticas públicas eficazes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A interseccionalidade emergiu como uma crítica à invisibilidade das mulheres negras nos movimentos sociais e nas pesquisas acadêmicas. Crenshaw (2002) e Collins (2019) destacam que os sistemas de opressão – racismo, sexismo, classismo e LGBTfobia – não atuam de forma isolada, mas interligada. Autores como Akotirene (2019) e Collins e Bilge (2021)

.

reforçam a interseccionalidade como matriz de dominação que permite compreender desigualdades em suas múltiplas dimensões.

A violência de gênero, segundo Njaine *et al.* (2014), deve ser compreendida como violação de direitos humanos que se manifesta em formas físicas, psicológicas, patrimoniais, morais e simbólicas, conforme previsto na Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) (Brasil, 2006). Para além da violência doméstica, inclui discriminações institucionais, homofóbicas, transfóbicas e racistas, revelando sua dimensão estrutural e sistêmica.

O olhar interseccional evidencia que determinados grupos sofrem violências de forma mais intensa e específica. Mulheres negras, indígenas, quilombolas e pessoas trans estão desproporcionalmente expostas, o que indica a insuficiência de abordagens universalistas (Maia; Maia; Rosalen, 2025). Benevides (2025) demonstra que 78% das vítimas trans assassinadas em 2024 eram negras, reforçando o caráter racializado da violência.

Apesar de avanços como a Lei Maria da Penha, a ausência de políticas efetivamente interseccionais limita sua aplicabilidade. Pesquisas (Lima, 2019; Pedrosa e Mont'Avão, 2017; Rizzatti, 2018) evidenciam falhas no atendimento às mulheres negras, indígenas e trans, que seguem invisibilizadas pelas práticas estatais.

A abordagem interseccional enfrenta desafios, como a dificuldade de operacionalização e risco de apropriações superficiais (Stelzer; Kyrillos, 2021). Contudo, apresenta potencial transformador, permitindo compreender realidades diversas, fortalecer movimentos sociais e orientar políticas públicas mais inclusivas.

METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como um ensaio teórico, de abordagem qualitativa (Gil, 2022), com natureza descritivo-reflexiva. Trata-se de um estudo bibliográfico, que articula referenciais clássicos e contemporâneos sobre interseccionalidade e violência de gênero. Foram analisados livros, artigos, relatórios oficiais e legislações pertinentes, considerando a contribuição de autoras como Akotirene (2019), Crenshaw (2002), Collins (2019; 2021) e Saffioti (2015), além de documentos de organismos nacionais e internacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

.

A violência de gênero no Brasil configura-se como um fenômeno estrutural e multidimensional, atravessado por marcadores como raça, classe, sexualidade e territorialidade (Akotirene, 2019; Crenshaw, 2002; Collins, 2019, 2021; Saffioti, 2015). Dados recentes do FBSP (2025) e do Dossiê ANTRA (Benevides, 2025) indicam que mulheres negras e pessoas trans, sobretudo as periféricas, estão entre as principais vítimas, revelando a articulação entre racismo, patriarcado e LGBTfobia. Nesse cenário, políticas universais mostram-se insuficientes, pois tendem a privilegiar corpos brancos, cisgêneros e heterossexuais, perpetuando exclusões.

A interseccionalidade, nesse contexto, emerge como ferramenta fundamental para compreender a diversidade das experiências e subsidiar políticas públicas mais eficazes. Ao reconhecer que a violência de gênero não é vivenciada de forma homogênea, essa abordagem desloca análises reducionistas e aponta para estratégias específicas que contemplem as demandas de grupos historicamente marginalizados.

Apesar dos avanços legais, como a Lei Maria da Penha, ainda persistem barreiras no acesso aos serviços especializados, sobretudo para mulheres negras, indígenas e trans, devido ao preconceito institucional e à falta de políticas culturalmente adequadas (Benevides, 2025). Assim, a interseccionalidade deve ser entendida não apenas como aporte teórico, mas como princípio orientador para políticas públicas integradas e transformadoras, capazes de enfrentar de forma efetiva a complexidade da violência de gênero no Brasil.

CONCLUSÕES

Conclui-se que a violência de gênero no Brasil é um fenômeno estrutural, histórico e multidimensional, cuja compreensão exige a perspectiva interseccional. A análise revela que mulheres negras, indígenas, quilombolas, periféricas e pessoas LGBTQIAPN+ são as principais vítimas da combinação de sistemas de opressão.

A interseccionalidade, portanto, configura-se como ferramenta analítica e prática indispensável para enfrentar a violência de gênero. Sua adoção pode subsidiar políticas públicas mais eficazes e inclusivas, promover justiça social e contribuir para a superação de estruturas patriarcais, racistas e heteronormativas. Entretanto, sua implementação requer vontade política, recursos institucionais e transformação cultural.

.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, K. **Interseccionalidade.** São Paulo: Polém, 2019.

BENEVIDES, B. G. **Dossiê**: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2024. Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2025. Disponível em https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2025/01/dossie-antra-2025.pdf. Acesso em 23 ago. 2025.

BRASIL. **Lei Maria da Penha:** Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006. Brasília: 2006.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade.** São Paulo: Boitempo, 2021.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero (L. Schneid, Trad.). **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública.** São Paulo: FBSP, 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

LIMA, J. A. S. **A mulher negra como comprovação da ineficácia da Lei Maria da Penha**. Universidade Católica do Salvador. Salvador: 2019.

MAIA, C.; MAIA, R. S.; ROSALEN, E. Interseccionalidade e violência de gênero no brasil: contribuições teórico-metodológicas. **Mosaico**. Goiânia, v. 18, n. 1, p. 86-86, jan./jun., 2025. ISSN: 1983-7801.

NJAINE, K. *et al*. **Violência e perspectiva relacional de gênero**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

OMS. **Uma em cada 3 mulheres em todo o mundo sofre violência**. 2021. Disponível em: < https://brasil.un.org/pt-br/115652-oms-uma-em-cada-3-mulheres-em-todo-o-mundo-sofre-viol%C3%AAncia>. Acesso em: 22 ago. 2025.

PEDROSA, C. C. C.; MONT'AVÃO, V. D. F. Novas fronteiras no feminismo: o feminismo indígena. **Percurso**, v. 1, n. 20, p. 75-81, 2017.
DOI: http://dx.doi.org/10.21902/RevPercurso.2316-7521.v1i20.2436.

PEREIRA, B. C. J. Sobre usos e possibilidades da interseccionalidade. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 21, n. 3, p. 445-454, 2021. DOI:

.

https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.3.40551

RIZZATTI, J, H. **Violência contra a mulher em territórios indígenas:** a aplicabilidade da Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), uma perspectiva decolonial dos direitos das Mulheres Indígenas. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma: 2018.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. Ed, São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTANA, T. C. de. **Afetos e Educação para a Sexualidade:** Corpo(s), Gênero(s) e Sexualidade(s). Recife: Casa Editorial Setentrional, 2025.

STELZER, J.; KYRILLOS, G. M. Inclusão da interseccionalidade no âmbito dos Direitos Humanos. **Rev. Direito e Práx**. v. 12, n. 1, jan-mar, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/2179-8966/2020/44747.

VERMOT, R. G. **Enfrentar a violência de gênero é lutar pela paz cotidianamente**. In: VIEIRA, V. (org.). Violência de gênero e interseccionalidades. São Paulo: Associação Mulheres pela Paz, 2021.

.

LETRAMENTO INTERSECCIONAL POR MEIO DE UM PERFIL DO INSTAGRAM: UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO PARA DIÁLOGO SOBRE DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS

GT 4 - DIREITOS HUMANOS E INTERSECCIONALIDADE: GÊNERO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Thiago Coelho de Santana
Wennington Dias dos Santos Silva
Jeferson Alves de Souza
Kellison Lima Cavalcante

INTRODUÇÃO

O Projeto de Extensão "INTERSECCIONA: Dialogando sobre Diversidade" nasce no IFSertãoPE com o propósito de explorar as interseccionalidades entre gênero, raça, orientação sexual e deficiência, utilizando o Instagram como principal ferramenta de comunicação. A proposta busca criar conteúdos educativos, como vídeos curtos, carrosséis e cards, ampliando a conscientização social acerca das desigualdades e promovendo uma cultura de respeito, equidade e inclusão.

A escolha da rede social Instagram (https://www.instagram.com/intersecciona/) como espaço de atuação extensionista não se dá por acaso: trata-se de uma plataforma amplamente utilizada, acessível e com grande potencial de engajamento, especialmente entre jovens. O projeto conecta ciência, extensão e tecnologia digital, articulando-se diretamente aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, em especial o ODS 4 (Educação de Qualidade), ODS 5 (Igualdade de Gênero) e ODS 10 (Redução das Desigualdades).

Assim, entende-se o letramento interseccional como a capacidade de compreender como diferentes formas de opressão e privilégio interagem na vida das pessoas. A iniciativa promove, portanto, múltiplos letramentos — de gênero, racial, LGBTQIA+ e inclusivo — ao integrar reflexões críticas e dados científicos à linguagem digital, potencializando o impacto formativo e social do projeto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A sociedade contemporânea enfrenta enormes desafios para a promoção da diversidade

.

e da inclusão. Discussões sobre gênero, raça, orientação sexual e deficiência são, muitas vezes, conduzidas de maneira fragmentada, o que invisibiliza suas intersecções e dificulta a compreensão da complexidade das desigualdades.

O Instagram, por sua popularidade e alcance, torna-se um canal estratégico para a circulação de conhecimento científico, experiências reais e narrativas plurais. Roque *et al.* (2020) e Silva (2017) apontam que perfis educativos precisam de planejamento, design atrativo e regularidade de postagens para manter audiência, despertar engajamento e fidelizar seguidores. Dessa forma, o ambiente digital não é apenas um espaço de socialização, mas também um campo de formação crítica.

No plano teórico, o projeto ancora-se nos Estudos Culturais e nas perspectivas pós-críticas. São dialogados os conceitos de Foucault (1979; 2010; 2014a; 2014b; 2020a; 2020b; 2020c) sobre os dispositivos de sexualidade, a performatividade de gênero em Butler (2018; 2019; 2022), a antropologia do corpo em Le Breton (2012; 2016; 2019), bem como os estudos de gênero e sexualidade de Louro (1997; 2018a; 2018b) e as reflexões sobre dominação de Bourdieu (2019).

No que tange às relações étnico-raciais, são mobilizados os conceitos de racismo estrutural em Almeida (2019), Ribeiro (2019) e Van Dijk (2018), bem como os dados de violência do Atlas da Violência (2024) e do Observatório do Grupo Gay da Bahia (2024). A categoria interseccionalidade, proposta por Crenshaw (1989; 2020) e aprofundada no Brasil por Akotirene (2019), orienta a análise crítica das múltiplas camadas de opressão e desigualdade. Complementarmente, as contribuições de Sassaki (2010) sobre inclusão reforçam a importância de se construir uma sociedade que acolha a diversidade em todas as suas dimensões.

Essa base teórica permite compreender a violência e a exclusão como fenômenos estruturais, plurais e contextuais, convocando a universidade a pensar estratégias formativas que ultrapassem a normatividade e valorizem a pluralidade de corpos, gêneros, raças e identidades.

METODOLOGIA

O projeto configura-se como um relato de experiência extensionista desenvolvido ao longo de seis meses (maio a outubro de 2025), envolvendo docentes, estudantes e comunidade.

.

A escolha do Instagram como ferramenta central possibilitou a criação de um espaço de diálogo acessível e inclusivo, sustentado por uma identidade visual planejada e uma linguagem simples e engajadora.

O processo metodológico contemplou o planejamento temático a partir de referências científicas, demandas sociais e alinhamento aos ODS, resultando em um cronograma de postagens regulares. Foram produzidos vídeos curtos, cards, carrosséis e entrevistas com especialistas e ativistas, utilizando softwares como Canva, Photoshop e CapCut para garantir qualidade estética e acessibilidade.

As publicações semanais foram acompanhadas de estratégias de interação, como enquetes, comentários, lives e repostagens colaborativas, fortalecendo o engajamento do público. Por fim, o monitoramento constante, realizado por meio de métricas digitais e questionários de feedback, permitiu avaliar o alcance e o impacto do projeto, assegurando sua relevância social e pedagógica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto apresentou crescimento significativo em alcance e engajamento nos primeiros quatro meses:

- **Maio/2025**: 13 posts, 1 reel, 5,5 mil visualizações (79% de não seguidores).
- **Junho/2025**: 10 posts, 6,4 mil visualizações (83% de não seguidores).
- **Julho/2025**: 10 posts, 7 reels, 9,9 mil visualizações (70% de não seguidores).
- **Agosto/2025**: 11 posts, 7 reels, 6,8 mil visualizações (70% de não seguidores).

Atualmente, o perfil conta com **68 postagens, 157 seguidores** e ampla circulação por meio de repostagens de outros perfis. Os dados revelam que, mesmo com um número modesto de seguidores, a estratégia de reels e posts acessíveis gerou milhares de visualizações, sobretudo de pessoas que ainda não acompanhavam a página.

Isso demonstra o **potencial extensionista** do projeto: a universidade alcança públicos externos, democratiza o acesso ao conhecimento e promove letramento interseccional em escala ampliada por meio dos algoritmos das redes sociais. A experiência revela que iniciativas digitais

.

de extensão podem se tornar poderosas ferramentas de transformação social, sobretudo em contextos de invisibilidade e marginalização.

CONCLUSÕES

O projeto **INTERSECCIONA** demonstrou que as redes sociais, quando utilizadas com rigor teórico, planejamento estratégico e intencionalidade pedagógica, podem se consolidar como espaços potentes de extensão universitária, de promoção dos direitos humanos e de letramento interseccional. Os resultados evidenciaram seu impacto social ao alcançar públicos diversos e estimular o diálogo crítico sobre desigualdades, ao mesmo tempo em que possibilitaram a formação interseccional, tornando-se prática cotidiana na compreensão de como gênero, raça, sexualidade e deficiência se entrecruzam na vida social. Também ficou evidente a importância de superar desafios e explorar novas potencialidades, ampliando a produção de conteúdos acessíveis, fortalecendo parcerias institucionais e consolidando redes de apoio que garantam a continuidade da experiência. Nesse sentido, reafirma-se a urgência de investir em práticas extensionistas digitais capazes de articular ciência, inclusão e direitos humanos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.

ATLAS DA VIOLÊNCIA. **Atlas da Violência 2024**. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/7868-atlas-violencia-2024-v11.pdf. Acesso em: 8 nov. 2025.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, J. **Corpos que importam:** os limites discursivos do "sexo". São Paulo: N-1 Edições, 2019.

BUTLER, J. **Desfazendo gênero**. São Paulo: Unesp, 2022.

CRENSHAW, K. W. **Intersectionality and Matrix of Domination**, 1989.
FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Vozes, 2010.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. São Paulo: Vozes, 2014b.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade 1:** a vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade 2:** o uso dos prazeres. São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade 4:** as confissões da carne. São Paulo: Paz e Terra, 2020c.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Observatório 2024 de Mortes Violentas de LGBTQIAPN+ no Brasil.** 2024. Disponível em: https://grupogaydabahia.com.br/mortes-violentas-de-lgbt-no-brasil-2024/. Acesso em: 8 nov. 2025.

LE BRETON, D. **Sociologia do corpo**. Petropólis, RJ: Vozes, 2012.

LE BRETON, D. **Antropologia do corpo**. Petropólis, RJ: Vozes, 2016.

LE BRETON, D. **Rostos**. Ensaio de Antropologia. Petropólis, RJ: Vozes, 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Autêntica, 2018a.

LOURO, G. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Autêntica, 2018b.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. Companhia das letras, 2019.

ROQUE, J. *et al*. O Instagram como meio promocional: uma análise do conteúdo do designer Wandson no ramo digital. **Prisma. com**, n. 43, p. 115-129, 2020. DOI:https://doi.org/10.21747/16463153/43a6

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8a. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, T. D. da. **Audiência visual:** a influência do design gráfico para o crescimento dos blogs de moda. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Desing) – Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33464. Acesso em: 8 nov. 2025.

.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e Racismo**. São Paulo: Contexto, 2018.

.

EDUCAÇÃO PARA DIREITOS HUMANOS: DIÁLOGOS INSURGENTES SOBRE DIVERSIDADE NA ESCOLA

GT 4 - DIREITOS HUMANOS E INTERSECCIONALIDADE: GÊNERO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Erika Vanessa Soares Freire

INTRODUÇÃO

Quando a escola pública promove espaços dialógicos que propõem o conhecimento e a valorização da diversidade social, busca garantir e fortalecer a inclusão por meio da execução dos direitos humanos, aumentando o protagonismo juvenil para diminuição das desigualdades sociais expostas pelas violências de gênero, orientação sexual, raça, religião, deficiência, entre outras. Foi através do projeto de extensão "Diálogos Insurgentes: INCLUSÃO e DIVERSIDADE", executado em 2023, que a equipe psicossocial possibilitou as juventudes urbanas, do campo, quilombolas, indígenas e ribeirinhas matriculadas no IFSertãoPE Campus Santa Maria da Boa Vista, a conscientização sobre questões sociais opressoras refletidas no cotidiano escolar e comunitário por meio de encontros dialógicos quinzenais, circulares e transversais.

Para seu desenvolvimento, foi importante considerar o Plano Nacional da Educação (PNE), instituído pela Lei Nº 13.005/2014, onde destaca-se a necessidade de superar as desigualdades educacionais via promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação, promovendo princípios que respeitem os direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola enquanto espaço social viabilizador da formação dos sujeitos sociais, têm um papel primordial a cumprir que vai mais além de ser e estar como simples "transmissor" de conhecimentos técnicos e científicos. Ampliar o conhecimento dos jovens estudantes e dos demais sujeitos partícipes (servidoras/es, terceirizadas/os, família, etc) nesse espaço diverso e inclusivo torna-se uma expressão de resistência e transformação, pois a educação

.

historicamente invisibilizou a história e cultura de múltiplos povos, reforçando estigmas e ciclos de violências.

Como exemplo disso, vê-se a Lei nº 10.639/2003 a qual estabelece a obrigatoriedade e ensino sobre história e cultura afro-brasileira nas escolas da rede pública e privada com vistas ao enfrentamento às violências por questão de raça. Lidar com essas questões é um esforço para romper com essa lógica de exclusão e promover uma educação antirracista, anticapacitista, antimanicomial, antimisógina, antilgbtfóbica, tornando a sociedade mais empática, respeitosa e, acima de tudo, com senso de coletividade.

METODOLOGIA

De abordagem qualitativa e seguindo os pressupostos da pesquisa-ação, este projeto de extensão buscou construir o conhecimento considerando os significados múltiplos de experiências individuais e do grupo formado por estudantes do ensino médio integrado ao técnico do IFSertãoPE Campus Santa Maria da Boa Vista. Para tanto, a equipe (psicóloga, assistente social, dois estudantes bolsistas - do ensino médio integrado ao técnico e do subsequente) usou da técnica de Grupos de Discussão (Mattos, 2012; Méndez, 2007), ou seja, rodas de conversas disparadas por temas depositados no "relicário", um cesto trançado localizado frente a sala psicossocial (ao lado do refeitório). Esses encontros duraram 6 meses e foram realizados quinzenalmente para no máximo 20 inscritos.

Dessa colheita foi possível realizar um diagnóstico que respaldou o desenvolvimento do "Violentômetro", como apresentado na figura 01 abaixo, um termômetro de histórias vivenciadas pela comunidade estudantil, na escola ou vida, que expressavam alguma das violências discriminadas em cada cilindro (machismo/sexismo, racismo, LGBTfobia, gordofobia, capacitismo, assédio, intolerância religiosa). Nesses havia qr-codes que levavam a apresentação conceitual sobre o tipo de violência.

Figura 01: Registro do dispositivo "Violentrômetro" desenvolvido pelos estudantes bolsistas (2) e exposto no pátio MultiVersos do Campus para colheita das demandas que .

.

Fonte: elaboração própria.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nos encontros, foi possível identificar o aumento da comunicação com estreitamento de vínculos (estudantes-estudantes, estudantes-educadoras/es) e o acesso tanto aos novos conhecimentos (letramento e reafirmação identitária) quanto aos serviços de promoção, prevenção e proteção presentes na escola e nas comunidades em que pertenciam. A problematização de temáticas foi um meio de oportunizar a cultura de paz, o cuidado em saúde mental e a construção de ambientes de reparação, resistência, enfrentamento, acolhimento, inclusão e significativamente pedagógicos.

Entendendo que diversidade na educação se detém ao processo de inclusão, a equipe do projeto promoveu o "I Encontro Diversidade e Inclusão" do Campus para, de forma equânime, oportunizar a promoção de condições quanto ao acesso a conhecimentos relevantes no exercício da cidadania, como também para a permanência e êxito no processo formativo.

Na sua realização, se esperava que espaços dialógicos pudessem se institucionalizar, abordando questões sociais relevantes ao propor um exercício reflexivo e crítico quanto às representações sociais a partir de marcadores de gênero, sexualidade, orientação, classe, trabalho, direitos e políticas na escola, promovendo assim a troca de conhecimento e ao exercício de suas habilidades de comunicação, resolução de problemas e transformação das realidades opressoras. É importante salientar que a ação como um todo buscou prevenir situações adversas, violentas e conflituosas no ambiente escolar, promovendo a saúde mental e social através da conscientização, empoderamento e emancipação na construção de direitos e

.

cuidado de si e da sociedade.

CONCLUSÕES

A escola face à diversidade, e que pensa em um sistema educacional inclusivo, é um grande desafio, pois não significa contemplar estudantes com necessidades específicas, mas um conjunto de diferenças que habitam as instituições de ensino. Isto é, em termos de ambientes, culturas e experiências de vida diferenciadas, esses estudantes necessitam ser acolhidos, respeitados e educados de forma igualitária

Para tanto, faz-se necessário que agentes educativos reflitam sobre a diversidade cultural e inclusão nesse ambiente, ou seja, pensar e fortalecer a construção de espaços dialógicos nos quais as diferenças se contemplem, complementem e sejam fatores de inclusão e proteção social.

REFERÊNCIAS

LULINI, Heloysa Rodrigues *et al.* A diversidade étnico-racial, cultural e suas repercussões no ambiente escolar. **Cadernos Camilliani.** e-ISSN: 2594-9640, [S.l.], v. 18, n. 2, p. 2782-2797, jun. 2021. ISSN 2594-9640. Disponível em: <http://www.saocamilo-es.br/revista/index.php/cadernoscamilliani/article/view/493>. Acesso em: 18 jan. 2023.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MATTOS, A. R. (2012). **Liberdade, um problema do nosso tempo: os sentidos de liberdade para os jovens no contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FGV.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Cadernos SECAD 4. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC. Brasília-DF, maio/2007.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ/SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO DA DIVERSIDADE/NÚCLEO DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.Versão Preliminar**. Curitiba-Pr, 2010.

.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E JUSTIÇA SOCIAL: O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES TRANS NO PROGRAMA MULHERES MIL EM PETROLINA

GT 4 - DIREITOS HUMANOS E INTERSECCIONALIDADE: GÊNERO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Leopoldina Francimar Amorum Coelho Diniz
Jiomarlison Dias Souza
Thiago Coelho de Santana
Diego dos Santos Fonseca

INTRODUÇÃO

O Programa Mulheres Mil, instituído pela Portaria MEC nº 1.015/2011 (Brasil, 2011) e relançado em 2023 pela Portaria nº 725/2023 (Brasil, 2023), constitui-se como política pública voltada à formação cidadã, à elevação da escolaridade e à qualificação profissional de mulheres em situação de vulnerabilidade social, prioritariamente com baixa escolaridade.

Vinculado ao Pronatec, o programa é sustentado pelos princípios da equidade e da justiça social, reconhecendo as múltiplas identidades e realidades que compõem a diversidade feminina no Brasil, atravessadas por raça, classe, território, geração, deficiência, orientação sexual e identidade de gênero. No IFSertãoPE – Campus Petrolina, o ciclo 3 de 2025 contou com **229 inscritas** e **120 vagas**, distribuídas entre os cursos de **Maquiadora**, **Assistente Escolar** e **Assistente Administrativo**, sendo esse último o mais procurado.

Nesse contexto, destaca-se **a participação inédita de cinco mulheres transexuais**, das quais quatro permaneceram no programa, representando uma conquista coletiva diante das barreiras históricas e estruturais impostas pela transfobia. A reflexão aqui proposta busca problematizar os desafios da inclusão de mulheres trans no Mulheres Mil e apontar caminhos para a efetivação de uma educação profissional verdadeiramente inclusiva, equânime e reparadora.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura sobre vulnerabilidade social e interseccionalidade (Louro, 1997; Collins; Hooks, 2018; Bilge, 2020; Safiotti, 2024) evidencia que as desigualdades que afetam mulheres

.

no Brasil são estruturais e se intensificam quando atravessadas por marcadores como raça, classe e identidade de gênero. No caso das pessoas trans, a exclusão histórica dos espaços educativos e laborais soma-se ao estigma social e à violência institucional, resultando em trajetórias escolares interrompidas e dificuldades de acesso ao mundo do trabalho (Silva; Silva; Souza, 2019).

A perspectiva freireana (Freire, 1996) reforça a compreensão da educação como prática emancipatória, sendo fundamental que políticas públicas reconheçam as diferenças e construam estratégias de inclusão real. O Programa Mulheres Mil, ao articular formação técnica e cidadã, torna-se um espaço privilegiado para repensar práticas pedagógicas que acolham identidades trans, assegurando direitos e ampliando horizontes de emancipação social. A análise também se ancora nos princípios da pesquisa participante (Brandão, 1984), que valoriza os saberes das próprias participantes como insumo para a construção de conhecimento e transformação social.

METODOLOGIA

A investigação foi realizada a partir de duas abordagens complementares. No primeiro eixo, adotou-se uma perspectiva quantitativa e descritiva (Gil, 2022) para traçar o perfil sociodemográfico das participantes do ciclo 3/2025 do Programa Mulheres Mil em Petrolina, utilizando formulário eletrônico aplicado durante as inscrições.

Foram analisadas variáveis como idade, escolaridade, raça/cor, renda, estado civil, número de filhos, inserção laboral e vínculo com programas sociais. No segundo eixo, seguiu-se uma abordagem qualitativa de caráter descritivo-reflexivo (Gil, 2022), fundamentada na observação participante, nos relatos informais das alunas trans e no registro de experiências pedagógicas.

Essa triangulação metodológica permitiu compreender tanto os dados estruturais quanto as vivências subjetivas, revelando como a vulnerabilidade social e a transfobia impactam o acesso, a permanência e o êxito das mulheres trans. A pesquisa respeitou os princípios éticos de confidencialidade, garantindo o uso do nome social e a preservação das identidades.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

.

Os dados gerais revelam um público majoritariamente composto por mulheres negras (78,1%), chefes de família, com escolaridade média e inseridas em contextos de dependência de benefícios sociais e precarização do trabalho. Tais características reafirmam a relevância do Mulheres Mil como política reparadora frente às desigualdades estruturais. No caso das mulheres trans, o ingresso de cinco alunas representou um marco inédito, embora uma delas tenha evadido na segunda semana de aulas. A permanência de quatro alunas trans — em um universo de 229 inscritas — suscita reflexões sobre a sub-representação dessa população nos programas educacionais.

Os relatos e observações indicam que fatores como o preconceito, a falta de pertencimento, o histórico de exclusão escolar e a ausência de campanhas de sensibilização e busca ativa ainda limitam a adesão. Em contrapartida, estratégias como o uso do nome social, a escuta qualificada e o fortalecimento de vínculos afetivos demonstraram ser fundamentais para promover acolhimento e resistência. A aula inaugural, marcada por manifestações culturais e uma palestra sobre diversidade, simbolizou um espaço de legitimação das diferenças, ainda que desafios concretos permaneçam.

Ademais, a análise revela que o **barema de pontuação previsto no edital do Programa Mulheres Mil** apresenta traços de exclusão indireta. Ao atribuir maior pontuação a mulheres com idade mais avançada e com maior número de filhos, o sistema de seleção invisibiliza e marginaliza as realidades das mulheres trans. Isso porque a expectativa de vida de uma pessoa trans no Brasil é de apenas **35 anos** (Caetano; Cézar; Oliveira, 2023), um índice alarmante que se aproxima da média da população brasileira no início do século XX (IBGE, 2006). Esse dado evidencia a precariedade e a curta duração da vida de muitas travestis e transexuais no país, em razão da violência, do preconceito e da exclusão estrutural. Além disso, a maioria das mulheres trans não possui filhos, o que as coloca em desvantagem no processo seletivo, mesmo quando estão em situação de extrema vulnerabilidade social.

Portanto, o próprio regulamento do programa, ao não considerar tais especificidades, reproduz desigualdades e perpetua a lógica da exclusão. Uma medida reparadora e equânime seria a implementação de **políticas de cotas para pessoas trans**, garantindo que essa população, historicamente marginalizada, possa acessar e permanecer em políticas públicas de formação cidadã e profissional. Tal ação afirmativa contribuiria não apenas para ampliar o

.

acesso, mas também para reparar simbolicamente os danos de uma exclusão histórica que atravessa múltiplas dimensões da vida das pessoas trans.

CONCLUSÕES

A análise evidencia que a inclusão de mulheres trans no Programa Mulheres Mil não pode ser reduzida a um dado estatístico de acesso, mas deve ser entendida como ação afirmativa, política e pedagógica, voltada à reparação histórica e à efetivação do direito à educação de qualidade. A baixa representatividade observada — **quatro mulheres trans entre mais de duas centenas de participantes** — expressa as barreiras estruturais que ainda persistem, desde a transfobia até a ausência de políticas de permanência específicas.

Além disso, o próprio barema de seleção do programa, ao favorecer faixas etárias mais elevadas e maior número de filhos, acaba se configurando como um mecanismo de exclusão indireta para pessoas trans, cuja expectativa de vida é drasticamente inferior à média nacional e que, em sua maioria, não possuem filhos. Esse aspecto revela a necessidade urgente de revisões institucionais, capazes de incluir critérios mais justos e equitativos.

Ao mesmo tempo, a permanência das alunas que resistem reafirma a potência do programa como espaço de emancipação e reconstrução de trajetórias. Para avançar, é necessário investir em formação antidiscriminatória das equipes, campanhas de sensibilização, políticas de permanência e, sobretudo, políticas afirmativas como as cotas para pessoas trans. O Programa Mulheres Mil deve, portanto, fortalecer-se como política pública interseccional e reparadora, reafirmando o compromisso ético com a equidade e a dignidade humana. Assim, conclui-se que a educação profissional e cidadã, quando atravessada por práticas inclusivas, torna-se instrumento potente de justiça social e de construção de novos horizontes para mulheres trans em contextos de vulnerabilidade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante.** 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011**. Institui o Programa Mulheres Mil no âmbito do Pronatec. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 jul. 2011. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/brasil_sem_miseria/portaria-mulheres-mil-n-1015.pdf. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 725, de 13 de abril de 2023**. Institui o Programa Mulheres Mil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 abr. 2023. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-725-de-13-de-abril-de-2023-476993529. Acesso em: 16 set. 2025.

CAETANO, L. A.; CÉZAR, A. G. A. do N.; OLIVEIRA, M. L. de S. Rompendo as estatísticas: o envelhecimento a partir da visão de mulheres trans jovens. **Ambivalências**, v. 10, n. 20, p. 212-242, 2023. DOI: https://doi.org/10.21665/2318-3888.v10n20p212-242.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade.** São Paulo: Boitempo, 2020. Disponível em: http://www.ser.puc-rio.br/2_COLLINS.pdf. Acesso em: 16 set. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Rosa dos Tempos, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Estatísticas do Século XX**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. p. 1-557. Disponível em: https://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/seculoxx.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SAFIOTTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2024.

SILVA, R. L. da; SILVA, C. H. F. da S.; SOUZA, H. A. de. Mulheres transexuais e trabalho: vivências de discriminações e resistências. *In:* IGUTI, A. M.; MONTEIRO, I. (Org.). **Gênero, trabalho e saúde: faces da desigualdade = Gender, work and health: faces of inequality** [recurso eletrônico]. Campinas, SP: UnicampBFCM, 2019. 214 p. Disponível em: https://encurtador.com.br/1sp6P.

.

A FEMINIZAÇÃO DA MIGRAÇÃO: A ASSIMETRIA DOS IMPACTOS VIVENCIADOS POR MULHERES EM TRÂNSITO

GT 4 - DIREITOS HUMANOS E INTERSECCIONALIDADE: GÊNERO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Emilly Monteiro Alves
Maria Beatriz Franca Diniz

INTRODUÇÃO

O fenômeno da feminização da migração se refere ao aumento significativo do número de mulheres[4] em trânsito para outros países. Tal fato pode ser interpretado em múltiplas formas, primeiro pela presunção do aumento da emancipação feminina e das novas possibilidades de profissionalização no exterior. Em segundo, pode ser visto de forma crítica, quando o deslocamento é provocado por violações de direitos humanos.

Assim, a migração, quando ocorre de maneira voluntária, tende a ser benéfica para os indivíduos, pois normalmente acontece a partir de oportunidades de emprego, cursos e intercâmbios. Contudo, quando o deslocamento é sucedido por circunstâncias alheias à vontade das pessoas, em razão de perseguições, desastres ambientais e conflitos armados, o cenário se modifica circunstancialmente, carregado de múltiplas vulnerabilidades.

Se por um lado é importante que na contemporaneidade as mulheres tendem a migrar por conta própria, ou seja, sem necessariamente estarem acompanhadas por familiares, é fundamental compreender os aspectos dessa mobilidade internacional sob a perspectiva de gênero (Donato; Gabaccia, 2016). De antemão, pela divisão sexual do trabalho, que se opera de maneira em que essa coletividade tende a ser empregada em profissões eminentemente atreladas ao cuidado, ao setor doméstico e à área da saúde, como é o caso das *au pairs*, *housekeepers* e enfermeiras, ramos que simultaneamente tendem a pagar proporcionalmente menos do que os cargos ocupados pelos homens (Caritas, 2012).

[4] É importante compreender que o conceito de "mulher" trazido na presente pesquisa é em sentido amplo: mulheres cis, mulheres trans, mulheres pretas, mulheres brancas, mulheres indígenas, entre outras. Por conseguinte, não se busca discutir sobre o feminino a partir de uma concepção que homogenize esses corpos.

.

Destarte, outra lente fundamental para compreender a generificação da questão é que esse grupo tende a estar mais suscetível a violações de direitos como o tráfico humano, a prostituição forçada, o estupro e outros crimes, em relação ao comparativo realizado com homens. Essa situação se aprofunda quando se pensa na interseccionalidade, ou seja, quando são analisados os marcadores de classe, gênero, raça e orientação sexual das migrantes. Fatores em relação ao próprio processo migratório, o status de refugiado ou o recebimento adequado do visto para se deslocar também são fundamentais para análise e a possível vulnerabilidade vivenciada por elas.

Dessa forma, o objetivo geral da presente pesquisa é analisar o fenômeno da feminização da migração e algumas vulnerabilidades correlatas nesse processo. Para tanto, serão utilizadas fontes de organizações internacionais especializadas em migração como a Organização Internacional para as Migrações (OIM), e com o enfoque de gênero a partir de informações da ONU Mulheres.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os estudos sobre mulheres como um grupo vulnerável têm sido evidentes na academia, por isso, as pesquisas que discorrerem sobre o tema da migração devem compreender socialmente questões como os "papéis familiares" e os "papéis de mercado". Dessa forma, as mulheres migrantes não devem ser vistas apenas em comparação com suas conexões com os homens (como dependentes ou familiares), mas pautadas nas suas características socioeconômicas e particulares. Existem alguns fatores que ocasionam migrações femininas no que se refere a discriminações de gênero, em que as mulheres se deslocam para buscar as liberdades que são privadas em seu país de origem, como ocorre no casamento infantil e na violência doméstica, bem como restrições do acesso educacional e de locomoção (OIM, 2017).

Por outro lado, quando se é analisada a migração masculina, existem poucas restrições impostas que ocasionam o desejo de migrar (OIM, 2017). Em outras palavras, o contexto social, o machismo e a violência de gênero viabilizam que as mulheres migrem por fatores distintos dos homens.

.

Consequentemente, o gênero[5] é uma categoria que é relevante em todas as etapas do processo migratório, tendo em vista que as mulheres enfrentam discriminação em razão de que leis e políticas frequentemente reforçam desigualdades de gênero nos países de origem, trânsito e destino. Assim, esse marcador é capaz de motivar inúmeros aspectos na migração e na forma de integração nos novos lugares (UN Women, 2024). Como já citado anteriormente, também influencia em quais as funções possíveis que uma mulher "deveria" ocupar e os desafios que enfrentam nessa trajetória.

Nesse aspecto, a exclusão no país de origem e no de chegada pode ocorrer por múltiplos elementos como nacionalidade, etnia, orientação sexual, idioma ou religião. Quando esses fatores são cruzados, existe uma complexidade ainda maior na discussão, o que enseja um olhar interseccional para a questão. Por serem desigualdades construídas e aplicadas em marcadores sociais, é fundamental construir leis e políticas públicas que se baseiam em tais aspectos para atender à necessidade de todas, promovendo a igualdade de gênero e o empoderamento feminino (ONU Mulheres, 2024).

Acerca da relevância de uma visão a partir da interseccionalidade, hooks[6] (2025) faz uma crítica contundente sobre a literatura feminista ao discorrer a respeito do apagamento das mulheres pretas:

> Quando falam sobre pessoas negras, o sexismo milita contra o reconhecimento do interesse das mulheres negras; quando falam sobre mulheres, o racismo milita contra o reconhecimento dos interesses das mulheres negras. Quando falam de pessoas negras, o foco tende a ser homens negros; e quando falam sobre mulheres, o foco tende a ser mulheres brancas. Em nenhum espaço isso é mais evidente do que no vasto corpus de literatura feminista (p.26-27, hooks, 2025).

Por conseguinte, a presente discussão almeja evidenciar que existem marcadores sociais que vulnerabilizam mais algumas migrantes do que outras, especialmente mulheres migrantes não-brancas, que tendem a sofrer maiores índices de xenofobia, racismo e violência sexual.

O sexo, a identidade de gênero, orientação sexual, a etnia e a classe são marcadores que são carregados pelos migrantes em todo o processo de deslocamento. Por conseguinte, o gênero, enquanto categoria social, impacta os motivos para migrar, quem será o migrante, a inserção e a integração, além das redes de apoio nesse processo. Em outras palavras, as expectativas e as

[5] Para Butler (2024), o gênero é performativo, ou seja, é uma categoria social construída a partir de atos reiterados carregados de significados.
[6] Em respeito ao posicionamento político da autora, ela será citada em letras minúsculas nesta pesquisa.

dinâmicas de poder relacionadas a ser homem, mulher, e se essa pessoa se identifica (ou é vista como parte) como LGBTQIA+, além da etnia e idade também impactam nesse processo (OIM, 2025).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base no exposto, compreende-se que as mulheres migrantes são mais suscetíveis à violência e à exploração durante o processo de deslocamento, bem como podem vivenciar múltiplas formas de discriminação, dependendo do contexto migratório. Como citado anteriormente, elas podem ser discriminadas por serem migrantes (principalmente se refugiadas, irregulares ou indocumentadas), por seu gênero, identidade de gênero ou orientação sexual e, além de outras questões, como idade ou etnia (OIM, 2025).

Portanto, enfrentar os desafios da desigualdade de gênero no contexto da migração exige o reconhecimento do grau de violência que mulheres e meninas migrantes sofrem. A violência de gênero que afeta mulheres e meninas, como a violência doméstica e o casamento forçado, pode impulsionar a migração do país de origem. A violência sexual também pode impactar mulheres e meninas migrantes ao longo do processo migratório. Dados atuais indicam que mulheres e meninas também estão desproporcionalmente expostas ao tráfico e a práticas discriminatórias contra trabalhadoras domésticas (OIM, 2017).

METODOLOGIA

A metodologia é de caráter exploratório, sendo um estudo de natureza qualitativa. Além disso, este estudo será bibliográfico e documental. Sendo assim, para o desenvolvimento da presente pesquisa, foram utilizados relatórios como fontes primárias de investigação e análises da OIM e da ONU Mulheres.

CONCLUSÕES

A migração feminina é pretérita ao contemporâneo, mas vem ganhando visibilidade acadêmica ao evidenciar que a experiência migratória não é neutra em termos de gênero. Esta

.

pesquisa buscou analisar as migrações internacionais a partir das assimetrias experienciadas pelas mulheres nesse processo. Questiona-se que, embora a migração possa ser um caminho de empoderamento e autonomia, também é um fenômeno que desvela múltiplas vulnerabilidades que são diferentes das enfrentadas pelos homens. Assim, não se deseja argumentar que não existem obstáculos nas migrações vivenciadas por eles, mas que são distintas.

Por conseguinte, a feminização da migração está correlacionada com fatores econômicos, sociais e políticos, aliada à preocupação sobre a possível exploração no mercado de trabalho, bem como a violência de gênero e tráfico internacional de pessoas. Considerando isso, deve-se entender as assimetrias sociais enfrentadas pelas mulheres para se refletir em possíveis estratégias de mitigação dessas vulnerabilidades.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

CARITAS. **The Female Face of Migration**, 2012. Disponível em: https://www.caritas.org/wordpress/wp-content/uploads/2017/05/FFMCaritasPolicyDoc.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.

DONATO, Katherine; GABACCIA, Donna. **The Global Feminization of Migration: Past, Present, and Future**. Migration Policy Institute, 2015. Disponível em: https://www.migrationpolicy.org/article/global-feminization-migration-past-present-and-future. Acesso em: 12 set. 2025.

HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher?: Mulheres negras e feminismo**. 16. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2025.

OIM. **Gender and Migration**, 2025. Disponível em: https://lac.iom.int/en/gender-and-migration. Acesso em: 15 set. 2025.

OIM. **Migration in the 2030 Agenda**, 2017. Disponível em: https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbdl486/files/about-iom/gender/Migration-in-the-2030-Agenda-SDGs-Achieving-Gender-Equality-through-Migration-Governance.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

.

ONU MULHERES. **Women on the move: FAQs on migration and gender**, 2024. Disponível em: https://www.unwomen.org/en/articles/faqs/women-on-the-move-faqs-on-migration-and-gender. Acesso em: 9 set. 2025.

.

O DIREITO AO BRINCAR: IMPACTOS SOCIOCULTURAIS DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNEROS NOS BRINQUEDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GT 4 - DIREITOS HUMANOS E INTERSECCIONALIDADE: GÊNERO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

João Batista dos Santos Neto
Evanilsom Gurgel de Carvalho Filho
Nathália Medeiros de Carvalho

INTRODUÇÃO

O brinquedo está presente no cotidiano das crianças, tornando-se um artefato valioso na formação dos sujeitos. Para Baliscei e Brasil (2023, p. 16) “esse artefato assume grandes responsabilidades, pois proporciona às crianças vivências de seu cotidiano e a criação e o desenvolvimento de sua própria personalidade, valores, ética, coordenação motora e, o mais importante, criatividade e imaginação”. No entanto, vale ressaltar que na sociedade que as crianças estão inseridas existem alguns estereótipos acerca do que meninas e meninos devem brincar. O maior exemplo disso é dar para as meninas bonecas, panelas e utensílios voltados ao conduzir os afazeres domésticos, enquanto os meninos são conduzidos para outro viés como carros, motos e brinquedos que tendem a ser vistos como mais “radicais”.

Assim, o brinquedo se torna um marcador de gênero, reproduzindo no “ser criança” a validação de comportamentos esperados o “masculino” e “feminino”, criando uma identidade imposta. Isso porque o brinquedo é usado durante boa parte das experiências diárias, inclusive nas escolas, como as atividades permanentes. Nesse sentido,esse artefato é muito importante durante a rotina das crianças. Dessa forma, investigar os impactos socioculturais dos estereótipos de gênero nos brinquedos é pensar nos modos em que tais estereótipos e expectativas generificadas são produzidas desde cedo, sobretudo para as crianças pequenas e bem pequenas público-alvo da Educação Infantil. Logo, o objetivo deste resumo é compreender, através de uma pesquisa bibliográfica, o que tem sido produzido academicamente sobre os brinquedos e as relações de gênero que atravessam o brincar das crianças.

GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL

.

Falar sobre gênero é falar sobre uma construção sociocultural que define como as meninas e os meninos devem "se comportar", colocando uma expectativa comportamental, assim, esperando que os indivíduos sejam a representação dos "dois" gêneros já pré-definidos e presumidamente imutáveis: feminino e masculino (Vianna; Finco, 2019). Na Educação Infantil, trabalhar a questão de gênero é algo delicado. Afinal, desenvolver experiências educativas em que não seja imposto uma identidade coerente e estável é uma tarefa complexa.

"As relações das crianças na educação infantil apresentam-se como uma das formas de introdução de meninos e meninas na vida social, principalmente porque oferecem a oportunidade de estar em contato com crianças oriundas de diversas classes sociais, religiões e etnias com valores e comportamentos também diferenciados" (Vianna; Finco, 2019, p. 271).

BONECA OU CARRO: OS BRINQUEDOS PARA AS CRIANÇAS

Os brinquedos são utilizados durante as experiências e nas práticas de atividade permanentes na Educação Infantil. Para Vianna e Finco (2019, p. 273), "os brinquedos oferecidos às crianças também estão carregados de expectativas, simbologias e intenções", consequentemente, os brinquedos são artefatos que interagem diretamente com os comportamentos das crianças, carregando consigo marcas de gênero, isto é, são responsáveis por conduzir as crianças a uma identidade imposta construída socialmente, na qual o gênero é baseado no sexo a qual a criança foi designada ao nascer.

Com isso, as meninas costumeiramente são associadas com as experiências do lar, beleza e cuidados maternos. Para Baliscei e Brasil (2023, p. 12) "à concepção de que cuidar dos filhos e filhas é papel das mulheres, portanto, meninas, desde muito cedo, devem se acostumar e se familiarizar com isso, a partir de seus brinquedos, bonecas e bonecos". Esses brinquedos oferecidos costumam ter as cores pastéis, preferencialmente em tons rosa e roxo, que são associados com o feminino, Por outro lado, os meninos são direcionados a brinquedos que provoquem adrenalina e que potencializam aquilo que presumidamente lhes seriam inato: a força, a rapidez, a virilidade, por vezes também a brutalidade, a partir de artefatos como bonecos de super-herói, carros e bolas. Para Vianna e Finco (2019, p. 272) "Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças "aprendam", de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportar-se como "verdadeiros meninas e meninos". Em outras palavras, é por meio dos brinquedos e do brincar que, desde

.

cedo, as crianças se tornam meninos e meninas a partir de normas de gênero.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho é uma pesquisa bibliográfica que buscou analisar em artigos e livros relevantes o assunto dos impactos socioculturais dos estereótipos de gêneros dos brinquedos na Educação Infantil. Este trabalho teve como disparador um componente da graduação - Gênero, Sexualidade e Educação e nas experiências de estágios nas escolas de rede públicas de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse sentido, o papel das mulheres sempre é representado como frágil e doce, sendo incapaz de se auto defender; dessa forma, as meninas desde pequenas são demandadas a ocupar o lugar de "cuidadoras", resumindo suas vivências a estes papéis generificados. Para tanto, uma miríade de brinquedos são construídos a partir desses marcadores de gênero, como bonecas, utensílios domésticos, brinquedos que remetem à maternidade, entre outros, negando o acesso a outras formas de construção identitária como profissões costumeiramente relacionadas ao masculino ou brincadeiras que remetem ao uso da força física.

Por outro lado os brinquedos oferecidos aos meninos são voltados à adrenalina, costumam evocar a força, a valentia e o heroísmo. Logo, quando há qualquer sinal de que uma criança fuja dos estereótipos veiculados por esses artefatos, isto é, de como deve agir sendo "homem", ele passa a ser coagido pelos padrões socioculturais de gênero, o que é traduzido muitas vezes em violências de diferentes ordens.

Para Vianna e Finco (2019, p. 274), "as características aparentemente naturalizadas e direcionadas à masculinidade e à feminilidade são resultantes de muitos esforços para deixar marcas distintas no corpo, no comportamento e nas habilidades dessas crianças". Dessa forma, a sociedade estabelece os comportamentos distintos esperados para homens e mulheres e isto é refletido nos brinquedos dados às nossas crianças.

CONCLUSÕES

Docentes da Educação Infantil precisam problematizar os brinquedos enquanto artefatos

.

pedagógicos e culturais, devendo ressignificar as práticas educativas e ampliar o modo de brincar das crianças. Assim, mais do que proporcionar apenas um momento lúdico, é preciso estar atento ao modo em que o brinquedo é utilizado de maneira intencional para promover equidade de gênero, valorizando a diversidade e abrindo caminho para novas formas de convivência na escola e para além dos seus muros. No entanto, é fundamental que esse trabalho seja desenvolvido com cautela, visto que se trata de um assunto sensível que envolve crianças, a família e o contexto sociocultural. Compete ao educador atuar de uma forma flexível e planejada, para que a desconstrução de estereótipos aconteça de maneira respeitosa e significativa, permitindo que as crianças tenham capacidade de ressignificar - e transgredir - vários dos estereótipos de gênero veiculados pelos brinquedos. Este trabalho defende o brincar enquanto direito da criança e como uma das suas linguagens principais.

No entanto, quando este brincar está associado à expectativas de gênero que recaem em marcadores que silenciam, coíbem e violentam os/as pequenos, percebemos a importância de um trabalho juntamente aqueles/as que fazem parte da escola. Afinal, a infância é um período decisivo no desenvolvimento cognitivo, social e emocional, por isso é de extrema importância compreender que as escolhas de brinquedos oferecidos às crianças não devem estar limitadas por estereótipos que delimitam suas possibilidades de ser e agir. Brinquedos como bonecas, utensílios de cozinha, bola ou carrinho, não necessitam ser classificados como ‘‘de menina’’ ou ‘‘de menino’’, mas como instrumentos de aprendizagem, criatividade e socialização - para meninos, meninas e, por que não, também para adultos/as que não puderam vivenciar plenamente a suas infâncias.

REFERÊNCIAS

Baliscei, João Paulo; Brasil, Bruna dos Santos. **Brinquedo não tem gênero**: Cultura Visual e a construção visual de masculinidades e feminilidades desde a infância. 48. ed. Educação em Foco, 2023. 2 - 18 p. v. 26.

VIANA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. 33. ed. Campinas: **Cadernos pegu**, 2016. 265 - 283 p.

.

O CORPO FEMININO NEGRO COMO CAMPO DE BATALHA: OS DESAFIOS DAS SEQUESTRADAS PELO BOKO HARAM À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS

GT 4 - DIREITOS HUMANOS E INTERSECCIONALIDADE: GÊNERO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ingrid Santiago
Maria Júlia da Silva Pinto
Cecília Melissa Farias Santiago

INTRODUÇÃO

A desigualdade de gênero e o patriarcalismo afetam mulheres no mundo todo, entretanto, na Nigéria tornam-se ainda mais evidentes diante do tratamento dispensado pelo Boko Haram. Nessa lógica, o Boko Haram — que significa "a educação ocidental é pecaminosa" na lingua hausa — é um grupo muçulmano do norte da Nigéria, consolidado nos anos 2000, cuja ideologia se baseia na aplicação rígida da Sharia[7] e que inicialmente surgiu para combater a desigualdade social e a parcialidade das leis.

Apesar de seu discurso inicial contra a corrupção e as desigualdades na Nigéria, o Boko Haram radicalizou-se e ganhou notoriedade mundial pela violência e pelo terrorismo. Em 2014, o grupo ganhou notoriedade pelo sequestro de mais de 200 meninas de 16 à 18 anos em Chibok, no norte da Nigéria. Essas meninas foram forçadas a casamentos, usadas em negociações e até submetidas à condições condições análogas de escravidão.

Com isso, a situação das mulheres no Boko Haram representa graves violações de direitos humanos, marcadas pela misoginia estrutural, pelo racismo e pela marginalização histórica das mulheres negras no norte da Nigéria. Nessa lógica, o corpo feminino é instrumentalizado como território de dominação, negando às sobreviventes dignidade, voz e a possibilidade de reconstruir suas trajetórias.

[7] Conjunto de normas de comportamento e preceitos descritos no Alcorão, com regras inclusive sobre o que fazer com mulheres de terras. Pode ser considerada como expressão legítima da fé, mas sua interpretação mais rígida envolve punições corporais, restrições à liberdade religiosa e limitações severas aos direitos das mulheres.

.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão da atuação do Boko Haram e de seus impactos na vida das mulheres nigerianas exige, inicialmente, o entendimento das características de um grupo terrorista. Para o Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC, 2018), o terrorismo consiste no uso premeditado da violência por grupos não estatais, que buscam provocar medo por meio de ataques a civis ou a alvos simbólicos e, dessa forma, podem ser compreendidos como organizações criminosas cuja prática principal é a violência atrelada a causas políticas.

Nesse cenário, o Boko Haram, atuante na Nigéria, se consolidou como um dos atores mais violentos da África Ocidental. Sob esta perspectiva, o grupo ultrapassa o mero enfrentamento armado, impactando profundamente a estrutura social e, em especial, a vida das mulheres e meninas, que, inseridas em uma sociedade marcada por desigualdades de gênero e por um sistema patriarcal enraizado, tornam-se alvos privilegiados.

Segundo a *Georgetown Journal of International Affairs* (2022), a dinâmica de gênero dentro do Boko Haram revela um padrão sistemático de violência, opressão e exploração, em que mulheres são tratadas simultaneamente como instrumentos de guerra e símbolos ideológicos de pureza religiosa. A violência sexual, os casamentos forçados e o confinamento compulsório são utilizados não apenas como mecanismos de controle social, mas também como formas de humilhar comunidades inteiras, reforçando a lógica de dominação.

Desse modo, há em voga uma forma prolongada e severa de desumanização, pois as vítimas são exploradas tanto por sua condição social quanto biológica. Ademais, embora as dinâmicas de gênero ocupem lugar central na lógica de opressão, há situações em que o grupo ultrapassa essas distinções, utilizando mulheres em funções tradicionalmente masculinas, como ataques suicidas, justamente pela facilidade de circulação e pelo menor grau de suspeita social que elas despertam.

Infere-se, portanto, a força da hierarquia de gênero na Nigéria, cenário onde as mulheres são frequentemente tratadas como “materiais descartáveis e fardos” (Oriola, 2017). Nesse sentido, o *modus operandi* do Boko Haram não pode ser analisado isoladamente, mas em

.

paralelo à estrutura social, cultural e econômica mais ampla, que legitima práticas discriminatórias e reforça o lugar subordinado da mulher na sociedade nigeriana.

Nesse sentido, é cabível tratar a respeito do intenso processo de revitimização sistemática enfrentado meninas libertadas: embora livres dos captadores, muitas enfrentam estigmas e discriminação que as atiram em um limbo social. A exemplo do exposto, patente narrar uma série de violências às quais as sobreviventes do Boko Haram são submetidas: elas são rotuladas como “esposas do Boko Haram” e vistas com desconfiança pela comunidade, o que gera isolamento, humilhação pública e ausência de apoio comunitário (Sieff, 2016).

Ademais, além do estigma social, há a inércia do Estado em prover mecanismos eficazes de reintegração. Conforme documentado pela Amnistia Internacional (2025), apesar de existirem promessas sustentadas pelo governo nigeriano no que se refere à provisão de serviços de apoio, essas garantias muitas vezes não se concretizam. Como consequência da inação estatal, muitas das sobreviventes nunca têm acesso a programas personalizados de reinserção.

Desse modo, gênero, raça e condição de vítimas de terrorismo convergem para intensificar a marginalização. Elas são discriminadas como mulheres, negras, jovens e sobreviventes de violência sexual, acumulando múltiplos fardos de exclusão. Assim, não apenas a violência inicial as atinge, mas também as estruturas sociais e institucionais que perpetuam seu silenciamento. Em síntese, as meninas de Chibok têm suas vidas atravessadas por camadas sucessivas de violência: perdem lares, famílias e liberdade; têm a dignidade anulada por casamentos forçados; enfrentam a hostilidade das comunidades ao retornar; e ainda sofrem com a omissão estatal. Essa falha em reconhecê-las e apoiá-las perpetua a exclusão e a dor, configurando um quadro de revitimização estrutural em afronta direta aos Direitos Humanos (Amnistia Internacional, 2025).

METODOLOGIA

O presente resumo expandido adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise bibliográfica e documental. Para tanto, foram consultados artigos acadêmicos,

.

monografias e teses nas áreas do Direito, Relações Internacionais e Estudos de Gênero. Complementarmente, foram analisadas matérias jornalísticas em português, inglês e espanhol.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise demonstrou que as violências sofridas pelas meninas sequestradas pelo Boko Haram não se limitam ao período de cativeiro. Nesse viés, percebe-se que a vivência das sobreviventes é atravessada por um processo de revitimização contínua, marcada pelo estigma comunitário e pela ausência de políticas públicas efetivas voltadas para esse público. Essa pesquisa observou, ainda, que muitas meninas que conseguiram retornar aos seus lares passaram a ser rejeitadas por suas próprias comunidades, o que amplia o trauma já experimentado.

Assim, a pesquisa confirma que a violência vivida por essas meninas atravessa gênero, raça, classe e condição de vítima de terrorismo, produzindo múltiplas camadas de opressão. Ao negar proteção, dignidade e reconhecimento a essas jovens, o Estado nigeriano não apenas falha em suas funções básicas, mas também perpetua violações que afrontam diretamente os princípios universais dos Direitos Humanos.

CONCLUSÕES

A perda de controle territorial, a instabilidade política e a violência indicam que a Nigéria, diante do Boko Haram, se configura como um Estado fragilizado, incapaz de garantir funções básicas como a segurança e a proteção das mulheres. Para enfrentar esse cenário, é necessária uma estratégia integrada, que articule dimensões políticas, econômicas e de segurança, assegurando perspectivas de ressocialização às sobreviventes.

Reconhecer o corpo feminino negro como território de resistência é essencial para restaurar a dignidade dessas mulheres, pois, sem uma atuação efetiva do Estado, permanecem em constante revitimização e presas a um ciclo histórico de violência e exclusão no norte da Nigéria. Nesse sentido, políticas públicas de reparação e proteção tornam-se indispensáveis

.

para romper com a lógica de silenciamento dessas mulheres, promovendo condições concretas para que essas sobreviventes possam reconstruir suas trajetórias com autonomia.

REFERÊNCIAS

AMNISTIA INTERNACIONAL. **Nigéria: Raparigas sobreviventes do Boko Haram são vítimas da inação do Governo**. Amnistia Internacional Portugal. Disponível em: <https://www.amnistia.pt/nigeria-raparigas-sobreviventes-do-boko-haram-sao-vitimas-da-inacao-do-governo/#gref>. Acesso em: 23 set. 2025.

GEORGETOWN JOURNAL OF INTERNATIONAL AFFAIRS. **Gender and terror: Boko Haram and the abuse of women in Nigeria**. 2022. Disponível em: https://gjia.georgetown.edu/2022/04/05/gender-and-terror-boko-haram-and-the-abuse-ofwomen-in-nigeria%EF%BF%BC/. Acesso em: 18 set. 2025.

UNODC. ***Defining Terrorism***. Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime. Viena, 2018. Disponível em: https://www.unodc.org/e4j/pt/terrorism/module-4/key-issues/defining-terrorism.html. Acesso em: 17 set. 2025.

ORIOLA, Temitope B. ***"Unwilling cocoons": Boko Haram's war against women***. *Studies in Conflict & Terrorism*, v. 40, n. 2, p. 99-121, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1057610X.2016.1177998>. Acesso em: 20 set. 2025.

SIEFF, Kevin, **Discriminação e destino incerto para ex-escravas sexuais do Boko Haram**. O Globo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/discriminacao-destino-incerto-para-ex-escravas-sexuais-do-boko-haram-19018161>. Acesso em: 23 set. 2025.

SILVA, Paula Emanuelle Trindade da**. O uso da violência de gênero pelo grupo terrorista Boko Haram na Nigéria**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2022.

.

OLHOS D'ÁGUA: UM CONTO FICCIONAL SOBRE RESISTÊNCIA, NECROBIOPODER E DIREITOS HUMANOS.

GT 4 - DIREITOS HUMANOS E INTERSECCIONALIDADE: GÊNERO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Solange Viana Silva
Mateus Levy Basilio de Macedo
Fernanda Nyslana da Silva Oliveira
Raquel de Araujo Serrao

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, as mulheres negras foram submetidas a um processo sistemático de silenciamento social, político e cultural, o que contribuiu na marginalização e no apagamento de suas vozes e identidades. Seus corpos foram atravessados pelo racismo, sexismo, exclusão social. Nesse contexto, a literatura se apresenta como um espaço de resistência, possibilitando que histórias silenciadas sejam narradas, ressignificadas e compartilhadas. A pesquisa propõe-se a realizar uma análise crítica do conto *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, sustentando-se em diferentes eixos teóricos: os princípios dos Direitos Humanos refletidos na Constituição Federal de 1988, especialmente em seu artigo 5º; o conceito de Escrevivência, formulado por Evaristo (2016); e as reflexões sobre necrobiopoder (Bento, 2018) para entender a negação de direitos a corpos marginalizados. Metodologicamente, é um estudo qualitativo e bibliográfico, alicerçado em uma perspectiva analítico-literária que articula os campos dos direitos humanos, dos estudos de gênero, da cultura e da negritude. O percurso de análise organiza-se em três etapas: (i) uma leitura analítica e reflexiva do conto; (ii) o diálogo com a base teórica apresentada; e (iii) interpretação crítica que evidencie como o *Olhos d'água* projeta o corpo feminino negro como sujeito de direitos e de existência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No conto *Olhos D'Água*, Conceição Evaristo mobiliza o conceito de Escrevivência (EVARISTO, 2016), prática de escrita que nasce da experiência vivida por mulheres negras. Mais do que autobiografia, a Escrevivência articula trajetórias coletivas, entrelaçando memória,

.

dor e resistência, e fazendo da escrita um ato político de denúncia e afirmação de existência. Essa literatura interage criticamente com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, assegurando a igualdade humana, sem distinção de qualquer natureza (BRASIL, 1988). Esse princípio abrange a viabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade. Tais direitos implicam no acesso à saúde, à educação, à moradia, à alimentação, entre outros. No entanto, essas garantias esbarram nas desigualdades estruturais — como o trabalho precarizado, a insegurança alimentar e a sobrecarga da maternidade solitária — que tornam evidente a distância do texto constitucional. No conto, essa realidade é representada como mostra o trecho: *"Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento."* (EVARISTO, 2014). A cena evidencia não apenas a fome, mas também a criatividade e o cuidado da mãe diante da escassez, apontando para a resistência cotidiana frente à negação sistemática de direitos. Assim, a literatura de Evaristo opera como denúncia social da diáspora negra no Brasil — herdeira de uma história de violações que ainda marca profundamente a experiência de homens e mulheres negras no país. Ainda sob essa ótica, o necrobiopoder (BENTO, 2018) é um conceito que reflete a relação do Estado com os grupos humanos no que diz respeito à viabilidade da vida. É necessário dizer que esse conceito dialoga com a noção foucaultiana de biopoder, que se refere ao "fazer viver e deixar morrer", que desloca o foco para a negação sistemática da vida plena de certos corpos, especialmente aqueles marginalizados. Agrega-se a essa teoria o necropoder mbembeliano, que aponta para uma política de morte operada pelos Estados-nação, evidenciando como determinadas vidas são tratadas como descartáveis. No conto *Olhos d'Água*, essa lógica se materializa no corpo da mãe — e, por extensão, da mulher negra — que chora ininterruptamente, mesmo enquanto sorri: *"Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face."* Com isso, podemos compreender o corpo da mulher negra, como um "corpo matável", reduzido à negação de direitos, restando-lhe apenas o direito mínimo: o de sentir. Nesse contexto, o choro assume papel de manifestação política e coletiva — um grito silenciado que insiste em sobreviver, transformando-se na última possibilidade de resistência diante da constante desumanização.

METODOLOGIA

.

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e bibliográfica, fundamentada na análise literária crítica e reflexiva relacionando-se aos estudos de gênero, raça, cultura e direitos humanos. O objeto da pesquisa é evidenciar no conto Olhos d'Água (2014) de Conceição Evaristo a técnica da Escrevivência, junto ao pensamento da Berenice Bento sob necrobiopoder, desenvolvido a partir da ótica dos filósofos com Foucault, Mbembe, sendo ambos necessários para complementar essa análise que está associada a negação dos direitos humanos. O percurso metodológico estrutura-se em três etapas: Leitura analítica da obra, com destaque para elementos narrativos que revelam processos de marginalização e maternidade; articulação com referenciais teóricas, relacionando os conceitos de Escrevivência, necrobiopoder com os aspectos literários da narrativa; e interpretação crítica, visando compreender como o corpo feminino negro se projeta dentro do conto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da pesquisa indicam a literatura como um espaço de resistência junto a estética da Escrevivência permitindo que as vozes de mulheres pretas não sejam apagadas. A narrativa fome, da ausência paterna e do silenciamento da mulher negra, retratada no conto, não se restringe à ficção, mas reflete a persistência de desigualdades estruturais que atravessam séculos. O trabalho doméstico, historicamente desempenhado por mulheres negras, evidencia as desigualdades estruturais de raça, gênero e classe social que estão associadas aos baixos níveis de escolaridade e restrições de acesso à educação. No conto, Evaristo reforça essa realidade ao narrar que a mãe se dedica ao "*lava-lava, a passa-passa das roupagens alheias*". Tal situação evidencia que a mãe vivia sobrecarregar pelo trabalho exaustivo que não lhe dispunha de condições mínimas para suprir as necessidades básicas da família. Ao retratar o barraco que narradora e sua família viviam, *"num lugar perdido do interior de Minas"*, Evaristo revela a precariedade das condições de moradia. A criança teme que a chuva derrube o barraco, enquanto a mãe rezava, *"temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós"*, evidenciando a insegurança material e emocional. Além disso, é crucial pontuar que a tanto a mãe da narradora como a própria narradora não são denominadas no conto, pois, demonstra que ausência de identidade também são marcas do necrobiopoder comprovados pelo abandono do Estado diante de vidas consideradas descartáveis. A fome e a criatividade forçada pela escassez é exposta claramente no fragmento textual: "*a mãe distrai as filhas repartindo nuvens como algodão doce"*, tornando-se mais distante o direito expresso no artigo 5º da Constituição

.

Federal de 1988. Ao final do conto, a narradora também mostra sua perspectiva como mãe que denuncia um padrão histórico quando sua filha pergunta:" Mãe*, qual é a cor tão úmida de seus olhos?",* evidenciando que as dificuldades das mulheres negras continuam sem ascensão social. Dessa forma ver-se que sobrecarga da mãe solo, atravessadas por moradia precária, fome e trabalho injusto, mostram como racismo, sexismo e desigualdade social operam de forma simultânea.

CONCLUSÕES

A leitura de *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, revela como sua proposta literária pode se tornar espaço de denúncia, resistência e memória frente às múltiplas opressões que atravessam a vida da mulher negra. O conto traz à tona marcas do racismo e do sexismo manifestadas no trabalho extenuante, na precariedade da moradia, na fome e na maternidade solitária, evidenciando como direitos previstos na Constituição ainda são negados no cotidiano. A partir dos conceitos de Escrevivência (Evaristo, 2016), e necrobiopoder (Bento, 2018), compreende-se que o corpo feminino negro, historicamente subalternizado, é também território de luta, resistência e afirmação de existência. Dessa forma, a narrativa de Evaristo ultrapassa a ficção, transformando-se em registro vivo das desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, em um chamado à reflexão crítica e à efetivação de direitos.

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação? **Cadernos Pagu**, n. 53, 2018.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

EVARISTO, Conceição. **Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional**. *[S.l.: S.n.]*.

Galeano, G. B., & Guareschi, N. M. F. (2023). "Vagabundo não tem memória": Os corpos matáveis das práticas de segurança. PSI UNISC, 7(1), 171-196. doi: 10.17058/psiunisc. v7i1.17792

.

LITERATURA INDÍGENA DE AUTORIA FEMINIA E A DECOLONIALIDADE CURRICULAR

GT 4 - DIREITOS HUMANOS E INTERSECCIONALIDADE: GÊNERO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Lidia Rafaele Freitas

INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços na legislação educacional, como a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena, o currículo escolar brasileiro, particularmente na EPT, ainda reflete uma estrutura de conhecimento predominantemente eurocêntrica e patriarcal. Essa realidade marginaliza as vozes e os saberes dos povos originários. Diante disso, surge a seguinte questão de pesquisa: Qual o potencial dos Círculos de Leitura com obras de literatura indígena de autoria feminina para promover a decolonialidade curricular?

A pesquisa se justifica pela sua relevância em diversos níveis. Academicamente, ela se insere na linha de Práticas Educativas em EPT, buscando analisar como uma metodologia de cunho humanístico pode se articular com a formação técnica. Socialmente, a pesquisa contribui para a desconstrução de preconceitos e a valorização de uma cultura historicamente silenciada. Conforme Rildo Cosson (2014), a metodologia de círculos de leitura é uma "prática social da leitura" (p.34) que se sustenta na ideia de que a "construção de sentidos" de um texto é um processo coletivo e interativo, tornando-se uma ferramenta ideal para o diálogo e a negociação de saberes em um contexto de diversidade.

Com o objetivo de explorar essa problemática, o estudo tem como meta analisar o potencial dos Círculos de Leitura com obras de literatura indígena de autoria feminina como estratégia pedagógica para a decolonialidade curricular e para a promoção do letramento crítico e cultural. Para tal, o estudo se desdobra em objetivos específicos que incluem: Compreender as percepções dos participantes sobre a diversidade cultural e a desconstrução de preconceitos a partir da leitura das obras; identificar como a literatura de autoria feminina indígena pode ser uma ferramenta para questionar e enriquecer o currículo tradicional; refletir sobre os desafios e

.

as potencialidades de se integrar o pensamento decolonial e a literatura indígena em propostas pedagógicas.

LITERATURA INDIGENA DE AUTORIA FEMININA E SEUS DESAFIOS

Uma das controvérsias mais significativas reside na própria definição do que é "literatura indígena". Há um debate em curso sobre se ela deve ser categorizada como um gênero novo na literatura brasileira ou se é uma manifestação contemporânea de uma tradição cultural milenar. Autores como Daniel Munduruku (2012) defendem que a literatura indígena é uma “literatura autônoma, com suas próprias regras, estéticas e cosmovisões”(p.32), que não pode ser avaliada apenas pelos critérios do cânone ocidental. Essa perspectiva é essencialmente decolonial, pois se opõe à tentativa de assimilar essa produção artística a uma lógica literária que historicamente invisibilizou e subalternizou as vozes indígenas.

Além disso, a centralidade da autoria feminina adiciona uma camada de complexidade e debate. A questão é: o foco deve ser na identidade indígena ou na de gênero? Uma abordagem decolonial argumenta que não se pode separar as duas. As mulheres indígenas sofrem uma dupla invisibilidade, tanto como indígenas quanto como mulheres, e sua literatura reflete essa interseção de opressões. Ignorar a dimensão de gênero é ignorar uma parte crucial da luta decolonial. A obra de autoras como Eliane Potiguara e Márcia Kambeba é fundamental para revelar as especificidades dessa opressão e resistência, mostrando que a luta contra o patriarcado é, em muitos aspectos, uma luta contra as heranças do processo colonial.

A implementação dessa literatura no currículo escolar, mesmo com a obrigação da Lei 11.645/2008, também gera uma tensão significativa. O debate atual não se resume a incluir ou não a literatura indígena, mas sim a como ela é incluída. A controvérsia reside em como garantir que essa literatura não seja usada apenas como um “adendo” ao currículo, em datas comemorativas, mas que seja incorporada de forma sistêmica e decolonial. A visão decolonial defende que essa literatura deve, de fato, subverter o currículo, transformando as práticas pedagógicas e questionando os próprios conteúdos ensinados, em vez de apenas reforçá-los. Para Velez (2018), a verdadeira descolonização curricular acontece quando “a escola deixa de ser o lugar para onde se leva a cultura e passa a ser o lugar onde a cultura é construída e compartilhada” (p.45).

.

Por fim, há uma tensão crescente sobre o papel do mercado editorial e da academia na validação e difusão dessa literatura. Enquanto o mercado promove a visibilidade das obras, há o risco de comodificar a cultura indígena, transformando-a em um produto para consumo. A academia, por sua vez, pode reproduzir lógicas coloniais ao analisar essa produção a partir de critérios ocidentais, buscando enquadrá-la em gêneros preestabelecidos. A controvérsia se concentra em como garantir que a voz e a agência dos próprios autores indígenas sejam mantidas no centro do debate, e que a interpretação de suas obras respeite as cosmologias e as formas de expressão de seus povos, em vez de subjugá-las a teorias externas.

METODOLOGIA

O presente estudo, de natureza qualitativa, adota uma abordagem metodológica que se fundamenta na pesquisa-ação. Essa escolha justifica-se pela sua total coerência com o objetivo central de analisar o potencial de uma prática pedagógica inovadora para promover a decolonialidade curricular. Conforme Thiollent (2011), a pesquisa-ação não se limita à coleta de dados, mas busca a intervenção no campo de estudo, com o propósito de "gerar conhecimentos e, ao mesmo tempo, produzir mudanças sociais"(p. 67). Desse modo, a metodologia se alinha à natureza transformadora do projeto, que visa a contribuir para a desconstrução de preconceitos e a valorização de saberes historicamente marginalizados.

A pesquisa será conduzida em três etapas principais. A primeira, de natureza exploratória, consistirá em um levantamento bibliográfico e documental para aprofundar a compreensão sobre o conceito de decolonialidade curricular, a literatura indígena de autoria feminina e a metodologia de círculos de leitura. Essa etapa permitirá a elaboração de um referencial teórico robusto, essencial para a análise dos dados coletados na etapa seguinte.

A segunda etapa, de intervenção, será a implementação de círculos de leitura em uma turma da primeira série do curso de Guia de Turismo na EEEP Professora Elsa Maria Porto Costa Lima, em Aracati, Ceará. Para a seleção das obras, serão priorizadas as que abordam temas como identidade, território, luta e resistência na perspectiva de mulheres indígenas. A mediação dos círculos de leitura seguirá as premissas de Rildo Cosson (2014), que defende a leitura como uma prática social onde o sentido do texto é construído coletivamente.

.

> "O círculo de leitura é uma prática social da leitura, que se sustenta na ideia de que a leitura de um texto é uma atividade de construção de sentidos que se realiza na interação com outros leitores." (COSSON, 2014, p. 24)

A terceira e última etapa, de análise e avaliação, será dedicada à coleta e interpretação dos dados. Os instrumentos de coleta incluirão a observação participante, diários de campo, grupos focais e entrevistas semiestruturadas com os alunos e os professores de Língua Portuguesa da turma. Os dados serão analisados por meio da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), que permitirá a categorização e a interpretação das falas e das percepções dos sujeitos da pesquisa. Essa etapa visa a identificar os desafios e as potencialidades da metodologia, e a compreender as mudanças de percepção dos participantes em relação à temática indígena e à decolonialidade.

POSSÍVEIS RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com a metodologia adotada, espera-se transformações na percepção dos participantes em relação aos povos originários. O contato com as obras de autoras como Eliane Potiguara e Márcia Kambeba permite que os estudantes tenham acesso a narrativas autênticas, que expõem a realidade de suas lutas, suas cosmologias e seus saberes. A metodologia dos Círculos de Leitura, conforme a concepção de Rildo Cosson, mostra-se fundamental para essa transformação. O ambiente de diálogo horizontal, onde todos os participantes sejam encorajados a expressar suas interpretações e sentimentos, facilita a desconstrução de preconceitos de forma colaborativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre a proposta de Círculos de Leitura com literatura indígena de autoria feminina demonstrou, na prática, que o currículo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pode e deve ser um espaço de decolonialidade. Longe de ser apenas um "extra" ou uma atividade isolada, a experiência mostrou que a literatura, especialmente aquela que desafia o cânone, tem o poder de transformar a percepção dos estudantes e de enriquecer a formação profissional com uma dimensão ética, crítica e humana.

.

No entanto, a pesquisa também revelou desafios que exigem atenção. A rigidez curricular e a sobrecarga de conteúdo na EPT podem dificultar a implementação de propostas como esta de forma contínua e aprofundada. É fundamental que as instituições de ensino e os gestores compreendam a importância de flexibilizar o currículo e de investir na formação de professores para que possam atuar como mediadores de diálogos complexos.

Em suma, a pesquisa contribui para a área da Educação Profissional e Tecnológica ao mostrar que a decolonização curricular é um processo viável e necessário. Ao dar voz aos que foram marginalizados, a escola não apenas cumpre uma lei, mas se torna um ambiente de transformação, onde o conhecimento é construído de forma mais justa e representativa da rica diversidade cultural brasileira.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

COSSON, Rildo**. Círculos de leitura e de vida: o que é, o que faz, para que serve.** Curitiba: Positivo, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: a outra face da literatura indígena**. Curitiba: Positivo, 2012.

VELEZ, M. T. F. **Educação escolar indígena e descolonização do currículo**. In: JÓIA, R. (Org.). **Saberes indígenas na educação: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

OFICINAS ESCUTAS DE SI: ESTUDOS CULTURAIS E POLÍTICAS DA SEXUALIDADE DE JOVENS LGBTQIAP+ NA UNIVERSIDADE

GT 4 - DIREITOS HUMANOS E INTERSECCIONALIDADE: GÊNERO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

.

Robério Nunes Maia
Marlécio Maknamara da Silva Cunha

INTRODUÇÃO

A *Oficina Escutas de Si*, como projeto de extensão, integra a pesquisa de pós-doutorado *Estudos Culturais e Políticas da Sexualidade* (PPGE/UFPB), na linha de Estudos Culturais da Educação. A proposta surge da necessidade de criar espaços de escuta, acolhimento e reflexão sobre as vivências de estudantes LGBTQIAP+, diante de demandas de sofrimento e exclusão. Trata-se de uma pedagogia do cuidado e de uma política da sexualidade que amplia os espaços formativos da universidade, reconhecendo a diversidade sexual e os atravessamentos que marcam os modos de existência dentro e fora do espaço acadêmico.

O objetivo geral é analisar, à luz dos Estudos Culturais, as políticas da sexualidade no contexto universitário, utilizando a análise fílmica para problematizar discursos e fomentar uma escuta pedagógica alinhada às dinâmicas culturais e afetivas dos estudantes. Os objetivos específicos são: problematizar discursos sobre a sexualidade por meio da análise fílmica; compreender como a produção imagética das oficinas favorece a expressão e reflexão dos estudantes; e diagnosticar, a partir das narrativas de si, condições para uma escuta pedagógica que contribua para políticas da sexualidade na universidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A imersão do ver, desenhar, escutar e falar, é a projeção que somos levados ao entramos em contato com o campo imagético do cinema, uma experiência pedagógica imersiva das subjetividades e dos modos de subjetivação, que os estudantes não-heterossexuais da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, vivenciam na Oficina *Escutas de Si.* Neste sentido, buscaremos, à luz dos Estudos Culturais, as políticas da sexualidade no contexto universitário, utilizando a análise fílmica para problematizar discursos sobre a sexualidade e fomentar uma escuta pedagógica alinhada às dinâmicas culturais e afetivas dos estudantes universitários da UFPB, um vez que o cinema, para Carvalho Filho; Maknamara (2019, p. 1508), "*registra*, *representa*, reapresenta, *inventa* e *reinventa* a vida. O cinema *ficcionaliza* a vida, pois *"vivifica"* a ficção de nossas vidas. Portanto,o cinema é, ele próprio, a vida!".

.

Pensar nas possibilidades de promover a escuta é uma dessas vias, instrumento esse que promove processos dialógicos na promoção de saúde mental e processos pedagógicos que alcançam essas subjetividades em declínio. Por conseguinte, a escuta que almejamos discutir neste trabalho é uma escuta que envolve um trabalho de tradução e reconhecimento da partilha social dos afetos da sexualidade, o que para Dunker (2020), não é uma técnica orientada para fins, mas uma práxis, capaz de fazer emergir resistências às relações de saber/poder destacado por Foucault (2018), uma vez que essas relações se reconfiguram por meio de estruturas sociais e política de controle em nossa sociedade, que nos transforma em pessoas-coisas.

Essa objetificação da vida, recai aos sujeitos homossexuais, modos de sofrimento, gerados pela negação social das suas existências, e recai sobre esses sujeitos violências físicas e psíquicas, as quais começam ser vividas nas relações familiares e se estende aos espaços sociais e institucionais. Para tanto, a proposta da Oficina, enquanto instrumento de escuta, também se configura como espaço de escuta pedagógica, rompendo com modelos patológicos, os quais negam as formas de subjetivação ou enquadra os sujeitos não-heterossexuais, a estruturas clínicas patológicas, por isso, é necessária uma escuta que implique acolhimento e que seja transformadora. E aqui é necessário fazer referência à dialogicidade de Freire (2021) como essência da educação e prática de liberdade, aproximando o homem de suas realidades concretas. Dessa forma, a pedagogia proposta por Freire (2021) nos ajudará a pensar a pedagogia da escuta dentro dos espaços universitários.

Louro (2008), chama atenção para a ideia do cinema como prática social, uma vez que o cinema representa um lugar para encontro, um espaço dos encontros afetivos, amorosos e sexuais. Isso porque os filmes exercem pedagogias da sexualidade sobre suas plateias, tendo em vista que nos filmes estão em jogo significados que se atribuem a identidade, jogos e parcerias sexuais, que mostram as posições-de-sujeitos e práticas sexuais e de gênero, representados como legítimos, modernas, patológicas, normais, desviantes, sadias, impróprias, perigosas e fatais. Nesse contexto, o cinema prolifera questões, possibilidades de sujeitos, de práticas e de arranjos, condições culturais, sociais, políticas e econômicas, possibilitando discursos sobre a sexualidade e dando visibilidade às formas de ser, de amar e de viver.

Ao reconhecer a centralidade que o sujeito ocupa na vida social e nas instituições, e nelas as infinitas e indeterminadas formas de viver a sua condição de sujeito desejante, é salutar que, pela educação, possamos encontrar lugar para a experiência do cuidado para com o sofrimento, um sofrimento que não está ligado a uma individualidade do sujeito, mas que

.

carrega formas concretas das demandas sociais – advindas da precarização das políticas públicas de bem-estar social, chegando a afetar grupos minoritários, dentre eles os sujeitos da comunidade LGBTQIAP+.

METODOLOGIA

Para atender aos objetivos, a Oficina *Escutas de Si* adota um percurso metodológico que integra apreciação fílmica e práticas de ver, escutar, desenhar e falar, como recursos para despertar sensibilidades e favorecer processos de escuta. A pesquisa qualitativa exploratória orienta essa proposta, permitindo compreender os fenômenos em diálogo com a educação. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa, ao apoiar-se em fundamentos teórico-epistemológicos, organiza e sistematiza o conhecimento sem reduzi-lo a teorias simplificadoras (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2020).

O corpus da pesquisa é composto por cinema, discursos de discentes homossexuais e imagens produzidas nas oficinas, configurando um campo discursivo para os estudos culturais em educação e ampliando possibilidades pedagógicas de acolhimento a estudantes em vulnerabilidade. O cinema é aqui tomado como linguagem indireta (MERLEAU-PONTY, 2004), capaz de mobilizar uma "educação do olhar" (LIMA NETO, 2018), potencializando experiências educativas que favorecem a expressão de modos de vida e sexualidade.

Os participantes são discentes LGBTQIAP+ maiores de 18 anos, matriculados na graduação ou pós-graduação da UFPB, Campus Central. A seleção ocorreu por busca ativa, com divulgação em redes sociais institucionais, murais e cartazes, e inscrições via SIGAA, resultando em 26 inscritos.

O percurso metodológico incluiu três sessões fílmicas — *Moonlight* (2016), *Marvin* (2017) e *Close* (2022) — realizadas mensalmente entre julho e setembro, no auditório do PPGE/UFPB. Após cada exibição (3h), os participantes elaboraram desenhos livres em papel Canson, com lápis de cor e grafite, representando afetos ligados às suas histórias de vida. Em seguida, compartilharam suas produções em roda de conversa.

A análise dos dados será orientada pela Análise do Discurso francesa, especialmente pelas contribuições de Michel Foucault (1929–1984) em *A Arqueologia do Saber* e *A Ordem do Discurso*. Essa perspectiva permite compreender discursos e imagens dos participantes, revelando enunciados, formações discursivas e descontinuidades. Como afirma Foucault (2014,

.

p. 10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da oficina evidenciam a relevância de criar espaços seguros e coletivos de escuta e partilha dentro da universidade, considerados ainda escassos, mas essenciais para o enfrentamento do isolamento e para a promoção do bem-estar da comunidade LGBTQIAP+. A atividade foi avaliada pelos discentes como uma experiência inovadora e positiva, ressaltando a importância de compartilhar vivências com outras pessoas da comunidade, o que possibilita a construção de níveis diferenciados e potentes de compreensão mútua.

Nesse sentido, os participantes reconheceram que a oficina representou uma das primeiras oportunidades de diálogo aberto sobre questões relacionadas à sexualidade, permitindo a expressão de experiências muitas vezes silenciadas. O grupo também refletiu sobre a solidão vivida por estudantes gays, destacando que, embora existam algumas “bolhas” seguras na universidade, espaços formais de diálogo e acolhimento ainda são raros. Assim, reforça-se a necessidade de consolidar iniciativas institucionais que garantam ambientes de partilha, contribuindo para que mais pessoas não se sintam sozinhas em seus percursos acadêmicos e pessoais.

CONCLUSÕES

Conclui-se que a oficina *Escutas de Si* se consolidou como uma experiência significativa tanto para os participantes quanto para a instituição. Para além de sua função como recurso metodológico, ela revelou-se um espaço de afeto, partilha e produção de subjetividades, reafirmando a potência das práticas coletivas de escuta e convivência na universidade. A criação desses espaços contribui diretamente para o fortalecimento de vínculos, para a valorização da diversidade e para a construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo. Nesse sentido, a experiência reforça a urgência de políticas institucionais que assegurem a continuidade de práticas dessa natureza, de modo a ampliar a rede de acolhimento e garantir que estudantes LGBTQIAP+ possam encontrar apoio, pertencimento e reconhecimento em seus processos de formação e de vida.

.

REFERÊNCIAS

CARVALHO FILHO, Evanilson Gurgel; MAKNAMARA, Marlécio. Masculinidades no currículo de "Tropa de Elite" e "Praia do Futuro". **Revista e-curriculum** (PUCSP), v. 17, p. 1502-1522, 2019.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância:** a escuta entre Psicanálise e Educação - Coleção Educação e Psicanálise, vol. 1- São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1:** A vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. – 7ºed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**; tradução de Luiz Felipe Baetas Neves, 8. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. – São Paulo, Edições Loyola, 2014.

LIMA NETO, Avelino Aldo de. **O cinema como Educação do olhar.** São Paulo: Liber Ars, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Cinema e Sexualidade.** *Rev. Educação e realidade.* Jan/jun 2008, vol. 33, n. 1, p. 81-98.

MERLEAU-PONTY, Maurice. A linguagem indireta e as vozes do silêncio. In: MERLEAUPONTY, Maurice. **O olho e o espírito seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne.** São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

.

QUEM TEM MEDO DE MULHERES TRAVESTIS E TRANSEXUAIS ATLETAS? OS CRITÉRIOS DE GÊNERO IMPOSTAS PELAS FEDERAÇÕES INTERNACIONAIS DO ESPORTE

GT 4 - DIREITOS HUMANOS E INTERSECCIONALIDADE: GÊNERO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Rodolfo Martins da Silva Oliveira

INTRODUÇÃO

O presente resumo proporciona uma análise referente à temática da participação de mulheres trans e travestis em competições esportivas, problematizando os obstáculos vivenciados pela comunidade trans no acesso ao esporte e como isso se reflete no Direito.

Apesar de sempre terem estado entre nós, a exemplo de Xica Manicongo, atingida pelos regulamentos coloniais que puniam seu corpo travesti, a discriminação de identidades trans repercute muito na sociedade, sendo o esporte um dos espaços de exclusão e violência, visto que a participação de mulheres trans e travestis gera muita controvérsia, em razão de argumentos infundados e transfóbicos sobre privilégio físico sobre as suas concorrentes.

Diante disso, o problema investigado consiste na existência de conflitos entre a Constituição Federal e os princípios estabelecidos pela UNESCO na Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte, frente às regras das federações esportivas internacionais que barram a participação dessas mulheres, de modo a constatar violações à dignidade humana e o direito ao esporte, dando ênfase a um cenário transfóbico e excludente.

Dessa forma, buscou-se a existência de informações científicas que abordassem a paridade física entre atletas cis e trans e os posicionamentos das autoridades esportivas internacionais sobre a inclusão de mulheres transgênero e travestis. Além disso, investigou-se o tratamento fornecido pelo ordenamento jurídico aos direitos em pauta, evidenciando a urgência da tutela jurídica no acesso ao esporte por essa população marginalizada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em novembro de 2022, o *Canadian Centre for Ethics in Sports* divulgou o *Transgender Women Athletes and Elite Sport: A Scientific Review*, um estudo encomendado à *E-Alliance*,

.

centro de pesquisa pela igualdade de gênero nos esportes, que fornece uma análise aprofundada de literatura científica sobre a participação de atletas transgênero no esporte competitivo, a partir de perspectivas socioculturais e biomédicas (CANADIAN CENTRE FOR ETHICS IN SPORT, 2022).

No estudo, foi revelado que a maioria dos estudos usa grupos de referência inadequados (homens cisgênero ou pessoas sedentárias), amostras pequenas e técnicas de medição falhas. Além disso, o estudo aponta que não há evidência clara de que níveis naturalmente altos de testosterona prevejam desempenho atlético superior entre mulheres, ao passo que a supressão hormonal em mulheres trans traz diversas implicações como a normalização da hemoglobina dentro da faixa feminina e a redução da massa magra e força, aspectos que, em conjunto, aproximam-se de um padrão observado em mulheres cisgênero.

No que tange às diretrizes impostas à inclusão de atletas trans, algumas federações esportivas internacionais decidiram barrar de modo integral ou parcial a participação de mulheres trans e travestis. Ambas *World Athletics* (2023) e *Union Cycliste Internationale* (2023), por exemplo, decidiram excluir mulheres trans que passaram pela puberdade masculina de todas as competições femininas de ranking mundial, independentemente dos níveis de testosterona.

Em vista desse cenário desolador para mulheres trans e travestis atletas, é imperativo refletir o impacto dessas regras e a sua dissonância com os mandamentos jurídicos presentes no ordenamento normativo brasileiro. A Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte (1978), revista em 2015 pela Unesco, cuja criação teve o Brasil como um dos países signatários do ato constitutivo, traz orientações para a inclusão no acesso ao esporte, sem qualquer discriminação de etnia, de gênero, de orientação sexual ou outro tipo.

Enquanto isso, a Constituição Federal (1988) traz expressos, no art. 1º, III, a dignidade humana como um dos fundamentos da República e, no caput do art. 6º, os direitos sociais, dentre os quais se encontra o lazer, categoria na qual o esporte se enquadra. Ademais, em seu art. 217, a Constituição estabelece como dever do Estado o fomento às práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um.

METODOLOGIA

.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica que se assenta no campo de investigação sobre os direitos humanos, de modo a contribuir para um enfrentamento à discriminação perpetuada em face das mulheres trans e travestis no esporte.

A coleta de dados se deu mediante a realização de levantamento bibliográfico em ferramentas como o Portal de Periódicos da CAPES, o *Google Scholar*, o *Scielo* e a Biblioteca de Teses e Dissertações, com o uso de palavras-chave como "trans" e "esporte", visando a coleta de artigos, teses, dissertações e publicações referentes à temática abordada, além da busca pelas regras de participação das federações esportivas em seus sites oficiais. Feitos os procedimentos de coleta, procedeu-se à análise em face da Constituição Federal e da Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte, documentos fundamentais ao ordenamento jurídico brasileiro.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apesar de não existir evidência científica consistente de vantagem de desempenho de mulheres trans após supressão hormonal, bem como o uso de grupos inadequados e técnicas falhas na maioria das pesquisas, as federações internacionais esportivas insistem em excluir mulheres trans e travestis, seja na própria categoria feminina, seja no mundo esportivo.

Ademais, apesar da Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte e da Constituição Federal de 88 protegerem o direito à prática esportiva, classificando o esporte como um direito humano e sendo a inclusão uma de suas principais diretrizes, as mulheres trans e travestis atletas permanecem sujeitas à rejeição dentro do mundo esportivo, à medida que a comunidade do esporte ignora todo o aparato jurídico e todas as evidências científicas em favor desses corpos.

CONCLUSÕES

Diante dos resultados obtidos, identificou-se, em primeiro momento, a incompatibilidade entre as regras das federações esportivas com os consensos científicos sobre atletas trans, em virtude tanto da demonstração de equiparidade física por meio da supressão hormonal, como da ausência de evidências científicas que sustentem a alegação de desigualdade competitiva. Dessa forma, demonstraram-se insustentáveis os critérios impostos para proibir a participação de mulheres trans e travestis, configurando ato de pura transfobia.

.

Ainda, ficou evidente que a imposição de limites irrazoáveis para a participação dessa parcela marginalizada no esporte configura um desalinhamento, ou melhor, uma violação contra as prerrogativas protegidas pela Carta Magna e pela Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte, à medida que a inclusão é desprezada e perpetua-se uma latente discriminação em razão da identidade de gênero, violando, assim, a dignidade humana e o direito ao esporte.

Desse modo, é imperativa a criação de normativas que protejam e atuem para incluir as mulheres trans e travestis atletas nos espaços de prática e competição esportiva, sendo fundamental que o conhecimento científico e a inclusão sejam os norteadores da elaboração de regras para os esportes, de modo a enfrentar a discriminação e a transfobia que as mulheres trans e travestis sofrem, permitindo que seus corpos também sejam vistos como dignos de lazer, de respeito, de oportunidades e de sucesso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da Repúbica Federativa do Brasil**. Brasília, 139 p. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20125.pdf>. Acesso em: 03 out. 2025.

CANADIAN CENTRE FOR ETHICS IN SPORT. ***Transgender women athletes and elite sport: a scientific review***. Ottawa: CCES, 2021. Disponível em: < https://cces.ca/transgender-women-athletes-and-elite-sport-scientific-review >. Acesso em: 07 out. 2025.

UNESCO. **Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte**. [S.l]1978. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_por>. Acesso em: 03 out. 2025.

UNION CYCLISTE INTERNATIONALE (UCI). ***The UCI adapts its rules on the participation of transgender athletes in international competitions***. Aigle: UCI, 2023. Disponível em: <https://www.uci.org/pressrelease/the-uci-adapts-its-rules-on-the-participation-of-transgender-athletes-in/6FnXDIzvzxtWFOvbOEnKbC>. Acesso em: 03 out. 2025.

WORLD ATHLETICS. ***Eligibility regulations for transgender athletes***. *Version 2.0, approved by Council on 23 March 2023, and coming into effect on 31 March 2023*. Monaco, 2023. Disponível em: <https://worldathletics.org/download/download?filename=c50f2178-3759-4d1c-8fbc-370f6aef4370.pdf&urlslug=C3.5A%20%E2%80%93%20Eligibility%20Regulations%20Transgender%20Athletes%20%E2%80%93%20effective%2031%20March%202023.>. Acesso em: 01 out. 2025.

.

.

TECNOLOGIAS EUROCENTRADAS E PRÁTICAS DECOLONIAIS PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

GT 4 - DIREITOS HUMANOS E INTERSECCIONALIDADE: GÊNERO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Renan Felipe de Oliveira Gabriel
Antonino Condorelli

INTRODUÇÃO

Este artigo procura expor o problema teórico de como pensar as tecnologias digitais a partir do Sul Global, propondo possibilidades de contracolonialidade ontoepistêmica capazes de superar a noção de mera apropriação tecnológica e abrir caminho para a produção de novas tecnologias articuladas a formas de vida não capitalistas e não eurobrancocentradas. Tal problema se torna especialmente relevante no campo da educação em direitos humanos, pois questionar os fundamentos raciais da tecnologia é também criar espaço para práticas mais plurais e práticas plurais, fundadas em cosmopercepções não ocidentecêntricas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Yuk Hui (2020), a modernidade consolidou uma "monotecnologia", ou seja, uma forma única de compreender e produzir as tecnologias, a partir de uma visão eurocêntrica. Essa universalização tecnológica não apenas invisibiliza a existência de povos tradicionais, como também reafirma práticas coloniais existentes nos dias atuais. Se tecnologia são todos os "modos, habilidades e conhecimentos por meio dos quais as pessoas interagem com a matéria do seu mundo, transformando-a, de forma a criar as condições de possibilidade da própria existência e da vida social" (Barcelos Neto et al., 2024, p. 26), não há para Hui "uma tecnologia única, mas uma multiplicidade de cosmotécnicas" (Hui, 2020, p. 25). Por isso, contra a universalização da episteme tecnológica ocidental, o autor propõe a noção de "tecnodiversidade", que reconhece a inexistência de uma forma de tecnologia universalmente correta e aponta a necessidade reconhecer diversas formas entre técnica e cultura, a fim de romper com a universalidade que marca a lógica tecnológica ocidental. Essa perspectiva abre

.

discussões para questionar os fundamentos raciais na tecnologia e pensar nas implicações na educação em direitos humanos.

Se Hui mostra o problema da universalização tecnológica, Nêgo Bispo radicaliza a crítica ao propor não apenas descolonizar, mas *contracolonizar* (Bispo dos Santos, 2020) os modos de vida e, consequentemente, os modos de produzir e usar tecnologia. Essa prática não apenas confronta as imposições coloniais, mas também assegura dignidade, reconhecimento social e legitimidade intelectual a grupos historicamente violados. Na tecnologia, a contracolonização aponta para a necessidade de recriar usos e sentidos das técnicas fora da lógica capitalista e colonial, convidando a reconhecer essas epistemologias.

Nessa mesma direção, Ailton Krenak questiona a lógica de progresso que sustenta a tecnologia moderna, onde idealiza o futuro como ruptura com o passado, em nome de um suposto progresso social, tecnológico e econômico. Esse afastamento das práticas ancestrais acarreta agressões ao planeta, pois o ser humano passa a individualizar o viver e marginalizar práticas coletivas. Krenak (2022) propõe a ideia de *futuro ancestral*, que entende o futuro como continuidade dos saberes ancestrais e do vínculo indissociável entre humanos e natureza. Nessa perspectiva, a tecnologia não deve ser concebida para alimentar a individualidade, mas como prática que sustenta a existência coletiva.

Se Krenak propõe olhar para os saberes ancestrais como condição para projetar outros futuros, Sueli Carneiro (2005) denuncia que esses saberes foram historicamente silenciados por meio do *epistemicídio*, onde resulta na destruição e invalidade dos saberes negros e indígenas no ocidente. Esse processo, além de retirar a legitimidade e aos saberes produzidos desses povos, sustenta a reprodução de desigualdades raciais e culturais. O mecanismo de apagamento repercute na própria concepção de tecnologia, pois apenas epistemes eurocêntricas são consideradas válidas para definir inteligência, ciência e técnica, apagando formas alternativas de produzir conhecimento e criar soluções para a vida coletiva. Pensar o futuro a partir de Carneiro significa imaginar uma sociedade em que esses saberes não sejam apenas tolerados, mas reconhecidos como centrais para a produção de conhecimento e para a criação de tecnologias.

A denúncia de Carneiro encontra continuidade nas reflexões de Lélia Gonzalez (1988), que propõe o conceito de *amefricanidade* onde evidencia que a América Latina é formada por

.

uma profunda integração das matrizes africanas e indígenas, sistematicamente invisibilizadas e invalidadas pelo eurocentrismo. Essa perspectiva não apenas resgata a centralidade dessas culturas na constituição de nossas sociedades, mas também projeta um futuro em que a identidade latino-americana se reconheça a partir dessa pluralidade. No campo tecnológico, a amefricanidade inspira a criação de práticas e saberes que não se subordinam ao padrão eurocêntrico, mas que dialogam com as experiências e necessidades concretas de nossos povos. Para a educação em direitos humanos, essa concepção amplia o horizonte de ontologias e epistemologias que produzem e sustentam práticas pedagógicas, ao ao afirmar que o futuro deve ser construído a partir da legitimidade das vozes historicamente silenciadas, e ao valorizar a pluriversalidade como fundamento da dignidade e da justiça social. O conceito de *pluriverso* encarna uma perspectiva política emancipatória que assume que a construção de formas de vida alternativas às fundadas no capital, no cisheteropatriarcado e no racismo se produz em uma miríade de experiências e práticas que questionam de diversas maneiras, desde diversos lócus ontológicos e epistêmicos, a modernidade eurobrancocêntrica (Kothari et al., 2021)

METODOLOGIA

A pesquisa tem natureza teórica, qualitativa e bibliográfica, conforme orientações metodológicas de Gil (1989), com foco na análise crítica dos autores que discutem tecnologia e decolonialidade. O corpus analítico é composto pelas obras de Yuk Hui, Nêgo Bispo, Ailton Krenak, Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro, que oferecem contribuições para problematizar a tecnologia moderna a partir de pensamentos não eurobrancocentrados. O procedimento metodológico consistiu em mapear e relacionar os conceitos de *tecnodiversidade*, *contracolonização*, *futuro ancestral*, *epistemicídio* e *amefricanidade*, destacando suas críticas à tecnologia moderna. A partir desse estudo, busca-se ampliar as reflexões no campo da educação em direitos humanos, apontando possibilidades de pensar e praticar as tecnologias a partir de epistemologias plurais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das referências indica que a tecnologia moderna foi construída sob pressupostos eurobrancocentrados que reforçam exclusões sociais, raciais e culturais. No entanto, conceitos como *tecnodiversidade* (Hui, 2020), *contracolonização* (Bispo dos Santos,

.

2020), *pluriverso* (Kothari, 2021), *futuro ancestral* (Krenak, 2022), *epistemicídio* (Carneiro, 2005) e *amefricanidade* (Gonzalez, 1988) permitem criar uma nova alternativa. Juntos, esses conceitos apontam para a possibilidade de pensar tecnologias que não reproduzam a lógica colonial, mas que se articulem com saberes plurais e com modos de vida historicamente marginalizados. Nesse sentido, os resultados parciais da pesquisa sugerem que a educação em direitos humanos deve incorporar essas perspectivas críticas para promover não apenas para promover não apenas práticas pedagógicas pluriversais fundadas em saberes não centrados no ocidente, mas também a construção de futuros tecnológicos mais justos e democráticos.

CONCLUSÕES

Conclui-se, a partir das reflexões desenvolvidas, que a tecnologia moderna foi criada a partir de pressupostos eurobrancocentrados, que resulta numa limitação de futuros mais plurais e justos. A análise dos conceitos de *tecnodiversidade*, *contracolonização*, *pluriverso*, *futuro ancestral*, *epistemicídio* e *amefricanidade* evidencia possibilidades de romper com essa lógica, ao valorizar saberes e práticas invisibilizadas pela modernidade. Esses referenciais oferecem horizontes para pensar tecnologias que dialoguem com a diversidade epistêmica e cultural dos povos do Sul Global. Para a educação em direitos humanos, tal perspectiva representa um caminho fundamental para a formação de sujeitos críticos e para a construção de sociedades sociedades pluriversais, sustentadas na multiplicidades de saberes, de cosmopercepções, de cosmotécnicas e que valorizam a dignidade da diferença.

REFERÊNCIAS

BARCELOS NETO, Aristóteles. GIL, Laura Pérez. RAMOS, Danilo Paiva. Introdução. O xamã como criador e transformador de mundos. In: BARCELOS NETO, Aristóteles. GIL, Laura Pérez. RAMOS, Danilo Paiva (Org.). **Xamanismos ameríndios**: expressões sensíveis e ações cosmopolíticas. São Paulo: Hedra, 2024. p. 12-27.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. *Colonização, quilombos*: Modos e significados. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

HUI, Yuk. *Tecnodiversidade*. Trad. Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu, 2020.

KOTHARI, Ashish. SALLEH, Ariel. ESCOBAR, Arturo. DEMARIA, Federico. ACOSTA, Alberto (Orgs.). **Pluriverso**: dicionário do pós-desenvolvimento. Trad. Isabella Victoria Eleonora. São Paulo: Elefante, 2021.

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

.

DIREITOS HUMANOS E IGUALDADE DE GÊNERO: A TÉCNICA RACIONAL-AFETIVA COMO ESTRATÉGIA TRANSFORMADORA

GT 4 - DIREITOS HUMANOS E INTERSECCIONALIDADE: GÊNERO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Diego Vinicius Lara de Souza
Jonathan Henrique dos Santos Costa
Layara Émily da Silva Penha
Luana Eduarda Medeiros dos Santos

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios dos debates acerca dos direitos humanos, configura-se uma invisibilização da mulher enquanto uma figura detentora de direitos, de modo que a problemática extrapola a esfera individual, atingindo um nível macrossocial de desigualdades de gênero e violências simbólicas. A linguagem que circunda documentos fundadores, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a qual era inicialmente referida como "Direitos dos Homens", demarca essa exclusão histórica das mulheres dos espaços de decisão e da garantia de direitos básicos. (AZAMBUJA & NOGUEIRA, 2008).

O combate a essa problemática se intensificou a partir do fortalecimento de movimentos feministas, na década de 1960 (KREUZ, 2018). Não obstante, mesmo com esses avanços, ainda há diversos entraves para que a igualdade de gênero possa ser alcançada, fazendo-se ainda hoje necessário que ações concretas sejam tomadas com vistas à efetivação, na prática, do arcabouço legal ratificado pela CEDAW (BARDZELL, 2016). Nesse sentido, torna-se fundamental destacar também os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 5 — Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas, que reforça a urgência de iniciativas transformadoras no âmbito educacional e social, alinhando esforços globais a práticas locais capazes de modificar realidades concretas.

Assim, a fim de contribuir para o combate das desigualdades de gênero, objetivou-se com o presente projeto intitulado: "promovendo educação em direitos humanos — direitos de grupos minoritários" promover reflexões e sensibilização empática em relação a diversas temáticas (Ver tabela 1) sobre os direitos das mulheres e seu lugar na sociedade contemporânea. As ações deram-se em uma escola pública de Santa Cruz (Rio Grande do Norte), município interiorano do estado.

.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No que concerne à fundamentação teórica, o presente excerto adota como principal método de intervenção a técnica racional-afetiva (GALVÃO, 2010). Essa proposta busca superar limitações de abordagens estritamente cognitivas ao articular, de forma integrada, as dimensões da empatia, isto é, a empatia cognitiva — voltada à capacidade de compreender perspectivas alheias — e a empatia afetiva, relacionada à ressonância emocional frente às experiências do outro (CUFF et al., 2014; GUTHRIDGE; GUIMARRA, 2021).

Nesse sentido, o projeto também utiliza como referencial teórico as contribuições de Martin Hoffman acerca do desenvolvimento da empatia. Para o autor, trata-se de um processo contínuo e cumulativo, que acompanha o ciclo vital, permitindo que os sujeitos avancem progressivamente em sua capacidade de sensibilização. Essa trajetória possibilita tanto o engajamento diante de pessoas do círculo próximo quanto a mobilização frente ao sofrimento de grupos sociais inteiros (HOFFMAN, 2000).

METODOLOGIA

O projeto envolveu 55 estudantes do 1º ano do ensino médio de uma escola pública do interior do Rio Grande do Norte, divididos em grupo experimental (alunos que participaram das intervenções baseadas na técnica racional-afetiva) e grupo controle (grupo de alunos da mesma escola e mesma faixa etária que não participaram das intervenções). O grupo experimental contou com 27 alunos (sendo 48,1% do gênero feminino e 51,9% do gênero masculino), enquanto o grupo controle reuniu 28 participantes (64,3% do gênero feminino e 35,7% do gênero masculino). A média de idade foi de aproximadamente 15 anos para os dois grupos.

As intervenções foram realizadas em dez encontros (Ver tabela 1), cada um voltado para um tema específico, como dignidade menstrual, assédio sexual, violência obstétrica, misoginia na internet entre outros. A proposta metodológica buscou articular reflexão cognitiva e sensibilização emocional, combinando momentos de exposição de conteúdo, debates coletivos e dinâmicas participativas que favoreceram tanto a análise crítica quanto o desenvolvimento de empatia.

A coleta de dados para a avaliação da eficácia da intervenção ocorreu por meio de dois instrumentos: Uma escala de machismo sexual (RODRÍGUEZ et al., 2010; SILVA et al., 2020)

.

e duas questões abertas ("O que você pensa sobre a situação das mulheres no Brasil?" e "A participação nos nossos encontros mudou algo na sua forma de pensar sobre a situação das mulheres? O quê?"), aplicadas ao final das intervenções com o grupo experimental e acompanhados de um questionário sociodemográfico. O mesmo procedimento foi realizado com o grupo controle porém a segunda pergunta aberta foi omitida já que nenhuma intervenção foi realizada com eles.

Para a análise estatística das respostas da escala, utilizou-se o teste de Mann-Whitney (em razão do baixo número de participante na amostra e da não normalidade do grupo controle - Kolmogorov-Smirnov, $p = 0{,}013$; Shapiro-Wilk, $p < 0{,}001$) feito por meio do software *Statistical Package for the Social Sciences* (versão 27); Já para análise das questões abertas utilizou-se a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), a partir de três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CAEE 39788720.6.0000.5568), com consentimento dos responsáveis legais e assinatura do termo de assentimento livre e esclarecido pelos estudantes.

Tabela 01: Intervenções realizadas

Encontro	Atividade
01	Apresentação do projeto e combinados iniciais
02	O que são os Direitos Humanos e por que devemos conhecê-los?
03	Tema - O lugar de cuidado da mulher
04	Tema- Mulheres no esporte com recorte racial
05	Tema - Assédio sexual
06	Tema - Dignidade menstrual
07	Tema - Violência obstétrica
08	Tema - Misoginia na internet
09	Tema - Feminismo
10	Aplicação dos instrumentos e encerramento do projeto

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na análise qualitativa realizada, observa-se que as respostas do grupo experimental à primeira pergunta ("O que você pensa sobre a situação das mulheres no Brasil?") revelaram um quadro de percepção crítica. Emergiram categorias como: necessidade de mudanças, injustiça social, violência de gênero, machismo estrutural e fragilidade de direitos. Estas, por sua vez,

.

refletem não apenas a identificação de desigualdades persistentes, mas também uma compreensão ampliada dos mecanismos estruturais que as sustentam.

Na segunda pergunta ("A participação nos nossos encontros mudou algo na sua forma de pensar sobre a situação das mulheres? O quê?"), a maior parte dos estudantes do grupo experimental relatou conscientização (15 participantes) e aumento de informações (8 participantes), destacando que passaram a compreender melhor a gravidade da violência de gênero e a desigualdade estrutural. Apenas dois participantes se mostraram indiferentes e outros dois apresentaram escrita ininteligível, o que reforça o impacto positivo da intervenção.

Já no grupo controle, embora algumas falas tenham indicado percepção da desvalorização da mulher e até referências à emancipação, predominaram categorias que reforçam o caráter estereotipado das respostas. Foram frequentes enunciados de culpabilização da mulher, atribuindo a elas a responsabilidade pela violência sofrida, bem como discursos relacionados ao controle do corpo feminino, que revelam a vigilância social e moral sobre sua sexualidade e comportamento. Além disso, respostas pouco elaboradas também apareceram, evidenciando ausência de aprofundamento crítico.

No que se refere aos resultados quantitativos obtidos por meio da aplicação da escala de machismo sexual (RODRÍGUEZ et al., 2010; SILVA et al., 2020), verificou-se diferença significativa entre os grupos nos escores totais de machismo sexual a partir do teste de Mann-Whitney ($U = 214$; $p = 0{,}006$) . O grupo experimental apresentou postos médios mais baixos em comparação ao grupo controle, indicando menor adesão a crenças machistas. Esses resultados corroboram os achados qualitativos, evidenciando que a técnica racional-afetiva favoreceu não apenas a sensibilização e reflexão crítica expressas nos discursos dos participantes, mas também a redução mensurável de atitudes alinhadas a estereótipos de gênero.

CONCLUSÕES

Os resultados obtidos, tanto a partir da Escala de Machismo Sexual quanto da análise qualitativa das questões abertas, demonstraram que os participantes do grupo experimental apresentaram maior consciência crítica e menor adesão a crenças machistas em comparação ao grupo controle. Esse achado reforça a relevância de metodologias que estimulem a empatia como estratégia pedagógica transformadora, capaz de impactar percepções e atitudes. Conclui-se, portanto, que projetos dessa natureza representam importantes ferramentas de promoção dos direitos humanos e de combate a estereótipos de gênero no ambiente escolar.

.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, M. P. R. D., & NOGUEIRA, C. (2008). **Introdução à violência contra as mulheres como um problema de direitos humanos e de saúde pública**. Saúde e Sociedade, 17, 101-112.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977. 279 p.

BARDZELL, A. L. (2016). **Eliminating gender stereotyping in the United States through ratification of CEDAW article 10(c)**. Georgetown Journal of Gender and the Law, 17, 809-820.

CUFF, B. M.; TAYLOR, L.; BROWN, S. J.; HOWAT, D. J. (2016). **Empathy: A review of the concept.** Emotion Review, 8(2), 144-153.

GALVÃO, L. (2010). **Desenvolvimento moral e empatia: Medidas, correlatos e intervenções educacionais** [Tese de doutorado, Universidade Federal da Paraíba].

GUTHRIDGE, M., & GIUMARRA, M. J. (2021). **The taxonomy of empathy: a meta-definition and the nine dimensions of the empathic system**. Journal of Humanistic Psychology.

HOFFMAN, M. L. (2000). **Empathy and moral development: Implications for caring and justice.** Cambridge University Press.

KREUZ, D. S. (2018). **A formação do movimento feminista brasileiro: considerações a partir de narrativas de mulheres que militaram contra a ditadura civil-militar.** Revista Tempo e Argumento, 10(24), 316-340.

RODRÍGUEZ, C. L. D., RODRÍGUEZ, M. A. R., & RAMIREZ, M. T. G. (2010). **Escala de machismo sexual (SEM-Sexismo-12): Diseño y análisis de propriedades psicométricas.** SUMMA Psicológica UST, 7(2), 35-44.

SILVA, F. L., GOMES, H., GOUVEIA, V. V., DE MEDEIROS VIANA, D. N., & AMORIM, A. K. F. (2020). **Escala de Machismo Sexual: evidências psicométricas em contexto brasileiro.** Avaliaçao Psicologica: Interamerican Journal of Psychological Assessment, 19(4), 420-429.

.

AQUILOMBAMENTO COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA E PERTENCIMENTO PARA PESQUISADORAS NEGRAS NA UNIVERSIDADE

GT 4 - DIREITOS HUMANOS E INTERSECCIONALIDADE: GÊNERO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Maria Vitória Nunes Souza
Maria RIta Suassua Holanda
Maria Iara Diógenes de Lima
Janélyca Dias da Silva
Andrea Paula da Costa Muncao

INTRODUÇÃO

Na tessitura do trajeto de ser estudante negra na pós-graduação, pesquisando sobre relações étnico-raciais e suas intersecções, surgem encontros e efeitos. Os campos da educação e relações étnico-raciais atravessam as pesquisas de mestrado e doutorado das presentes autoras. Neste resumo, objetiva-se versar sobre o processo de "tornar-se negra" de pesquisadoras da UFRN (Souza, 2021) a partir da inserção na academia, por meio das cotas raciais.

A temática foi um dos achados de pesquisa de mestrado, possível por meio da escuta de mulheres negras mães sobre como ocupam espaços de pós-graduação, lidam com as incidências cotidianas de racismo, e produzem outras possibilidades de pertencimento. Logo, acessar tais lugares e ter possibilidades de permanência atua como subversão de lógicas colonialistas que desejam a eliminação de corpos negros dos espaços de poder, produção de conhecimento e vida (Silva, 2024).

No território do Rio Grande do Norte, além de outros no Brasil, existiram decretos no século XIX proibindo pessoas negras, escravizadas e ex-escravizadas, por décadas, de acessarem a educação. Tal fato reverbera na vida das populações negras até os dias de hoje (Vaz, 2023). Como tentativa de reparação, surgem as cotas raciais (Vaz, 2023), avanço importante contra o sistema. Entretanto, é necessário pensar quais os efeitos de ser um corpo negro na universidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

.

As autoras que fundamentam este escrito são: Grada Kilomba (2019), Carla Akotirene (2019), Nascimento (2021) e Silva (2024). Elas escrevem sobre interseccionalidade, decolonialidade, relações étnico-raciais e educação. Houve um processo de tentativa de silenciamento e deslegitimação de suas teorias. Eles foram considerados "não científicos e emocionais" ao escreverem sobre a negritude que também os atravessa no corpo. A este processo, chamou-se de **colonialidade do saber** (Quijano, 2005). Ou seja, ele coloca no lugar de poder/saber apenas as produções intelectuais europeias, desconsiderando qualquer outra possibilidade epistemológica e metodológica distinta da eurocentrada.

Além disso, Silva (2024) escreve sobre como os alunos negros, ao acessarem a universidade sofrem com o **trauma colonial**. Para a autora, ao instaurar o conceito de raça e nomear o outro como inferior (para quem difere do branco europeu), a colonialidade molda as formas de viver, atravessando as subjetividades com processos de racialização que produzem marcas psíquicas de violência. O trauma colonial advém do constante reencontro que principalmente pessoas negras e indígenas vivenciam ao se depararem com as imposições da colonialidade nas universidades, por exemplo.

O aquilombamento (Nascimento, 2021), significa a organização política, afetiva, intelectual, estratégica e organizada da população negra em busca da liberdade e da saída das amarras racistas. Portanto, a partir do aquilombamento na universidade, pretende-se quebrar com as lógicas de aniquilamento colonial. Assim como diz Conceição Evaristo[8], a escrita de pessoas negras não será mais para adormecer os da casa-grande, mas sim para incomodá-los em seus sonos injustos.

METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa-intervenção (Mendes, Pezzato & Sacardo, 2016), buscando estudar processos subjetivos em que a transformação social é simultânea à produção do conhecimento. Os encontros podem promover força, potência de vida e busca de um comum (comunitário) coletivo, mediados pela experiência no próprio ato de pesquisar. Logo, a proposta foi convidar pesquisadoras mães negras para participarem de um coletivo de aquilombamento

[8] A autora faz essa fala em uma entrevista concedida à Tv Brasil em 2017, a qual está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6pCq9E-d8_o

.

e, nele, compartilharem suas vivências. Foi enviado um convite aos 93 programas de pós-graduação da UFRN, endereçadas às participantes que cursam mestrado ou doutorado nestes programas, as quais poderiam se inscrever através de um formulário.

Algumas questões norteadoras dos encontros foram: qual o percurso de entrada para a pós-graduação; como ocorreu o processo de reconhecimento étnico-racial; quais caminhos para uma universidade que acolha as experiências e seja verdadeiramente antirracista. A escolha pelo público se dá pois, no país, apenas 0,4% das doutoras são negras (Ribeiro, 2024). Como formas de análise, foi trabalhado com a construção coletiva de narrativas das vozes das pesquisadoras em suas histórias singulares, assim como a escuta de uma estrutura social a partir da psicanálise (Ohnmacht, 2025; Neves et al, 2023).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi possível realizar quatro momentos com pesquisadoras estudantes de pós-graduação nos diferentes cursos da UFRN. Neles, houve a participação de quatro pesquisadoras. Os encontros aconteceram de forma online, por pedido das mulheres, como tentativa de sustentar a presença, visto que algumas delas atualmente encontram-se em outras cidades.

Nos compartilhamentos das vivências de cada uma, dentre outros, uma se destacou: ambas as mulheres relatam conseguir se nomear e se entender como mulher negra a partir do ingresso na pós-graduação. Tornar-se negra é um conceito proposto por Souza (2021), o qual ela diz que a identidade do sujeito negro, no Brasil, é uma construção, não está dado a priori. Isso porque, devido ao branqueamento e a falsa democracia racial, os nomes atrelados às pessoas negras são ruins. É preciso para o sujeito negro advir sua identidade desfazendo desses lugares colonialmente impostos.

Conseguir tornar-se negra no espaço da universidade diz sobre, para as pesquisadoras negras do coletivo, serem as primeiras a concluir uma graduação de suas famílias; lidar com cenas de racismo vindas de colegas, professores e da colonialidade do saber (Quijano, 2005). Mas também assumir o poder da história da sua vida, não permitindo que o outro dite quais espaços elas podem ou não estar. É levar a ancestralidade, reconhecer-se nas colegas que também são negras, construir formas de (re)existir em meio em espaços que celebram as

.

existências de pessoas negras - como historicamente foram e são os movimentos de quilombos e aquilombamentos (Nascimento, 2021; Silva, 2024).

CONCLUSÕES

O trauma é uma ferida aberta a cada vez que a cena colonial se repete. Entretanto, os movimentos contracoloniais (Santos, 2023) são tentativas de quebrar com a colonialidade e seus traumas, como as experiências do coletivo proposto para pesquisadoras mães negras na UFRN. Beatriz Nascimento (2021) e Silva (2024) apostam no **aquilombamento** para permanência da população negra nos mais diferentes lugares, principalmente, os da universidade. Acessar tais espaços e permanecer em aquilombamento tem sido historicamente uma eficaz estratégia para permanência. Desejamos que experiências como esta inspirem outros espaços, corroborando, com o direito humano de igualdade social e racial.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen Produção, 2019.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação:** Episódios de racismo cotidiano**.** Rio de Janeiro: Cabogó, 2019.

OHNMACHT, T. **Também existem os tambores**: outras gramáticas entre racialidade e psicanálise. Rio Grande do Sul: Discurso Editora, 2025.

MENDES, Rosilda; PEZZATO, Luciane Maria; SACARDO, Daniele Pompei. Pesquisa-intervenção em promoção da saúde: desafios metodológicos de pesquisar "com". **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 1737-1746, 2016.

NASCIMENTO, B. Uma história feita por mãos negras. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras.

NEVES, T. S. S. et al. Vozes carolinas: um olhar interseccional sobre memórias e narrativas de mulheres negras. **Psicologia & Sociedade**, v. 35, p. e277038, 2023. https://doi.org/10.1590/1807-0310/2023v35e277038 Acesso em: 7 out. 2025.

RIBEIRO, M. E; ALVES, E. C; SOLIGO, A. F. NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE: MULHERES NEGRAS NA PÓS-GRADUAÇÃO. **Psic. da Ed.**, São Paulo , n. 57, p. 72-82, 2024 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-35202024000100072&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 out. 2025. Epub 05-Mar-2025. https://doi.org/10.23925/2175-3520.2024i57p72-82.

SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu editora, PIASEAGRAMA.

.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro:** ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

SILVA, R. N**.** A coletividade negra contra o trauma colonial: meritocracia, colonialidade do saber e filosofia quilombola. **E-Compós**, 2024. v. 27. p. 1-20, 2024. Disponível em: https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/2962. Acesso em: 6 out. 2025.

VAZ, L. S. **Cotas raciais.** São Paulo: Jandaíra, 2023.

.

"NINGUÉM AGUENTA SER CIS": O PRIVILÉGIO DAS CISGENERIDADES E SEUS EFEITOS NO ENSINO SUPERIOR

GT 4 - DIREITOS HUMANOS E INTERSECCIONALIDADE: GÊNERO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Maria RIta Suassua Holanda
Maria Vitória Nunes Souza
Maria Iara Diógenes de Lima
Janélyca Dias da Silva

INTRODUÇÃO

A universidade é um lugar de poder. Os corpos que historicamente ocuparam os espaços do ensino superior são, em grande parte: homens cisgêneros, brancos, de classes sociais altas e sem deficiência. Este é um fenômeno estrutural decorrente do que Ballestin (2013) intitula como colonização do saber, a qual assume uma postura eurocêntrica de conhecimento, sendo produzida por essa ínfima parcela da sociedade.

Foucault (2020) se refere às ciências modernas em torno do sexo enquanto algo produzido de modo imparcial, supostamente neutro e distanciado dos objetos de estudo. É possível citar, nesse sentido, as cisgeneridades enquanto uma identidade que historicamente ocupa massivamente os espaços acadêmicos, assim, estando a frente da majoritária parte da produção científica. Esses grupos, gozando de seus privilégios, produziram pesquisas, conceituações e nomenclaturas em torno dos corpos trans, pondo-os em posições, geralmente, patológicas. Falava-se do outro-trans, exótico à norma (Pfeil & Pfeil, 2022).

Mediante a esse preâmbulo, busca-se neste trabalho discutir os efeitos do privilégio das cisgeneridades no ensino superior. Para tanto, apresenta-se no tópico subsequente o conceito das cisgeneridades, localizando-a de modo interseccional e histórico. Ademais, nos resultados, discorre-se sobre o modo que esse privilégio perpassa os espaços acadêmicos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

.

Antes de adentrar no conceito de cisgeneridades, é importante compreender o *modus operandi* do sistema colonial-moderno em torno da invenção dos gêneros. Para isso, parte-se do conceito de colonialidade que, segundo Ballestin (2013) é compreendido enquanto a reprodução das relações coloniais de poder.

Em consonância a isso, Kilomba (2019) aponta que a perpetuação desse sistema ainda se sustenta, sobretudo, pela via da linguagem. A autora explana que as pessoas postas em situação de escravização foram sistematicamente silenciadas, inclusive, com o uso de máscaras de ferro. Esse silenciamento segue sendo reproduzido, também, nos espaços de produção de conhecimento. A exemplo disso, tem-se a criação do nome "transexualismo", pensada sobretudo por uma classe médica, sem a participação de pessoas trans, com o intuito de reforçar o lugar patológico dos sujeitos que ocupam essa identidade. Curiosamente, essas mesmas pessoas que ocupavam essa classe, não cunharam uma nomenclatura para suas identidades de gênero, evidenciando o privilégio de permanecerem nesse lugar normativo (Pfeil & Pfeil, 2022).

Favero (2019) rememora que às pessoas cisgêneras foram, comumente, nomeadas enquanto homens e mulheres de verdade. As cisgeneridades, historicamente, ocupam uma posição de norma que se apresenta enquanto universal e supostamente neutra. Em vistas de contrapor isso, os movimentos trans cunharam o termo cisgênero, quase cem anos após a invenção do "transexualismo" (Pfeil & Pfeil, 2022). Nomear às cisgeneridades é um modo de desbancar esse lugar confortável de universal que assumem. Quando a banda Apocalypse Cùier (2023) canta que "Ninguém aguenta ser cis", a princípio, pode causar estranhamento. Afinal, são as pessoas trans que estão no *ranking* das principais vulnerabilidades sociais, tais como desemprego, evasão escolar, assassinatos, entre outros (ANTRA, 2022). Essa afirmação, entretanto, dá-se enquanto uma tentativa de localizar e satirizar a norma.

METODOLOGIA

Esta pesquisa trata-se de um ensaio teórico sobre os efeitos do privilégio das cisgeneridades nos espaços educacionais. Segundo Meneghetti (2011), através do ensaio teórico é possível construir importantes produções de conhecimento, tendo em vista a relação entre o sujeito que o redige e o objeto de estudo. O autor pode, nesse sentido, construir outros caminhos reflexivos considerando a temática e o contexto social. Destacam-se, desse modo,

.

enquanto autores pilares deste ensaio: Ballestin, (2013); Favero (2019); Kilomba (2019) e Pfeil & Pfeil (2022). Compreende-se, assim, enquanto uma pesquisa de natureza qualitativa ao assumir uma postura interpretativa e reflexiva através da correlação das produções teóricas relevantes para este ensaio.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como discutido anteriormente, é possível perceber uma reprodução atual das relações coloniais-modernas por via, sobretudo, do silenciamento. Nos espaços educacionais, tais como as universidades, nota-se por via dos dados, a ausência desses corpos ocupando esses espaços. Em contraponto, quando se fazem presentes, possuem suas produções científicas descredibilizadas em razão de uma suposta ciência (Kilomba, 2019; Pfeil & Pfeil, 2022).

Em consonância aos Direitos Humanos, atualmente, há uma ampliação das ações afirmativas no ensino superior às pessoas trans. Como exemplo disso, cita-se a implementação da política de cotas a esse público, sendo um avanço crucial para permitir o acesso e permanência desses sujeitos nos espaços que, historicamente, foram não só renegados, mas usados enquanto mero objeto de pesquisa (Sartori & Pereira, 2023).

A iniciativa tardia em torno das cotas trans se deu pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), somente em 2018. Neste momento, estima-se que ao menos quatorze universidades federais brasileiras tenham implementado as cotas trans (Weber, 2025). Apesar da importante iniciativa, os dados demonstram que 72% das pessoas trans não chegam ao ensino médio e apenas 0,02% estão no ensino superior (ANTRA, 2022).

Além disso, quando esses sujeitos ocupam esses espaços, normalmente, há um processo de silenciamento dos seus corpos. Kilomba (2019) discorre, enquanto uma mulher cis negra, sua experiência na univeridade. Sobre isso, a autora evidencia o demérito posto às suas pesquisas, acusando-as de não serem “científicas”, em virtude da autora se colocar. Essa perseguição se reproduz aos sujeitos trans ao falarem a partir de suas experiências. Em uma ciência regida pela colonialidade do saber, somente às vivências em conformidade com a norma são permitidas de assumirem esta posição de falar imparcialmente do objeto externo a si (Ballestin, 2013; Favero, 2019).

.

Em razão disso, as cisgeneridades permanecem ainda praticamente intocadas. Em buscas breves em plataformas amplas como a do *Google Acadêmico* é possível se deparar com a discrepante quantidade de pesquisas que discorrem sobre as cisgeneridades, em comparação às que falam das transidentidades. Reproduz-se, assim, o mesmo sentido histórico de investigar os sujeitos que receberam os nomes e conceituações, sem que sejam consultados.

CONCLUSÕES

Diante do exposto no decorrer deste breve ensaio, é urgente questionar os privilégios das cisgeneridades sustentados nos espaços acadêmicos, os quais perpetuam posições de silenciamento aos corpos trans seja pela via da não ocupação desses sujeitos no ensino superior ou, ainda, pela descredibilização de suas produções científicas. Em concomitância a isso, é fulcral reconhecer às potências das transidentidades ao assumir em suas experiências de vida uma recusa à norma. Assim, ocupar esses lugares é, também, promover meios de organização coletiva em vistas de desmantelar essas estruturas moderna-coloniais que os silenciam.

REFERÊNCIAS

APOCALYPSE CÙIER. **Ninguém aguenta ser cis**. São Paulo: autoral, 2023. Single, faixa 1 (4 min). Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/album/2gY7GBrXL9yeeZ8K7YuwpW>. Acesso em: 8 out. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS - ANTRA. **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. Brasília: Distrito Drag, ANTRA, 2022. Acesso em: 7 out. 2025.

BALLESTRIN, L. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11, maio 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?lang=pt>. Acesso em: 08 out. 2025.

FAVERO, S. **Cisgeneridades precárias**: Raça, gênero e sexualidade na contramão da política do relato. Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 13, n. 20, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/18675>. Acesso em: 7 out. 2025.

.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MENEGHETTI, F. K.. **O que é um ensaio-teórico?**. Revista de Administração Contemporânea, v. 15, n. 2, mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/4mNCY5D6rmRDPWXtrQQMyGN/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 7 out. 2025.

PFEIL, B. L; PFEIL, C. L. **A Cisgeneridade em negação**: apresentando o conceito de ofensa da nomeação. Revista de Estudos em Educação e Diversidade - v. 3, n. 9, set. 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/11170>. Acesso em: 7 out. 2025.

SARTORI, T. L.;; PEREIRA, B. G;. **Eu não vou me calar**: suspensão de cotas para pessoas trans no ensino superior e o silenciamento das discussões sobre gênero . Diversidade e Educação, v. 11, n. 1, jan., 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/15244>. Acesso em: 8 out. 2025.

WEBER, G. Cotas trans: por uma universidade em transição. Jornal da USP, São Paulo, 31 mar. 2025. Disponível em: <https://jornal.usp.br/articulistas/gabrielle-weber/cotas-trans-por-uma-universidade-em-transicao/>. Acesso em: 8 out. 2025.

.

CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO DE HOMENS TRANSGÊNEROS NO RIO GRANDE DO NORTE E SUA RELAÇÃO COM O EXAME DE PAPANICOLAOU

GT 4 - DIREITOS HUMANOS E INTERSECCIONALIDADE: GÊNERO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Breno Figueiredo Souza
Matheus Gabriel Cavalcante de Souza
Ermeton Duarte

INTRODUÇÃO

A transexualidade é um fenômeno complexo que transcende definições médicas e biológicas, abrangendo questões culturais e sociais. Pessoas trans são aquelas que em contextos culturais, conflituam com o gênero atribuído ao nascimento. Esta experiência diversa e multifacetada envolve questões de identidade, autenticidade e autodeterminação, com expressões de gênero variadas. No contexto de câncer do colo do útero, homens trans que não passaram por histerectomia continuam em risco e requerem exames de rastreamento. No entanto, a falta de conscientização e preparo dos profissionais de saúde, juntamente com o desconforto e a ansiedade desses pacientes durante o procedimento, resultam em baixa adesão ao exame. É crucial que esses serviços estejam preparados para atender às necessidades específicas dos homens trans, garantindo acesso igualitário aos cuidados de saúde.

É importante destacar que ainda não haviam dados sobre o tema no estado do Rio Grande do Norte. Considerando a escassez desses registros, o presente trabalho tem como objetivo a caracterização clínico-laboratorial dos homens transexuais atendidos no estado do RN, com foco no Exame de Papanicolaou.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A população trans está exposta a diversas dificuldades e barreiras sociais, sendo uma delas a disforia. Ela é *"a angústia que uma pessoa sofre por não se encontrar identificada com as características anatômicas e culturais do seu sexo biológico."* (BARROS et al.; 2019, p.186). Neste contexto,

> o exame cervical pode lembrar os homens trans sobre a incompatibilidade entre o sexo de nascimento e a identidade de gênero, o que pode ser suficientemente angustiante para algumas pessoas evitarem o rastreio. Um participante afirmou: '…é difícil passar por um procedimento que me

.

lembre a parte do corpo que mais odeio' (JOHNSON, et al., 2020, p. 4).

As pessoas trans frequentemente encontram entraves significativos para o acesso aos cuidados de saúde, devido, principalmente, ao estigma e a discriminação por parte de profissionais de saúde, bem como pela falta de serviços especializados e pelos altos custos financeiros associados ao processo de transição de gênero. A falta de capacitação especializada dos profissionais de saúde, devido a uma cultura negacionista à existência dessas pessoas, pode resultar em lacunas na prestação de cuidados adequados e na falta de reconhecimento das necessidades específicas da população trans. Nesse contexto, de acordo com Dias et al. (2023), 80% dos profissionais de saúde não têm contato com a temática "saúde do transgênero" durante sua formação acadêmica, o que representa uma barreira significativa para o afastamento dessa população pela procura dos serviços de saúde.

Segundo Dias et al. (2023), em um trabalho realizado no estado de Minas Gerais, os homens trans não procuram realizar o exame ginecológico no SUS por causa do medo, receio ou mesmo más experiências vividas anteriormente. Um dos entrevistados neste trabalho apontou que o preventivo seria a maior dificuldade para ele, pois já lhe ocorreu de estar na fila, aguardando o atendimento para fazer o preventivo, cercado por mulheres cis e foi chamado pelo nome civil, feminino. O participante conta como se sentiu e afirma que devido a isso evita fazer o rastreio de rotina e apenas busca por esse serviço de saúde quando observa algo fora da normalidade. Observa-se, desta forma, que a falta de conhecimento, ou até mesmo o preconceito por parte dos profissionais de saúde, afetam diretamente a busca por serviço de saúde pelos homens trans, inclusive com casos em que o exame lhes é negado. O trabalho realizado por Bossi (2020), expõe essa realidade ao apresentar os dados de que profissionais transfóbicos possuem menor chance de realizar o exame no paciente transgênero, enquanto profissionais que já tiveram algum grau de conhecimento sobre o perfil da população trans, não são contra a realização do exame nesses pacientes.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo transversal baseado em abordagem quantitativa da análise dos prontuários de homens transexuais, atendidos entre fevereiro de 2020 e março de 2024, no Ambulatório Transexual e Travesti de Natal (conhecido como Ambulatório TT e associado ao Hospital Giselda Trigueiro - HGT), que oferece atendimento multidisciplinar e exclusivo pelo Sistema Único de Saúde a esta população.

.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram analisados ao todo 80 prontuários, do período de fevereiro de 2020 a março de 2024, representando o total de homens transexuais acompanhados pela equipe multiprofissional do Ambulatório TT nesse período, no estado do Rio Grande do Norte. No presente estudo, houve 40 homens trans dentro da faixa etária preconizada como prioritária para o rastreio. Desses, apenas 12 (30%) afirmaram realizar regularmente o exame de Papanicolaou, ou seja, 70% dos homens trans atendidos pelo Ambulatório, que deveriam realizar regularmente o exame citopatológico de rastreio de câncer do colo do útero, não realizam (Tabela 1). Provavelmente, esses números podem estar associados ao preconceito que essa população sofre nos serviços de saúde. Esses dados são alarmantes, pois esses homens estão expostos a essa enfermidade quando não efetuam o Exame. Todos os homens trans que tiveram seus prontuários analisados pela pesquisa eram não histerectomizados, portanto, assim como as mulheres cisgênero, estão sujeitos às enfermidades associadas a esses órgãos, como o câncer de colo do útero. Dessa forma, os exames de rastreamento de câncer do colo do útero são necessários. De acordo com as Diretrizes para o Rastreamento do Câncer do Colo do Útero - INCA, no Brasil, o exame citopatológico deve ser priorizado, inicialmente, para mulheres de 25 anos que tiveram atividade sexual. Realiza-se uma vez por ano e, após dois exames anuais consecutivos negativos, a cada três anos. Os exames devem seguir até os 64 anos e serem interrompidos quando, após essa idade, as mulheres tiverem pelo menos dois exames negativos consecutivos nos últimos cinco anos. Apesar das diretrizes citarem apenas as mulheres cis e marginalizarem os homens trans, estas devem ser aplicadas igualmente a essa população, já que também precisa participar do rastreio, pois correm o mesmo risco de desenvolver o câncer de colo do útero que as mulheres cis, estando muitas vezes mais expostos ao HPV, devido às barreiras sociais diversas.

Tabela 1 – Realização regular do exame de Papanicolaou por Faixa Etária dos homens transgêneros, residentes no Rio Grande do Norte, atendidos pelo Ambulatório TT de Natal, do Instituto de Medicina Tropical Clínico de Natal, associado ao Hospital Giselda Trigueiro, entre fevereiro de 2020 e março de 2024.

.

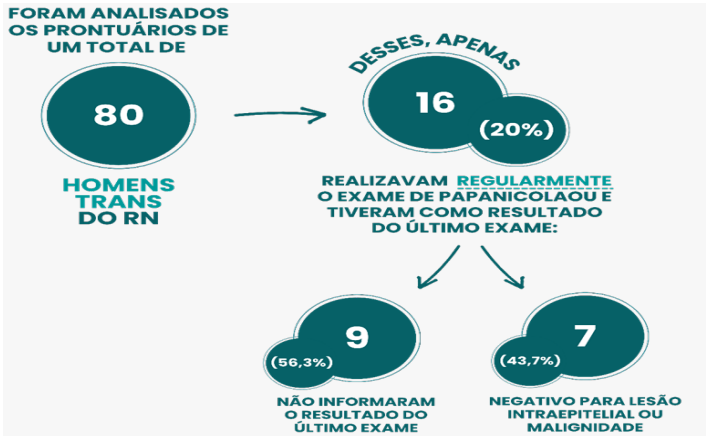
Faixa Etária	Não informou	Não Realiza	Realiza
9 a 14	1	1	0
15 a 19	0	13	1
20 a 24	0	21	3
25 a 29*	***0***	***18***	***8***
30 a 34*	***0***	***6***	***2***
35 a 39*	***0***	***2***	***1***
44 a 49*	***0***	***2***	***0***
55 a 56*	***0***	***0***	***1***
Total	1	63	16

* Faixa etária que as Diretrizes para o Rastreamento de câncer do colo do útero - INCA[9] preconiza como prioritária para realização do exame de Papanicolaou (25 a 64 anos)

Fonte: elaboração própria.

Dos 80 homens trans que tiveram seus prontuários analisados, apenas 16 (20%) realizavam regularmente o exame de Papanicolaou. Desses, nove (56,3%) não informaram o resultado do último exame e sete (43,7%) tiveram o resultado Negativo para Lesão Intraepitelial ou Malignidade - NILM (Figura 1). Desta forma, o presente estudo e todos os dados aqui citados, compactuam com a literatura existente sobre o tema no Brasil, mostrando que a grande maioria dos homens trans não é incluída nos serviços de saúde e tampouco nas políticas públicas de rastreio de câncer do colo uterino, sendo completamente invisibilizados e consequentemente marginalizados.

Figura 1 – Fluxograma da realização regular do exame de Papanicolaou dos homens transgêneros, residentes no Rio Grande do Norte, atendidos pelo Ambulatório TT de Natal, do Instituto de Medicina Tropical Clínico de Natal, associado ao Hospital Giselda Trigueiro, entre fevereiro de 2020 e março de 2024.



Fonte: elaboração própria.

.

CONCLUSÕES

Urge assim a necessidade de mudanças no cenário da saúde pública. Faz-se necessária a inclusão dos homens trans por meio do desenvolvimento de diretrizes específicas para eles, baseando-se em estudos e nas vivências trans, no incentivo a novos estudos, em investimentos e divulgação de clínicas, que os acolham e os instruam para a realização regular do exame de Papanicolaou. A formação adequada de profissionais de saúde é determinante para alcançar a melhoria da prestação de serviços de saúde à população transgênero. É crucial que o Papanicolaou seja tratado como um exame inclusivo, para pessoas com colo de útero, não apenas à população feminina, mudança que deve ocorrer desde a criação de publicidades direcionadas a esta população, como a adequação para a oferta de clínicas neutras e inclusivas, não mais associando o Papanicolaou ao feminino performático.

REFERÊNCIAS

ARÁN M. a transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero. [s.l: s.n.].

ARAÚJO, J. M. DA S. et al. Exame de Papanicolaou e câncer cervical em homens transgêneros: revisão integrativa. Research, Society and Development, v. 10, n. 2, p. e17010212342, 9 fev. 2021.

DIAS, J. P. B.; PIETRAFESA, G. A. B.; SILVA, S. A. DA. Acesso e utilização da atenção ginecológica na atenção primária a saúde: percepção do homem transexual. Saúde e Pesquisa, v. 16, n. 4, p. 1–15, 28 nov. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER. Dados e Números sobre Câncer do Colo do Útero - Relatório Anual 2023. 2023.

LIMA V; BELO F. gênero, sexualidade e o sexual: o sujeito entre butler, foucault e laplanche 1. 2019.

MAFFEI BOSSI, B. et al. especificidades do atendimento ginecológico na população transgênero masculina. [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://revista.lusiada.br/index.php/ruep>.

RIBEIRO, C. R. et al. Masculinidades em construção, corpos em (re)construção: desejos, contradições e ambiguidades de homens trans no processo transexualizador. Ciência & Saúde Coletiva, v. 27, n. 10, p. 3901–3911, out. 2022.

TAVARES DA MOTA, A. et al. adesão ao rastreamento do câncer de colo de útero na população trans. Revista Brasileira de Sexualidade Humana, v. 32, n. 1, 25 jun. 2021.

.

MAPEAMENTO NACIONAL DE COTAS PARA PESSOAS TRANS NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

GT 4 - DIREITOS HUMANOS E INTERSECCIONALIDADE: GÊNERO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

João Sol Ávila Mendonça
Avelino Aldo de Lima Neto

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa parte do projeto XXXX[9], financiado pelo Edital nº XX do Programa XXXX da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Sob o pretexto de compreender as estratégias adotadas por pessoas trans para acessar a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, foi realizado um mapeamento nacional dos programas que dispunham de reserva de vagas para pessoas trans em seus editais de ingresso.

De acordo com Sabrina Moehlecke (2002), as políticas de ações afirmativas no Brasil, também conhecidas como políticas de cotas, funcionam como mecanismos reparatórios, compensatórios e preventivos que buscam corrigir uma desigualdade no acesso ao Ensino Superior. Quando se reporta às cotas para pessoas trans, faz-se referência à inclusão de um grupo minoritário bastante plural: homens e mulheres trans, pessoas não-binárias, travestis e transmasculines.

Diante desse cenário, torna-se importante listar e esquematizar as iniciativas de reserva de vagas para pessoas trans no território brasileiro, buscando contribuir para a análise crítica dessas políticas e para o debate sobre a democratização da pós-graduação *stricto sensu*. O presente trabalho apresenta um panorama dos programas que, até o primeiro trimestre do ano de 2025, previam cotas específicas para pessoas trans, organizando essas informações a partir de sua distribuição geográfica e institucional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A transexualidade, na perspectiva defendida por Letícia Nascimento (2021), compreende as práticas de rompimento com a normatividade binária de gênero (masculino/feminino) através de um laboratório inventivo do corpo. Pessoas transexuais, ou

[9] Informação ocultada para preservação do anonimato dos autores.

.

simplesmente, pessoas trans, transitam nesse espaço desafiador de contrariar os papéis de gênero designados ao homem e à mulher na nossa sociedade.

Partindo do princípio levantado por Moehlecke (2002), de que as ações afirmativas brasileiras atendem à um viés social de reparação de desigualdades, esse trabalho argumenta que as cotas para pessoas trans na pós-graduação são uma política necessária para aumentar a possibilidade de acesso dessa população aos cursos de mestrado e doutorado. Gabriela Stellet e Oswaldo de Lima Junior (2024) argumentam que pessoas trans sofrem com a exclusão em seus ambientes de estudo, com altos índices de evasão escolar. A medida seria uma maneira de reparar essa desigualdade, ao menos parcialmente, através da reserva de vagas que estes indivíduos possam ocupar e ter visibilidade.

Dados divulgados pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (ANTRA) no Dossiê de assassinatos e violências contra pessoas trans em 2024 (Benevides, 2025) estimam que o país seja o que mais mata pessoas trans no mundo, com uma média de 125 assassinatos por ano nos últimos dezesseis anos. Esses números reforçam o contexto de vulnerabilidade e a necessidade de políticas que viabilizem melhores condições de vida. Nesse sentido, estudar e adquirir um diploma tornam-se elementos de suma relevância para oportunizar um posicionamento profissional mais estável e economicamente satisfatório.

As políticas afirmativas voltadas à população trans atuam não apenas na ampliação do acesso à educação formal, mas também na construção de novos espaços de reconhecimento e produção de saberes. A presença de pessoas trans nos cursos de pós-graduação tensiona estruturas historicamente preconceituosas e promove a elaboração de epistemologias dissidentes que ampliam a compreensão sobre gênero, como defende Berenice Bento (2017). Portanto, as cotas se consolidam como ações transformadoras, fundamentais para a constituição de uma universidade mais plural e democrática.

METODOLOGIA

A pesquisa possui natureza qualitativa e caráter descritivo, uma vez que se propôs a identificar e sistematizar informações sobre a presença de cotas destinadas a pessoas trans em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Para tanto, foi realizado um mapeamento a partir da análise de editais de seleção publicados por universidades públicas e institutos federais no primeiro trimestre de 2025.

.

A coleta dos dados ocorreu por meio de consultas aos sites institucionais e portais de programas, verificando as informações disponíveis publicamente nos editais de ingresso. Também foi observado um levantamento anterior realizado pela Revista Estudos Transviades (2024). As informações obtidas foram organizadas em tabelas no Planilhas Google e classificadas segundo a instituição, unidade federativa e a região de cada programa, possibilitando a elaboração de um panorama nacional acerca da implementação dessas ações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Desde o início do ano de 2020, os cursos de pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) dispõem de cotas para pessoas trans, marcando o pioneirismo no Brasil. Hoje, diversas outras instituições têm acrescido esse número, que somava 477 programas no momento da coleta de dados. A análise dos resultados revela, entretanto, uma distribuição geográfica profundamente desigual, com forte concentração das ações afirmativas nas regiões mais economicamente desenvolvidas do país.

Figura 01: Quantitativo de programas de pós-graduação *stricto sensu* que possuem reserva de vagas para pessoas trans.

Fonte: elaboração própria.

Como apresentado na Figura 01, as regiões Sul e Sudeste concentram, juntas, aproximadamente 78,4% dos programas com cotas trans, sendo 49,7% localizados no Sul (237 programas) e 28,7% no Sudeste (137 programas). Em seguida, a região Nordeste representa 21% do total (100 programas), centralizados no estado da Bahia (93 programas). O Norte

.

aparece com apenas 2 programas, ambos no Pará, e o Centro-Oeste com 1 programa, no Distrito Federal, somando 0,6% do total.

Esses dados evidenciam a assimetria regional na implementação de políticas afirmativas voltadas à população trans, indicando que a oferta de vagas se concentra no Sul e Sudeste do país. A predominância das ações nessas regiões pode ser explicada, em parte, pelo maior número de instituições de Ensino Superior, maior disponibilidade de recursos financeiros e pela consolidação histórica de políticas institucionais nessas localidades, fatores já evidenciados por Moehlecke (2002) em relação às cotas para pessoas negras.

Por outro lado, a baixa representatividade do Norte e do Centro-Oeste aponta para desafios estruturais e institucionais que ainda limitam a expansão dessas iniciativas para as zonas do país mais distantes do litoral. Como destacam Stellet e Lima Junior (2024), a implementação de políticas afirmativas depende não somente das decisões administrativas, como também de uma cultura institucional comprometida com a inclusão, o que ainda não se verifica de maneira homogênea em todo o território nacional.

Apesar dessas desigualdades, a presença de cotas específicas para pessoas trans em 477 programas representa um avanço significativo na democratização do acesso à pós-graduação *stricto sensu*, principalmente quando compara-se aos únicos seis programas no ano de 2020. A incorporação crescente dessas políticas indica um movimento que, ainda que desigual, tende ao reconhecimento da diversidade de gênero como uma dimensão das ações afirmativas no Ensino Superior. Nesse sentido, o mapeamento aqui apresentado constitui um retrato importante dessas iniciativas no Brasil.

É de se destacar que a ANTRA, em 2024, publicou uma nota técnica sobre sobre ações afirmativas para pessoas trans e o enfrentamento da transfobia no contexto da Educação Superior. O documento conta com diretrizes detalhadas para a implementação das cotas, análises dos desafios e disputas na educação universitária, recomendações específicas para programas de ações afirmativas voltados a pessoas trans e travestis, além de orientações para o monitoramento e avaliação das iniciativas, trazendo subsídios para as instituições que desejem aderir ao movimento.

CONCLUSÕES

.

Embora haja um crescimento expressivo na implementação de cotas para pessoas trans em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, a distribuição dessas políticas é desigual entre as regiões do país. A concentração no Sul e Sudeste contrasta com a escassez de iniciativas no Norte e Centro-Oeste, refletindo em diferenças significativas na capacidade institucional de promover o acesso ao mestrado e doutorado. Ainda assim, a expansão entre o início do ano de 2020 e de 2025, com um crescimento de 7.850%, demonstra avanços importantes na luta por visibilidade e melhores oportunidades de vida para a população trans. O mapeamento nacional realizado oferece, portanto, uma base para futuras análises, políticas públicas e ações institucionais voltadas à ampliação e qualificação dessas iniciativas.

REFERÊNCIAS

Associação Nacional de Travestis e Transexuais. **Nota técnica sobre sobre ações afirmativas para pessoas trans e travestis e o enfrentamento da transfobia no contexto da educação superior**. Brasil: Antra, 2024.

BENEVIDES, Bruna. **Dossiê**: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2024. Brasília: Distrito Drag; ANTRA, 2025.

BENTO, Berenice. **Transviad@s**: gênero, sexualidade e direitos humanos no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2017

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no brasil. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], n. 117, p. 197-217, nov. 2002. FapUNIFESP (SciELO).

NASCIMENTO, Letícia. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

REVISTA ESTUDOS TRANSVIADES. **Preparatório Transviades**. 2024. Disponível em: https://revistaestudostran.wixsite.com/estudostransviades/preparatorio-transviades. Acesso em: 06 out. 2025

STELLET, Gabriela; PEREIRA DE LIMA JUNIOR, Oswaldo. POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS COMO FERRAMENTA DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS TRANS NAS UNIVERSIDADES. **Revista Direitos Humanos e Sociedade**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 77–94, 2024

.

O DISPOSITIVO DA EFICÁCIA E SEUS EFEITOS NA SAÚDE MENTAL DOS HOMENS

GT 4 - DIREITOS HUMANOS E INTERSECCIONALIDADE: GÊNERO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Rubia Gabrielle Santos Bezerra
Beatriz Figueiredo
William Guido Alves Galvão

INTRODUÇÃO

A forma com que os sujeitos lidam com o sofrimento psíquico é fortemente atravessada por questões de gênero e passam por valores e estereótipos determinados que fazem com que mulheres e homens reajam de formas diferentes ao sofrimento. A construção da identidade de gênero é influenciada por experiências socioculturais e os elementos constitutivos dessa identidade fazem parte da teoria do Dispositivo da Eficácia da Valeska Zanello que se embasa, principalmente, nas dimensões das virilidades laborativa e sexual. Mas afinal, o que é o Dispositivo da Eficácia e quais os seus efeitos na saúde mental dos homens? O presente trabalho se debruça diante dessa problemática e tem como objetivo investigar os efeitos do Dispositivo da Eficácia na saúde mental dos homens. O mencionado Dispositivo é um conjunto de mecanismos que reforça padrões machistas na sociedade, ensinando um padrão comportamental considerado ideal. O homem que não alcança pelo menos uma das características impostas, tem sua masculinidade questionada. Dessa forma, criou-se um modelo utópico cujo todo homem sente a necessidade de performar, com o objetivo de reafirmar seu lugar no mundo. Esse aspecto é identificado como parte de uma construção social que define o conceito do que é ser homem. É importante ressaltar que este estudo se inclinou diante de uma hegemonia no contexto de homem na sociedade ocidental, sem fazer recorte de outros gêneros, de classe social, de raça ou de preferência sexual.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa trouxe contribuições do filósofo francês Michel Foucault com a sua teoria do Dispositivo: um conjunto de mecanismos institucionais, “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (Foucault, 1998); fundamentou-se, especialmente, na teoria do Dispositivo da Eficácia proposta pela Valeska Zanello, um padrão

.

de subjetivação masculina que afeta a saúde mental dos próprios homens; e baseou-se nos estudos da filósofa Judith Butler com o recorte de uma sociedade ocidental constituída a partir de uma cultura sexista e binarista.

METODOLOGIA

Estruturou-se uma revisão integrativa de literatura, de natureza qualitativa, do tipo básica, explicativa e de cunho bibliográfico. Foram selecionados artigos, delimitados a produções nacionais dos últimos 10 anos, devido à escassez de estudos do tema, encontrados nas bases de dados SciELO e PePSIC e buscados através dos termos "dispositivo", "masculinidade" e "saúde mental". Além dos artigos encontrados, foram analisadas obras dos autores Valeska Zanello, Judith Butler e Michel Foucault.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos artigos selecionados, foram identificadas duas categorias de análise. A primeira foi o fracasso diante dos papéis atribuídos à masculinidade. Essa categoria observa como o Dispositivo da Eficácia se revela na construção da identidade masculina e como "fracassar" em atingir quaisquer dos parâmetros associados ao ideal identitário de homem contemporâneo impacta na saúde mental dos sujeitos masculinos. A segunda categoria foi a invisibilidade do adoecimento masculino. Existe uma prevalência de diagnóstico de depressão em mulheres. No entanto, os dados do Boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde apontam que a maioria dos suicídios ocorre entre homens, o que sugere uma subnotificação dos diagnósticos de depressão entre homens. Pode contribuir com isso, o distanciamento dos homens dos serviços de saúde, devido a sua falta de autocuidado, pois o adoecimento é contrário ao ideal de masculinidade e o cuidado, inclusive o próprio, seria atribuído a feminilidade. Assim, os homens só procuram ajuda quando o sofrimento atinge o insuportável, na iminência da auto aniquilação. Outro fator relevante seria a falta de preparo dos profissionais em reconhecer seu sofrimento, visto que eles o expressam de forma diferente das mulheres, mascarando-o atrás de comportamentos de risco, abuso de álcool e violência. Dito isso, a análise do material selecionado sugere que tais mecanismos exercem influência significativa na definição social e cultural do que é ser homem e põe os mesmos em sofrimento psíquico.

CONCLUSÕES

.

Infere-se que, o Dispositivo da Eficácia não apenas perpetua estereótipos, como também prejudica a saúde mental dos próprios homens. Essa análise levantou a reflexão sobre como esse conjunto de mecanismos causa efeitos negativos na saúde mental dos homens e impacta na formação da identidade de gênero, destacando a necessidade de se questionar e de desconstruir tais conceitos, a fim de promover uma qualidade de vida melhor para esses sujeitos.

REFERÊNCIAS

BAÉRE, F.; ZANELLO, V. Suicídio e masculinidades: uma análise por meio do gênero e das sexualidades. Revista Psicologia em Estudo. v. 25, p. 3, Maio 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/LzMM7YDThptPXCkJkpKnWkn/>. Acesso em 13 de abril de 2025.

BRASIL. Panorama dos suicídios e lesões autoprovocadas no Brasil de 2010 a 2021 BOLETIM EPIDEMIOLÓGICO. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente, v. 55, n. 4, p. 3, Fev. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2024/boletim-epidemiologico-volume-55-no-04.pdf>. Acesso em 13 de abril de 2025.

BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FOUCALT, Michel. Microfísica do Poder. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

ZANELLO, V.; BUKOWITZ, B. Loucura e cultura: uma escuta das relações de gênero nas falas de pacientes psiquiatrizados. Revista Labrys Estudos Feministas. v. 20-21, 2011. Disponível em: <http://www.labrys.net.br/labrys20/brasil/valeska.htm> acessado em 14 de abril de 2025

ZANELLO, V.; FIUZA, G.; COSTA, H. S. Saúde mental e gênero: facetas gendradas do sofrimento psíquico. Fractal, Rev. Psicol., Rio de Janeiro , v. 27, n. 3, p. 248-246, Dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02924015000300248&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 de abril de 2025.

ZANELLO, V. Saúde mental, gênero e dispositivos: Cultura e processos de subjetivação. Curitiba: Appris, 2018.

.

SILENCIAMENTO E REVITIMIZAÇÃO NOS DISCURSOS CONSTRUÍDOS SOBRE O CASO MARIA HELENA CRUZ DE FREITAS

GT 4 - DIREITOS HUMANOS E INTERSECCIONALIDADE: GÊNERO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Eduardo Sebastião da Silva

Alanny Paulo Ricardo de Almeida

INTRODUÇÃO

Historicamente e rotineiramente as mulheres têm sido silenciadas de diversas maneiras, quer seja fisicamente, como mostra o Mapa da Segurança Pública de 2025[10], registrando o aumento de 0,69% dos casos de crimes de feminicídio em relação aos anos de 2023 e 2024, com o assassinato de 4 mulheres por dia; quer seja de maneira discursiva, quando a palavra feminina é interditada, menosprezada e excluída dos espaços de fala. Esse processo de silenciamento feminino é responsável por produzir uma pedagogia do medo capaz de gestar dois tipos de acontecimento: um movimento de recuo, medo e manutenção da submissão feminina, mas também um movimento de resistência, combate e denúncia a esses crimes e seus responsáveis.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esse trabalho tem o objetivo de analisar os discursos construídos sobre o crime cometido contra Maria Helena Cruz de Freitas, a partir dos enunciados discursivos elaborados pelo principal suspeito, Flaviano Quinto Ribeiro Coutinho, que tratavam de deslocá-lo do lugar de acusado ao de o sujeito e protagonista do discurso. Espaço, esse, proporcionado pelo fato de que Flaviano Quinto gozava do privilégio de pertencer a uma família politicamente influente entre a sociedade paraibana da época, o que lhe rendeu notoriedade e possibilitou que sua *vontade de verdade* ganhasse força nos discursos veiculados por meio de um suporte institucional: os impressos paraibanos. Para analisar esses discursos, foi utilizado o conceito de

[10] De acordo com o Mapa da Segurança Pública do ano de 2025, o número de vítimas entre o ano de 2023 e 2024 subiu de 1.449 para 1.459, equivalente a um aumento de 0.69% de casos de feminicídio, ou seja, quatro mulheres são assassinadas por dia no Brasil.

.

discurso entendido por Michel Foucault (2010), como práticas discursivas possuidoras de regularidades, ordem e funcionamento; e *regime de verdade*, pensado por Foucault (2009) a partir de discursos postos em prática como verdadeiros, institucionalizados e amplamente difundidos como modelos de práticas educativas. Foi utilizado ainda o conceito de *pedagogia do medo*, como um mecanismo de poder exercido sobre as mulheres a partir de uma prática educativa hegemonicamente machista, constituída por engendramentos discursivos e acordos pactuados historicamente entre homens e instituições.

Os efeitos da dominação discursiva masculina são históricos e nada complexos. Majoritariamente, homens têm ocupado espaços de tomada de decisões importantes, excluindo as mulheres dos espaços públicos. De acordo com Adriana Ramos de Mello (2020), essas práticas excludentes que ratificam as desigualdades de gênero "[...] têm situado o homem como paradigma do ser humano, invisibilizando as necessidades e problemas pelos quais passam as mulheres [...]". Ou seja, homens que, historicamente, ocupam espaços de poder são responsáveis pela manutenção de uma sociedade falocêntrica, que funciona sob uma perspectiva masculina e, assim, proporciona privilégios hegemonicamente machistas em detrimento da submissão feminina: um lugar de dominantes e dominados, e, possivelmente, em algum momento, também de confronto. Para Marléne Coulomb-Gully (2025, 11):

> Tomar consciência de que os lugares de fala e os espaços de intervenção se constituem como elementos privilegiados das relações de poder é a primeira etapa de um processo que nos permitirá [...] eliminar a maldição da fala das mulheres feita e refeita pelos machistas.

É preciso entender que o discurso está intrinsecamente relacionado à vontade de verdade daquele (a) que o produz, num ligação íntima com o desejo e o poder. E mais, pronunciado por quem de direito possa fazê-lo, produz efeitos, manutenção de verdades e adesões. É fundamental tomar a fala e entender o funcionamento das relações de poder a partir dos lugares de produção discursiva.

METODOLOGIA

A metodologia empregada é a da *análise do discurso* proposta por Michel Foucault (2014), a fim de problematizar os enunciados discursivos que funcionavam enquanto regimes de verdade que educam, silenciam e adestram corpos, revitimizando e punindo mais uma vez a

.

vítima, assim como absolvendo o réu e minimizando o crime cometido. Para Foucault (2014), o discurso é um campo estratégico no qual a posição ocupada pelos discursantes produz efeitos de dominação, determina os interditos da fala e demarca uma oposição entre dominante e dominado, subjugando o outro a partir do que ambos têm em comum: a vontade de verdade. Ou seja, o discurso é uma guerra discursiva e um lugar de confronto, pois "[...] o fato de o discurso ser uma arma de poder, de controle, de assujeitamento, de qualificação e desqualificação faz dele móbil de uma luta fundamental" (Foucault, 2011, p. 220). As fontes históricas analisadas são constituídas pelos jornais da época, a saber: Jornal da Paraíba, O Norte e Correio da Paraíba, que funcionaram como veículo de reprodução de vontades de verdade, a partir das narrativas produzidas por Flaviano Quinto Ribeiro Coutinho, seus advogados e familiares. Ou seja, um conjunto de enunciados que obedecem a condições de aparecimento a partir do seu campo de atuação, denominados por Foucault (2014) de *arquivo*, e que faz com que as coisas ditas se "[...] agrupem através de alguma finalidade, que os enunciados se componham [...] segundo relações múltiplas e mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas" (Foucault, 2014, p. 147).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A construção do discurso de Flaviano apresentado à polícia funciona como um dispositivo de poder capaz de operar técnicas, estratégias e formas de assujeitamento, de acordo com Judith Revel (2011). Suas declarações produziam uma racionalidade institucionalizada pelo poder jurídico e ganhavam outros espaços, o dos impressos jornalísticos paraibanos. Nesse sentido, o depoimento de Flaviano se constituía enquanto uma *vontade de verdade* manipulada pela ciência jurídica. Os depoimentos constituíam a versão de um assassinato e deslocavam a vítima ao lugar de culpada e merecedora do crime que provocou sua morte. Nesse sentido, os papeis se invertem: os discursos são elaborados, encenados e proferidos no sentido de sentenciar ou libertar: os discursos ensaiados pela defesa de Flaviano Ribeiro Coutinho desempenhavam a função de sentenciar a vítima, mais uma vez. Revitimizada, Maria Helena era silenciada, agora, de maneira simbólica.

.

CONCLUSÕES

Conclui-se que as verdades construídas sobre a morte de Maria Helena Freitas passaram a constituir um memorial discursivo em formato de processo-crime e de discursos jornalísticos. Mesmo sem ser julgado pela justiça, Flaviano fez sua própria justiça quando dominou a narrativa sobre o crime cometido contra Maria Helena. Mesmo com todos os indícios documentais, a exemplo do laudo cadavérico que indica que Maria Helena foi jogada do carro em movimento, Flaviano elaborou seu discurso, ensaiou e o executou, do lugar de privilégio daquele que constrói e emite seu discurso. De acordo com Marléne Coulomb-Gully (2025, 10), é preciso tomar a fala e fazer uso dela, pois "qualquer pessoa que não tem acesso à fala é reduzida ao silêncio ou é falada por outros, [...] tende a ser convertida num objeto".

REFERÊNCIAS

BRAGA, Amanda; PIOVEZANI, Carlos. **A fala feminina**: silenciamentos e resistência. São Paulo: Jandaíra, 2025.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **AA microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução Laura Fraga Sampaio. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. O discurso não deve ser considerado como... In: MOTTA, Manoel de Barros da (org.). **Ditos e escritos VII**. Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. Tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

MELLO, Adriana Ramos de. **Feminicídio**: uma análise sociojurídica da violência contra a mulher no Brasil. 3ª ed. Rio de Janeiro: GZ, 2020.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. SECRETARIA NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA. **MAPA DE SEGURANÇA PÚBLICA 2025**. ANO-BASE – 2024. Brasília, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/sua-seguranca/seguranca-publica/estatistica/download/dados-nacionais-de-seguranca-publica-mapa/mapa-da-seguranca-publica-2025.pdf. Acesso em: 09 out. 2025.

REVEL, Judith. **Dicionário de Foucault**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

.

A GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES EM TRATAMENTO DE SAÚDE CONTÍNUO COMO POLÍTICA PÚBLICA NO RN

GT 5 – DIREITOS HUMANOS, CORPO E SAÚDE

Karen Rodrigues Shirahama Modesto

Andréia Gomes da Silva

INTRODUÇÃO

A *educação* e a *saúde* são direitos humanos fundamentais, reconhecidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e pela Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988). Essa premissa se refere também aos estudantes em tratamento de saúde contínuo que estão impossibilitados de frequentar a escola. Dessa forma, o Estado do Rio Grande do Norte, assume esse compromisso por meio da Lei nº 10.320/2018, que dispõe a criação do Programa de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (Rio Grande do Norte, 2018).

Este estudo propõe uma reflexão sobre a garantia desse direito no estado do Rio Grande do Norte, considerando os princípios da dignidade humana, equidade e inclusão, como uma Política Pública.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (AEHD) está amparado por um arcabouço legal nacional, fundamentado na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que assegura, nos Artigos 4º A e 81A o atendimento educacional para o estudante durante o período de hospitalização ou em tratamento de saúde por tempo prolongado, impossibilitado de frequentar a escola devido à condição de adoecimento.

O Estado do RN possui uma base legal e normativa sobre o AEHD, em que, destacamos: o Plano Estadual de Educação (PEE), Lei n° 10.049/2016; a Lei Estadual n°.10.320/2018, a Portaria-SEI/RN nº 533/2022 específica sobre o AEHD; a Portaria SEI/RN nº 4522/2024, que institui as Diretrizes para a Modalidade da Educação Especial Inclusiva no RN, incluindo os estudante do AEHD como estudantes apoiados pela educação especial inclusiva do RN.

.

O AEHD é ofertado através da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer do RN (SEEC/RN), da Secretaria Municipal de Educação de Natal (SME) e da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Caicó (SMECE), em 09 (nove) instituições conveniadas com estas Secretarias, a saber: (01)Hospital Infantil Varela Santiago; (02) Hospital Maria Alice Fernandes; (03) Hospital Monsenhor Walfredo Gurgel; (04) Hospital do Seridó – Caicó/RN; (05) Hospital Universitário Onofre Lopes; (06) Instituto do Bem; (07) Casa de Apoio à Criança com Câncer Durval Paiva; (08) Grupo de Apoio à Criança com Câncer RN; (09) Associação de Apoio aos Portadores de Câncer de Mossoró e Região – Mossoró/RN.

Atualmente, o AEHD no RN conta com 34 (trinta e quatro) professores da rede pública de ensino, sendo 25 (vinte e cinco) professores vinculados a SEEC/NAEHD/RN, 06 (seis) da SME de Natal/RN e 03 (três) da SMECE de Caicó/RN. Cada Secretaria possui uma organização institucional específica, na SEEC/RN, o AEHD é realizado por meio do Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (NAEHD/RN), com 3 (três) assessoras que atuam na coordenação do serviço, sendo este vinculado à Subcoordenadoria de Educação Especial; na SME do Natal/RN e na SMECE de Caicó/RN.

METODOLOGIA

A fim de apresentar a organização e funcionamento do AEHD como garantia de direito e Política Pública no Estado do RN, aproximamo-nos dos fundamentos da proposta de pesquisa documental apresentada por Ludke e André (2015), como uma técnica de abordagem de dados qualitativos.

Apresentamos reflexões sobre a base legal, normativa e funcionamento do AEHD no RN, relacionada à educação do estudante em situação de adoecimento em interface à saúde e aos Direitos Humanos. Para análise das fontes documentais deste estudo realizamos o levantamento, a organização e leitura do material, a fim de operar uma análise *hermenêutica* das relações entre o AEHD e a garantia do direito à educação desses estudantes, o que exige um trabalho de análise, intencionalidade e capacidade teórica (Bravo, 1991).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo de formalização do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (AEHD) no RN foi organizado a partir de 2010, através da Secretaria de Estado da Educação,

.

do Esporte e do Lazer/RN (SEEC/RN), mediado pela Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP) e efetivado pelo Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do RN/NAEHD), até a atualidade.

O AEHD é realizado em 09 (nove) instituições, hospitais e casas de apoio, conveniadas com as Secretarias de Educação, regulamentado por meio de Termos de Cooperação Técnicas (TCT), convênio que regulamenta as responsabilidades das partes.

Vale destacar que os professores atuam nas instituições conveniadas, contudo a prática de ensino acontece em diferentes lócus: na classe hospitalar, no leito e isolamentos, na UTI, no hospital-dia, no ambulatório, na brinquedoteca e na classe domiciliar, individual e de forma coletiva. A prática de ensino no AEHD é desafiadora e cercada de

> múltiplas facetas identificadas no dia a dia da CHD exigem uma prática de ensino atenta, disponível e aberta às mudanças que ocorrem repentinamente, fora da rota planejada, mas necessária para o processo de ensino-aprendizagem significativo e o bem-estar do estudante. Inferimos assim, que o processo de ensino-aprendizagem no Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar é marcado pela horizontalidade entre os sujeitos, professor-estudante, estudante-professor, numa troca e construção contínua de conhecimento (Silva e Modesto, p.57, 2025)

Os professores do AEHD atendem estudantes de todas as etapas, níveis, anos e séries da educação básica. O perfil desses estudantes varia de acordo com as características das instituições que fazem o tratamento de saúde, hospitais e casas de apoio, assim podemos dividir os estudantes em dois grandes grupos:

Quadro 01: Estudantes do AEHD

Perfil do estudante	Descrição
Tratamento de saúde contínuo e/ou doença crônica	Os estudantes internam e retornam com frequência para acompanhamento ambulatorial e/ou internação hospitalar. Tem o processo de escolarização interrompido por muito tempo, recebendo o AEHD continuamente em consonância com a agenda do tratamento de saúde, sendo indispensável o diálogo permanente com a escola de matrícula do estudante. A exemplo: câncer infanto-juvenil, insuficiência renal crônica, hemofilia, doença falciforme, talassemia, fibrose cística, lúpus, doenças raras, cardiopatia, doença mental, entre outros.

.

Hospitalização transitória	Os estudantes ficam menos tempo afastados da escola, internam para tratamento de doenças transitórias, como: respiratórias, pneumonias, gastroenterites, asma, cirurgias ortopédicas, cirurgias eletivas (apendicite, fimose, hérnia, amígdala), queimaduras.

Fonte: Silva e Modesto (2025).

Além dos *lócus* apresentados, Modesto (2023) destaca, que o advento das atividades remotas no período da Pandemia do COVID-19 favoreceu os estudantes em tratamento de saúde crônica, pois quando não estão internados em hospitais ou hospedados das casas de apoio, mas permanecem impossibilitados de frequentar a escola por restrição da Equipe Médica, se beneficiam com o uso de tecnologias educacionais, dando continuidade ao seu processo de escolarização com a orientação dos professores do AEHD, vislumbrando sua reinserção escolar.

O adoecimento por si só não incapacita o estudante de manter seu processo de escolarização, é necessário agir para extinguir o estigma que ronda especialmente as doenças crônicas, promovendo uma cultura de empatia e solidariedade que favoreça seu acesso, permanência e aprendizagem. Em 2024 foram atendidos 1.219 estudantes pelo Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do estado do Rio Grande do Norte, conforme o Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEduc).

CONCLUSÕES

No RN, a SEEC/RN promove o AEHD como Política Pública inclusiva de referência nacional. Os estudantes matriculados na educação básica e atendidos pelos professores do NAEHD/RN tem garantido seu direito universal à educação (Brasil, 1988).

Além do exposto, os professores do AEHD favorecem a participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no processo seletivo para ingresso no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) através de ações educacionais que visam a preparação para concorrer nestes concursos, assim como espaços de aplicação das provas. Visibilizar o AEHD no RN é uma ação necessária em busca da maior conscientização das escolas para que assegurem a educação dos estudantes em tratamento de saúde, também numa perspectiva de promoção do bem-estar e dignidade humana.

.

REFERÊNCIAS

BRAVO, R. S. Técnicas de investigação social: teoria e exercícios. 7. ed. ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

MODESTO, Karen Rodrigues Shirahama. Narrativas entre a classe hospitalar e domiciliar e a escola de origem no RN: uma interface necessária. 2023. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Universidade Federal Rural do Semi-Árido; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN, Mossoró, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei nº 10.320, de 5 de janeiro de 2018. Dispõe sobre o Programa de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar no RN. Diário Oficial do Estado do RN, 2018.

RIO GRANDE DO NORTE. Portaria nº 533, de 06 de julho de 2022. Estabelece orientações e normativas para a implementação e funcionamento do Programa de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do RN. Diário Oficial do Estado do RN, 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. PORTARIA-SEI nº 4522, de 26 de setembro de 2024. Institui diretrizes para a modalidade Educação Especial Inclusiva, na Educação Básica da Rede. Diário Oficial do Estado do RN, 2024.

.

.

PARTICIPAÇÃO FEMININA NOS JOGOS ESCOLARES DO RIO GRANDE DO NORTE: ANÁLISE DOS QUANTITATIVOS DE EQUIPES POR NAIPE E CATEGORIA

GT 5 – DIREITOS HUMANOS, CORPO E SAÚDE

Ana Letícia Tomé de Macedo

INTRODUÇÃO

O Jogos Escolares do Rio Grande do Norte (JERNS), terá no ano de 2025, sua LII edição, tendo sua origem nos anos de 1970. Dessa forma, é uma competição histórica do Rio Grande do Norte (RN) no contexto escolar, trazendo, junto a seus anos de existência, críticas e diversas mudanças em seu funcionamento. Assim, neste estudo, foi desenvolvido sobre o JERNS como forma de observar o interesse entre os naipes feminino e masculino em suas diferentes categorias de idade na prática esportiva da competição. Dessa maneira, a questão norteadora da pesquisa foi: Existe diferença estatística entre os naipe nos quantitativos de equipes inscritas dentro da mesma categoria de idade e mesma modalidade coletiva *in door* do JERNS?

Logo, como objetivo geral utilizar os quantitativos de participação nos esportes coletivos do JERNS como forma de descrever a adesão de meninas em idade escolar à prática de esportes coletivos *in door* (Basquetebol, Futsal, Handebol e Voleibol) no JERNS. Como objetivos específicos, têm-se: identificar quais categorias têm uma predominância significativa da participação de um dos naipes a partir do quantitativo de equipes inscritas na modalidade; discutir objetivamente sobre como essas predominâncias se expressam em relação ao espaço esportivo ocupado pelos naipes.

Dessa maneira, desenhou-se as seguintes hipóteses para responder a questão da pesquisa: Hipótese nula (H0): não existe diferença estatística entre o quantitativo de equipes inscritas em cada naipe nas modalidades *in door* no JERNS; Hipótese 1 (H1): existe diferença estatística, sem variação entre as categorias de idade; Hipótese 2 (H2): existe diferença estatística, mas há variação dependendo da categoria.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

.

Mesmo após a possibilidade de inserção no mundo desportivo, arquétipos criados na sociedade desde antes de cristo perduram influenciando a vida do sexo feminino nos novos espaços (Alonso, 2003). No Brasil, esse distanciamento histórico da mulher no contexto esportivo se expressou, também, na proibição da prática do futebol para esse público inserida na legislação a partir do Decreto-Lei 3.199/1941 (Westin, 2023).

Na Educação Física Escolar, Altmann (2003) discorreu sobre o domínio do espaço esportivo pelo gênero masculino e, com a inserção de meninas no esporte, sobre a generificação existente entre cada prática corporal. Em seu texto, a autora relata uma presença muito maior de meninos nos espaços esportivos, mesmo que algumas meninas quebrem essa barreira ao demonstrar interesse e participar das atividades.

Assim, no que diz respeito aos jogos escolares estaduais, em geral, Silveira, Guedes e Tuibeo (2020) abordou sobre essa participação no contexto de São Paulo, onde constatou que a participação de meninas na faixa etária do pré-mirim é inferior à dos meninos, quantitativamente, trazendo questionamentos sobre os possíveis motivos. Ainda, Silva (2023) trouxe uma análise superficial sobre a comparação entre os quantitativos femininos e masculinos nos Jogos Escolares do Mato Grosso do Sul (JEMS), onde só havia a superioridade número nos quantitativos femininos de equipe do voleibol.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada tem natureza quantitativa, ex-post-facto, investigando a participação feminina nos Jogos Escolares do Rio Grande do Norte JERNS, a maior competição escolar do Estado do Rio Grande do Norte (RN). Os dados selecionados foram a quantidade de equipes participantes nas quatro modalidades coletivas *in door* (Basquetebol, Futsal, Handebol e Voleibol) da competição em cada naipe (feminino e masculino) e categoria de idade (mirim - 10 a 13 anos, infantil - até 15 anos e juvenil - até 18 anos) dos quatro últimos anos (2022 - 2025) de cada Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIREC). Quantidade mínima de pessoas para formar uma equipe: Basquetebol = 5, Futsal = 5, Handebol = 7 e Voleibol = 6. Quantidade máxima em todos os esportes supracitados: 12 pessoas. A informação de equipes por DIREC está disponível no sítio do evento de maneira indireta, a partir de lista de participação e tabela dos jogos.

Os quantitativos de equipes de cada etapa seletiva (nas DIRECs) foi somado atingindo o total de equipes participantes do JERNS no RN em cada ano, por categoria, naipe e

.

modalidade. As amostras foram submetidas ao teste de normalidade Shapiro-Wilk e comparados, entre os naipes da mesma categoria de cada modalidade, usando o Mann-Whitney U e o Student-t, a depender da distribuição das amostras. A análise dos dados foi feita no software Jamovi 2.6.44 solid, sendo estabelecido o nível de significância $p< 0,05$.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao comparar as médias dos anos por naipe, categoria e modalidade, é perceptível uma informação semelhante à fornecida por Silva (2023) ao comparar os montantes dos cinco anos pré-pandêmicos (2015-2019) nos JEMS. Isto é dentro do período recortado nas duas pesquisas, houve um número maior de equipes inscritas nos naipes masculinos no basquetebol e no futsal no JERNS (2022-2025). Assim como no voleibol, a quantidade de equipes femininas é superior a quantidade de masculinas. Por outro lado, diferente do observado por Silva (2023) no Mato Grosso do Sul (MS), no handebol, a quantidade de equipes femininas no JERNS (2022-2025) é superior a de masculinas.

Tabela 01: Médias e desvios padrão do quantitativo de todos os anos por naipe, categoria e modalidade.

Dados das amostras								
Categoria / Naipe	Basquetebol		Futsal		Handebol		Voleibol	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Mirim/M	11.75	1.25	339.75	37.38	12.5	3.51	14.25	2.5
Mirim/F	11.25	1.70	38	10.67	27.25	2.21	63.25	17.74
Infantil/M	16.5	3.31	378	26	13.75	2.06	22.5	5.19
Infantil/F	6.25	0.95	67.75	11.52	31.75	7.58	64.25	18.13
Juvenil/M	31	4.08	31	8.57	21	2.16	75.5	16.86
Juvenil/F	5	1.15	83.5	7.93	27.25	3.59	64.75	8.22

Fonte: elaboração própria.

A normalidade das amostras foram testadas na categorias de cada modalidade, na união dos dados entre os naipes e em cada naipes isoladamente. Encontrou-se que havia distribuição normal na maior parte das amostras com exceção ($p<0.05$) do 1) mirim masculino do futsal, 2) juvenil do futsal (conjunto dos dois naipes) e 3) juvenil feminino do basquetebol, precisando serem analisados de maneira não paramétrica.

Tabela 02: Teste de normalidade aplicado nos dados quantitativos entre os naipes.

Teste de normalidade (Shapiro-Wilk)								
Categoria / Naipe	Basquetebol		Futsal		Handebol		Voleibol	
	W	p	W	p	W	p	W	p
Mirim	0.931	0.521	0.824	0.051	0.904	0.315	0.872	0.158
Mirim/M	0.895	0.406	0.725	0.022*	0.860	0.262	0.982	0.911
Mirim/F	0.971	0.850	0.914	0.504	0.963	0.798	0.866	0.284
Infantil	0.908	0.339	0.888	0.226	0.903	0.306	0.931	0.524
Infantil/M	0.854	0.241	0.893	0.399	0.827	0.161	0.802	0.105
Infantil/F	0.863	0.272	0.846	0.214	0.883	0.350	0.967	0.820
Juvenil	0.842	0.080	0.809	0.035*	0.934	0.551	0.964	0.843

.

Juvenil/M	0.807	0.115	0.877	0.325	0.927	0.577	0.987	0.939
Juvenil/F	0.729	0.024*	0.854	0.239	0.828	0.163	0.884	0.358
Legenda: *Conjunto com distribuição não normal								

Fonte: elaboração própria.

Após a aplicação dos teste de significância de acordo com a característica de distribuição de cada amostra, foi obtido a significância das diferenças entre naipes dos quantitativos de equipes previamente observados. Não havendo significância apenas no comparativo das inscrições do basquetebol mirim e no voleibol juvenil, nos quais os respectivos p-valores indicam igualdade entre as amostras.

Tabela 03: Teste de significância na diferença entre os naipes por categoria.

Teste de significância								
	Basquetebol		Futsal		Handebol		Voleibol	
Categoria	df	p	df	p	df	p	df	p
Mirim	6.00	0.654	-	0.029**	6.00	<.001*	6.00	0.002*
Infantil	6.00	0.001*	6.00	<.001*	6.00	0.004*	6.00	0.004*
Juvenil	-	0.028**	-	0.029**	6.00	0.025*	6.00	0.295
Legenda: * Student-t aplicado e p<0.05 ** Mann-Whitney U aplicado e p<0.05								

Fonte: elaboração própria.

Basquetebol – Com os dados obtidos, é possível chegar a conclusão de que nesta modalidade esportiva, a hipótese alternativa (H2) é verdadeira. O que pode significar que, apesar do estudo de Silva (2023) sobre jogos escolares indicaram uma predominância de inscrição de equipes masculinas na modalidade, nas últimas edições do JERNS, os resultados demonstram paridade entre os naipes no mirim. Essa dado na modalidade, pode trazer uma nova perspectiva para a afirmação de Silveira, Guedes e Tuibeo (2020), demonstrando que a depender da modalidade, o interesse de faixas etárias mais novas pode ser igual entre naipes.

Futsal – Essa modalidade concentrou um número alto de inscrição de equipes, concentrando a maior quantidade de estudantes atletas da competição, esse quantitativo pode ser atribuído ao fato de ser uma modalidade muito presente na cultura brasileira (Zaratim, 2012). Da mesma forma, o distanciamento histórico da mulher no futebol (Westin, 2023), pode ser relacionado com a discrepância do quantitativo de equipes entre os naipes. No futsal, a hipótese H1 é verdadeira e o naipe que se sobressai nas categorias é o masculino.

Handebol – Nesta modalidade, encontrou um dado diferente dos achados por Silva (2023) no Mato Grosso do Sul, de modo que, no handebol, existe uma maior presença de equipes femininas participando dos jogos escolares do RN. A hipótese H1 é verdadeira e o naipe que se sobressai nas categorias é o feminino.

.

Voleibol – Os resultados encontrados no voleibol estão em consonância com os apresentados por Silva (2023), com exceção da paridade entre os naipes nas inscrição das equipes no juvenil. Essa igualdade estatística na categoria comprova a hipótese H2 para a modalidade.

CONCLUSÕES

A partir dos resultados obtidos, os objetivos do estudo foram atingidos e foi possível chegar a conclusão já apresentada por Altmann (2003), de que existe uma generificação na escolha das práticas corporais pelos naipes. Porém, nas modalidades em que a hipótese H2 foi verdadeira, há o indício de que a faixa etária pode estar relacionada com uma perspectiva divisão. Ainda, a predominância de equipes femininas no handebol traz perspectivas interessantes para estudos sobre uma possível tradição feminina no handebol feminino norteriograndense. Sobretudo, os resultados indicam que a área da Educação Física escolar precisa buscar inovação para buscar o avanço na busca pela derrubada de estereótipos e por paridade entre os naipes na prática esportiva.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 157–173, jul./dez. 2003. Disponível em: [arquivo PDF].

ALONSO LK. Mulher, corpo e mitos no esporte: **In SIMÕES AC. (org.) - Mulher e Esporte - mitos e verdades**. Barueri (SP): Manole; 2003. p.35-47.

SILVA, Wânia Costa da. Educação Física e gênero: uma análise dos Jogos Escolares de Mato Grosso do Sul (2015-2019). 2023. 108 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas-MS, 2023.

SILVEIRA, Sergio Roberto; GUEDES, Claudia; TUIBEO, Jeff. Participação feminina no pré-mirim nos Jogos Escolares de São Paulo: declínio de interesse ou aumento das barreiras? **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.** São Paulo, v. 34, esp., p. 97–107, jul. 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.11606/1807-5509202000034nesp097.

WESTIN, Ricardo. Futebol feminino já foi proibido no Brasil, e CPI pediu legalização. **Portal Senado Notícias – Arquivo S**, Brasília, 4 ago. 2023. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/futebol-feminino-ja-foi-proibido-no-brasil-e-cpi-pediu-legalizacao.

.

ZARATIM, Samuel. **Aspectos socioculturais do futsal**. Revista Uniaraguaia, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 51-62, 15 abr. 2012

DIANTE DA DOR DO OUTRO, UM CONVITE A ALTERIDADE: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS, PRECARIEDADE E VULNERABILIDADE

GT 5 – DIREITOS HUMANOS, CORPO E SAÚDE

Renildo Franco da Silva

Bianca Silva de Oliveira

Evanilsom Gurgel de Carvalho Filho

INTRODUÇÃO

Este estudo, escrito a várias mãos, evidencia aproximações teórico-metodológicas de duas pesquisas de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA). A primeira analisa os impactos da desigualdade social na experiência de crianças e adolescentes em classes hospitalares, mostrando como a precariedade se soma ao adoecimento. A segunda, por sua vez, discute trajetórias formativas de sujeitos excluídos por serem dissidentes da normatividade, especialmente no campo da docência *queer*, priorizando dimensões curriculares em uma perspectiva cartográfica.

Ambas as investigações articulam os conceitos de precariedade e vulnerabilidade (Butler, 2011, 2015), situando narrativas de sujeitos atravessados por diferentes marcadores da diferença social. Ao invés de seguir modelos rígidos, buscamos evidenciar outras formas de existência, operando linhas de fuga frente à precarização da vida.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A abordagem (auto)biográfica permite compreender relações de poder (Foucault, 1999), atravessadas por enquadramentos normativos que produzem vidas reconhecíveis e outras invisibilizadas (Butler, 2015). Narrar-se não significa apenas revelar o vivido, mas despojar-se dos moldes impositivos e expor violências sofridas. Nesse sentido, Butler (2015) questiona se todos somos igualmente passíveis de luto e se os enquadramentos normativos são suscetíveis a subversões. Para a autora, vulnerabilidade e precariedade não se restringem à fragilidade, mas

.

se articulam às condições que tornam a vida sustentável. Assim, refletir sobre narrativas e nossas histórias de vida é ter a possibilidade de tensionar estruturas de poder, abrindo espaço para novas formas de reconhecimento.

METODOLOGIA

Adotamos a pesquisa (auto)biográfica em educação centrada em narrativas de sujeitos cujas trajetórias foram marcadas pela exclusão, seja professores/as de sexualidade dissidente, seja pessoas em processo de adoecimento nas classes hospitalares. Inspirados nos Estudos Culturais, buscamos compreender identidades e experiências formativas, reconhecendo as narrativas como instrumentos de produção de conhecimento e de ressignificação de si (Passegi, 2011; Gurgel; Maknamara, 2021). Lançamos mão do exercício cartográfico apontado por Deleuze e Guattari (1995) com o intuito de identificar as linhas que compõem as narrativas, observando suas ramificações e percursos que não se fixam, mas continuam em processos de (re)invenção.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Doença e narrativas (auto)biográficas

A vida evidencia sua instabilidade sobretudo diante do adoecimento, que expõe vulnerabilidades individuais e coletivas. Nas classes hospitalares, o sofrimento não se limita à doença, mas é ampliado por dificuldades socioeconômicas que atravessam famílias já fragilizadas. A doença, como lembra Sontag (1984, 2003), sempre foi carregada de metáforas sombrias, vistas ora como castigo, ora como possessão. Foucault (1978), por sua vez, acrescenta que práticas de internamento reforçaram o caráter de exclusão, tratando a loucura e o adoecimento mais como ameaça do que como condição humana.

As narrativas (auto)biográficas oferecem uma possibilidade de ressignificação. Nesse sentido, Passeggi (2011) nos mostra que narrar é reativar sentidos que ultrapassam a experiência vivida. Para Larrosa (2002), só há experiência quando algo nos afeta profundamente. Assim, ao narrar sua trajetória, o sujeito em adoecimento torna-se autor de si mesmo, reconstruindo identidades por vezes ameaçadas pela doença (Oliveira, 2016).

Abjeção/anormalidade e narrativas (auto)biográficas

.

Da mesma forma, as narrativas de professores/as *queer* permitem refletir sobre processos de exclusão e resistência. Para Foucault (2001), o discurso da normalidade produz sujeitos anômalos, enquanto Butler (2015) lembra que certas vidas permanecem não reconhecidas. A "docência *queer*", discutida a partir das teorias *queer* (Miskolci, 2013), emerge como prática que desafia currículos normativos e abre espaço para diversidades, ainda que marcada por precariedades.

As memórias de educadores/as dissidentes evidenciam percursos atravessados por homofobia, mas também configuram linhas de fuga. Dewey (1976) aponta que toda experiência modifica quem a vive; e Josso (2004) reforça que biografias se forjam em corpos vividos. Nesse sentido, a narrativa desses/as educadores/as se constitui como resistência frente ao silenciamento, permitindo que vidas abjetas se tornem reconhecíveis – deles/as próprios e dos/as seus/uas alunos/as.

CONCLUSÕES

As análises apontam que vulnerabilidade e precariedade, articuladas às narrativas (auto)biográficas, são categorias fecundas para pensar experiências de adoecimento e docência *queer*. Se, por um lado, a doença fragiliza identidades, por outro, a narrativa possibilita ressignificação e reconstrução de si. De modo semelhante, as memórias de educadores/as dissidentes revelam exclusões impostas pela norma, mas também abrem fissuras para novas formas de existir em espaços escolares.

Assim, entendemos que narrar é um ato político e formativo, capaz de transformar sujeitos em autores de suas histórias e de tensionar as estruturas que negam o reconhecimento de determinadas vidas.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto? 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. **Vida precária**. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n.1, p. 13-33.

CUNHA, Jorge Luiz da. **Aprendizagem histórica**: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação. Educar em Revista, Curitiba, PR, n. 60, p. 93-105. abr./jun. 2016.

.

Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/xjhKnWMBnchG7fZzDXKQJJC/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 22 de março de 2025.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Trad. A. Teixeira. 2ª ed., – São Paulo: Nacional, 1976.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica.** São Paulo: Perspectiva, 1° edição, 1978.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001. – (Coleção Tópicos)

GURGEL, Evanilson; MAKNAMARA, Marlécio. **Cartografando geografias de vida.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v.06, n.17.p.191-206, jan./abr. 2021.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. J. Claudino & J. Ferreira. – São Paulo: Cortez, 2004.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOR – Universidade Federal do Outro Preto, 2013. – (Série Cadernos da Diversidade;6)

OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de. **Narrativas de aprendizagens ao longo da vida:** uma pesquisa-ação-formação com professoras de classes hospitalares. Natal, RN, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A pesquisa (auto)biográfica em Educação:** Princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Maria de Fátima (Org.). Em torno da noção de alteridade. 2011.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Tradução de João Wanderley Geraldi. In: Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002.

LISPECTOR, Clarice. **Mineirinho.** Rio de Janeiro: Revista Senhor, 1962.

SONTAG, Susan. **A doença como metáfora**. Tradução de Márcio Ramalho. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

.

MULHERES NEGRAS E O ACESSO ÀS POLÍTICAS DE SAÚDE E ASSISTÊNCIA SOCIAL: DA LUTA COTIDIANA À EFETIVAÇÃO DE DIREITOS

GT 5 – DIREITOS HUMANOS, CORPO E SAÚDE

Amanda Alves Da Silva
Rafaela Adeltrudes de Vasconcelos
Marya Clara Damascena Melo

INTRODUÇÃO

A trajetória sócio-histórica das mulheres negras no Brasil é intrinsecamente marcada por um entrelaçamento de violências e expropriações. Esses fenômenos se materializam por meio da articulação entre as opressões de raça, gênero e classe, aprofundando as desigualdades sociais e relegando essas mulheres a condições de subalternidade e invisibilidade, inclusive no âmbito das políticas públicas. Diante dessa realidade, o presente estudo propõe-se a analisar criticamente as respostas do Estado brasileiro a essas demandas, no tocante às políticas de assistência social e saúde. Compreendendo esses campos como espaços contraditórios de luta e disputa por hegemonia, busca-se desvelar as dinâmicas que permeiam o acesso e a efetividade dessas políticas para as mulheres negras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise das desigualdades no acesso às políticas públicas pelas mulheres negras exige uma perspectiva crítica, apoiada no materialismo histórico-dialético e nas epistemologias negras, que compreenda a realidade social como historicamente construída, contraditória e marcada por múltiplas formas de opressão estrutural.

O conceito de consubstancialidade das opressões (Kergoat, 2009) é fundamental para essa compreensão, pois aponta que raça, gênero e classe não se sobrepõem nem se somam, mas se constituem mutuamente em um único processo de dominação. Essa abordagem permite evidenciar a especificidade das desigualdades vividas pelas mulheres negras, historicamente invisibilizadas e marginalizadas no acesso a direitos sociais.

.

No campo da saúde, a concepção de determinação social do processo saúde-doença (Breilh, 2003) evidencia que o adoecimento não pode ser reduzido a fatores individuais, mas deve ser entendido como expressão das contradições estruturais do capitalismo, atravessadas pelo racismo e pelo patriarcado. Nesse marco, dados como a alta mortalidade materna, a violência obstétrica e a subutilização de serviços entre mulheres negras denunciam o caráter racializado do sistema de saúde brasileiro (Carneiro, 2023).

Na assistência social, observa-se que as mulheres negras constituem o grupo mais impactado pelas desigualdades de renda, emprego e moradia, sendo também maioria entre as usuárias do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Embora a Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004) afirme a universalidade como princípio, na prática, a focalização, o subfinanciamento e o racismo institucional comprometem sua efetividade, reforçando a sobrecarga histórica dessas mulheres no trabalho de cuidado, seja em âmbito privado ou público (Passos, 2017).

No contexto contemporâneo, marcado pela racionalidade neoliberal, a retração do fundo público, agravada pela EC 95/2016 (teto de gastos) e mantida sob novas formas no Novo Arcabouço Fiscal (2023), restringe a expansão de políticas universais. Esse cenário intensifica as desigualdades e atinge de forma particular as mulheres negras, que se encontram na linha de frente da pobreza, do desemprego e da precarização do trabalho (Behring, 2018).

Portanto, compreender a saúde e a assistência social a partir da consubstancialidade entre raça, classe e gênero é essencial para denunciar a permanência da colonialidade (Quijano, 2005) e afirmar a necessidade de políticas públicas universais, equitativas e racialmente justas, capazes de enfrentar as múltiplas formas de opressão que estruturam a vida das mulheres negras no Brasil.

METODOLOGIA

O estudo emprega uma abordagem qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético e na consubstancialidade das opressões (Kergoat, 2010), articula raça, gênero e classe para analisar as respostas do Estado às mulheres negras no tocante às políticas de saúde e assistência social. Utilizou-se pesquisa bibliográfica, para revisão de literatura sobre as determinações sócio-históricas que incidem sobre a vida dessas mulheres, e a documental, analisando normativas (EC 95/2016, Novo Arcabouço Fiscal) e dados secundários (PNAD

.

Contínua/IBGE 2022, Ministério da Saúde 2021, Censo SUAS 2020, IPEA 2021), visando compreender os impactos, as contradições e os limites dessas políticas no tocante ao acesso para esse grupo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados mostram que as mulheres negras são as que mais enfrentam desigualdades no acesso à saúde e à assistência social no Brasil. Segundo a PNAD Contínua/IBGE (2022), 39,8% das mulheres negras vivem com rendimento domiciliar per capita inferior a ½ salário mínimo, contra 19,7% das mulheres brancas, o que impacta diretamente nas condições de saúde e de acesso às políticas de proteção social, uma vez que a precariedade laboral impacta a renda, o tempo e a possibilidade de utilização dos serviços públicos.

No campo da saúde, o Ministério da Saúde (2021) aponta que a mortalidade materna entre mulheres negras (62,8%) é quase o dobro da registrada entre mulheres brancas (34,5%), revelando desigualdades persistentes. Já em relação à assistência, o Censo SUAS (2020) mostra que mais de 60% das famílias acompanhadas pelos CRAS são chefiadas por mulheres negras, evidenciando a sobreposição de vulnerabilidades. Outro dado importante é que, de acordo com o IPEA (2021), 56% das trabalhadoras domésticas — em sua maioria negras — não possuem acesso a direitos previdenciários, o que as torna mais dependentes da rede de assistência em situações de vulnerabilidade.

Portanto, os resultados demonstram que as mulheres negras não apenas acessam em menor proporção os serviços de saúde e assistência, mas também vivenciam práticas discriminatórias que reforçam sua exclusão.

CONCLUSÕES

A trajetória das mulheres negras no Brasil é profundamente marcada pela consubstancialidade das opressões de raça, gênero e classe, resultando em subalternidade e invisibilidade estrutural. Nesse cenário, as políticas de saúde e assistência social, embora conquistas históricas com potencial emancipatório, operam contraditoriamente, tensionadas pela racionalidade neoliberal que impõe subfinanciamento e focalização, reconfigurando o fundo público em detrimento das necessidades sociais. A superação dessa problemática exige políticas públicas antirracistas, intersetoriais e universais, que desconstruam a subalternidade e

.

promovam o protagonismo e a emancipação social das mulheres negras, ampliando seus direitos sociais.

REFERÊNCIAS

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 1 set. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 126, de 21 de dezembro de 2022**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc126.htm. Acesso em: 1 set. 2025.

BRASIL. **Lei Complementar nº 200, de 30 de agosto de 2023**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp200.htm. Acesso em: 1 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde; Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz. **Morte materna de mulheres negras é duas vezes maior que de brancas**, aponta pesquisa. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/morte-de-maes-negras-e-duas-vezes-maior-que-de-brancas-aponta-pesquisa. Acesso em: 1 set. 2025.

BREILH, Jaime. **La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública** (salud colectiva). Revista Facultad Nacional de Salud Pública, v. 31, supl. 1, p. S13–S27, 2013. Disponível em: https://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v31s1/v31s1a02.pdf. Acesso em: 1 set. 2025.

KERGOAT, Danièle. **Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais**. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 86, p. 93–103, mar. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/nec/a/hVNnxSrszcVLQGfHFsF85kk/?format=pdf. Acesso em: 1 set. 2025.

PASSOS, Rachel Gouveia. **"De escravas a cuidadoras"**: invisibilidade e subalternidade das mulheres negras na política de saúde mental brasileira. O Social em Questão, v. 20, n. 38, p. 77-94, 2017.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. São Paulo: CLACSO, 2005. p. 116–142.

.

.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA GARANTIA À SAÚDE PARA A POPULAÇÃO TRANSEXUAL NO BRASIL A PARTIR DO WEBDOCUMENTÁRIO POPTRANS

GT 5 – DIREITOS HUMANOS, CORPO E SAÚDE

Ester Costa e Silva Macedo
Jose Enzo Soares dos Santos
Cecilia Nascimento Melo
Ana Lúcia Barbosa Moraes

INTRODUÇÃO

"Saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade" é o que diz o primeiro princípio da constituição da Organização Mundial da Sáude (OMS) publicado em 1947. Assim, pensar em saúde é refletir sobre o que proporciona este bem-estar pleno, como políticas públicas que interferem direta ou indiretamente nesta área. Também por isso, é possível enquadrar a saúde como sendo um dos principais direitos humanos - que são um conjunto de parâmetros éticos seguidos universalmente - no entanto, por ser um dos principais, contém nuances em sua estrutura, como o acesso e a precarização. A própria OMS reconhece a importância dessa relação e tem em sua estrutura os chamados Determinantes Sociais da Saúde (DSS), que são definidos como as condições que moldam a vida cotidiana, bem como as forças que incluem as políticas econômicas (Organização Mundial da Saúde, 2009).

Com isso, podemos pensar na relação da saúde com a população transexual, tendo em vista que historicamente essas pessoas foram enquadradas como enfermas, a transexualidade tendo saído do rol de doenças apenas em 2018, quando a OMS - na nova edição da Classificação Internacional de Doenças - substituiu o termo "transtorno de identidade de gênero" por "incongruência de gênero" e deixou de incorporar essa particularidade na categoria de transtornos mentais. Percebemos que todo um mecanismo de fatores sociopolíticos, históricos, econômicos e culturais, produziu um sistema de controle e vulnerabilidade sobre os corpos trans. A vida das pessoas transexuais passa pela vulnerabilidade, à medida que "se tornam vulneráveis à ação dos outros, que é tanto parte da condição que atravessa a vida física, como o exercício político do poder sobre alguns corpos de forma acentuada" (Silva, 2020).

.

Judith Butler desenvolve em sua obra o conceito de precariedade, a partir de questionamentos como: quais corpos contam como humanos? Quais vidas contam como vidas? Ela define que "se certas vidas não são qualificadas como vidas ou se, desde o começo, não são concebidas como vidas de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas nem perdidas no sentido pleno dessas palavras" (Butler, 2015, p. 13). A partir disso, podemos compreender que, no contexto brasileiro, os corpos negros, indígenas, pessoas em situação de rua, transexuais e travestis não são reconhecidos como corpos vivos, são vidas consideradas dispensáveis, vidas precarizadas.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar a representação da relação entre saúde e transexualidade no webdocumentário *Poptrans*, com a hipótese de que a obra pode evidenciar os desafios enfrentados por parte da comunidade trans no contexto sociocultural brasileiro.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Podemos começar a pensar sobre saúde e direitos humanos contextualizando o início da relação entre esses dois termos, ocorrida, segundo Ventura (2010), em 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Mesmo com a definição de saúde proposta pela OMS em 1947, Batistella (2007) propõe que o entendimento da saúde como ausência de doença, além de ser difundido no pensamento social, também se amplia para pesquisas na medicina. Junto a isso, a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (2009), adotada e proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), é um documento que assegura o direito à saúde, como é previsto no Artigo XXV: "Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis" (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 2009).

Compreendendo que o conceito de saúde é amplo, que se apoia nos DSS e que a todo ser humano é assegurado, é imprescindível pensar em como os direitos básicos são negados à comunidade LGBTQIAPN+, em especial, às pessoas transexuais. Nesse sentido, Bahia, Camêllo e Costa (2024) reafirmam que, ainda que existam normas que objetivam proteger os direitos desta comunidade, "a falta de sua real implementação perpetua a marginalização e dificulta o acesso à saúde integral" (Bahia, Camêllo e Costa, 2024, p. 4).

.

METODOLOGIA

De início foi feita uma pesquisa bibliográfica para entender como estão os estudos deste tema na atualidade, sendo adotado, em sequência, o método de pesquisa descritivo explicativa abordado por Gil (1989), pois este trabalho tem como objetivo relacionar as variáveis de saúde, transexualidade, e representação no audiovisual.

Dessa forma, podemos começar a entender webdocumentário - ou *webdoc* - como a veiculação do gênero documentário no suporte de internet (Freire e Penafria, 2013), que é onde se encaixa a obra "Poptrans" (2017) de iniciativa do Ministério da Saúde. O *webdoc* foi produzido e publicado pelo Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das Infecções Sexualmente Transmissíveis, do HIV/Aids e das Hepatites Virais (DIAHV), sendo roteirizado, dirigido e montado por Renato Oliveira, com produção de Luana Carvalho e Alícia Krüger. A obra tem duração de 40 minutos e 37 segundos e o primeiro episódio reúne seis pessoas transexuais que vivem nas regiões Centro-Oeste e Sul do país, para relatar suas vivências com o Sistema Único de Saúde (SUS). Dentre as pautas levantadas, estão o enfrentamento ao preconceito, a reinserção na sociedade, o cotidiano e o nome social. Para este trabalho foi feita uma decupagem de trechos no qual as personagens falavam - implícita ou explicitamente - sobre os DSS, para entender como esta população percebe como são cumpridas as determinações de saúde levando em conta seus corpos e existências.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O cinema é um campo viável para a replicação do real e para a criação de uma nova realidade. Por isso, Oliveira, Nogueira e Reis (2010) consideram o cinema a "sétima arte" que possibilita mesclar realidade e ficção, transitando entre as várias linguagens e diferentes setores das sociedades. Da mesma forma, Gutfreind (2006) entende que o cinema é um objeto de comunicação que relaciona a ideia de representação e construção da realidade, ou seja, através de imagens, signos e técnicas, é possível representar o real. Por isso, como objeto de estudo, recorremos à análise do *webdoc* Poptrans para entender, através de uma mídia audiovisual, a relação entre pessoas transexuais e o acesso à saúde.

Lima, Flor e Noro (2023) pesquisaram sobre saúde trans e travesti no Brasil e algumas das discussões levantadas vão ao encontro dos relatos recolhidos no webdocumentário. Os autores explicam que muitas das vezes a comunidade não tem o reconhecimento do direito à

.

existência, e nem ao próprio nome, situação que Ludymilla Santiago já vivenciou. "A enfermeira já grita no corredor, José não sei das quantas. Se for eu, eu não levanto, meu nome não é José" (Poptrans, 2017). Da mesma forma, os pais de um homem trans também relataram essa dificuldade: "eu chegava e dizia para a enfermeira 'meu filho é um rapaz trans, ele se identifica com o nome Cristian, quando você for chamar, por favor, chame pelo nome social'" (Poptrans, 2017).

Bahia e Caldas (2020) explicaram que entre outras dificuldades vivenciadas está o estereótipo de doenças sexualmente transmissíveis, deixando de lado os outros fatores de saúde dos pacientes. Ludymilla também já passou por esse constrangimento: "se eu sou uma mulher trans ou travesti, as pessoas já vêm logo com uma camisinha ou folder de DST pra me entregar. Não foi para aquilo que eu entrei no hospital. Eu também tenho dor de garganta, eu posso quebrar um pé, mas a minha identidade só pode ser tratada pela lógica da DST" (Poptrans, 2017).

CONCLUSÕES

Mesmo a passos lentos, a saúde é um campo que tem tido cada vez mais inserção da população LGBTQIAPN+, seja na renovação do método de acolhimento aos pacientes ou na identificação das pessoas da área da saúde enquanto pertencentes à sigla. No entanto, para que de fato ocorra um avanço significativo neste âmbito, é preciso uma cooperação do Estado brasileiro para a implementação de políticas públicas que abarquem as reais demandas da população transexual. Isso é possível com o esforço coletivo de escuta e espaço.

Por isso, é preciso continuar investigando os desdobramentos sobre a relação da saúde com a transexualidade, inclusive nas representações no audiovisual, para que estas pesquisas atestem a importância de garantir o direito à saúde de forma plena para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Alexandre; CALDAS, José M. Peixoto. Prevenção e tratamento de HIV-AIDS para HSH e mulheres trans/travestis: crises e desafios. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. Disponível em: https://www.editorafi.org/81mulheres.

BAHIA, Alexandre Melo Franco; CAMÊLLO, Saulo Tete de Oliveira; COSTA, Edilson Lucas Duarte da. O direito à saúde de pessoas trans e os desafios da equidade no SUS: Obstáculos para cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. **Revista Jurídica** (FURB), [S. l.], v. 28, n. 1, 2024. Disponível em: https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/juridica/article/view/12112. Acesso em: 24 set. 2025.

.

BUTLER, Judith. Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto? Editora Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. Vida precária: os poderes do luto e da violência. Autêntica Editora, 2019.

Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das Infecções Sexualmente Transmissíveis, do HIV/Aids e das Hepatites Virais (DIAHV). Departamento de Doenças Crônicas e IST. **Webdocumentário Poptrans - versão ampliada.** YouTube, 26 jan. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-MQ6OZPw29c. Acesso em: 21 set 2025.

Determinantes Sociais de Saúde. **O que é DSS?**. Disponível em: https://dssbr.ensp.fiocruz.br/dss-o-que-e/

FREIRE, Marcius; PENAFRIA, Manuela. Webdocumentário. DOC On-line: **Revista Digital de Cinema Documentário**, n. 14, p. 3-6, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. Editora Atlas SA, 1989.

GUTFREIND, Cristiane Freitas. **O filme e a representação do real**. ECompós, Rio Grande do Sul, 2006.

LIMA, Rafael Rodolfo Tomaz de; FLOR, Taiana Brito Menêzes; NORO, Luiz Roberto Augusto. Revisão sistemática sobre a atenção à saúde para travestis e transexuais no Brasil. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, Brasil, v. 57, n. 1, p. 19, 2023. DOI: 10.11606/s1518-8787.2023057004693. Disponível em: https://revistas.usp.br/rsp/article/view/210288.. Acesso em: 28 set. 2025.

Organização Mundial da Saúde. **Constituição da Organização Mundial da Saúde**. Disponível em: https://www.who.int/about/governance/constitution. Acesso em: 29 set. 2025.

Organização Mundial da Saúde. **Classificação Internacional de Doenças**. OMS. [s.d.]. Disponível em: https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases Acesso em: 29 set. 2025.

OLIVEIRA, Paula Graziela; NOGUEIRA, Dayane; REIS, Talita Martins. **Jornalismo no Cinema: uma representação do fazer e ser jornalista**. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-0803-1.pdf. Acesso em: 8 jun. 2025.

SILVA, Robson Guedes da. Biopolítica, precariedade e educação: um ensaio de pensamento com Butler e Foucault. Linhas Crí-ticas, [S. l.], v. 26, p. e32333, 2020. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.32333. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/32333. Acesso em: 29 set. 2025.

VENTURA, Miriam. Direitos Humanos e Saúde: possibilidades e desafios. Saúde e direitos

.

humanos/Ministério da Saúde. **Fundação Oswaldo Cruz**, Rio de Janeiro, 2010.

.

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO TRILHAS POTIGUARES: CUIDAR SI, CUIDAR DO OUTRO

GT 5 – DIREITOS HUMANOS, CORPO E SAÚDE

Paulo Eduardo dos Santos Lima

Jizlayne Vitória Bezerra Estevam da Fonseca

INTRODUÇÃO

A experiência aqui descrita ocorreu no contexto do programa de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Trilhas Potiguares, no município de Água Nova no Rio Grande do Norte. Com o objetivo de desenvolver uma oficina intitulada ‘‘Cuidar de Si, Cuidar do Outro’’, direcionada a jovens e adolescentes da rede pública de ensino do município sobre questões referentes à promoção/cuidado a saúde mental e implementação de estratégias para tornar o ambiente escolar mais acolhedor a essas questões.

Relatar essa experiência se justifica pela possibilidade de promover práticas de cuidado em saúde mental, que possibilitaram o bem-estar daquelas comunidades escolares. A ação surgiu a partir de demandas oriundas da gestão pública da cidade por meio da secretaria municipal de saúde e da secretaria municipal de educação que trouxeram questões atreladas a saúde mental e processo de adoecimento de jovens e adolescentes do território.

O presente escrito tem como objetivo principal descrever a experiência vivenciada na implementação da oficina no período de 27 de julho a 3 de agosto de 2025. Especificamente, busca descrever o processo de planejamento, execução e encerramento da oficina, bem como refletir sobre os aprendizados obtidos através da vivência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A promoção da saúde mental entre crianças e adolescentes configura-se como direito fundamental, respaldado por legislações nacionais e declarações internacionais de direitos humanos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 estabelece, em seu Artigo 4º, a responsabilidade compartilhada entre família, comunidade, sociedade e poder público na efetivação dos direitos à vida, saúde, dignidade, respeito e convivência comunitária, reforçando a necessidade de ações que assegurem ambientes escolares acolhedores e protetivos às demandas psicossociais.

.

No âmbito internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 assegura parâmetros para o cuidado e a promoção da saúde. O Artigo 25 garante a todo ser humano o direito a um padrão de vida capaz de assegurar saúde e bem-estar, incluindo serviços indispensáveis de proteção social. Já o Artigo 22 destaca a segurança social e o livre desenvolvimento da personalidade como condições essenciais para a dignidade humana, enquanto o Artigo 3 reafirma o direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal, princípios diretamente relacionados à construção de ambientes escolares seguros.

A literatura científica corrobora essas orientações legais ao reconhecer a escola como espaço estratégico de cuidado e promoção da saúde mental. Rodrigues e Quixadá (2023) ressaltam a importância de favorecer a participação ativa dos adolescentes em processos de escuta e construção coletiva, valorizando suas vozes na definição de práticas educativas e de cuidado. De forma complementar, Rodrigues et al. (2023) destacam a relevância de estratégias que ultrapassem o espaço clínico tradicional, inserindo a escola e a comunidade como territórios de cuidado. Essa abordagem amplia as possibilidades de prevenção, promove vínculos e fortalece o reconhecimento das especificidades do público juvenil.

Isto posto Spink (2013) apresenta que a construção social do sentido passa por um "empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta'' (p. 22). Assim, convidamos os discentes a produzir sentidos sobre cuidado.

METODOLOGIA

A oficina no âmbito do projeto Trilhas Potiguares, foi realizada no município de Água Nova, Rio Grande do Norte, na Escola Estadual Pedro Raimundo localizada na zona urbana da cidade. A oficina ocorreu em 01 de agosto de 2025, durante o período de realização do projeto, de 27 de julho a 03 de agosto de 2025. O encontro teve duração de duas horas e contou com a participação de 14 estudantes do ensino fundamental e médio da rede municipal e estadual, com idades entre 12 e 17 anos, além de uma psicóloga e dois extensionistas do curso de Psicologia. A atividade foi planejada para atender aproximadamente 30 jovens e adolescentes do território, conforme a organização do projeto.

.

O tema da oficina foi definido a partir da articulação entre os setores de saúde e educação do município, trazido pela gestão pública como resposta às demandas locais relacionadas ao cuidado em saúde mental. A condução da atividade seguiu três etapas principais.

No planejamento, foram estabelecidas as temáticas a serem abordadas considerando o contexto local e as necessidades dos estudantes. Durante a execução, o encontro se estruturou nos Círculos de Cultura de Paulo Freire (1987) como espaço de construção de práxis e vivências interculturais. Desse modo, em um círculo de conversa conduzido por perguntas norteadoras, os jovens puderam escrever de forma livre o que entendiam como cuidado em saúde mental. Em seguida, realizou-se uma dinâmica de desenho livre, com a confecção de cartazes que expressavam como eles acreditavam que a escola poderia se tornar um ambiente mais acolhedor para lidar com questões de cuidado e saúde mental. Os extensionistas atuaram como facilitadores, priorizando a escuta ativa, a participação coletiva e a valorização das experiências dos estudantes.

A análise foi conduzida a partir da técnica de análise temática, com o intuito de identificar os conteúdos trazidos, compreender a percepção dos adolescentes sobre cuidado de destacar como as atividades favoreceram a expressão de ideias e o desenvolvimento de competências socioemocionais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A oficina possibilitou a emergência de múltiplas compreensões dos estudantes acerca do cuidado em saúde mental. Tais noções ultrapassam práticas individuais e se vincularam à coletividade. Em formato de círculo de cultura, no primeiro momento, a partir da pergunta disparadora “O que vocês sabem sobre saúde mental?”, observou-se que os adolescentes associaram o cuidado a atitudes de respeito, empatia, escuta e valorização das diferenças, apontando a importância de “se colocar no lugar do outro”. Essa construção dialogada reflete o que Spink (2013) apresenta sobre a produção de sentidos elucidar as formas como as pessoas se posicionam em meio às relações sociais e os repertórios linguísticos envolvidos nesta produção. Além disso, a exposição dialogada por meio dos post its demonstrou o conhecimento como fruto da problematização e da negociação de sentidos entre os participantes (FREIRE, 1987; SPINK, 2013).

.

No segundo momento, foi pedido para que os estudantes elaborassem estratégias de cuidado em saúde mental que a escola poderia promover. Por meio da confecção de cartazes, emergiram propostas práticas de como a escola poderia se tornar um espaço mais acolhedor. Dessa forma, destacaram-se a necessidade de combater o bullying, promover a equidade, emancipação e o respeito às diferenças, criar espaços de escuta (como ouvidorias ou caixas de sugestões), a ampliação de atividades extracurriculares e o desenvolvimento de ações que possam proporcionar o fortalecimento e criação de novos afeto de amizade e solidariedade. A utilização de diagramas, tempestade de ideias e múltiplas formas de desenhos permitiu que os estudantes expressassem criativamente suas percepções, o que elucidou a dimensão dialógica e participativa do processo psicoeducativo.

Esses resultados dialogam com o que afirmam Rodrigues e Quixadá (2023), ao enfatizar que a promoção da saúde mental na escola requer uma participação ativa e autônoma dos adolescentes em processos de escuta e construção coletiva. Ademais, a experiência corrobora a literatura que reconhece a escola como território de cuidado, no qual as práticas pedagógicas podem assumir papel preventivo e promotor de bem-estar. A valorização das vozes juvenis na oficina demonstrou que, quando criadas condições de diálogo, os estudantes elaboram propostas consistentes para o enfrentamento de questões psicossociais, o que possibilitou durante esse processo ressignificar o ambiente escolar como lugar de possível cuidado e acolhimento.

Por fim, observa-se que as produções revelaram tanto dimensões subjetivas (respeito, amizade, coragem) quanto estruturais (atividades práticas, espaços de escuta, mudanças na rotina escolar), indicando que o cuidado em saúde mental precisa ser compreendido de forma integral, articulando práticas individuais, coletivas e institucionais. Isso converge com os princípios do ECA e da DUDH, que apontam para a responsabilidade compartilhada na promoção da saúde e dignidade de crianças e adolescentes. Nesse sentido, o espaço da oficina tornou-se lugar de diálogo e de escuta, de modo que os sujeitos puderam se reconhecer como protagonistas na produção de saberes sobre saúde mental.

CONCLUSÃO

Com o presente relato, buscou-se apresentar as principais conclusões e contribuições da vivência, sintetizando as ideias difundidas ao longo da experiência e trazendo comentários e reflexões da atuação extensionista. O trabalho atendeu aos objetivos inicialmente propostos ao

.

descrever o processo de planejamento, execução e reflexão da atividade, revelando a escola como espaço estratégico de acolhimento, escuta ativa e promoção de práticas de cuidado em saúde mental. Os resultados reforçam a importância de reconhecer adolescentes como sujeitos de direitos e protagonistas na criação de estratégias para ambientes escolares mais inclusivos, participativos e protetivos. Entre as contribuições, destaca-se a articulação entre universidade, gestão pública e comunidade escolar, evidenciando a potência da extensão universitária como mediadora entre saberes acadêmicos e demandas locais. Essa articulação possibilitou práticas que ultrapassaram a dimensão informativa, favorecendo a construção coletiva de sentidos e estratégias de enfrentamento às questões de saúde mental, além de proporcionar aprendizado significativo aos extensionistas.

Como direcionamento futuro, sugere-se a ampliação dessas iniciativas, tanto em número de oficinas quanto em diversidade temática, bem como o fortalecimento da formação de profissionais da educação e da saúde para atuarem de forma integrada. Ressalta-se, ainda, a necessidade de novas pesquisas que aprofundem a análise dos impactos dessas ações no cotidiano escolar, em especial no desenvolvimento de competências socioemocionais, na construção de ambientes escolares mais saudáveis e na consolidação de práticas de saúde coletiva.

REFERÊNCIAS

FREIRE, PAULO. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**. [*S. l.*]: Paz e Terra, 1987.

LEI. Estatuto da Criança e do Adolescente. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/696197/Estatuto_crianca_adolescente_8ed_2025.pdf>.

RODRIGUES, Ana Luiza Trindade *et al.* ESTRATÉGIAS EM SAÚDE MENTAL PARA ADOLESCENTES: CUIDADO NO TERRITÓRIO. **Sociedade em Debate**, v. 5, n. 1, 2023.

RODRIGUES, Patrícia Veras; QUIXADÁ, Luciana Martins. PROTAGONISMO JUVENIL E A PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL NA ESCOLA. **DoCEntes**, v. 8, n. 23, 2023.

UNICEF. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

SPINK, Mary Jane. **PRÁTICAS DISCURSIVAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO COTIDIANO**. [*S. l.*]: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013.

.

.

GRAVIDEZ E DROGAS: ALGUNS ASPECTOS DA SAÚDE DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE LIBERDADE ASSISTIDA EM MOSSORÓ/RN - 2024

GT 5 – DIREITOS HUMANOS, CORPO E SAÚDE

Clea de Lima Nunes
Jailson Alves Nogueira

INTRODUÇÃO

As pesquisas desenvolvidas pelos autores no Núcleo de Pesquisa em Educação jurídica, Justiça Restaurativa e Socioeducação (NUPEJURES) e a atuação no projeto de extensão Direito Humanos na Prática (DH na Prática), ambos vinculados à Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), em nível de graduação e de mestrado, possibilitaram identificar vários aspectos da vida cotidiana de adolescentes que cumprem medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) na cidade de Mossoró/RN.

Nesse sentido, compreendendo a importância de debater as múltiplas interseções entre os direitos humanos, as questões corporais e a saúde, percebeu-se a necessidade de compartilhar os resultados da pesquisa no tocante aos aspectos da saúde dos adolescentes em LA, em Mossoró/RN.

Com isso, o problema da pesquisa é: quais os aspectos da saúde de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida no ano de 2024 em Mossoró/RN? O trabalho é de cunho teórico, amparado pela revisão na legislação brasileira e pela análise documental de processos judiciais de execução de medida de liberdade assistida extintos em 2024 na Vara da Infância e Juventude da Comarca de Mossoró/RN.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A efetivação do direito à saúde nas esferas física, mental e social possui relação direta com a busca pela justiça social, tendo em vista sua relação com o desenvolvimento das capacidades humanas, bem-estar das pessoas e por possibilitar o exercício de outros direitos, como o acesso à educação (Ávila; Saliba, 2017).

O artigo 7º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece que as crianças e os adolescentes têm direito à proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas

.

sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência (Brasil, 1990).

Não é porque há uma normativa (Constituição Federal de 1988 e ECA) prevendo que o Estado, família e sociedade devem garantir os direitos fundamentais de crianças e adolescentes com absoluta prioridade que o direito à saúde desses sujeitos é efetivado. Ora, nos espaços institucionais, que têm uma maior presença e controle do Estado (ou pelo menos deveria), não é o que acontece.

Em relação à saúde de adolescentes que cumpre medida socioeducativa, a lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) - Lei n° 12.594 de 2012 - prevê a inclusão de ações e serviços para a promoção, proteção, prevenção de agravos e doenças e recuperação da saúde, cuidados especiais em saúde mental, incluindo os relacionados ao uso de álcool e outras substâncias psicoativas e atenção aos adolescentes com deficiências (Brasil, 2012).

Mais especificamente sobre medida socioeducativa de Liberdade Assistida[11], conforme o artigo 61 da lei do SINASE, as entidades que ofereçam programas de atendimento socioeducativo em meio aberto e de semiliberdade deverão prestar orientações aos socioeducandos sobre o acesso aos serviços e às unidades do SUS.

Todavia, garantir a efetividade desse acesso é um desafio. Para as populações mais vulneráveis, como os adolescentes que cometeram ato infracional e estão em cumprimento de medida socioeducativa, esse desafio é ainda mais visível, porquanto é um público ainda inserido em um contexto estigmatizado, com marcas da forte lógica implementada pelos Código de Menores de 1927 e pelo Código de Menores de 1979.

Partindo disso, o presente trabalho tem o objetivo de identificar aspectos da saúde dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida em Mossoró/RN no ano de 2024.

METODOLOGIA

[11] Liberdade Assistida (L.A) é um dos tipos de medidas socioeducativas em meio aberto previstas no artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esse tipo de medida é aplicada a adolescentes que praticaram atos infracionais de menor potencial ofensivo ou estão em "progressão" de uma medida mais grave (internação ou semiliberdade) para a L.A. Assim, na execução de uma L.A, que tem um viés de orientação e acompanhamento do adolescente, não há privação de liberdade nem necessidade de rompimento dos vínculos familiares e comunitários.

.

O presente trabalho é parte das discussões e resultados obtidos com a as pesquisas desenvolvidas pelos autores, sendo de cunho bibliográfico e documental. As ideias acerca dos desafios da efetivação do direito à saúde serão baseadas em Ávila e Saliba (2017). No que se refere aos cuidados de saúde de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, dialogamos com Melo *et al*. (2022).

Os sujeitos da pesquisa são adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida na cidade Mossoró/RN, cujos dados foram colhidos por meio da análise documental dos seus processos judiciais de execução de medida de liberdade assistida, extintos em 2024 na Vara da Infância e Juventude da Comarca de Mossoró/RN. Reforça-se que não foram feitas entrevistas com os adolescentes, apenas seus processos foram analisados, mas não tiveram seus dados pessoais (nome e endereço) identificados. O acesso aos processos foi autorizado pela juíza titular da Vara da Infância e da Juventude da Comarca de Mossoró/RN e realizado presencialmente durante o mês de fevereiro de 2025.

Dentro dos processos dos adolescentes, analisou-se, principalmente, o Plano Individual de Atendimento (PIA) elaborado pela equipe técnica multidisciplinar do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) de Mossoró/RN e relatórios, como de conclusão da medida, também elaborados pelo CREAS. Tais documentos possuem informações de diversos aspectos da vida do adolescente que são informados por eles e registrados pelos profissionais do equipamento nesses documentos, mas, aqui, reforça-se que dados individualizados/personalizados não serão expressados neste trabalho. A análise dos dados será global e não individual.

O *corpus* da pesquisa é de 20 processos extintos em 2024 de adolescentes que estavam cumprindo medida socioeducativa de liberdade assistida, sendo registrados como 16 adolescentes do gênero masculino e 4 adolescentes do gênero feminino. Por fim, os dados foram registrados e organizados por meio de formulário do Google que permitiu uma melhor sistematização e geração de gráficos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de tudo, é importante ressaltar que os nomes dos adolescentes serão substituídos pelo termo “adolescente com PIA n° 1”, adolescente sem PIA n° 5” e assim por diante. Dos 20 processos analisados em que foram possíveis identificar informações, constatou-se gravidez

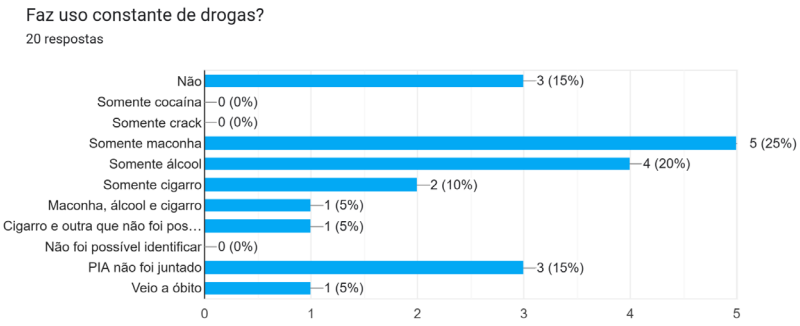
.

precoce nas 4 adolescentes e uso de drogas por 13 adolescentes. Algumas informações serão mencionadas adiante.

A adolescente sem PIA nº 05 estava estudando e levava a criança para as aulas. Já o relatório de conclusão de medida da adolescente de PIA nº 15 apontou que ela se encontrava afastada das atividades escolares após ter engravidado. A adolescente com PIA n° 3 é mãe de 3 filhos, não trabalhou durante a medida socioeducativa, nem realizou a matrícula escolar. Já a adolescente com PIA nº 19 ficou grávida aos 14 anos, chegou a frequentar escola, mas desistiu devido a sua maternidade precoce.

Em relação ao uso de drogas, cabe ressaltar que apenas a adolescente com PIA nº 19 foi internada para a desintoxicação. Nesse sentido, no que se refere ao uso de drogas dos 20 adolescentes analisador, tem-se o seguinte contexto:

Figura 01: Uso de drogas



Fonte: elaborado pela autora a partir do Formulário Google, 2025.

Os dados apontaram que, além da gravidez na adolescência, é alto o uso de drogas pela grande maioria dos adolescentes que estavam cumprindo medida socioeducativa de liberdade assistida. Diante disso, não se pode esquecer que, independentemente da medida socioeducativa aplicada, são necessárias atividades de educação em saúde voltadas ao autocuidado aos adolescentes que se encontram no processo de socioeducação (Melo *et al*., 2022).

Entretanto, constatou-se que os adolescentes já iniciaram o cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida inseridos em um contexto de prejuízos à saúde, como gravidez na adolescência e uso de drogas.

.

CONCLUSÕES

Em se tratando de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, o atendimento socioeducativo, conforme lei do SINASE, deve garantir a proteção, prevenção de agravos e doenças e recuperação da saúde. Todavia, os dados da pesquisa apontaram graves problemas de saúde pública, como gravidez na adolescência e o uso de drogas pela grande maioria dos adolescentes já no início do cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida.

Isso não só aponta para o desafio do atendimento socioeducativo em assegurar os direitos desses adolescentes, mas deixa evidente o cenário de fragilidade da proteção à saúde desses adolescentes antes mesmo de iniciar o cumprimento de medida socioeducativa. Assim, apesar de ser um dever previsto em nível constitucional e no Estatuto da Criança e do Adolescente, o dever de atenção à saúde dos adolescentes ainda continua não sendo um direito efetivamente assegurado a todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 23 set. 2025.

D'ÁVILA, Luciana Souza; SALIBA, Graciane Rafisa. A efetivação do direito à saúde e sua interface com a justiça social. **R. Dir. Sanit.**, São Paulo, v.17, n.3, p. 15-38, 2017. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/rdisan/article/view/127772. Acesso em: 06 dez. 2024.

MELO, Marcos Daniel Borges et al. Educação em saúde para promoção do autocuidado para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 14, p. 01-12, 2022. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/36682/30656. Acesso em: 09 mar. 2025.

.

ENTRE DIREITOS E DESAFIOS: O ACESSO DA POPULAÇÃO TRANS ÀS POLÍTICAS DE SAÚDE EM NATAL/RN

GT 5 – DIREITOS HUMANOS, CORPO E SAÚDE

Maiara Kevily da Silva
Iasmin Alexandre Silva de Medeiros
Adailton Ramos de Abreu
Eloysa da Silva Oliveira

INTRODUÇÃO

A discussão sobre diversidade sexual e identidade de gênero tem ocupado cada vez mais espaço nas agendas políticas, sociais e acadêmicas. No entanto, apesar dos avanços legais e normativos, a população transgênero ainda enfrenta dificuldades significativas no acesso a direitos fundamentais, entre eles a saúde. No Brasil, o Sistema Único de Saúde (SUS) contempla o Processo Transexualizador, além de políticas específicas voltadas à população LGBTQIA+, porém obstáculos estruturais, burocráticos e culturais permanecem sendo barreiras para essas pessoas. No contexto potiguar, especialmente em Natal/RN, observa-se que a implementação dessas políticas ocorre de maneira lenta e limitada, resultando em constantes violações de direitos e exclusão social. Assim, torna-se relevante investigar como as pessoas trans em situação de hipossuficiência econômica acessam os níveis secundário e terciário de saúde, e quais desafios as mesmas enfrentam, como também de que forma o Serviço Social pode atuar como agente de transformação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apesar da existência de marcos legais, os quais reconhecem os direitos da população trans, como a Portaria nº 2.803/2013, a Política Nacional de Saúde Integral LGBT e o Decreto nº 8.727/2016, o acesso efetivo à saúde permanece restrito. Em Natal/RN, observa-se que os serviços são insuficientes para atender às demandas, como demonstram as longas filas para cirurgias transexualizadoras e a escassez de ambulatórios especializados. Esse cenário agrava

.

situações de sofrimento psíquico, hipossuficiência econômica e exclusão social, comprometendo o direito à cidadania plena. Considerando o compromisso ético-político do Serviço Social com a defesa intransigente dos direitos humanos, a pesquisa busca contribuir para a construção de práticas profissionais e políticas públicas mais inclusivas e humanizadas.

Diante disso, o estudo fundamenta-se em três eixos principais. O primeiro trata dos direitos sociais e da cidadania, tendo como base a Constituição Federal de 1988 e legislações específicas que asseguram o reconhecimento da identidade de gênero. Pois, compreende-se que apesar dos avanços legais, a população trans ainda enfrenta barreiras que limitam o seu acesso pleno à saúde, dessa forma, contrariando os princípios de igualdade e dignidade.O segundo eixo aborda a relação entre transexualidade e saúde, com destaque para o processo transexualizador no SUS e a Política Nacional de Saúde Integral LGBT. Embora essas políticas representam conquistas importantes, no Rio Grande do Norte a oferta é restrita, o que resulta em filas de espera, precarização do atendimento e invisibilidade social.

O terceiro eixo refere-se ao Serviço Social, diversidade e transformação social, ressaltando o papel da profissão na defesa dos direitos humanos e na promoção de um atendimento humanizado. Apoiado em autoras como Mirla Cisne e Silvana Mara Santos, compreende-se que o Serviço Social deve enfrentar a transfobia institucional e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Sendo assim, os três eixos se articulam para analisar a população trans sob a ótica dos direitos humanos, evidenciando desafios no acesso à saúde e o papel estratégico do Serviço Social nesse processo.

METODOLOGIA

A pesquisa tem natureza qualitativa, com caráter descritivo, sendo fundamentada exclusivamente em análise bibliográfica e documental. Em que, serão examinadas legislações, portarias e decretos, bem como também publicações do Ministério da Saúde, relatórios de organizações de direitos humanos e produções acadêmicas recentes que debatam sobre transexualidade, saúde e direitos sociais. A análise será desenvolvida sob uma perspectiva crítica, com base no método dialético, articulando teoria e prática social, a fim de identificar os avanços e os limites das políticas públicas destinadas à população trans no contexto potiguar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

.

O problema de pesquisa evidencia os desafios enfrentados pela população trans em situação de hipossuficiência econômica no acesso aos serviços de saúde de nível secundário e terciário do SUS, com ênfase em Natal/RN, incluindo barreiras estruturais, desinformação sobre direitos, ausência de protocolos específicos e práticas de transfobia institucional. Essa realidade justifica o objetivo geral do estudo, que busca analisar o acesso da população trans às políticas de saúde do SUS, considerando tanto a dimensão legal quanto a prática do atendimento no contexto potiguar.

Os objetivos específicos dialogam diretamente com o problema identificado. A investigação das legislações relacionadas aos direitos sociais da população trans permite compreender a base legal que garante acesso equitativo à saúde. A análise das políticas públicas voltadas à população trans evidencia como essas normas são operacionalizadas no SUS e onde ocorrem lacunas no atendimento. A identificação dos desafios de acesso aos processos transexualizadores mapeia as barreiras concretas enfrentadas por essa população, especialmente em situação de vulnerabilidade econômica.

Além disso, a reflexão sobre a concepção de diversidade sexual e de gênero no Serviço Social e o exame do papel do assistente social como agente transformador mostra como a atuação profissional pode reduzir a transfobia institucional, fortalecer a autonomia da população trans e promover a efetivação de direitos. Dessa forma, o estudo articula teoria e prática, relacionando os desafios enfrentados pela população trans às estratégias de intervenção possíveis, reforçando a importância do Serviço Social no enfrentamento das desigualdades e na promoção da equidade no SUS.

CONCLUSÕES

A pesquisa evidencia que, apesar das políticas públicas e marcos legais que garantem direitos à população trans, o acesso aos serviços de saúde secundários e terciários em Natal/RN ainda é marcado por barreiras estruturais, filas de espera, falta de protocolos específicos e transfobia institucional. Essas dificuldades atingem com maior intensidade quem vive em situação de hipossuficiência econômica, comprometendo o direito à saúde e à cidadania plena. O estudo reforça que a atuação do Serviço Social é estratégica para enfrentar essas desigualdades. Profissionais capacitados podem mediar o acesso aos serviços, promover a defesa de direitos, sensibilizar instituições e fortalecer o protagonismo da população trans.

.

Dessa forma, o Serviço Social se apresenta como agente de transformação, capaz de articular teoria e prática na construção de políticas inclusivas e humanizadas. Em síntese, garantir o acesso da população trans à saúde requer não apenas normas e programas, mas também a efetiva implementação dessas políticas, a formação de profissionais conscientes das questões de gênero e diversidade, e ações comprometidas com a equidade. Sendo assim, o presente estudo evidencia a necessidade contínua de reflexões e intervenções na saúde, para que dessa forma o SUS passe a atenda de maneira justa e digna todas as pessoas, sem qualque tipo de discriminação ou preconceito.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Portaria nº 2.803, de 19 de novembro de 2013**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 nov. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.** Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

CISNE, Mirla. **Feminismo, Serviço Social e direitos: uma perspectiva histórica e crítica**. São Paulo: Cortez, 2023.

CISNE, Mirla; SANTOS, Silvana. **Feminismo, diversidade sexual e Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Silvana. **Diversidade sexual e Serviço Social: desafios e perspectivas.** In: CFESS (org.). Brasília: CFESS, 2015.

.

A NEUROPSICOLOGIA NA INCLUSÃO DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS (IF'S)

GT 5 – DIREITOS HUMANOS, CORPO E SAÚDE

Isabelly Cristina Soares de Oliveira

INTRODUÇÃO

A inclusão de jovens com deficiência, especialmente em regiões vulnerabilizadas do Nordeste brasileiro, representa um desafio complexo. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) promovem um importante papel na transformação social, ao oferecer formação acadêmica e profissional de qualidade. No entanto, apesar de avanços educacionais na realidade brasileira, pessoas com deficiência ainda lidam com significativas desigualdades e falta de acessibilidade, sobretudo, na adaptação do processo de aprendizagem às suas necessidades específicas. Para tanto, a neuropsicologia surge como uma ferramenta essencial nesse contexto, ao fornecer subsídios para a avaliação, compreensão e intervenção nas funções cognitivas, emocionais e comportamentais que podem contribuir no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Este trabalho pretende discorrer sobre como esta especialidade da psicologia pode contribuir na inclusão de alunos com deficiência nos IF's, discutindo a importância da neuropsicologia para jovens com necessidades específicas que ingressam no ensino médio e técnico integral, sobretudo, aqueles advindos de territórios vulnerabilizados, como municípios do interior do Nordeste brasileiro.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Neuropsicologia é uma área da Psicologia dedicada ao estudo da relação entre o funcionamento do cérebro e o comportamento humano. Ela atua em três grandes áreas: pesquisa, avaliação e intervenção/reabilitação. No contexto educacional, a neuropsicologia oferece uma perspectiva valiosa para compreender as particularidades do desenvolvimento e da aprendizagem de um indivíduo. A avaliação neuropsicológica permite identificar o perfil cognitivo de cada aluno, analisando funções como atenção, percepção, linguagem, raciocínio, memória, aprendizagem, habilidades acadêmicas, processamento da informação, visuoconstrução, praxias, funções motoras e funções executivas. Essa análise detalhada é

.

crucial para subsidiar intervenções de prevenção, monitoramento, habilitação e reabilitação de indivíduos com comprometimentos no neurodesenvolvimento (CFP, 2020).

De acordo com Ribas (2024), os estudos de Lev Semionovitch Vigotski sobre a deficiência, denominados como "defectologia", oferecem contribuições essenciais para a psicologia e a pedagogia na atualidade. Ele propõe que o desenvolvimento de pessoas com necessidades específicas são mediadas pela interação entre o organismo humano e as relações sociais, culturais e ambientais. A perspectiva de Vigotski é fundamental para entender que a deficiência não deve ser vista apenas como um "defeito" biológico, mas como uma condição que, em um ambiente social e educacional adequado, pode levar a potencialidades no desenvolvimento. Essa abordagem ressalta a necessidade de intervenções pedagógicas e neuropsicológicas que considerem o contexto social e cultural do aluno, promovendo a sua integração e desenvolvimento pleno.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) estabelece diretrizes e normas para assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. No âmbito da educação, a lei reforça a necessidade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com a oferta de recursos e serviços de apoio que garantam a plena participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência (Brasil, 2015).

Os Institutos Federais, como instituições de ensino público, têm a responsabilidade de implementar essas diretrizes, adaptando suas estruturas e metodologias para acolher essa diversidade. Vilaronga et al. (2022) discutem a inclusão escolar nos Institutos Federais brasileiros, abordando os serviços e as possibilidades de atuação para garantir um ambiente educacional acessível e equitativo. A neuropsicologia como uma área interdisciplinar, pode atuar na educação e na saúde, sendo um serviço potencial para garantia da inclusão de jovens com deficiência em diversos contextos de vida.

METODOLOGIA

Trata de um estudo exploratório, do tipo pesquisa-intervenção. O estudo seguirá em algumas etapas descritas a seguir: I) Levantamento de literatura científica em bases de dados e dados sociodemográficos do Censo de 2022 (IBGE, 2025). O público alvo escolhido são

.

indivíduos entre 15 anos ou mais com deficiência matriculados no ensino médio e técnico em IF's em um município do interior do Nordeste brasileiro. II) Realização de triagem dos perfis dos participantes. III) intervenções neuropsicológicas em grupo com os participantes. IV) avaliação da efetividade da intervenção na inclusão dos estudantes com deficiência no ambiente educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme Castro (2017), a avaliação neuropsicológica é crucial para identificar as dificuldades e potencialidades de indivíduos com transtornos de aprendizagem, fornecendo um panorama detalhado das funções cognitivas. Contudo, a intervenção pode ir além da identificação de condições neurológicas, abrangendo a compreensão do perfil neuropsicológico de jovens com diversas deficiências e a criação de planos educacionais individualizados e estratégias pedagógicas adaptadas.

Os IF's, ao estarem presentes em territórios vulnerabilizados do Nordeste brasileiro, enfrentam desafios adicionais, como a escassez de recursos e a falta de profissionais especializados. Nesses contextos, a implementação de serviços de neuropsicologia requer um esforço coordenado entre as instituições de ensino e serviços de saúde. A colaboração com universidades e centros de pesquisa/reabilitação pode facilitar a formação de profissionais e a implementação de programas de avaliação e intervenção neuropsicológica. A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e os estudos sobre inclusão escolar nos IF's (Vilaronga, 2022) reforçam a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, no qual a neuropsicologia oferece um caminho para qualificar essas ações.

CONCLUSÕES

A neuropsicologia desempenha um papel crucial na promoção da inclusão de jovens com deficiência nos IF's, especialmente em regiões vulnerabilizadas. Através da avaliação neuropsicológica, é possível obter um entendimento aprofundado das necessidades individuais de cada aluno, permitindo a personalização de estratégias pedagógicas e intervenções que potencializem o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Apesar de pessoas com deficiência enfrentarem significativas desigualdades de acesso e ausência na estruturação de serviços de apoio neuropsicológico, os institutos federais implantados em municípios de

.

interior representam uma importante transformação da realidade social. Torna-se um imperativo à integração da saúde e educação, no qual a neuropsicologia se insere para a na garantia de direitos, sobretudo, no acesso a uma educação de qualidade à jovens com deficiência preparados para o futuro e para a participação plena de sua cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: DF, 2015.

CASTRO, J. A. C. de A. **A importância da avaliação neuropsicológica em transtornos de aprendizagem.** 2017. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação - Especialização em Neuropsicologia) - Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS), Recife, 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Manual de Neuropsicologia: Ciência e Profissão. 1ª Ed. Brasília, DF: CFP, 2020. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2024/07/cartilha_neuropsicologia_2023.pdf. Acesso em: 08 de out. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA: *Censo demográfico 2022: resultados*. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

FONSECA, Maria Fernanda Batista Coelho da. Intervenções neuropsicológicas na Escola. In: MIOTO, Eliane Correa. **Neuropsicologia clínica:** Avaliação, reabilitação e intervenções comportamentais. 1ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2025. Cap. 53. Pág: 560 a 565.

RIBAS, Luana de Melo *et al* . **Estudos de L. S. Vigotski sobre deficiência:** Desdobramentos para a psicologia e pedagogia na atualidade. Rev. psicopedag., São Paulo , v. 41, n. 124, p. 71-83, 2024 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862024000100071&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em: 08 out. 2025. https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240018.

VILARONGA, C. A. R. *et al*. Inclusão escolar nos Institutos Federais brasileiros: Serviços e possibilidades de atuação. 1. ed. São Carlos (SP): EDESP-UFSCAR, 2O22. Disponível em: https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/inclusao-escolar-nos-institutos-federais-brasileiros.pdf Acesso em: 8 de out. 2025.

.

O ENFRENTAMENTO DA LGBTFOBIA NO SUS: PRÁTICAS DE ENFERMAGEM NA GARANTIA DO ACESSO UNIVERSAL À SAÚDE

GT 5 – DIREITOS HUMANOS, CORPO E SAÚDE

Cenilton Chagas Ferreira de Lima
José Matheus da Silva
Vanessa Rodrigues de Araujo
Julia Evlyn Anastacio Rêgo
Leandro Melo de Carvalho

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a homossexualidade esteve presente em diversas culturas, sendo valorizada em contextos como a Grécia Antiga, onde relações entre pessoas do mesmo sexo, como no Batalhão Sagrado de Tebas, eram compreendidas como demonstração de lealdade, coragem e amor. Entretanto, com a ascensão do cristianismo, essas relações passaram a ser condenadas moralmente, levando à marginalização e repressão da população homossexual. (Gabriela, 2022)

Historicamente invisibilizada, essa população sofreu exclusão das políticas públicas de saúde, resultando em graves consequências, especialmente durante a epidemia de HIV na década de 1990, quando a ausência de medidas preventivas e o estigma reduziram significativamente a expectativa de vida (Cameron; Cameron; Playfair, 1998).

Atualmente, embora ainda persistam barreiras, avanços têm ocorrido por meio da luta de movimentos sociais e do fortalecimento das políticas públicas inclusivas (Ferreira, 2022). No entanto, a atenção primária à saúde ainda enfrenta desafios no combate à LGBTfobia, exigindo da enfermagem práticas que assegurem acolhimento, respeito à identidade e promoção da equidade em saúde.

Neste sentido, a seguinte questão de pesquisa foi lançada: Quais as principais estratégias de enfrentamento da lgbtfobia utilizadas pela enfermagem na atenção primária à saúde? Portanto, esta revisão teve como objetivo: identificar as principais estratégias de enfrentamento da lgbtfobia utilizadas pela enfermagem na atenção primária à saúde descritas na literatura.

.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Sistema Único de Saúde (SUS) foi estruturado para garantir o acesso universal, integral e equânime à saúde da população brasileira (Ministério da Saúde, 2013). Entretanto, ainda existem barreiras significativas quando se trata do cuidado direcionado às pessoas LGBTQIAP+, em razão da discriminação e da LGBTfobia que pode ser compreendida como a soma de preconceitos e estigmas que geram violências físicas, simbólicas e institucionais. Sobre isso, Carrara e Ramos (2021) destacam:

> A LGBTfobia não se resume a agressões diretas, mas também se expressa por meio de silenciamentos, recusas de atendimento e falta de preparo profissional. Essas formas de violência repercutem diretamente no processo de saúde-adoecimento, impactando tanto a saúde física quanto a mental das pessoas LGBTQIAP+. (Carrara; Ramos, 2021, p. 57).

Esse posicionamento evidencia que não basta garantir políticas públicas formalmente; é preciso criar condições concretas para que tais políticas se traduzam em práticas inclusivas no cotidiano do SUS (Monteiro, S.; Brito, W.; Barbosa, R. M. 2019). Sendo assim, no âmbito da Atenção Primária à Saúde (APS), a enfermagem desempenha papel central na promoção do cuidado , função estratégica no combate à LGBTfobia.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, de natureza qualitativa. A busca foi realizada em setembro de 2025 nas bases de dados PubMed, LILACS, SCIELO, CINAHL, utilizando o cruzamento dos descritores controlados: *Nursing AND "Primary Health Care" AND "Sexual and Gender Minorities"*. Foram incluídos artigos completos, disponíveis em português, inglês ou espanhol, que abordassem as estratégias da enfermagem de enfrentamento à lgbtfobia e para garantir o acesso da população LGBTQIAP+ no SUS/APS.

A seleção e triagem foram conduzidas por dois pesquisadores de forma independente, utilizando a plataforma Rayyan, com um terceiro pesquisador para resolução de divergências. Após o processo de seleção, oito artigos foram incluídos no estudo (3 *LILACS*, 2 *CINAHL*, 1 *PubMed*, 2 *SCIELO*). A extração dos dados foi feita por meio de um roteiro focado nas práticas

.

de enfermagem. Finalmente, os dados obtidos foram agrupados, analisados criticamente e interpretados para a discussão dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação a categorização dos estudos foram escolhidas as principais abordagens de enfermagem apresentadas.

Quadro 01: categorização das práticas

Autor e ano	Base de dados	Práticas de enfermagem
Oliveira et al., 2024	LILACS	Capacitação contínua; acolhimento humanizado; uso do nome social; materiais educativos.
Bezerra et al., 2023	SciELO	Escuta qualificada; sensibilização e mudança de atitudes; aplicação da PNSI-LGBT e da Carta de Direitos; garantia de acesso (nome social, banheiros).
Silva et al., 2023	PubMed	Educação em saúde comunitária; fortalecimento de vínculo; requalificação profissional; práticas integrais.
Paiva et al., 2023	CINAHL	Formação para comunicação não discriminatória; promoção de ações além das ISTs; construção de vínculo e escuta.
Silva et al., 2021	SciELO	Inclusão do tema nos currículos; incentivo a atividades extracurriculares; maior preparo prático.
Oliveira et al., 2018	LILACS	Capacitação em políticas públicas de saúde; uso do nome social em prontuários; educação em saúde ampliada
Nietsche et al., 2018	CINAHL	Reconhecimento de famílias não heteronormativas; vínculo afetivo; abordagem inclusiva.
Silva et al., 2023	PubMed	Educação em saúde humanizada; capacitação contínua; ferramentas educativas; abordagem ampliada; ambientes de apoio envolvendo a família.

Fonte: elaboração própria

.

Dentre os 8 artigos selecionados todos eles apresentavam práticas relacionadas ao acolhimento e vínculo, como escuta qualificada, postura empática, vínculo afetivo e abordagem inclusiva. Essas atitudes vão de acordo com Souza et al. (2020) que reiteram o papel da enfermagem na formação de vínculo e destacam como essa pode ser a principal ferramenta para a inclusão desses indivíduos.

Em sequência apareceram práticas voltadas à educação profissional, como capacitação contínua, educação comunitária e a utilização de ferramentas lúdicas para aprendizagem sobre o tema. Tais iniciativas tornam-se fundamentais, pois, como apontam Nietsche et al. (2018), os moldes sociais ainda pautados na heteronormatividade ainda predominam e precisam ser desconstruídos.

Por conseguinte, destacam-se ações de respeito à identidade, sendo elas o uso do nome social, a adaptação de prontuários e o reconhecimento de famílias diversas. Essas práticas fortalecem o vínculo entre profissional e paciente, favorecendo um ambiente de acolhimento e confiança que, por sua vez, reduz as barreiras da comunicação e potencializa significativamente as ações de promoção da saúde. Ignorar esses aspectos, contribui para perpetuar a violência e a discriminação contra a população LGBTQIAP+, conforme ressaltado por Oliveira et al. (2024).

Por fim, ressalta-se a importância da promoção de ações que ultrapassem os cuidados voltados apenas às Infecções sexualmente transmissíveis (ISTs). Para que a abordagem integral proposta pelo SUS seja efetivamente alcançada, o cuidado deve contemplar todas as dimensões de saúde – física, emocional e social – reconhecendo as singularidades e demandas de cada sujeito. Assim, não se trata de uma abordagem generalista, mas de estratégias que precisam ser reformuladas para atender as necessidades específicas de cada indivíduo, garantindo um cuidado exclusivo e humanizado (FREITAS et al., 2023).

CONCLUSÕES

Estudos da última década sobre o enfrentamento da LGBTfobia no SUS, conduzido por profissionais de enfermagem, evidenciam que o fortalecimento do vínculo entre profissional e usuário é a estratégia mais eficaz nesse combate. Essas práticas não apenas garantem o acesso universal aos serviços de saúde, conforme preconizado pelo Sistema Único de Saúde, mas também representam um passo fundamental na promoção da equidade para grupos historicamente marginalizados. Ademais, constatou-se a urgência de aprofundar o debate sobre a temática, visando transformar a qualidade de vida da população LGBT.

.

REFERÊNCIAS

JAYNE GABRIELA. **A homossexualidade na antiguidade.** Pelotas: Núcleo de Gênero, UFPel, 10 out. 2022. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/nugen/2022/10/10/a-homossexualidade-na-antiguidade/. Acesso em: 22 set. 2025.

CAMERON, P.; CAMERON, K.; PLAYFAIR, W. L. **Does homosexual activity shorten life?** ***Psychological Reports***, v. 83, n. 3 Pt 1, p. 847-866, dez. 1998. DOI: 10.2466/pr0.1998.83.3.847. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. 1. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br.

CARRARA, S.; RAMOS, S. **Políticas públicas e cidadania LGBT no Brasil**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2021.

MONTEIRO, S.; BRITO, W.; BARBOSA, R. M. **Diversidade sexual, saúde e direitos humanos: desafios para a atenção à população LGBT no SUS**. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 10, p. 3699-3707, 2019.

FERREIRA, Breno de Oliveira; NASCIMENTO, Marcos. **Construction of LGBT health policies in Brazil:** a historical perspective and contemporary challenges. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 27, n. 10, p. 3825-3834, 2022.

NIETSCHE EA, Tassinari TT, Ramos TK, Beltrame G, Salbego C, Cassenote LG. **Formação do enfermeiro para o cuidado à população homossexual e bissexual**: percepção do discente. Revista baiana de enfermagem, v. 32, 18 jul.2018.

OLIVEIRA, B. A. S. DE et al. **O (des)cuidado em saúde às pessoas LGBTQIAP+ dispensado por profissionais em unidades básicas de saúde**. Revista Enfermagem UERJ, v. 32, 29 maio 2024.

.

FREITAS, M. G. DE et al. **Conhecimento de enfermeiros sobre o acolhimento da população LGBTQIAP+ no contexto de atenção primária em saúde**. Research, Society and Development, v. 12, n. 14, p. e112121444584–e112121444584, 27 dez. 2023.

.

CARTOGRAFAR OUTROS SENTIDOS: VIVÊNCIAS DE MULHERES POTIGUARES COM A PERDA DA VISÃO

GT 5 – DIREITOS HUMANOS, CORPO E SAÚDE

Isabelly Cristina Soares de Oliveir

INTRODUÇÃO

O Brasil possui há 10 anos a Lei nº 13.146, que institui o Estatuto à Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Contudo, a recente pesquisa lançada pelo IBGE aponta um cenário preocupante de indicadores sociodemográficos às pessoas com deficiência. Segundo o Censo 2022, são 14,4 milhões de pessoas com deficiência no país. As mulheres com deficiência (8,3 milhões) supera os homens nessa condição (6,1 milhões). Dentre as pessoas com deficiência no Brasil, 7,9 milhões tinham dificuldade de enxergar, ou seja, a deficiência visual é a mais comum. Na região Nordeste os percentuais de pessoas com deficiência superaram a média nacional. Os dados mostram que as pessoas com deficiência no Nordeste têm menos acesso aos serviços básicos, educação, saúde, renda e qualidade de vida (IBGE, 2025).

Durante a atuação profissional como residente da saúde, a pesquisadora identificou casos de deficiência visual adquirida causada por retinose pigmentar em usuárias em uma comunidade quilombola de Capoeiras, no zona rural de Macaíba (RN) no ano de 2023. No ano seguinte, vivenciou o contexto da atenção primária à saúde na zona periurbana e rural do município de Mossoró, no qual observou demandas de perda de visão decorrentes por glaucoma entre a população, sobretudo, de mulheres. Neste sentido, os dois campos de pesquisa mostram-se atravessados pelo fenômeno da perda da visão por mulheres, territórios de difícil acesso e ambas as comunidades possuem práticas religiosas e devoção à Santa Luzia. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender as vivências psicossociais de mulheres com deficiência visual adquirida, especialmente no território do interior do Rio Grande do Norte, onde questões de fé, invisibilidades sociais e a (in)acessibilidade de políticas públicas se entrecruzam, ampliando os desafios dessas mulheres. O estudo busca preencher uma lacuna de conhecimento sobre esse tema em contextos periféricos e marginalizados, oferecendo subsídios para intervenções mais inclusivas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

.

Segundo a Lei Brasileira da Inclusão (Brasil, 2015) a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, Lei Brasileira da Inclusão, 2015).

De modo mais específico, a deficiência visual (DV) corresponde à perda da visão total ou parcial de modo irreversível, podendo variar em graus de cegueira até a visão subnormal, bem como sua origem congênita ou adquirida. A Organização Mundial da Saúde tem como base padrões elegíveis de funcionalidade, considerando a acuidade visual e/ou do campo visual para avaliação clínica da cegueira e a baixa visão, utilizando a Classificação das Limitações Visuais da 10ª Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) (CAMPOS, 2022). A pessoa com deficiência congênita refere-se àquela pessoa que já nasceu cega ou com baixa visão; já a pessoa com DV adquirida teve a experiência de enxergar por determinado tempo e perdeu a visão total ou parcialmente. Apesar das duas tratarem-se da condição de deficiência visual, o repertório e as implicações para os sujeitos têm características particularidades distintas.

A literatura aponta que a religiosidade como possibilidade de existência e estratégia de enfrentamento à aquisição de deficiências (MELLO, et al, 2023; ORRU TIENGO, et al, 2025). A partir da análise sociológica por Peter Berger, a religiosidade é um fenômeno humano construído socialmente, mas que, ao mesmo tempo, responde a uma necessidade existencial profunda. A realidade social é construída por meio de processos como externalização, objetivação e internalização. A fé surge como uma forma do ser humano construir sentido e ordem para a existência, diante do caos e do sofrimento (BERGER, 1985; BERGER & LUCKMANN, 1985; BERGER, 1974).

METODOLOGIA

Estudo exploratório de abordagem qualitativa, a partir da etnografia com grupo focal (SERVO & ARAÚJO, 2012) e método cartográfico (KASTRUP & PASSOS, 2013; PASSOS & BARROS, 2019). Serão realizados dois grupos focais com as participantes. Público-alvo: Mulheres adultas com 18 a 60 anos com deficiência visual adquirida residentes do interior potiguar. A pesquisa se dá por critérios de acessibilidade e conveniência (GIL, 2008), já que a

.

pesquisadora possui vínculo entre as comunidades participantes. Para tanto, propomos os seguintes campos de inserção da pesquisa:

I. Bom Jesus, em Mossoró (RN)

II. Comunidade de Capoeiras, em Macaíba (RN)

O estudo tem o objetivo de compreender as implicações psicossociais na vivência de mulheres com deficiência visual adquirida a partir do método cartográfico. Além disso, serão considerados os atravessamentos entre a fé, a invisibilidades e (in)acessibilidade de políticas públicas diante de territórios rurais no interior potiguar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em uma sociedade demarcada pela valorização da dimensão normativa, a perda da visão na vida adulta causa implicações psicossociais, emocionais, laborais, interpessoais, e até mesmo, espirituais na vida do indivíduo. Em comunidades advindas de territórios marginalizados e periféricos, é comum o resgate da dimensão da fé como possibilidade para lidar com a nova condição. Na análise sociológica de Peter L. Berger, a religiosidade trata de um fenômeno construído socialmente, mas que permite ao sujeito construir sentidos diante de situações de sofrimento. Ao acompanhar as usuárias pelos dispositivos de saúde do sistema único brasileiro (SUS), é possível observar importantes implicações psicossociais na vivência de mulheres com deficiência visual adquirida, mediante atravessamentos entre a fé, a invisibilidades e (in)acessibilidade por políticas públicas. Em síntese, as mulheres com deficiência visual adquirida que residem no território lidam com o contexto de ruralidades e recorrem à fé para lidar com os desafios que envolvem a perda da visão, sobretudo, à devoção a Santa Luzia, santa dos olhos.

CONCLUSÕES

É imprescindível nos debruçarmos na perspectiva de como o sujeito representa a sua experiência na perda da visão adquirida e o lugar subjetivo que este ocupa, considerando a atribuição de sentidos e as repercussões do sofrimento associado. Ao delinear uma compreensão sobre implicações psicossociais da deficiência visual adquirida, acredita-se que será possível a construção de estratégias comprometidas em atenuar a cronificação do sofrimento, transformação do cenário de invisibilidades, (re)inventar modos de existir e acessibilizar

.

espaços para novas possibilidades de existir e melhorar a qualidade de vida de pessoas com deficiência em contextos rurais. A pesquisa busca preencher uma lacuna de conhecimento na Psicologia Social sobre o tema em contextos periféricos e populações marginalizadas, oferecendo subsídios para intervenções mais inclusivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: DF, 2015.

BERGER, Peter L. **O Dossel Sagrado:** Elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Paulinas, 1985.

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade:** Tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERGER, Peter L. **A heresia secular:** A religião e a sociedade moderna. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

CAMPOS, C. R. Deficiência visual: possibilidades e desafios em avaliação psicológica. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, *15*(1), 1-24, 2022. https://doi.org/10.36298/gerais202215e17330.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA: **Censo demográfico 2022**: resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

KASTRUP, V., & PASSOS, E. **Cartografar é traçar um plano comum.** Fractal: Revista De Psicologia, 25(2), 263–280, 2013. https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200004.

MELLO, Livia Fajin de, *et al*. **Espiritualidade e religiosidade no processo de reabilitação das pessoas com deficiência:** Revisão integrativa. Psicologia e Saber Social, *[S. l.]*, v. 12, n. 1, p. 520–546, 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Gênebra, 2001.

ORRU TIENGO, G.; OTAKE YAMADA, M.; DOS SANTOS TRETTENE, A. . Espiritualidade/Religiosidade como Recurso de Enfrentamento do Diagnóstico da Deficiência Auditiva Adquirida. Revista Psicologia e Saúde, *[S. l.]*, v. 17, p. e17052870, 2025. DOI: 10.20435/pssa.v1i1.2870. Disponível em: https://pssaucdb.emnuvens.com.br/pssa/article/view/2870. Acesso em: 25 jun. 2025.)

.

PASSOS, E; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2019.

SERVO, Maria Lúcia Silva & ARAUJO, Pricila Oliveira. Grupos Focais em Pesquisas Sociais. **Revista Espaço Acadêmico,** 01 October 2012, Vol.12 (137). P.07-15.

.

FLÁVIO MAROJA E A EDUCAÇÃO PARA SAÚDE NA REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO GEOGRÁFICO PARAIBANO -IHGP (1905-1932)

GT 5 – DIREITOS HUMANOS, CORPO E SAÚDE

Alanny Paulo Ricardo de Almeida
Eduardo Sebastião da Silva

INTRODUÇÃO

O presente resumo expandido tem como objetivo analisar as práticas educativas para saúde do intelectual e médico sanitarista Flávio Maroja, figura de destaque da elite paraibana nas primeiras décadas do século XX. Seus discursos sobre higiene e saúde pública, veiculados especialmente na imprensa paraíba, e no impresso em análise, a Revista do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP), apontam para o papel da medicina como instrumento de educação e controle social, numa perspectiva alinhada ao pensamento higienista e à biopolítica foucaultiana. A partir de um estudo histórico e discursivo, busca-se compreender como as ideias médico-sanitárias contribuíram para a formação de práticas educativas e de políticas públicas voltadas à normalização da vida e ao disciplinarização dos corpos. Destarte, objetivo analisar a produção cultural e os discursos voltados a educação para saúde do intelectual Flávio Maroja na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano-IHGP, nas três primeiras décadas do vigésimo século. O debate sobre a figura do intelectual vem se tornando cada vez mais necessário principalmente no contexto atual do Brasil, onde observamos um constante ataque as instituições de saber, as ciências, aos intelectuais e ao próprio campo da História. Pensar Flávio Maroja enquanto intelectual ajuda a problematizá-lo enquanto uma agente de saber, que fez circular na Paraíba saberes e práticas atrelados ao discurso médico e científico sobre uma educação para saúde.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise parte do conceito de intelectual em Jean-François Sirinelli (1998; 2003), que o define tanto como criador quanto mediador cultural, entendendo o engajamento político e a produção cultural como dimensões interdependentes. Nessa perspectiva, Flávio Maroja é

.

compreendido como um intelectual engajado, cujos discursos médico-sanitários possuíam caráter pedagógico e formativo.

A inserção de Flávio Maroja na imprensa, nas sociedades de saber como o Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba (IHGP) e a Sociedade de Medicina e Cirurgia da Paraíba (SMCPB), sua produção nas revistas dessas instituições – Revista do IHGP e Revista de Medicina – e na revista *Era Nova*, além de sua atuação política, apontam para as características de criador e mediador cultural, destacando que e o seu engajamento político gerou uma maior influência social aumentando a capacidade de amplificação de seus discursos. Ao estabelecer essa caracterização do intelectual atrelada a noção de engajamento Sirinelli (1998) vinculou o intelectual à atividade política, conferindo a essa uma dimensão cultural, sem separá-la das maneiras de produção, circulação e recepção dos produtos culturais.

Segundo Sirinelli (1998), esse debate em torno do intelectual, de seu engajamento e da mediação e produção cultural nos coloca no cerne da História Cultural. O caráter polissêmico do termo intelectual suporta tanto os mediadores culturais, quanto os sujeitos que possuem um engajamento na vida da cidade devido a sua atuação política, leia-se atuação em uma cultura política e não apenas em uma estrutura política, portanto, os diferentes sentidos que o termo intelectual suporta não se apresentam enquanto um problema, mas sim como possibilidades de análise que contribuem para pensar Flávio Maroja enquanto um intelectual na amplitude do termo.

Nesse sentido, as práticas educativas de Flávio Maroja se constituíram a partir de discursos médico-sanitários voltados para uma educação para a saúde, no sentido mais amplo do termo, e visava incutir na população novas técnicas e cuidado de com o corpo e dos outros, através dos discursos sobre a higiene dos corpos humanos e social, das ideias eugênicas, da profilaxia de doenças, especialmente das endemias rurais, bem como, da defesa da vacinação e de cuidados com saúde. Esses discursos constituíram a promoção da educação para a saúde, afinal de contas "[...] a educação é analisada como uma prática disciplinar de normalização e de controle social" (Larrosa, 1994, p. 53). Nessa perspectiva, também pode ser lida enquanto um dispositivo da *biopolítica*, resultado da ampliação do campo de atuação da medicina, que buscou a normalização da sociedade através da regulação dos comportamentos relacionados à saúde, à doença e principalmente, a fazer viver a população.

.

METODOLOGIA

No desenho metodológico recorremos a noção de análise do discurso postulada por Michel Foucault (2008) que entende o discurso como um "[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; [...] para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência" (Foucault, 2008. p. 133). O discurso é uma prática social produzida a partir de relações de poder e é composto por enunciados que possuem elementos básicos, a saber, um referente, um sujeito, uma formação discursiva e uma materialidade. Essa noção ajuda a analisar, por exemplo, o discurso médico inserido em uma formação discursiva que suporta diversos enunciados sobre o sujeito o qual, para Michel Foucault (2008), é uma instância do discurso, não apenas corpo biologizado, mas, uma construção narrativa que existe e se constrói na linguagem. Assim, os discursos e escritos de Flávio Maroja ajudaram a construir sua identidade dentro de uma relação de saber-poder que possibilitou práticas discursivas e não discursivas.

Dentre os diversos suportes utilizados por Flávio Maroja para difundir os discursos médico-sanitários voltados para educação para a saúde, analiso sua produção na Revista do Instituto Histórico Geográfico. Para tanto arrolei as séries discursivas sobre educação para saúde presentes na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano-IHGP, enquanto materialidades de suas práticas discursivas. Vale ressaltar, que dialogo com Michel Foucault, que, para além de entender os discursos como conjuntos de signos os define "[...] como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam" (Foucault, 2008, p. 55), assim, percebo os discursos do sanitarista como práticas, que se relacionam com diversos objetos

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Flávio Maroja utilizou o seu engajamento intelectual, bem como o espaço institucional do IHGP e da imprensa como plataforma para difusão de um discurso médico voltado à educação para saúde. Textos, como 'A Nossa Hygiene', denunciam as precárias condições sanitárias da capital paraibana e propõem a implantação de um serviço de higiene pública inspirado em modelos de outras capitais brasileiras. Ao mesmo tempo, revelam o entrelaçamento entre ciência, política e moralidade, ao associar a falta de higiene ao atraso e à degeneração social. Sob a ótica foucaultiana, esses discursos configuram práticas biopolíticas, pois visam à normalização da população por meio do controle da saúde e dos comportamentos

.

cotidianos. A educação para a higiene, nesse contexto, funcionava como dispositivo pedagógico e disciplinar, legitimado pela autoridade científica e pelo Estado. A atuação de Maroja também evidencia a presença de uma elite médica e intelectual comprometida com projetos de modernização e moralização social, que associavam o progresso urbano à medicalização da vida.

Ao analisar o corpus documental das publicações de Maroja no IHGP identifiquei oito textos, dos quais metade consistia em relatórios de gestão institucional. Entre suas demais produções, destacam-se artigos comemorativos, como *"Professor Joaquim Silva, Como o Conheci"* (1922) e o já citado *"A Nossa Hygiene"*, que consolidam sua atuação como intelectual e mediador cultural. Este último artigo, embora datado de 1905, foi publicado em 1911 e apresentou uma reflexão detalhada sobre o cenário de insalubridade de "Phelippéa" (atual João Pessoa).

No terceiro volume da *Revista do IHGP* foi publicado o artigo "A nossa hygiene. Considerações gerais". O texto estava datado em 1905, porém só chegou a ser publicado em 1911. O artigo com sete páginas expôs de forma mais consistente as considerações de Flávio Maroja sobre a falta de higiene da capital paraibana. Ao longo da narrativa, o médico buscou explanar as condições sanitárias, de higiene e de saúde. Iniciou o artigo narrando o estado de atraso da saúde pública da "Phelippéa" que remontava ao padecimento das condições passadas, vejamos:

> [...] não é sem bons fundamentos e sem a observação a curada de alguns annos que nos animamos a despertar a attenção dos governos presentes e futuros sobre os males que nos ameaçam deante da constituição médica da Parahyba, que já não é das mais favoráveis, cotejando-se o coefficiente de mortalidade de hoje com o da de épocas remotas. Por onde quer que se comece o estudo das diversas causas productoras umas, e agravantes outras, da má hygiene da nossa capital, ver-se-a, no seu término, que são innumeras essas causas, cada qual mais carente de prompto e efficaz remedio, todas merecedoras de um remodelamento accorde às exigências da hygiene moderna (Maroja, 1911, p. 431).

A "hygiene moderna" seria a solução para a sujidade, para a mortalidade e para as mazelas que insistia em colocar a capital no passado, tais enunciados relacionavam a falta de preceitos higiênicos com o atraso, e esse atraso deveria ficar no passado. Importante destacar que o discurso sobre a modernidade englobava os discursos higiênicos, eugênicos e sanitários, o desejo de uma capital moderna passava antes hygiene urbana e da população.

.

Essas práticas, analisadas sob o prisma de Foucault (2008), constituem expressões da biopolítica moderna, ao buscarem regular a vida e a saúde coletiva por meio de intervenções cotidianas sobre os espaços urbanos, os hábitos familiares e o corpo social. Assim, os discursos de Flávio Maroja não apenas refletiram a realidade sanitária da Paraíba, mas também configuraram instrumentos de poder e saber, que integraram o projeto de modernização e moralização da sociedade paraibana no início do século XX.

CONCLUSÃO

A análise da produção de Flávio Maroja permite compreender o papel do intelectual médico como mediador cultural e agente de biopoder na Paraíba das primeiras décadas do século XX. Seus discursos contribuíram para a consolidação de uma educação voltada à saúde, sustentada por ideais de higiene, civilização e progresso. Através da escrita e da atuação institucional, o sanitarista difundiu práticas educativas que visavam disciplinar corpos e regular condutas, inserindo-se no movimento mais amplo de modernização das cidades brasileiras. Assim, a trajetória de Maroja revela o entrelaçamento entre saber médico, poder político e cultura, reafirmando a importância dos discursos sanitários na construção de identidades e políticas públicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Ricardo de**. "Um homem de ciência": saberes e práticas médico-educativas do intelectual Flávio Maroja na Paraíba (1889-1964).** Orientador: Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior. 2024. 185f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber. Rio de Janeiro**: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SIRINELLI, Jean-François. **Os intelectuais**. In: RÉMOND, René (org.). Por uma história política. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SOARES JÚNIOR, José**. O médico e a cidade: Flávio Maroja e o discurso sobre higiene na Paraíba**. João Pessoa: UFPB, 2021.

ADVÍNCULA, Marcos. **História do saneamento básico na Paraíba**. João Pessoa: UFPB, 2009.

.

JOGOS ANALÓGICOS E NEURODIVERSIDADE: POTENCIALIDADES PARA A APRENDIZAGEM E A INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR.

GT 6 - DIREITO À EDUCAÇÃO E AO TRABALHO NO CONTEXTO DA NEURODIVERSIDADE

Fernanda Nyslana da Silva Oliveira

Jeremias Cleyton da Costa Batista

Solange Viana Silva

Adriel Kelvin Dias de Oliveira

INTRODUÇÃO

A abordagem sobre a neurodiversidade, apresentada pela socióloga Judy Singer (1988), parte de uma visão holística, na qual se consideram as variações distintas do cérebro humano. Essa diversidade neurológica necessita ser reconhecida em múltiplos ambientes, inclusive no escolar. A visão abrangente exige que reflitamos as práticas de ensino, adotando metodologias que respeitem as características individuais nos aspectos cognitivos, emocionais e sociais. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n° 13.146 (Brasil, 2015), bem como outros instrumentos reguladores no contexto educacional, garantem o direito à educação inclusiva e à formação profissional adequada. Contudo, a efetivação desses direitos ainda enfrenta dificuldades, especialmente na adaptação dos métodos de ensino e dos recursos pedagógicos. Para Salen e Zimmerman (2012, p. 95), um jogo "é um sistema no qual os jogadores se envolvem em um conflito artificial, definido por regras, que implica um resultado quantificável". A partir disso, podemos caracterizar um jogo analógico como um sistema de regras apoiado em elementos físicos, configurando-se como uma atividade colaborativa com potencial pedagógico. Antunes (2003, p. 101), por sua vez, apresenta que os jogos, enquanto recurso pedagógico, desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e emocionais, uma vez que o "faz de conta" inerente a essas práticas contribuem para a compressão dos novos conteúdos que se pretende desenvolver, juntamente da mediação de um educador. O propósito dessa pesquisa é analisar as contribuições dos jogos analógicos na aprendizagem dos alunos do Ensino

.

Superior e a viabilidade de recursos pedagógicos alinhados com a perspectiva da neurodiversidade e da educação inclusiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No livro, "Inclusão Escolar: o que é? Por quê?" (2003), Mantoan questiona o sistema educacional tradicional brasileiro. A educadora defende que a inclusão promove a transformação do paradigma educacional, indo além do atendimento a estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, beneficiando todo o corpo discente. Nesse sentido, a inclusão dialoga com o conceito de neurodiversidade, proposto pela socióloga Judy Singer (1998), que reconhece as diferentes variações da formação neurológica como enriquecedoras para o ambiente social e educacional. Ao considerar essas variações correlacionadas à diversidade naturalmente humana, a presença dos educandos neurodiversos nas salas de aula, reafirma a necessidade de práticas pedagógicas adaptáveis, que acolham às particularidades de cada discente. Nesse cenário educacional no Ensino Superior, novas estratégias, como os jogos analógicos e a gamificação, contribuem como ferramentas pedagógicas que incentivam a aprendizagem e socialização entre os alunos. No *e-book* "ENTENDENDO E APLICANDO A GAMIFICAÇÃO", de MURR e FERRARI (2020), os autores conceituam o que é gamificação e possíveis aplicações no âmbito educacional. Para Alves, Minho & Diniz (2014), a gamificação favorece a aprendizagem por utilizar práticas já empregadas por designers instrucionais e professores, como distribuição de pontuação para atividades, fornecimento de feedback e colaboração em projetos, elementos estes utilizados em diversos planos pedagógicos. É importante frisar que o uso da gamificação no processo de aprendizagem aumenta a similaridade entre o ambiente educacional e os jogos, por consequência assimilam rapidamente o conteúdo de sala de aula. Os jogos analógicos favorecem a interação social, o raciocínio lógico e as habilidades cognitivas de forma prática, tornando mais fácil entender conceitos abstratos e estimulando a participação ativa de todos os estudantes (Governo de São Paulo, 2018).

METODOLOGIA

Este estudo foi elaborado a partir de uma análise de artigos científicos de caráter descritivo e analítico, de natureza qualitativa, tendo como descritores jogos analógicos; gamificação; educação inclusiva e ensino superior, sendo estes direcionadores do objetivo da

.

pesquisa que investiga a contribuição dos jogos analógicos na aprendizagem dos alunos do Ensino Superior e criação de recursos pedagógicos alinhados com a perspectiva da neurodiversidade e da educação inclusiva. A coleta dos dados ocorreu entre agosto a outubro de 2025, através de bases acadêmicas como *SciELO*, *Periódicos CAPES*, *repositórios digitais universitários*, com recortes temporais entre 2020 a 2025. Foram encontrados 60 artigos, dos quais 2 artigos apresentam metodologias exploratórias que serão discutidas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise realizada neste recorte temporal revela um crescimento nas pesquisas sobre gamificação, impulsionado possivelmente pelo contexto da pandemia, quando o ensino remoto demandou estratégias capazes de manter o engajamento dos estudantes. Nesse cenário, jogos digitais e analógicos foram incorporados às práticas pedagógicas, permitindo adaptações conforme o acesso a recursos tecnológicos e as necessidades do público. Ao analisar os dados coletados, uma pesquisa se destacou pela natureza metodológica e o produto construído, nomeado "jogo acolher", um jogo analógico que visa auxiliar discentes do ensino superior identificar barreiras vivenciadas por eles no contexto acadêmico (Assunção, 2024, p.97). Apesar dos resultados encontrados, percebe-se que as publicações voltadas ao ensino superior, no contexto da educação inclusiva, são limitadas. Entende-se que, no contexto da educação superior, há uma crescente presença dos discentes com deficiência (Assunção, Tabela 2, p.44). Esse cenário aponta para a necessidade de ampliar pesquisas e experiências acadêmicas que consolidam o uso dos jogos analógicos nesse nível de ensino. Ainda sobre o estudo, nota-se que a presença de um mediador fomenta o engajamento e discussão dos alunos, provocando sua reflexão sobre a temática. Essa dinâmica reitera o pensamento dito anterior por Antunes (2003), onde a presença do mediador contribui para criação de um ambiente favorável à aprendizagem. Outro estudo que se destacou pela metodologia foi "Os efeitos da gamificação no processo de ensino aprendizagem dos alunos de graduação em ciências contábeis e administração", onde o uso de elementos de jogos de tabuleiro aplicados à uma atividade disciplinar demonstraram um impacto positivo no engajamento dos alunos, incentivando a colaboração e competição saudável, deixando o aprendizado mais dinâmico (Freitas, 2024, p.61). A dinamicidade causada pela gamificação pareceu criar um ambiente favorável para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e trabalho de equipe.

.

CONCLUSÕES

Os jogos analógicos desempenham um aspecto importante na promoção da inclusão educacional, complementando estratégias pedagógicas e fomentando um ambiente democrático de ensino. Ao integrar esses instrumentos no processo de ensino-aprendizagem, é possível criar ambientes mais estimulantes, que favorecem o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes. O 'Jogo Acolher' aborda a discussão da Educação inclusiva dentro dos ambientes universitários, exemplificando a aplicação prática dos Jogos Analógicos como ferramenta metodológica, potencializando a discussão crítica, e produção do conhecimento e o protagonismo da pessoa com deficiência no seu processo de aprendizagem. Outrossim, observamos a importância do docente como mediador, que estimula o engajamento dos alunos e, como consequência, a assimilação da dinâmica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ASSUNÇÃO, Paulo Andrey Loredo de. ***Educação inclusiva e jogos de cartas: o jogo Acolher como proposta facilitadora do processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.*** **2**024. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Universidade Federal do Pará, Belém, 2024.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. ***Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).*** **Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 set. 2025.**

FARDO, M. L. **Entendendo e aplicando a gamificação: o que é, pra que serve, potencialidades e desafios**. 2013. Disponível em: https://sead.paginas.ufsc.br/files/2020/04/eBOOK-Gamificacao.pdf. Acesso em: 16 set. 2025.

FREITAS, Susane de Queiroz Vale. **Efeitos da gamificação no processo de ensino aprendizagem dos alunos de Graduação em Ciências Contábeis e Administração.** 2024. 73 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **INCLUSÃO ESCOLAR: O que é? Por quê? Como fazer?**. 1. ed. São Paulo: Moderna Ltda, 2003. 50 p. ISBN 85-16-03903-X. Disponível em: https://www.obbiotec.com.br/wp-content/uploads/2022/04/OBJ-livro-Inclusao-Escolar.pdf. Acesso em: 15 setembro 2025.

REALIDADE, **Autismo e. Judy Singer e a neurodiversidade.** Disponível em:

.

<https://autismoerealidade.org.br/2020/06/25/judy-singer-e-a-neurodiversidade]>. Acesso em: 28 set. 2025.

SALEN, Ka e; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do Jogo: fundamentos do design de jogos.** São Paulo: Blucher, 2012.

.

A FORMAÇÃO DE ATITUDES INCLUSIVAS NA INFÂNCIA: O CASO DE UMA ESCOLA DE PASSAGEM/RN

GT 6 - DIREITO À EDUCAÇÃO E AO TRABALHO NO CONTEXTO DA NEURODIVERSIDADE

Mariana de Oliveira Procopio
Gleidson Felipe Justino da Silva
Maria Eduarda da Silva Chacon

INTRODUÇÃO

O estudo teve como objetivo conhecer a realidade de uma pré-escola em Passagem/RN, analisando as relações entre educação e formação continuada nas práticas de inclusão de crianças atípicas e na superação do capacitismo. Motivado por uma atividade do componente curricular "Pesquisa de Processos de Inclusão na Educação Infantil" do curso de Pedagogia presencial da UFRN, foi realizada em uma turma de Educação Infantil do Nível V, com 14 crianças, sendo 2 crianças com necessidades educacionais específicas. Nessa perspectiva, a escolha da instituição ocorreu devido à presença de crianças com NEE, possibilitando observar a mediação pedagógica, o papel dos docentes e o diálogo entre a formação continuada e a prática cotidiana.

Nas últimas décadas, o Brasil tem avançado na concepção de inclusão, impulsionadas por marcos legais como a Lei Brasileira de Inclusão (2015), que ampliaram o acesso de crianças com deficiência às turmas regulares. Segundo Sekkel e Matos (2014), o contato e a interação com crianças neurodivergentes na escola contribui para combater o capacitismo e valorizar a diversidade. Nesse contexto, a problematização que orienta o trabalho é: como a escola consegue trabalhar com as diferenças de aprendizagem em suas práticas curriculares no cotidiano da sala de aula?

Dessa maneira, a inclusão na escola abrange diferentes grupos sociais e interesses, sem a estigmatizados e exclusões no convívio coletivo. A justiça curricular na inclusão social, termo discutido por Jurjo Santomé (Carvalho Junior et. al, 2022), acontece quando os conteúdos reconhecem todas as vozes e suas culturas. Logo, promover atitudes inclusivas desde a infância significa visibilizar as crianças como sujeitos de direitos e romper com o silenciamento das

.

identidades, reafirmando o compromisso ético e pedagógico da escola com uma educação verdadeiramente inclusiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Factualmente, a Educação Especial foi concebida sob uma lógica de segregação e institucionalização, voltada ao atendimento de estudantes com deficiência em espaços separados do ensino regular. Consequentemente, essa organização curricular distinta, concebida no século XIX, refletia uma concepção excludente, que compreendia esses sujeitos a partir de suas limitações e não de suas potencialidades.

> A Educação Especial, visando ao atendimento de estudantes PAEE, propôs [...] ainda no século XIX, um currículo diferenciado para tais estudantes a ser desenvolvido no âmbito de escolas especiais com objetivos e conteúdos diferenciados em perspectiva de institucionalização/segregação desse grupo. (SILVA et al., 2023, p. 4)

Essa abordagem histórica contrasta com a busca atual por uma "justiça curricular", que visa garantir que todos os indivíduos tenham as mesmas condições de serem retratados na didática escolar. Embora a Constituição de 1824, em seu artigo 179, assegurasse a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, a participação social era restrita a homens, brancos, acima de 21 anos e ricos, sem o espaço de mulheres, povos originários, pessoas negras, crianças idosos e pessoas com deficiência na Educação.

Em direção a uma educação mais inclusiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) propõe múltiplas formas de apresentação e seus princípios consideram diferentes formas de percepção, compreensão, ação, expressão e engajamento, promovendo flexibilidade desde a concepção do currículo (SILVA et al., 2023, p. 13-15).

Dessa forma, a evolução da Educação Especial e a busca por justiça social e curricular encontram, no DUA, um caminho concreto para a inclusão ao propor um planejamento que, desde o início, contempla a pluralidade dos estudantes e busca atender às necessidades de todos, sem exclusão ou marginalização influenciada pelas diferenças de aprendizagens dos educandos.

METODOLOGIA

A pesquisa, de cunho qualitativo partiu da coleta de dados que foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada e observação da rotina da professora da sala de aula regular na

.

turma do nível V, com crianças de 5 a 6 anos, na educação infantil do município de Passagem/RN. Então, o processo de observação da rotina teve a duração de quatro dias e foi guiado por um roteiro previamente elaborado.

Nessa linha, o roteiro contemplou questões sobre: acessibilidade física e pedagógica, práticas de inclusão desenvolvidas, desafios e conquistas no processo inclusivo, planejamento de atividades (incluindo o respeito às singularidades dos alunos), relação com as famílias, conhecimento sobre DUA e a existência e a parceria com o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Outrossim, as entrevistas foram realizadas com a equipe gestora (gestora, vice-gestora e coordenadora pedagógica), a professora de sala regular e a professora do AEE. Assim, as respostas foram analisadas de modo descritivo, compreendendo como a docente vivencia a inclusão na organização de seu trabalho pedagógico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados revelam um repertório forte de combate ao preconceito e indicam que a parceria escola-família é fundamental para a saída do anonimato, caminhando para o protagonismo. Durante a entrevista semiestruturada, na terceira pergunta: “Como desenvolve a sua prática pedagógica?”. A docente destacou: “Minha prática é baseada no respeito às individualidades e no estímulo à participação ativa das crianças. Planejo atividades diversificadas, que envolvam o lúdico, o concreto e o cotidiano dos alunos, favorecendo o aprendizado de todos.’’. Essa abordagem está alinhada ao Desenho Universal da Aprendizagem, que utiliza materiais, métodos e/ou objetos com o mínimo de adaptação e concebe a acessibilidade pedagógica desde sua concepção, considerando para todos os estudantes, porque abrange a flexibilidade curricular e rompe as barreiras físicas, sociais, comunicacionais, atitudinais, metodológicas e instrumentais na relação ensino-aprendizagem (Sebastian-Heredero, 2020).

A inclusão e o respeito às diferenças contrastam com a barreira do preconceito. Segundo Sekkel e Matos (2014, p. 88), não é algo inato do ser humano e pode ser rompido com a mudança de atitudes no ambiente onde os sujeitos estão inseridos - a escola - por ser um dos espaços de socialização e novas referências. Durante o período visitado, percebe-se a divisão

.

das carteiras em duplas, revezando de modo em que todos os alunos aprendam uns com os outros, e sendo a atividade favorita da classe o momento da leitura mediada pela docente.

CONCLUSÕES

Com base no diagnóstico produzido através da pesquisa de campo por meio de entrevistas e observação, presenciou-se, numa turma de uma escola de Educação Infantil, práticas pedagógicas que comprovaram que a inclusão na Educação Infantil não se limita à presença de crianças com necessidades específicas em sala de aula. Todavia demanda de ações permanentes propícias para a participação e a aprendizagem dos educandos.

Desse modo, a docente da turma de nível V demonstrou avanços significativos no âmbito educacional, apresentando planejamento intencional, práticas pedagógicas atentas, escuta ativa e compromisso conjunto entre professores, gestão escolar, profissionais do AEE e famílias, buscando constituir um espaço capaz de valorizar às especificidades de cada criança. Nesse sentido, as práticas apreciadas na escola alinham-se a Sekkel e Matos (2014), que defendem a importância da convivência com a diversidade desde os primeiros anos como fundamento para atitudes mais justas e inclusivas.

Por fim, nesse entrecruzamento entre teoria e prática, a inclusão não se limita a um ato pontual, porém caracteriza uma renovação estrutural e ética do cotidiano escolar. Isso visibiliza o cuidar e educar como indissociáveis na Educação Infantil. Logo, incluir é reconhecer cada criança como sujeito integral, capaz de aprender, conviver e atribuir sentidos em uma escola que, acolhe as singularidades, também se reinventa.

REFERÊNCIAS

CARVALHO JUNIOR, A. F. P. de; FETZNER, A. R.; SANTOMÉ, J. T. Por uma escola inclusiva e democrática**:** entrevista com Jurjo Torres Santomé. **Revista e-Curriculum,** v. 20, n. 1, p. 14-39, 2022.

SEKKEL, M. C.; MATOS, L. P. Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, p. 87-96, 2014.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020.

SILVA, Andrialex William da et al. Universalização Não Excludente e Individualização Inclusiva**:** Debates Curriculares em Torno do DUA e do PEI para a Inclusão Escolar. São Paulo: **Revista e-Curriculum,** 2023. 1-26 p. v. 21.

.

.

DIREITO À EDUCAÇÃO E À ACESSIBILIDADE: A INCLUSÃO DE ALUNOS NEURODIVERGENTES À LUZ DA BNCC E DA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO

GT 6 - DIREITO À EDUCAÇÃO E AO TRABALHO NO CONTEXTO DA NEURODIVERSIDADE

Bianca Cristina de Araújo Silva Barão
Adhan Gabriel Amorim da Costa
Julyane Rayssa Moura Galdino
Marcos Antonio de Araujo Silva

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental, garantido pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que estabelece o direito à igualdade e acessibilidade. No contexto atual, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orienta práticas pedagógicas inclusivas, promovendo competências e habilidades para todos os estudantes, sem exclusões.

Apesar dos avanços legais, conforme observado por Aranha (2018), persistem desafios na efetivação de uma educação realmente inclusiva, que reconheça a diversidade neurológica e promova práticas pedagógicas acessíveis e significativas. Nesse contexto, Mantoan (2015) defende que a inclusão não se limita à inserção de estudantes no contexto escolar, mas sim, a garantia de uma educação equitativa para garantir que o estudante aprenda conforme suas potencialidades. Assim, este estudo busca refletir sobre as possibilidades e os limites da BNCC na concretização do direito à educação e à acessibilidade para alunos neurodivergentes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A neurodiversidade, conceito emergente de mobilizações sociais e estudos sobre pessoas autistas, propõe a valorização das diferenças cognitivas e comportamentais, deslocando o olhar de uma perspectiva clínica para uma abordagem que reconhece a diversidade como princípio central na construção de uma escola inclusiva e sensível à singularidade de cada estudante (SINGER, 1999). Essa visão contribui para romper práticas excludentes e promove uma educação que respeita e potencializa as diferentes formas de aprender.

.

Nesse sentido, a declaração de Salamanca (1994) reforça esse princípio ao afirmar que:

> Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

No contexto nacional, a LBI (Lei nº 13.146/2015) representa um marco extremamente importante ao assegurar que Pessoas com Deficiência (PCD) ou com impedimentos de longo prazo não sofram discriminação e tenham acesso a todos os níveis de ensino, com as adaptações necessárias para a promoção de sua autonomia. Essa legislação dialoga diretamente com a BNCC (2017), que reconhece a equidade como princípio orientador da educação e propõe que, "os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes".

Mantoan (2015) destaca que, a efetivação da inclusão requer uma mudança de paradigma, em que o foco deixe de ser a adaptação do aluno à escola e passe a ser a adaptação da escola ao aluno. A autora defende que a escola inclusiva precisa flexibilizar seu currículo, adotar metodologias diferenciadas e promover um ambiente acolhedor, capaz de atender aos diferentes modos de aprender.

No entanto, apesar dessas diretrizes que favorecem a inclusão, muitos docentes ainda sentem dificuldades em aplicar estratégias acessíveis no cotidiano escolar. Fator que evidencia a necessidade de formação continuada e políticas de suporte pedagógico.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com enfoque reflexivo e descritivo, e configura-se como um estudo bibliográfico e documental. Baseou-se em referenciais teóricos e normativos sobre educação inclusiva e acessibilidade, incluindo a BNCC (2017), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a LDB (Lei nº 9.394/1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001) e obras de autores como Mantoan (2015) e Aranha (2018). O campo de pesquisa compreende o contexto da educação básica brasileira, com foco na análise das políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes

.

neurodivergentes, sendo os sujeitos representados indiretamente por professores, gestores e alunos contemplados nas políticas analisadas.

A coleta de dados ocorreu por meio da leitura, seleção e sistematização de textos legais, documentos oficiais e produções acadêmicas, obtidos em bases de dados e sites oficiais do MEC e do Governo Federal. Para análise, utilizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2011), identificando categorias como direito à educação e acessibilidade, equidade e inclusão na BNCC e práticas pedagógicas inclusivas. Essa metodologia permitiu compreender de forma fundamentada como políticas públicas e orientações normativas se articulam para promover a inclusão e acessibilidade de alunos neurodivergentes na educação básica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apesar dos avanços significativos das legislações voltadas à ampliação do acesso à educação, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que haja de fato a inclusão. Embora existam leis que assegurem esse direito, o apoio governamental necessário à efetivação dessas políticas ainda é insuficiente. Há metas e objetivos bem definidos, mas persistem desafios quanto aos meios de alcançá-los.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001), professores devem estar capacitados para perceber as necessidades de alunos com necessidades educacionais especiais, adaptar ações pedagógicas e atuar em equipe, garantindo que cada estudante tenha suas singularidades respeitadas.

A inclusão, portanto, vai além da mera presença do aluno com necessidades educacionais especiais em salas regulares. Ela demanda planejamento pedagógico, recursos adequados e formação continuada dos docentes, garantindo que cada estudante tenha suas singularidades respeitadas e potencializadas.

A análise dos dados obtidos neste estudo permite observar que, embora existam políticas e normativas consolidadas, a sua implementação ainda depende de fatores como capacitação docente, adaptação de materiais didáticos, uso de tecnologias assistivas e articulação entre gestores, professores e famílias. Assim, os resultados reforçam a importância de políticas públicas efetivas, fundamentadas em uma educação inclusiva que valorize a equidade, a diversidade e o pleno desenvolvimento de todos os alunos, em consonância com os referenciais teóricos que pautam esta pesquisa.

CONCLUSÕES

.

A análise evidencia que o Brasil possui uma estrutura legal forte para assegurar direito à educação e à acessibilidade de estudantes neurodivergentes. Contudo, a efetivação desse direito ainda depende de políticas educacionais mais consistentes, da formação continuada dos professores e da disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis.

A inclusão escolar vai além da presença física do aluno na sala de aula; ela exige o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Portanto, construir uma escola inclusiva é também construir uma sociedade mais justa, democrática e humana, onde todos tenham oportunidades reais de aprender e se desenvolver.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **A formação do professor na perspectiva da educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 7 de outubro de 2025.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (**Estatuto da Pessoa com Deficiência**). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm, acesso em 5 de outubro de 2025.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

SINGER, Judy. Why can't you be normal for once in your life? From a "problem with no name" to the emergence of a new category of difference. In: CORKER, M.; FRENCH, S. (org.). *Disability discourse.* Buckingham; Philadelphia: Open University Press, 1999. p. 59-67

.

PERSPECTIVAS CONFLUENTES PARA O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA NEURODIVERSIDADE

GT 6 - DIREITO À EDUCAÇÃO E AO TRABALHO NO CONTEXTO DA NEURODIVERSIDADE

Luiz Felipe Alves Galvão Souza
Gabrielle Santos da Rocha Pina
Narjara Medeiros de Macedo

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira é marcada pela tensão entre a reprodução da ordem hegemônica e as forças emancipatórias que, em diferentes momentos, resistem e reinventam outros modos de existir, conhecer e aprender. Nesse percurso, a escola tem operado tanto como espaço de controle e normalização de corpos e subjetividades que escapam ao padrão, quanto como território de resistências, insurgências e criação.

No que se refere à experiência de estudantes com necessidades específicas, a lógica da padronização transforma as diferenças em déficit, reduzindo as vivências educativas a práticas medicalizantes e adaptacionistas. Diante disso, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases na educação brasileira (Lei nº 9.394/96) asseguram o direito à educação plena, pautada no acesso universal, na permanência digna e na aprendizagem.

É nesse campo de disputas que o debate contemporâneo sobre neurodiversidade se inscreve como movimento ético e político que questiona o modelo de normalidade e afirma o valor das diferenças cognitivas e sensoriais. Nessa perspectiva, a neurodivergência constitui diferença humana legítima, assim como as diferenças sexuais, raciais ou culturais. Essa concepção rompe com a lógica patologizante, abrindo espaço para a construção de políticas e práticas mais plurais e inclusivas, sobretudo no campo educacional.

Inspirado na pedagogia da indignação, proposta por Freire (2000), este artigo propõe refletir sobre a escuta e o reconhecimento das experiências neurodivergentes como forma de tensionamento de formas naturalizadas de exclusão. Nessa direção, o conceito de confluência, formulado por Nêgo Bispo (2023) oferece uma chave potente para pensar a educação enquanto espaço de reciprocidade e coexistência entre diferentes. Ao afirmar que “a sociedade é feita de

.

iguais, mas a comunidade se faz com diferentes'', o autor convoca a imaginar espaços educativos e laborais como lugares de partilha, onde diferentes saberes, corpos e formas de existir se confluem sem a necessidade de se adaptarem à norma dominante. A confluência, nesse sentido, amplia o horizonte da neurodiversidade para pensar um projeto coletivo que reconhece a diferença não apenas como legítima, mas como constitutiva da vida em comunidade.

Assim, este trabalho busca contribuir para uma educação emancipadora e contra-hegemônica, orientada por uma ética da confluência e do reconhecimento das diferenças neurodivergentes que permeiam a experiência humana. O objetivo é problematizar a lógica excludente que marca as instituições escolares e indicar caminhos possíveis para o reflorestamento dos imaginários coletivos e dos saberes que orientam o processo educacional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A crítica de Paulo Freire (2000) à educação bancária e sua perspectiva de indignação como motor da esperança oferecem um horizonte ético e político para pensar uma pedagogia da diferença. Tal posicionamento recusa a naturalização da injustiça e produz práticas de resistência às formas sutis de opressão, dentre as quais aquelas que recaem sobre corpos e mentes que não se ajustam às normativas.

No paradigma médico-clínico, os estudantes neurodivergentes eram frequentemente isolados, sem o estímulo do desenvolvimento de habilidades sociocognitivas, emocionais e comunicativas (ALENCAR, 2021). Esse paradigma sustenta uma lógica individualizante, cujo objetivo é a correção ou normalização a um padrão previamente estabelecido.

Contrapondo essa lógica, emergem perspectivas críticas que deslocam o olhar do estigma para a valorização da diferença. É nesse contexto que surge o conceito de *neurodiversidade*, formulado por Judy Singer, em 1999, para reivindicar o reconhecimento das variações neurológicas como parte da diversidade humana. Nessa direção, a noção de confluência, proposta por Nêgo Bispo (2023), fortalece o horizonte crítico da neurodiversidade. A confluência sugere que a vida coletiva se sustenta na coexistência de diferentes, em um movimento de trocas e partilhas que não elimina, mas preserva a singularidade de cada sujeito.

.

Assim, a articulação entre neurodiversidade e confluência oferece um referencial importante para pensar a educação numa perspectiva contra-hegemônica e contra-colonial. Esses conceitos possibilitam deslocar o olhar das práticas medicalizantes para a construção de relações educativas que reconheçam as diferenças como constitutivas da vida em comunidade.

METODOLOGIA

Trata-se de um ensaio teórico, de natureza reflexiva, com caráter bibliográfico e exploratório, que se fundamenta na análise de produções acadêmicas sobre neurodiversidade e a confluência de saberes. O estudo articula os conceitos de Judy Singer (1996), Nêgo Bispo (2023) e Paulo Freire (2000), com o objetivo de problematizar a lógica escolar pautada na normatização e refletir sobre possibilidades inclusivas e emancipadoras no direito à educação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise bibliográfica e a articulação conceitual desenvolvida neste trabalho revelaram que o principal obstáculo para a efetivação do direito à educação no contexto da neurodiversidade reside na persistência do modelo deficitário. Ao ser vista pela lente médica-clínica, a neurodivergência é tratada como um problema individual a ser corrigido. No ambiente escolar, isso se manifesta em pedagogias centradas na padronização do desempenho e da cognição, em práticas de medicalização excessiva e na busca incessante por diagnósticos, que acabam desviando o foco da transformação estrutural necessária no processo pedagógico.

O reflexo mais evidente dessa lógica é a manutenção de um currículo rígido e monocultural, que exige uma única forma de aprender e demonstrar conhecimento, construindo barreiras institucionais excludentes. Em lugar de colocar-se como espaço de acolhimento das diferenças, a escola atua como agente reprodutor da normatividade, sustentando discursos deficitários que desconsideram a pluralidade e a diversidade.

Em contrapartida, a articulação teórico-política entre a neurodiversidade e as contribuições de Nêgo Bispo (2023) aponta para um caminho contra-colonizador da educação. O conceito de confluência propõe que a inclusão não deve ser a adequação do sujeito às normas dominantes, mas sim a construção de um ambiente de partilha enriquecido pela coexistência de múltiplas formas de ser, pensar e agir.

.

Na perspectiva freireana, a educação deve nascer da escuta e do reconhecimento do outro em sua inteireza. Para Freire (2000), a indignação é motor de transformação e compromisso com o mundo. A educação, portanto, não pode se restringir à adaptação dos sujeitos à norma, mas deve provocar questionamentos e promover a libertação das estruturas desumanizantes. Nesse sentido, a articulação entre a perspectiva freireana e o projeto contra-colonial de Nêgo Bispo (2023) abrem caminhos para práticas educacionais inclusivas, baseadas no reconhecimento da diferença como potência de transformação social.

CONCLUSÕES

O presente trabalho buscou refletir sobre o direito à educação no contexto da neurodiversidade, tomando a noção de confluência como horizonte para a construção de práticas contra-hegemônicas. Dessa forma, a articulação entre neurodiversidade e confluência reorienta a escola como um horizonte ético e político para reflorestar os imaginários e construir espaços de reconhecimento dos saberes da existência de cada sujeito, em relações de valorização mútua e de caráter *compartilhante*.

Conclui-se que educar é um ato de diálogo e libertação, portanto, o verdadeiro direito à educação se manifesta no acolhimento das diferenças e na construção de espaços de partilha, onde cada sujeito é reconhecido em sua singularidade. Nesse sentido, este estudo propõe a adoção da confluência como princípio organizador para a transformação epistemológica das práticas pedagógicas, apontando também a necessidade de políticas educacionais que permitam florescer uma educação libertadora e confluente.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Helenira Fonseca De ; BARBOSA, Heloisa Fonseca; GOMES, Robéria Vieira Barreto. **Neurodiversidade: aspectos históricos, conceituais e impactos na educação escolar.** Campina Grande: Realize editora, p. 2125-2142, v. 2, 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SINGER, Judy. **Neurodiversity**: the birth of an idea. Sydney: Self-published, 1996.

SANTOS, Antônio Bispo Dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu editora, 2023.

.

ESPAÇOS QUE ENSINAM, ESPAÇOS QUE ACALMAM: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA AMBIENTAL E DA ARQUITETURA PARA A AUTORREGULAÇÃO E INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA EM AMBIENTES ESCOLARES

GT 6 - DIREITO À EDUCAÇÃO E AO TRABALHO NO CONTEXTO DA NEURODIVERSIDADE

Ana Thereza Faria de Medeiros
Bruna Larine Dantas de Medeiros

INTRODUÇÃO

A Psicologia Ambiental (PA) é um campo essencial para a educação, pois compreender como os ambientes físico, social e simbólico afetam as emoções, comportamentos e a cognição humana (GIFFORD; STEG; RESER, 2014). Essa abordagem é especialmente importante no contexto escolar, principalmente para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja autorregulação emocional pode ser impactada pela hipo ou hipersensibilidade a estímulos (GRANDIN, 2025). Com aproximadamente 2,4 milhões de pessoas com TEA no Brasil (IBGE, 2025), se faz urgentes adequações ambientais. No entanto, mesmo com a legislação brasileira assegurando o direito à inclusão escolar (Lei Berenice Piana nº 12.764/2012 e Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015), normas como a NBR 9050 (ABNT, 2020) não atendem completamente as necessidades sensoriais e cognitivas típicas do TEA, criando uma lacuna que pode intensificar crises, gerar desconforto e prejudicar a interação social (CASTRO, 2022).

Entender como o ambiente escolar pode promover a inclusão sensorial e emocional de estudantes com TEA é crucial para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva. A escola deve ser vista não apenas como um espaço físico, mas sobretudo como um agente ativo no processo de construção de experiências de aprendizagem e socialização, acolhendo as diferenças e favorecendo o desenvolvimento dos alunos. Com isso, este estudo analisa como os princípios da Psicologia Ambiental podem auxiliar no planejamento e na construção de espaços escolares que sejam sensorialmente inclusivos, assegurando e promovendo a autorregulação, o bem-estar e a participação plena dos alunos autistas no processo educacional conforme previsto nas legislações brasileiras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

.

O referencial teórico deste artigo se baseia em três pilares conceituais que conectam a Psicologia, a Arquitetura e a Educação. A Psicologia Ambiental nos ensina que o ambiente não é um cenário neutro, mas um agente ativo que transmite valores, cria experiências e influencia tanto o comportamento quanto a cognição (PINHEIRO; ELALI, 2011). A escola, por sua vez, é um sistema psicossocial complexo e, se não houver um olhar sensível e atento às diferenças, a ausência de um design inclusivo pode criar barreiras invisíveis, transformando o ambiente escolar em um lugar estressante em vez de restaurador.

O Transtorno do Processamento Sensorial é uma característica central do TEA onde a hiposensibilidade ou a hipersensibilidade a estímulos ambientais impacta na atenção, no engajamento e na autorregulação (GRANDIN, 2025). O reconhecimento dos distúrbios sensoriais pelo DSM-5 demonstra que intervenções eficazes devem ser preventivas no espaço, e não apenas reativas ao comportamento. Nesse contexto, a Teoria do Design Sensorial de Magda Mostafa (2008; 2014) se torna relevante. Desenvolvida a partir de estudos teóricos e empíricos, essa abordagem enfatiza a importância da adequação do espaço na redução de crises comportamentais em pessoas com TEA, utilizando ferramentas projetuais que controlam o grau, a intensidade e a natureza dos estímulos sensoriais do ambiente físico. Assim, o controle sensorial do ambiente promove respostas positivas e cria um espaço favorável ao desenvolvimento de habilidades.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão bibliográfica integrativa de caráter qualitativo, com objetivo de analisar produções científicas na interface entre TEA, Psicologia Ambiental, Design Arquitetônico e Ambientes escolares. A pesquisa foi realizada nas bases Periódicos CAPES e BDTD, com filtro de inclusão para artigos e dissertações publicados entre 2010 e 2025 que abordassem os temas centrais da pesquisa, excluindo estudos não revisados por pares e de acesso restrito.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudos indicam que o ambiente possui um papel fundamental na experiência educacional. A Teoria do Design Sensorial proposta por Mostafa (2008, 2014) confirma que o espaço pode funcionar como regulador sensorial: espaços barulhentos, desordenados e com

.

iluminação intensa podem levar à sobrecarga e ansiedade, ao passo que uma iluminação natural moderada, acústica apropriada e elementos previsíveis contribuem para promover a atenção, o bem-estar e o engajamento. Ademais, estudos de Pinheiro e Elali (2011) corroboram que o ambiente comunica valores, gera experiências e afeta o comportamento e aprendizagem. Desconsiderar as diferenças sensoriais pode gerar obstáculos invisíveis à inclusão, fazendo com que estudantes com TEA mais vulneráveis ao isolamento, desmotivação e evasão escolar. Portanto, ajustar o ambiente físico é uma ação ética e política, uma vez que afirma o direito de cada pessoa a aprender em condições que atendam às suas necessidades.

A inclusão escolar é um direito básico, de acordo com a LDB nº 9.394/1996; a LBI nº 13.146/2015 e a Lei Berenice Piana nº 12.764/2012. No entanto, a ausência de diretrizes técnicas específicas para o TEA dificulta a sua implementação práticaa. A Psicologia Ambiental contribui para preencher essa lacuna, ao examinar a escola como um sistema psicossocial complexo. Nesse contexto, promover a acessibilidade sensorial também implica em criar espaços que incentivem o senso de pertencimento, a autonomia e a interação social. Por exemplo, corredores com menos ruídos, salas com áreas de refúgio sensorial em cores neutras ou texturas suaves, utilizadas de forma intencional, podem diminuir os estímulos excessivos e aumentar a concentração. Essa perspectiva amplia o conceito de inclusão, tornando-o experiencial e concreto, e não apenas legal ou teórico.

Além dos benefícios individuais, a adaptação do ambiente traz um impacto positivo para toda a comunidade escolar, promovendo um clima emocional tranquilo e favorecendo a saúde mental coletiva e a equidade educacional, em diálogo com a Psicologia Escolar Crítica e a Educação como instrumento de emancipação (MARTIN-BARÓ, 1998; FREIRE, 2015).

CONCLUSÕES

A inclusão educacional de alunos com TEA exige uma abordagem que considere o ambiente físico e sensorial como elementos centrais. A Psicologia Ambiental e o Design Sensorial fornecem as bases para criar espaços que respeitem as particularidades perceptivas. Assim, garantir o direito à educação, conforme as legislações nacionais, depende da implementação de uma acessibilidade global, que abranja não apenas a dimensão arquitetônica, mas também a sensorial e emocional, assegurando a sua permanência no ambiente escolar.

.

O estudo destaca que o ambiente escolar é muito mais do que um simples espaço físico: ele é um agente de transformação psicossocial, capaz de promover o desenvolvimento humano, a convivência e a cidadania. Portanto, se faz urgente a criação de políticas públicas intersetoriais que integrem Psicologia, Educação e Arquitetura, formando profissionais capacitados para planejar e avaliar espaços educacionais inclusivos. Garantir ambientes que sejam sensorialmente adequados é, em última análise, garantir o direito de aprender, conviver e se desenvolver em igualdade de condições, consolidando uma educação verdadeiramente democrática, ética, humanizada e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**: pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista : resultados preliminares da amostra / ibge. Rio de Janeiro: Ibge, 2025. 80 p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102178. Acesso em: 24 ago. 2025.

CASTRO, Mariana Ribeiro de. **Habitar no espectro**: uma investigação a cerca de espaços domésticos inclusivos a crianças com transtorno do espectro autista. 2022. 209 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2022. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFOR_94c4ce0553cb2bd4fdb50051d0f8ba7a. Acesso em: 04 jul. 2025.

GIFFORD, Robert; STEG, Linda; RESER, Joseph P.. Environmental Psychology. In: GIFFORD, Robert. **Environmental psychology**: principles and practice. 5. ed. New York: Optimal Books, 2014. p. 440-470

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. 24. ed. Rio de Janeiro: Record, 2025. 251 p.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Psicologia social da libertação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

MOSTAFA, Magda. Architecture for Autism: autism ASPECTSS in school design. **International Journal Of Architectural Research**, [S. L.], v. 8, n. 1, p. 143-158, mar. 2014. Disponível em: https://www.archnet.org/publications/9101. Acesso em: 30 ago. 2025.

MOSTAFA, M. (2008). An Architecture for autism: Concepts of design intervention for the autistic user. International Journal of Architectural Research, 2(1), 189-211.

PINHEIRO, José Q.; ELALI, Gleice Azambuja. Comportamento socioespacial humano. In: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. (org.). **Temas básicos em psicologia ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 144-158.

.

OS DIREITOS HUMANOS COMO REFLEXOS DAS LUTAS HISTÓRICAS NO BRASIL: UM PANORAMA À LUZ DA TEORIA CRÍTICA

GT 7 - DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO PARA A PAZ E AUTORITARISMOS

Junio Batista Custodio
Olgamir Amancia Ferreira
Pollyana Maria Ribeiro Alves Martins

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de um estudo bibliográfico cujo objetivo é resgatar a constituição do campo dos Direitos Humanos no Brasil, analisando-os sob a perspectiva da Teoria Crítica. Tal perspectiva, desenvolvida por Herrera Flores (2009) e Escrivão Filho e Sousa Junior (2016), entende os Direitos Humanos não como meras normas universais e estáticas, mas como construções históricas resultantes de lutas sociais concretas.

Nesse interim, a compreensão dos Direitos Humanos exige ir além da mera definição jurídica ou filosófica, alcançando os processos de resistência que marcam a trajetória histórica do país. O Brasil foi constituído sob um modelo escravocrata, elitista e patriarcal que gerou profundas desigualdades e, paradoxalmente, também gerou fortes movimentos de contestação — quilombos, revoltas, lutas sindicais, mobilizações estudantis — que abriram espaço para a construção de cidadania e a própria constituição do campo dos Direitos Humanos.

Este trabalho resgata a Teoria Crítica dos Direitos Humanos para analisar esses processos históricos como elementos de disputa, onde a conquista de direitos é fruto da ação coletiva e não apenas de concessões estatais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No campo teórico, a contribuição de Herrera Flores é fundamental para compreender os Direitos Humanos como construções históricas, nascidas de processos de resistência e de reivindicação social. O referido entende os Direitos Humanos como “a luta do ser humano para ver cumpridos seus desejos e necessidades nos contextos vitais em que está situado” (2009, p.14).

Para o autor, os direitos não existem antes das lutas; eles nascem das lutas, e só depois podem ser formalizados em garantias jurídicas. Essa perspectiva crítica rompe com o idealismo

.

de que existiriam direitos naturais universais prontos a serem descobertos, deslocando o foco para a prática social. Ao criticar a crise contemporânea dos direitos, Flores denuncia a captura do discurso dos Direitos Humanos por uma racionalidade mercantil:

> Em definitivo, entramos num contexto em que a extensão e a generalização do mercado – que se proclama falaciosamente como "livre" – fazem com que os direitos comecem a ser considerados como "custos sociais" das empresas, que devem suprimi-los em nome da competitividade. (p. 25)

Esse diagnóstico é basilar para que possamos compreender os retrocessos atuais. Quando políticas sociais, que materializam direitos fundamentais, são reduzidas à condição de meros gastos fiscais em vez de investimentos em cidadania, cria-se um terreno fértil para a precarização do trabalho, o desmonte de áreas essenciais como saúde e educação e o aprofundamento das desigualdades estruturais.

Bobbio (2004) também ressalta o caráter histórico e político dos direitos: eles não são dados definitivos, mas problemas políticos que exigem luta para serem mantidos. Piovesan (2006) reforça que a concepção contemporânea deve integrar dimensões civis, políticas, sociais e culturais, além de reconhecer o direito à diferença e à diversidade.

Escrivão Filho e Sousa Junior (2016) recuperam a crítica de Lyra Filho ao jusnaturalismo, que ignora a historicidade do direito, e ao juspositivismo, que o reduz à lei vigente. Para eles, é preciso uma concepção dialética que entenda o direito como fenômeno histórico e produto de lutas sociais: o Direito Achado na Rua, expressão de uma justiça que nasce das experiências populares e busca reconhecimento institucional. Para os autores,

> Tamanha restrição conceitual, do tipo que aprisiona algo que pode se expressar por diversas formas de conhecimento, inclusive artísticas, em uma ciência oficial, rígida e formal, constitui um movimento típico da modernidade ocidental [...] que operou ao menos três reduções para as quais importa se atentar: redução do conhecimento à ciência, da política ao Estado, e do direito à lei. (Escrivão Filho e Sousa Junior, 2016, p. 14).

Diante do exposto pelos autores, superar essas reduções é condição para reconstruir uma racionalidade aberta, plural e intercultural, capaz de reconhecer múltiplos saberes e integrar diferentes culturas em um projeto emancipatório de Direitos Humanos.

METODOLOGIA

Trata-se de estudo de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa e caráter exploratório, utilizando como principais referências Herrera Flores (2009), Escrivão Filho e

.

Sousa Junior (2016), Piovesan (2006) e Bobbio (2004). O método foi a análise crítica e comparativa, destacando categorias teóricas e suas implicações para a realidade brasileira.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A perspectiva de processos de direitos rompe com a visão linear e eurocêntrica das denominadas gerações de direitos. Direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais são complementares: não há liberdade sem justiça social, nem cidadania plena sem redistribuição de bens.

No Brasil, o campo dos Direitos Humanos é marcado por desigualdades estruturais e exclusões históricas. A colonialidade do poder (da qual trata Quijano) explica como, mesmo após o fim do colonialismo formal, permaneceram hierarquias de raça, gênero e classe que determinam o acesso desigual a oportunidades.

Mariátegui (2008) observa que "o privilégio da educação persistia pela simples razão de que persistia o privilégio da riqueza e da casta" (apud Escrivão Filho; Sousa Junior, 2016, p.76). Victor Nunes Leal (2012) evidencia como o coronelismo perpetuou a concentração de poder político nas mãos das elites rurais — fenômeno que ainda se reflete na atuação de bancadas conservadoras que se sucedem no Congresso Nacional.

A desumanização histórica se revela em episódios como o narrado por Sousa Junior: após balear um indígena, um jagunço comenta "Parecia gente!" (2011, p.148-153). Tal frase expõe a lógica que negou humanidade a povos indígenas, negros e pobres, legitimando sua exclusão social persistente em nossa sociedade.

A resistência, contudo, foi constante. Quilombos, levantes, greves, a luta abolicionista, o movimento operário e estudantil formaram a base de um processo de construção da cidadania que, mesmo sob repressão, continuou a avançar. Escrivão Filho e Sousa Junior (2016, p.79) lembram as "dezenas de revoltas populares deflagradas em todo o país" como expressões de um povo que nunca aceitou passivamente a opressão.

A Ditadura Militar (1964-1985) representou uma ruptura autoritária que suspendeu direitos, censurou a imprensa, perseguiu opositores e institucionalizou a tortura. A transição para a democracia foi conquistada graças à mobilização popular, mas conduzida de modo negociado, preservando estruturas autoritárias e garantindo a impunidade dos crimes da ditadura.

A Constituição de 1988 inaugurou um novo marco, reconhecendo direitos sociais, direitos coletivos e a diversidade cultural brasileira. Porém, a disputa política continua: novos

.

sujeitos de direitos — indígenas, mulheres, população negra, pessoas com deficiência e LGBTI+ — disputam espaço com forças conservadoras, que buscam restringir conquistas e restaurar privilégios.

Atualmente, o cenário é de tensão: ameaças a direitos trabalhistas, cortes em políticas sociais, desinformação e discursos de ódio fragilizam o pacto democrático. A tentativa de golpe de 8 de janeiro de 2023 expôs de forma dramática a vulnerabilidade das instituições e a persistência de forças que buscam minar o Estado Democrático de Direito. A efetivação dos Direitos Humanos exige, portanto, mobilização contínua, fortalecimento da sociedade civil e educação para a cidadania.

CONCLUSÕES

Os Direitos Humanos no Brasil não são dádivas, mas conquistas efetivadas a duras lutas. A Teoria Crítica permite compreendê-los como processos políticos, em permanente disputa, que só se efetivam pela ação coletiva e pela pressão social. Consolidar uma cultura democrática exige: Educação em Direitos Humanos voltada à transformação social; Participação popular nos espaços institucionais e Enfrentamento do racismo estrutural, do patriarcado e das desigualdades regionais.

Carbonari (2010) defende que a EDH seja mediação para a humanização, formando sujeitos capazes de resistir às violações e propor novos caminhos para uma sociedade plural. O desafio que se impõe é de continuidade: transformar a democracia formal em democracia substantiva, que garanta a todos o acesso aos bens que tornam a vida digna de ser vivida.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2004.
CARBONARI, P. C. **Direitos Humanos: sugestões pedagógicas**. Passo Fundo: IFIBE, 2010.
CARBONARI, P. C. **Educação em Direitos Humanos**: elementos metodológicos e didáticos. Passo Fundo: Saluz, 2024.
ESCRIVÃO FILHO, Antonio; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os Direitos Humanos**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016.
HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. **A educação entre os Direitos Humanos**. Campinas, Sp. Autores Associados, 2006.
HERRERA FLORES, J. **A reinvenção dos Direitos Humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia, Antônio Henrique Graciano Suxberger, Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. 232 f. ISBN 978-85-7840-012-5.
HERRERA FLORES, J. **Direitos Humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência**. Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos, vol. 23, n. 44, 2002.

.

PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de Direitos Humanos. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. **A educação entre os Direitos Humanos**. Campinas, Sp. Autores Associados, 2006.
SANTOS, Richard. **Maioria minorizada**: um dispositivo da racialidade. RJ: Telha,2020.
MAHLKE, Helisane. **Direitos Humanos**. Distribuidora Educacional. Londrina, 2017.

.

LUTO MATERNO POR MORTE VIOLENTA: UM OLHAR FENOMENOLÓGICO DECOLONIAL

GT 7 - DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO PARA A PAZ E AUTORITARISMOS

Girleianne Araújo Costa da Silva Souza

Ana Karina Silva Azevedo

INTRODUÇÃO

"Mataram meu filho, doutora! O meu único filho". "E agora, o que vou fazer? Ele era tudo pra mim! Este resumo é fruto da tese de doutorado da autora, cuja pesquisa nasce de um pedido desesperado de ajuda no seu contexto profissional no Núcleo de Apoio às Vítimas de Violência Letal e Intencional do Ministério Público do Rio Grande do Norte (NUAVV/MPRN).

O luto materno por mortes violentas apresenta características singulares que o diferenciam de outras formas de enlutamento. Esse luto é atravessado pela brutalidade da perda, pelo rompimento abrupto do vínculo e pelo caminho de reparação no sistema de justiça, intensificando o sofrimento e desafiando os recursos de enfrentamento das mães.

A pesquisa problematiza como a sociedade lida com a dor dessas mães que, além da perda traumática, enfrentam o estigma social, o silenciamento, a impunidade e a revitimização. Questiona-se se as teorias clássicas do luto, majoritariamente americanas e europeias, dão conta de explicar e acolher tais vivências, marcadas por desigualdade e marginalização. Assim, este trabalho propõe um olhar fenomenológico decolonial que permita visibilizar essas experiências.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A revisão de literatura inicia-se com as teorias clássicas sobre o luto, que abriram caminho para a compreensão do fenômeno e subsidiaram práticas clínicas ao longo do século XX. Autores como Freud, Lindemann, Bowlby, Parkes, Kübler-Ross, Worden, Rando, Neimeyer, Stroebe e Schut contribuíram de maneira decisiva para a compreensão do enlutamento como processo humano universal, reconhecendo dimensões psíquicas, relacionais

.

e culturais do sofrimento (Franco, 2021). Entretanto, embora fundamentais, tais teorias não foram pensadas para a realidade brasileira, especialmente em contextos atravessados por pobreza, racismo e desigualdade social, onde o luto adquire contornos particulares.

O luto materno por morte violenta evidencia essas limitações e convoca a problematização dos modos hegemônicos de produção de conhecimento. Trata-se de um fenômeno que desestabiliza a própria condição de maternidade, atravessado pela brutalidade da violência, pela ausência de rituais de despedida e pela busca por justiça. Nessa realidade, não se trata apenas de elaborar a perda, mas de enfrentar estigmas, revitimização e silenciamentos. Frente a esta realidade, se faz necessário compreender o luto materno por mortes violentas a partir de uma perspectiva fenomenológica decolonial, sendo a decolonialidade problematizadora da colonialidade do poder, do saber e do ser, evidenciando como determinadas populações são sistematicamente invisibilizadas.

Maldonado-Torres (2022) destaca que corpos negros, pobres e periféricos são concebidos como “matáveis”, e assim carrega em seus horizontes a expectativa da morte. Essa condição precarizada impacta diretamente as mães que perdem filhos para a violência, sendo suas dores socialmente deslegitimadas. Compreender essa realidade exige um deslocamento epistemológico, que não apenas descreva a experiência do luto, mas a situe em sua historicidade e na trama de desigualdades.

É nesse ponto que a fenomenologia decolonial busca articular a descrição fenomenológica da experiência com a crítica decolonial (Santos, 2017). Enquanto a fenomenologia heideggeriana permite compreender o luto como modo de ser-no-mundo, a perspectiva decolonial acrescenta a denúncia da colonialidade que produz existências precarizadas e mortes invisibilizadas. Trata-se, portanto, de um caminho que amplia a compreensão e o cuidado às mães que habitam este lugar.

METODOLOGIA

O percurso metodológico configura-se como um ensaio teórico, fundamentado na fenomenologia-hermenêutica heideggeriana, A pesquisa foi construída a partir de uma revisão crítica da literatura sobre luto, com ênfase nas contribuições clássicas e contemporâneas, articuladas ao pensamento fenomenológico decolonial.

.

O trabalho dialoga com produções nacionais e internacionais, situando o fenômeno no contexto brasileiro de mortes violentas. Dessa forma, o manuscrito não apresenta resultados de pesquisa empírica, mas constrói uma reflexão teórica sustentada em revisão bibliográfica no diálogo entre luto, fenomenologia e pensamento decolonial, visando compreender e legitimar a experiência do luto materno por mortes violentas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O ensaio teórico tem revelado que o luto materno por morte violenta não é apenas uma experiência individual, mas um fenômeno coletivo e político. Entre os principais achados, destacam-se:

A luta por justiça como parte da elaboração do luto, aparecendo como elemento estruturante da experiência. Diferente de outras formas de luto, a ausência de responsabilização legal torna-se um obstáculo à elaboração da perda. Muitas mães passam a viver em função da luta por reconhecimento da vida interrompida de seus filhos, transformando o luto em militância social e política (Viana; Farias, 2011). Essa luta, ainda que dolorosa, oferece um sentido coletivo à dor, funcionando como mecanismo de resistência contra a invisibilidade social e institucional (Rodrigues et al., 2022).

A estigmatização social que deslegitima a dor materna e associa a morte violenta à culpabilização das famílias (Rodrigues, 2008). Esse processo de estigmatização desvaloriza o sofrimento materno, colocando em dúvida se a dor dessas mães merece acolhimento social e institucional. Butler (2015) questiona justamente esse enquadramento, ao propor que determinadas vidas não são reconhecidas como passíveis de luto, o que se conecta diretamente ao contexto brasileiro de mortes violentas cujas vidas são periféricas e negras.

A revitimização promovida por sistemas de justiça, saúde e pela mídia, que ocorre por meio de investigações morosas, pela criminalização das vítimas, pela exposição sensacionalista que reforça estereótipos e amplia o sofrimento e pela ausência de escuta qualificada (Rodrigues, 2008; Rodrigues et al., 2022).

Ainda, o silenciamento e isolamento social, que agravam o sofrimento, intensificando o risco de adoecimento físico e psíquico (Domingues; Dessen; Queiroz, 2015).

.

E por fim, a espiritualidade como sustentação em meio à precariedade existencial, sendo, para muitas, o recurso de enfrentamento fundamental diante da ausência de suporte social e institucional. A possibilidade de reencontro com os filhos e o recurso à fé funcionam como alicerces para sustentar a experiência devastadora da perda (Domingues, 2010).

Frente a esta realidade, este estudo mostra que essas mães habitam um "não-lugar" social, onde suas perdas não são reconhecidas como dignas de luto (Butler, 2009). Assim, o enlutamento se torna uma forma de resistência frente à colonialidade do ser e do saber, exigindo um reposicionamento ético na clínica psicológica e nas políticas públicas.

CONCLUSÃO

Em conclusão, percebe-se o quanto a violência tem provocado mortes cruéis, sendo um cenário que deixa marcas profundas na vida das mães, evidenciando que a violência não apenas tira vidas, mas impacta intensamente a saúde mental de quem fica. Assim, as teorias clássicas do luto são fundamentais, mas não conseguem abarcar as particularidades do luto materno por mortes violentas em contextos de vulnerabilidade social.

Visto que, são situações invisibilizadas pela sociedade, pelo poder público e pelo sistema de justiça, gerando estigmatização e desvalorização da dor vivida, com consequências emocionais e psicológicas intensas e duradouras. É importante destacar que o luto materno por morte violenta coloca as mães em um lugar de dor profunda, mas também de luta contínua, mantendo-as no papel de cuidadoras e preservando o vínculo eterno com os filhos. Diante dessa experiência, reflete-se: como acolher as perdas que a sociedade insiste em ignorar?

REFERÊNCIAS

BUTLER, J. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, J. *Frames of War: When is Life Grievable?* London: Verso, 2009.

DOMINGUES, D. F. *Homicídio juvenil por arma de fogo: luto, enfrentamento e reorganização na família vitimada.* Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

.

DOMINGUES, D. F.; DESSEN, M. A.; QUEIROZ, E. Luto e enfrentamento em famílias vitimadas por homicídio. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 67, n. 2, p. 61-74, 2015.

FRANCO, M. H. P. *O luto no século XXI: uma compreensão ampliada do fenômeno.* São Paulo: Summus, 2021.

Franco 2022

MALDONADO-TORRES, N. *Sobre a colonialidade do ser: contribuições ao desenvolvimento de um conceito.* Cadernos de Filosofia Latino-Americana, v. 22, n. 2, p. 13-42, 2022.

RODRIGUES, H. S. J. Revitimização: um estudo sobre violência e memória. Fortaleza, 2008.

RODRIGUES, J. S.; BARROS, J. P. P.; BENÍCIO, L. F. S.; GOMES, C. J. A. "Tortura que não acaba": análise do sofrimento de mães de jovens assassinados em Fortaleza. *Psicologia USP*, v. 33, e210142, 2022.

SANTOS, G. A. O. Psicologia fenomenológico-existencial e pensamento decolonial: um diálogo necessário. *Revista do NUFEN*, v. 9, n. 3, p. 93-109, 2017.

VIANA, A.; FARIAS, J. A guerra das mães: dor e política em situações de violência institucional. *Cadernos Pagu*, n. 37, p. 79-116, 2011.

.

INFÂNCIA, PARTICIPAÇÃO E DIREITO À CIDADE: NORMATIVAS E EXPERIÊNCIAS LATINO-AMERICANAS

GT 7 - DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO PARA A PAZ E AUTORITARISMOS

Roberta dos Reis Neuhold
Márcio Rogério Olivato Pozzer

INTRODUÇÃO

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), elaborada no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), atribuiu à criança o estatuto de sujeito de direitos, projetando sua participação em decisões que lhe dizem respeito. Entretanto, a distância entre reconhecimento legal e prática ainda é significativa, devido a barreiras culturais, estruturais e institucionais. Este trabalho analisa como o direito à participação é enunciado em documentos legais e, ao mesmo tempo, como tem sido apropriado em contextos locais, tendo como referência experiências de cidades que fazem parte da Rede Internacional *A Cidade das Crianças* (Tonucci, 2006; Neuhold; Pozzer, 2025). Essa rede ergue-se sobre três pilares: o direito ao brincar, que reivindica tempo e espaço para as crianças usufruírem da infância; o direito à autonomia, que promove mobilidade e independência, a começar pelo trajeto casa-escola; e o direito à participação, que estimula a abertura de canais para as crianças participarem das políticas públicas.

Ao situar a participação como dimensão constitutiva dos direitos humanos, entende-se que o reconhecimento da palavra da criança é também uma prática de educação para a paz e de resistência a formas sutis de autoritarismo que silenciam sujeitos considerados “menores” ou “imaturos”. Assim, o estudo propõe reflexões sobre o papel de espaços participativos que promovam o diálogo intergeracional, a escuta ativa e a corresponsabilidade nas decisões públicas, contribuindo para a construção de sociedades mais democráticas e inclusivas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao longo do século XX, o estatuto jurídico da infância passou por transformações que deslocaram a criança da condição de objeto de tutela para a de sujeito de direitos. A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) foi um marco nesse processo ao reconhecer que as crianças não são apenas destinatárias de proteção, mas titulares de voz e participação, entendida como elemento essencial da cidadania contemporânea.

.

Contudo, a incorporação da participação ao ordenamento jurídico não garante sua efetivação prática. A própria Convenção, elaborada sem a presença de crianças (Marchi; Sarmento, 2017), evidencia esse paradoxo. Persistem dilemas sobre como incluir indivíduos sem cidadania plena em instâncias consultivas ou deliberativas (Marshall, 1967; Carvalho, 2013), além dos riscos de manipulação e da chamada "tirania da maioria", apontados por Arendt (2001), que podem limitar a autonomia e a criatividade infantil.

Nesse cenário, Roger Hart (1992) propôs a "escada da participação", que distingue práticas de não participação – como manipulação, decoração e participação simbólica – de níveis mais genuínos, que vão desde crianças informadas e consultadas até aquelas que têm iniciativa e poder de decisão próprios. Essa tipologia permite problematizar experiências que, embora apresentadas como participativas, podem ser meramente formais, reforçando a necessidade de uma avaliação crítica dos graus e limites do engajamento infantil.

METODOLOGIA

O estudo é de natureza documental, com abordagem qualitativa e exploratória. Foram analisadas normativas internacionais (como a Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989) e nacionais (como o ECA, 1990), além de documentos oficiais e institucionais da Rede Internacional *A Cidade das Crianças*. A análise seguiu leitura temática e codificação interpretativa, com foco em menções e práticas de comitês de crianças em contextos latino-americanos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O levantamento de dados das cidades que compõem a Rede Internacional "A Cidade das Crianças" mostra que a maior parte das cidades da Rede criam conselhos de crianças, geralmente vinculados às escolas. Porém, limitações financeiras, falta de infraestrutura e desigualdades históricas dificultam a implementação efetiva de suas propostas. Essa realidade está ligada a processos de desenvolvimento dependente, precariedades urbanas (Santos, 2005; Rolnik, 2015) e restrições do Estado em contextos de austeridade.

Apesar disso, há potencialidades. As experiências valorizam a perspectiva da criança, ampliam a noção de cidadania relacional e questionam barreiras de acessibilidade, segurança e inclusão. Conforme Neuhold e Pozzer (2025), a participação das crianças pode ser um instrumento formativo e de empoderamento, desde que mediada adequadamente por adultos e

.

acompanhada de políticas públicas sensíveis às desigualdades estruturais. Assim, mesmo que os limites práticos impeçam transformações urbanas profundas, a Rede demonstra que a participação não é apenas formalidade, mas prática pedagógica de democracia e inclusão.

CONCLUSÕES

O reconhecimento jurídico da participação infantil representa um avanço civilizatório, mas sua efetivação em práticas democráticas ainda enfrenta obstáculos. As experiências da Rede Internacional *A Cidade das Crianças* mostram a possibilidade de articular cidadania, educação e planejamento urbano, embora dependam de políticas públicas integradas e atentas às desigualdades sociais. Nesse sentido, a participação deve ser compreendida como um direito em construção, cujos limites e potencialidades precisam ser analisados criticamente, ao mesmo tempo em que se tornam necessárias pesquisas empíricas capazes de avaliar os impactos dessas iniciativas e de apontar estratégias para fortalecer a escuta qualificada e a autonomia das crianças nas decisões que envolvem seus territórios.

AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

CARVALHO, J. M. ***Cidadania no Brasil****: o longo caminho.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

HART, R. **Children's participation**: from tokenism to citizenship. Florence: UNICEF, 1992.

MARCHI, R. C.; SARMENTO, Manuel Jacinto. "Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas", ***Educação & Sociedade***, v. 38, n° 141, 2017, p. 945-962.

MARSHALL, T. H. ***Cidadania e classe social***. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

.

NEUHOLD, Roberta dos Reis; POZZER, Márcio R. O. Ciudadanía, ciudades inclusivas e infancia: apuntes sobre la Red Internacional “La Ciudad de los Niños” en América Latina y el Caribe. **Archipélies**, HS1, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.4000/14377. Acesso em: 28 set. 2025.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989.

ROLNIK, R. ***Guerra dos lugares: a colonização da terra e da moradia na era das finanças***. São Paulo: Boitempo, 2015.

SANTOS, M. ***A urbanização brasileira***. São Paulo: Hucitec, 2005.

TONUCCI, F. “La ciudad de los niños ¿Por qué necesitamos de los niños para salvar las ciudades?”, ***Ingeniería y território***, nº 75, 2006, p. 60–67.

.

O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO BRASILEIRO: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE OS DADOS FORNECIDOS PELO SINASE ENTRE 2017, 2024 E 2025

GT 7 - DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO PARA A PAZ E AUTORITARISMOS

Lays Sabrina Pinto de Araujo

Maria Luiza Rafael Vilela

INTRODUÇÃO

A socioeducação, configura-se como uma pedagogia comprometida com a garantia de direitos e a restituição da dignidade de crianças e adolescentes em conflito com a lei. Com base em princípios de justiça social, essa abordagem busca ir além da punição, assumindo uma função transformadora ancorada na escuta, no cuidado e na corresponsabilidade. Nesse contexto, cumprir o papel de promover a conscientização crítica, o desenvolvimento de valores humanitários e o fortalecimento das relações sociais. No entanto, para ser efetiva, deve dialogar com as realidades concretas e as vivências dos jovens, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade e opressão, marcadas por desigualdades estruturais. A emancipação humana e política torna-se, assim, objetivo central desse processo educativo, estabelecendo-se como alternativa à lógica punitiva.

Diante do exposto, propõe-se realizar uma análise sistemática acerca da forma como, segundo os dados do Levantamento Anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), esse cenário expressa-se nos anos de 2017, 2023 e 2024, evidenciando, ainda, de que modo esse panorama se insere na avaliação da eficiência das medidas socioeducativas, a partir das expressões apresentadas pelos dados referentes a cada período. Busca-se, ainda, fomentar como essa proposta é frequentemente fragilizada pelo próprio Estado, que, embora atue como instância máxima de representação político-social, reproduz interesses da classe dominante, guiado pela lógica do capital. Tal contradição se expressa tanto na ineficácia de ações integradoras quanto na violação sistemática de direitos, perpetuando a estigmatização e a marginalização de adolescentes em conflito com a lei.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

.

A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, configurou-se como marco, reconhecendo como obrigação do Estado assegurar medidas de atenção e proteção integral aos jovens. Nesse passo, essa política se aplica a todos(as) adolescentes em conflito com a lei, indivíduo que cometeu algum ato infracional antes dos 21 anos, maioridade estipulada pelo ECA. Como consequência disso, o SINASE, que tem por finalidade "responder como uma política de Estado, a serviço da sociedade e de forma prioritária às/aos adolescentes que tiveram as suas vidas envolvidas com ações violentas." (Brasil, 2023, p.7), realiza anualmente um levantamento com os principais dados referentes à distribuição e ao perfil dos adolescentes em conflito com a lei cumprindo as seguintes modalidades: de internação (sendo provisória e/ou permanente na instituição), em liberdade assistida (LA), semiliberdade ou na Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), todos estes propostos na legislação do ECA (idem, 1990).

Apesar de se inferir, juridicamente, o caráter pedagógico do SINASE, o emprego cotidiano das medidas nos espaços socioeducativos atravessa a contínua perpetuação de desigualdades e do ciclo de marginalização a esses(as) jovens, no qual acentua a natureza punitiva-criminalizadora do Estado. Diante disso, para se entender o funcionamento das unidades e quem são os sujeitos inseridos nelas, realiza-se a análise comparativa, entre 2017, 2023 e 2024, dos aspectos: geográfico (quantidade de espaços socioeducativos por unidade federativa e quantos adolescentes adentram); socioeconômico (raça, gênero e escolaridade), bem como do fator penal (quais foram os atos infracionais mais cometidos nesse período de tempo). Logo, o primeiro impacto diz respeito ao número de adolescentes em atendimento nas medidas de semiliberdade e internação, uma vez que este se apresenta muito inferior ao registrado no Levantamento Anual de 2017, ocasião em que havia sido realizado o último censo nacional. Observa-se, portanto, uma diminuição de aproximadamente 54% de jovens e adolescentes assistidos no sistema socioeducativo brasileiro, desconsiderando os atendimentos iniciais e as medidas protetivas.

Quadro 1 – Quantidade de Adolescentes e jovens atendidos no Sistema Socioeducativo (2017, 2023-2024)

Ano	Semiliberdade	Internação	Internação Sanção	Internação Provisória	Total
2017	2.160	17.811	306	4.832	25.106
2023	1.068	8.638	213	1.637	11.556

.

2024	1.240	8.584	294	2.388	12.506

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do SINASE

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, adotou-se o método crítico-dialético, com abordagem mista (quantitativa e qualitativa), visando articular a análise estatística dos dados à interpretação crítica de seus significados no campo das políticas socioeducativas. O campo de investigação abrangeu os registros oficiais disponibilizados no Levantamento Anual do SINASE (2017, 2023 e 2024). Os sujeitos indiretos da pesquisa correspondem aos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, cujas trajetórias são expressas nos dados coletados pelas instituições supracitadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No ano de 2023, São Paulo foi o Estado com maior concentração de unidades, com aproximadamente 115 centros, seguido por Minas Gerais (40) e Paraná (35), no que coloca o Sudeste e Sul como as regiões mais prevalentes. Esse dado, quando comparado ao primeiro ano de análise (2017), mostra o Estado de São Paulo ainda com o maior número de estabelecimentos socioeducativos (145), seguido por Minas Gerais (35) e Paraná (27). Em 2024, houve uma diminuição de 12,6% das unidades em São Paulo e o aumento de 19,4% em Minas Gerais. O Paraná continua ocupando a terceira colocação mesmo com a diminuição de 9,7% das instituições. Esse dado, em 2023, quando comparado ao primeiro ano de análise (2017), ainda mostra São Paulo como líder em relação ao Estado com maior quantidade de unidades socioeducativas no país e também no que diz respeito ao aumento na entrada de jovens para cumprir tais medidas. Considerando o Sudeste como região mais populosa do país e com maior densidade, 92.025 hab/km2 com mais de 87,5 milhões de habitantes (Brasil, 2017).

No tocante aos atos infracionais cometidos pelos adolescentes em conflito com a lei, em 2017, o roubo com 38,1% e o tráfico de entorpecentes, 26,5% constituem-se os casos de maior incidência a serem respondidos. Em 2023, o roubo, com quase 40% foi o delito mais registrado, seguido do Tráfico, correspondente a 20%, e do Homicídio Culposo, ao haver a intenção de matar, acima de 15%. Já em 2024, assim como no ano anterior, mostra o roubo (31,7%), Tráfico de Drogas (27,0%) e Homicídio (12,6%) como os três atos infracionais mais atribuídos aos(às)

.

adolescentes. Através disso, apreende-se que os dois maiores atos estão ligados à possibilidade de geração de renda e ascensão social por meios ilícitos.

Em 2023, o Brasil possuía 10.590 adolescentes em privação e restrição de liberdade com situação de frequência escolar. Em 2024, a quantidade aumenta para 10.688 matriculados e com frequência. No entanto, em 2017, esses dados não são categorizados. Como apontado pelo documento, é dever tanto das escolas registradas no sistema de socioeducação quanto das próprias unidades em garantir a frequência e participação, reconhecendo a educação enquanto um direito universalizante. Contudo, o grau de marginalização proferido contra esses jovens intensifica os preconceitos das próprias instituições de ensino.

No período de 2017, 40% dos adolescentes e jovens cadastrados no Sistema foram considerados de cor parda/preta, 23% de cor branca, 0,8% amarelo e 0,2% de raça indigena. No ano de 2023, mais de 60% dos adolescentes eram negros (pardos/pretos). Em 2024, os autodeclarados pardos(as), 54,8%, e pretos(as), 17,2% aparecem em porcentagem maiores. A questão racial, apresentada nestes dados, traduz o fator da criminalização, exclusão social e a falta de democratização no acesso às políticas públicas que atravessam o processo socio-histórico do(a) jovem negro(a) no Brasil. Dessa forma, esses efeitos do Racismo Estrutural permeiam também nos espaços socioeducativos.

Quanto ao gênero, no primeiro ano da análise, há predominio de adolescentes do sexo mscuino (96%). Em 2024, 11.167 correspondiam a meninos cisgêneros, enquanto 461 eram meninas cisgêneros. Percebe-se também a presença de dados referentes a jovens trangêneros e não binários, correspondente a 56 e apenas 1 menino não binário respectivamente. Comparativamente, o Levantamento registra número superior de adolescentes trans (64) e não-binarie (14), estes dados não eram apurados nos levantamentos anuais do SINASE até o ano de 2023. Através disso, há os seguintes recortes: a maior parte são de meninos cisgêneros, mas também a presença de trans e não binários reforça a necessidade de se discutir a diversidade humana e sexual nesses espaços.

CONCLUSÕES

A partir das reflexões desenvolvidas, é possível perceber que a influência do modo de produção capitalista produz e reproduz uma sociedade baseada no individualismo, na competitividade e na extrema desigualdade, em que as expressões da questão social são

.

naturalizadas, ridicularizadas e utilizadas como mediadoras de relações sociais meritocráticas, sustentadas pela ideia de pertencimento e responsabilidade individual.

A esse ponto, cabe refletir sobre os resultados concretos de tais expressões e sobre a função conservadora que essa estrutura cumpre na manutenção da sociedade capitalista, que se reorganiza por meio do controle social exercido sobre os corpos e mentes, inclusive daqueles que sequer estão inseridos no mercado de trabalho formal. Para esses, prevalece uma lógica de violência camuflada sob a aparência do encarceramento, revelando uma farsa institucionalizada que se manifesta principalmente nos corpos juvenis.

Nessa perspectiva, o foco não deve ser apenas o crime ou o delito cometido pelo jovem, mas sim as relações sociais afetadas e o contexto histórico e estrutural que influencia sua trajetória, exigindo abordagens que visem à reparação, inclusão e transformação social, e não apenas à punição. Esse cenário evidencia o descompromisso com estratégias que realmente invertam o ciclo de vulnerabilidade e infração, limitando-se a respostas superficiais que pouco contribuem para uma mudança de comportamento e de trajetória de vida. Entretanto, o setor educativo, em algumas experiências, têm se mostrado mais eficiente ao promover abordagens formativas e críticas, ainda que limitado por políticas públicas fragmentadas e insuficientes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Levantamento Anual do SINASE 2017. Acesso em: 28 de set. de 2025

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Levantamento Nacional SINASE 2023. Acesso em: 20 de set. de 2025

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Levantamento Nacional SINASE 2024. Acesso em: 20 de set. de 2025

.

JUSTIÇA RESTAURATIVA E EDUCAÇÃO: A MEDIAÇÃO E A CONCILIAÇÃO NO COMBATE ÀS PRÁTICAS AUTORITÁRIAS E NA PROMOÇÃO DA PAZ SOCIAL

GT 7 - DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO PARA A PAZ E AUTORITARISMOS

Maria Júlia da Silva Pinto
Monique Rodrigues do Valle Santos
Maria Eduarda Araújo da Silva
Laís Silva de Medeiros

INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) estabelece a importância da educação para o fortalecimento da compreensão, da tolerância e da convivência entre os povos. No Brasil, esse compromisso é reforçado por meio do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que institui diretrizes para a solidificação de uma cultura de respeito aos direitos fundamentais no ambiente escolar. Entretanto, no cenário contemporâneo, os direitos humanos enfrentam desafios significativos, principalmente em espaços educacionais, em razão de condutas autoritárias que comprometem uma dinâmica social justa e equilibrada.

Diante dessa realidade, a aplicação da Justiça Restaurativa (JR) por meio de ferramentas como a mediação e conciliação, revela-se uma estratégia extremamente relevante para a formação da cultura escolar. Ao substituir a imposição por um processo colaborativo, a JR combate diretamente as práticas autoritárias e proporciona um ambiente participativo e igualitário. Dessa maneira, consequentemente, sua implementação não contribui apenas para a disseminação de uma cultura preventiva de paz, mas também forma cidadãos mais conscientes e empáticos, capazes de gerir conflitos através da composição e da integração.

O presente trabalho tem como objetivo analisar a implementação da Justiça Restaurativa no contexto educacional, com foco na aplicação de métodos consensuais de resolução de conflitos. Além disso, destaca-se a relevância da JR na consolidação dos preceitos constitucionais dos direitos humanos, contribuindo para o fortalecimento de valores como respeito, empatia e cooperação dentro do espaço educacional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Crianças e adolescentes encontram no ambiente escolar o espaço ideal para formação social e intelectual, de modo que as relações lá estabelecidas são, paralelamente, uma

.

amplificação da sociedade contemporânea. Sob esta ótica, os educadores enfrentam, diariamente, o desafio de gerir conflitos, principalmente em uma realidade familiar onde, muitas vezes, as crianças são corrigidas por atos puramente punitivos, os quais não apenas são insuficientes para lidar com a raiz das tensões, mas também normalizam a violência.

O modelo tradicional de gestão de conflitos no ambiente escolar é predominantemente punitivo, operando sob uma lógica de identificação de culpa e aplicação de advertências. Essa abordagem se mostra limitada, uma vez que falha em ensinar a resolução do conflito em si, focando apenas em atrelar uma culpa.

Emerge, assim, a indissociável necessidade de métodos alternativos, não apenas para solucionar disputas, mas que atuem na formação e desenvolvimento pessoal dos discentes. Para tanto, a Justiça Restaurativa surge como uma resposta humanizada a essa demanda, alinhando-se diretamente à promoção de uma cultura de paz. A JR propõe uma mudança de paradigma, pois prioriza o diálogo e a escuta ativa, buscando entender as necessidades e a responsabilidade de cada um.

A priori, esta prática pode parecer apenas uma tendência pedagógica, quando, na realidade, é ancorada pela Constituição Federal (CF) de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e em um conjunto coeso de legislações infraconstitucionais que priorizam a resolução consensual de conflitos e a proteção integral da juventude. No cerne dessa transformação, encontra-se o princípio da Dignidade da Pessoa Humana, consagrado como fundamento da República no artigo 1º, inciso III, da CF, um pilar que irradia seus efeitos sobre todo o sistema jurídico, exigindo abordagens mais humanizadas para a resolução de conflitos.

Conforme conceitua Ingo Wolfgang Sarlet (2011), o reconhecimento da dignidade como princípio fundamental impõe ao Estado o dever de zelar pelos indivíduos como sujeitos de direito, e não como meros objetos de uma decisão judicial. Para tanto, a concepção de indivíduo como "sujeito de direito" conecta-se diretamente à autonomia e ao protagonismo que são centrais aos métodos consensuais, nos quais as partes constroem a solução, em oposição ao modelo adversarial, onde são frequentemente espectadores passivos de uma decisão imposta.

No Brasil, a prática da Justiça Restaurativa se consolidou através da Política Nacional de Justiça Restaurativa, instituída pela Resolução nº 225/2016 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Assim, a referida resolução descreve a prática como como "um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias" que visa à conscientização sobre as causas dos conflitos e à solução dos danos de forma estruturada. Essa nova perspectiva humaniza todo o processo, de modo a permitir que as partes envolvidas construam coletivamente uma solução para o dano causado, restaurando vínculos e promovendo aprendizado para toda a comunidade escolar.

Ademais, a Lei nº 8.069/90, o ECA, é um diploma legal fundamentalmente compatível com os ideais restaurativos. Sua lógica, centrada na proteção integral e no melhor interesse da criança e do adolescente, abre espaço para abordagens que transcendem a mera sanção e, as medidas de proteção elencadas no artigo 101, como o "encaminhamento aos pais ou responsável", a "orientação, apoio e acompanhamento temporários" e a "inclusão em programa

.

comunitário", são exemplos de intervenções que visam à reestruturação e reabilitação, em total consonância com os princípios da JR.

Reforçando esse ecossistema, a Resolução nº 169/2014 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) dispõe, em seu artigo 8º, que "nas situações cotidianas de conflito em que a criança ou o adolescente estejam envolvidos, deverão ser priorizados os meios alternativos de resolução, visando à preservação de seus interesses", e complementa, no artigo 9º, que tais conflitos devem ser "prioritariamente solucionados de forma pacífica, evitando-se a judicialização".

Diante do exposto, a escola é o local por excelência para a intervenção precoce e transformadora de conflitos, e portanto, torna-se a comunidade primária na qual crianças e adolescentes aprendem a conviver, a negociar diferenças e a construir relações sociais para além do núcleo familiar.

METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica, pela qual a metodologia se baseou na análise qualitativa de artigos científicos, dissertações, documentos oficiais, como a Resolução nº 225/2016 do CNJ, que dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa, a fim de conectar a discussão teórica com as diretrizes institucionais vigentes. Além disso, foram buscadas referências que abordam o conceito de Justiça Restaurativa, mediação de conflitos, práticas autoritárias no ambiente escolar, a fim de fundamentar a argumentação teórica utilizada e apresentada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O modelo punitivo, centrado na responsabilização unilateral e na aplicação de sanções, reforça práticas autoritárias e não comprometidas com uma educação cidadã, tornando-o insuficiente para lidar com a complexidade dos conflitos que emergem no ambiente escolar. Diante disto, a adoção da Justiça Restaurativa surge como um instrumento mais efetivo para a prevenção de condutas impositivas e promoção da paz.

Dentre as principais ferramentas da JR, a mediação de conflitos tem por objetivo restabelecer a comunicação, criando um espaço seguro para expressar sentimentos e perspectivas. Na prática dentro do contexto educacional, a figura do mediador passa a ser desempenhada por professores, funcionários, ou até mesmo alunos que tenham facilidade e discernimento para a resolução.

Para o funcionamento ágil, é necessário que haja capacitações voltadas para a comunidade escolar, de modo a instigar o uso da JR para gerir conflitos de forma autônoma e dinâmica. Desse modo, a criação de uma cultura de paz se estende para além do ambiente escolar, impactando a sociedade de forma direta através da formação de cidadãos.

.

CONCLUSÕES

Diante do exposto, constata-se que a implementação da Justiça Restaurativa no ambiente escolar, espaço de formação social e intelectual, deve ser compreendida não apenas como um instrumento alternativo para a reparação de conflitos, mas como um mecanismo para a consolidação da prática dos Direitos Fundamentais. Ao se afastar do modelo punitivo, sua aplicação estabelece vínculos comunitários ao criar um espaço para diálogo onde os agentes envolvidos no conflito assumem um papel ativo em sua resolução.

Dessa forma, a JR reafirma o compromisso estabelecido pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), e promove um ambiente propício para o fortalecimento da democracia no cenário contemporâneo, em consonância com o princípio da Dignidade da Pessoa Humana, formando cidadãos capazes de gerir seus conflitos.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 10 dez. 1948.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução Nº 225, de 31 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário. Brasília, DF, 2016.

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 União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução n.º 169, de 13 de novembro de 2014**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2017.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 9. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

.

"MINHA BÚSSOLA, MINHA VIDA" COMO INSTRUMENTO AUXILIAR NA PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ ENTRE ESTUDANTES DO IFRN

GT 7 - DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO PARA A PAZ E AUTORITARISMOS

Jamylle Rebouças Ouverney
Maria da Apresentação Barreto
Juliana de Medeiros Franco Lima

INTRODUÇÃO

A experiência relatada consistiu numa das atividades realizadas em parceria com a disciplina de "Relações interpessoais no trabalho" e visava promover a integração dos alunos recém ingressos, possibilitar autoconhecimento, melhorar o convívio entre os pares e promover uma cultura de paz. A atividade foi desenvolvida durante estágio curricular obrigatório do curso de Psicologia/UFRN no ano de 2023, junto a estudantes do 1º ano do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus Centro Histórico. A turma escolhida para a realização das atividades apresentava queixas de bullying, dificuldades de integração entre os estudantes e frequentemente também era alvo de reclamações dos professores. O convívio entre os alunos era descrito como fonte de sofrimento por muitos membros da turma, um deles atribuiu uma tentativa de suicídio a esse sofrimento. A atividade denominada "Minha bússola, minha vida", aliada às demais intervenções demonstrou sucesso no propósito de promover uma cultura de paz por meio da integração dos alunos, da identificação entre eles, além de despertar para um planejamento de vida, conforme observações, relatos e registros posteriores dos estudantes e professores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dentre as ações programáticas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos 2018 (PNEDH), encontram-se ações diretamente relacionadas com à violência nas escolas e com o bullying, entendido aqui como uma forma de violência específica entre pares. Manzini (2017) explica que o termo *bullying* é de origem inglesa e não possui tradução direta para o português, significa agredir intencionalmente e de forma repetitiva um indivíduo ou grupo, seja física e/ou psicologicamente, havendo uma desigualdade de poder entre vítimas e agressores e

.

essas agressões não ocorrem somente nas escolas, podem acontecer em empresas, penitenciárias, serviço público e clubes sendo denominado nesses contextos como assédio moral.

Figuram entre as ações previstas no PNEDH 2018, o apoio aos projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar, o fomento e criação de projetos e programas pedagógicos articulados com a rede de assistência e proteção social que buscam prevenir e enfrentar as diferentes formas de violência, incentivar estudos e pesquisas sobre violações de Direitos Humanos e outros temas importantes para a promoção de uma cultura de paz e cidadania.

Destaca-se a proposição de atividades embasadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição física, bem como procedimentos para resolver conflitos e tratar a violência, intimidações, perseguições, sempre através da participação e democracia. Tal proposição alinha-se à experiência aqui socializada.

A "Minha bússola, minha vida" remete à educação para os Direitos Humanos, voltada aos ideais de justiça. A educação que instrumentaliza os oprimidos para a necessidade da luta, da organização crítica e rigorosa para a reinvenção do mundo (Freire, 2024).

Nesse sentido, o senso comum costuma conceituar paz como a ausência de guerras. Mas o conceito contemporâneo de paz compreende-a como um fenômeno amplo, que envolve relações sociais com a ausência de violência e existência de justiça, igualdade, respeito e todos os elementos que favorecem a dignidade humana. (Dusi, 2022). Às Escolas cabe promover uma cultura de paz. (<LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015.>)

Afinal, o que seria uma cultura de paz? A Organização das Nações Unidas (ONU) definiu a cultura de paz como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito pleno à vida e na promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, propiciando o fomento da paz entre as pessoas, os grupos e as nações. A cultura da paz envolve ações amistosas, forjadas em valores, Direitos Humanos, democracia, desenvolvimento, ética, cidadania e em comportamentos não violentos.

A promoção de uma cultura de paz nas escolas e na rede federal de ensino, alinha-se com a perspectiva de formação omnilateral e desenvolvimento de uma cidadania plena nos indivíduos. Promover a cultura de paz representa romper com o individualismo, característica

.

tão marcadamente capitalista. Significa desenvolver mais valores de cooperação, respeito à diversidade e ética. Assim, (DUSI, 2022, p.1) advoga:

> A educação para a Cultura de Paz não é apenas possível, mas necessária, com medidas não apenas interventivas aos desafios vivenciados, mas especialmente preventivas e promotoras de ações coadunadas à convivência pacífica e à promoção de cidadania

METODOLOGIA

A atividade "Minha bússola, minha vida" aconteceu em 3 encontros. Os dois primeiros encontros, com duração de 1h30 minutos ao total, se deram num espaço intitulado de ateliê de artes. O espaço dispunha de duas grandes mesas coletivas e materiais como lápis de cor, hidrocor, tesouras, cola e folhas de ofício, necessários à realização da atividade proposta. Os alunos demonstraram satisfação com a saída da rotina em sala de aula normal. Iniciou-se com o despertar da curiosidade sobre o que seria uma bússola, qual a sua função, se já haviam visto uma pessoalmente e aos poucos foram levados a imaginar como seria sua bússola da felicidade personalizada. Foram então passadas as instruções iniciais ("Ao norte deverão estar sonhos, objetivos e planos. No leste e oeste deverão constar as coisas/pessoas que te fazem bem, te auxiliam no processo rumo aos seus objetivos. O sul será o ponto de partida. Pode usar e abusar da criatividade, lembre-se que a bússola deve ser personalizada") e eles trabalharam individualmente na confecção de suas bússolas.

Como objetivo geral, buscava possibilitar autoconhecimento no tocante a objetivos, desejos e principalmente sobre o que faz bem a cada estudante. De forma mais específica almejava-se despertar a necessidade de planejamento acadêmico e para a vida, motivar os estudantes para os estudos, mediante estreitamento dos laços com objetivos de vida, possibilitar trocas entre os colegas e contribuir para desenvolver senso de pertencimento ao grupo.

O terceiro momento teve duração de 1 hora e 30 minutos e aconteceu durante a aula da disciplina de "relações interpessoais no trabalho". Desenvolveu-se num espaço distinto da sala de aula onde foi formada uma roda de conversa na qual professora e estagiária de psicologia iniciaram com boas vindas e estabelecimento de combinados para aquele momento, como o respeito às falas dos colegas. Tal encontro teve por objetivo promover a partilha dos materiais produzidos, aproximar os alunos pela descoberta do outro e do que é comum.

Quando questionados sobre como foi a realização da atividade, os estudantes trouxeram falas interessantes no sentido de que foram levados a pensar sobre o futuro pela primeira vez ou que puderam conhecer melhor os colegas e se surpreender com o quanto possuem em

.

comum. Sonhos, medos, redes de apoio e vulnerabilidades foram partilhadas. Sonhava-se com casas de praia, casamentos, filhos, empregos, profissões, viagens. Sonhava-se! Ao passo que praticamente todos os alunos pretendiam verticalizar seus estudos, ingressando na universidade, havia um estudante que planejava "terminar os estudos" ao concluir o curso técnico integrado e trabalhar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultado da atividade "Minha bússola, minha vida" aliada às outras intervenções realizadas, observou-se uma melhora na integração dos estudantes e no clima geral da sala de aula. Os alunos declararam durante a roda de conversa sobre a atividade que foi interessante perceber que os colegas tinham sonhos em comum, que puderam se conhecer e conhecer melhor os outros. Alguns afirmaram nunca terem parado para refletir como seria sua vida numa perspectiva futura e a atividade possibilitou essa reflexão inicial.

Durante a realização do Conselho de Classe referente ao bimestre vigente, a turma e professores relataram uma melhora considerável em virtude das intervenções realizadas ao longo do estágio e em parceria com a disciplina de Relações interpessoais no trabalho, bem como outros professores e disciplinas que conhecendo a problemática da turma, puderam também intervir, como por exemplo a disciplina de sociologia que realizou um lanche coletivo com os alunos de forma intencional e para melhor integrá-los. Da mesma forma, em auto-avaliação escrita solicitada pela disciplina de "relações interpessoais no trabalho", os estudantes corroboraram com o exposto e descreveram melhorias no relacionamento entre os colegas.

CONCLUSÕES

Considerando que a experiência descrita aconteceu em paralelo às ações realizadas com diversos atores (famílias, estudantes, professores) envolvidos e também não se tratou de uma ação pontual, avalia-se como uma experiência exitosa que contribuiu para promoção de uma cultura de paz e dos direitos humanos na medida em que possibilitou uma melhor integração da turma e melhoramento do clima vigente em sala de aula. Menos conflitos foram observados e melhor convívio, mais respeito.

.

Salienta-se que educar para a promoção da paz requer um trabalho sistematizado e perene, e que não esteja circunscrito somente ao contexto das escolas. Somente apagar incêndios não dará conta. Intervenções com durações mais extensas e que vão além de abordagens individuais, incluem famílias e são desenvolvidas por equipe multiprofissional são as mais efetivas, além disso as abordagens podem não ser eficazes em todos os contextos, requerem adaptações conforme as especificidades da escola/ cultura (Silva,2017) .

REFERÊNCIAS

DUSI, Miriam Lúcia Herrera Masotti. Educação para a cultura de paz. Revista Com Censo**:** **Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 9, n. 3, p. 156-169, 2022.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Editora Paz e Terra, 2024

MANZINI, Raquel; BRANCO, Angela Uchoa. Bullying: escola e família enfrentando a questão. **Porto Alegre: Editora Mediação**, 2017.

Plano Nacional de Educação em direitos Humanos 2018 disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf> Acesso em: 13 de setembro de 2025

SILVA, Jorge Luiz da et al. Revisão sistemática da literatura sobre intervenções antibullying em escolas. **Ciência & saúde coletiva**, v. 22, p. 2329-23

Lei nº13.185 de 06 de novembro de 2015. disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm>

.

EM TEMPOS DE NEOCONSERVADORISMO NA EDUCAÇÃO, ESPANTEMO-NOS!

GT 7 - DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO PARA A PAZ E AUTORITARISMOS

João Victor da Silva Souza
Evanilsom Gurgel de Carvalho Filho
Juliana da Rocha e Silva

Intróito...

O termo *neoconservadorismo* agrega uma nova perspectiva ao conservadorismo "clássico, uma vez que, ancorado pela nova direita, segue noções de mercado ligadas a questões político-econômicas e ao combate ao Bem-Estar Social. A definição de neoconservadorismo, para Barroco (2022, p. 13) "[...] consiste na junção entre os valores do conservadorismo moderno e os princípios do neoliberalismo", esses princípios, reverberam no campo educacional através da defesa da moralidade, da disciplina e valores tradicionais, subsidiando uma maior intervenção do Estado nas decisões e políticas educacionais.

Diante desse panorama, o objetivo deste trabalho é contribuir para o combate aos movimentos direitistas e seus impactos nefastos na educação. Tomamos por base as reflexões e indagações de Paulo Freire (1967, 1987, 1998, 2001, 2011, 2013, 2014, 2015, 2016), incentivando a resistência, emancipação política e dos indivíduos, e cultivo do pensamento crítico. Com Freire, inspiramos e somos inspirados a seguir na iminente necessidade de combate as malignas injustiças e desigualdades.

Para além disso, cremos na atualidade do pensamento do Patrono da Educação Brasileira, no espanto a malvadeza da injustiça, da exclusão, da homofobia, do autoritarismo, do racismo, da misoginia, entre outras formas de desprezo, objetificação e violência neoconservadoras.

Para fins didáticos, este trabalho está subdividido da seguinte forma: ecos do neoconservadorismo na educação, trabalhando brevemente sobre as consequências dessa vertente política para a sociedade brasileira; em seguida, a partir das teorizações de Freire, analisaremos o combate a onda conservadora, com ênfase a atualidade do pensamento de Paulo Freire para o combate as investidas da direita.

.

Ecos neoconservadores na educação brasileira e os espantos que os suscitam

A onda neoconservadora aumentou significativamente no Brasil após a eleição de Jair Bolsonaro, em 2018, candidato da extrema direita, amplamente apoiado por militares, empresários, igrejas e grupos apoiados por um discurso nacionalista e moralista cristão (Gonçalves, 2019). Seu governo, foi marcado pela critica as politicas progressistas de direitos LGBTQIA+, controle de armas e educação sexual nas escolas.

As pessoas adeptas dos ideais neoconservadores, defendem que a educação deve ser pensada para cumprimento das demandas mercantis, formando sujeitos tão somente alinhado as exigências do mundo profissional. Nesse sentido, os currículos deveriam transmitir a moralidade, autoridade e ordem social, reverberando, portanto, na padronização e no enrijecimento dos conteúdos, focando no enaltecimento e manutenção dos valores tradicionais (Fagundes, 2022; Castro, 2021).

Ao nos debruçarmos sobre o Movimento Escola Sem Partido, vemos que seus adeptos, são em suma, políticos/as da extrema direita que defendem a ideologia liberal e o fundamentalismo religioso evangélico. Seus simpatizantes se dizem ser representantes de pais e estudante contrários ao que chamam de "doutrinação" esquerdista nas escolas. Esse Movimento, nada mais é do que uma manobra política que favorece a agenda neoconservadora na educação brasileira. Para além disso, o neoconservadorismo tem a missão de "desesquerdizar" a educação, inferindo sobre os perigos das ideias progressistas na sociedade.

Paulo Freire (1987, p. 105), já discorrera sobre a neutralidade e a educação:

> A ideologia dominante marca sua presença na sala de aula, em parte tentando convencer o professor de que ele deve ser neutro, a fim de respeitar os alunos. Esse tipo de neutralidade é um falso respeito pelos estudantes. Ao contrário, quanto mais me calo sobre concordar ou não concordar, em respeito aos outros, mais estou deixando a ideologia dominante em paz!

A defesa do discurso imparcial, se trata na verdade, de uma grande questão utópica, uma vez que a escola, por estar inserida em uma realidade social, religiosa, econômica, política, cultural e regional, representa aquele determinado grupo a que atende. Acerca disso, deve estará atento, o/a educador/a

> [...] em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. (Freire, 2011, p. 38).

.

Outra medida nos moldes neoconservadores que pode ser observada no ideário educacional brasileiro contemporâneo é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a qual se caracteriza por ser um documento normativo, composto pelo Ministério da Educação em parceria com instituições privadas.

As propostas da BNCC, determinam conteúdos mensuráveis, "universais" e "neutros", como diria Paulo Freire, com fins avaliativos, mercadológicos e que estimulam a adaptação resignada às competências criadas por terceiros. Uma escola conteudista, neutra não possibilita discussões acerca de questões sociais, de gênero, de injustiças e desigualdades, mas sim para atender aos fins do mercado de trabalho.

Não pensando criticamente sobre os problemas sociais, a escola e os indivíduos se relacionam nos moldes da educação bancária, em que o/a professor/a ensina e detém o saber e os/as discentes aprendem aquilo que não sabem. Não existe troca de saberes nesse caso, existe a educação *para* os/as alunos/as e não a educação *com* eles/as (Freire, 2014). Paulo Freire já nos alertava sobre os riscos da influência neoconservadora na educação:

> A pedagogia crítica do ponto de vista do poder ou da ideologia neoliberal, tem que ver apenas com a presteza com que se resolvem problemas de natureza técnica ou dificuldades burocráticas. As questões de caráter social e político-ideológicas não fazem parte do horizonte de preocupações da prática educativa, neutra por essência. (Freire, 2015, p. 53).

Nesse cenário da invasão neoconservadora na educação, defendemos que não percamos a capacidade de nos surpreendermos e de nos espantarmos, como diria Freire (1987), diante de todo tipo de injustiça, desigualdade, discriminação e violência. Em tempos de silenciamento e de retrocesso na educação, "nunca foram tão necessários quanto hoje o trabalho sério, a pesquisa meticulosa, a reflexão crítica em torno do poder dominante que ganha dimensões cada vez maiores" (Freire, 2015, p. 54).

Paulo Freire, presente!

Segundo o Freire, no campo da educação, o capitalismo e as políticas neoconservadoras cooperam para a conservação das estruturas de poder dominantes, contribuindo para a manutenção da desigualdade e opressão das classes populares. Essa ideologia dominante incentiva uma educação despolitizada, pois tem como foco a preparação para o mercado de trabalho. Subliminarmente, esse treinamento técnico voltado para as demandas do capital, cria

.

amarras ao potencial transformador da educação, impedindo o despertar da consciência crítica e a emancipação das classes populares.

Na medida em que tomamos consciência e percebemos o fato com espanto, inquietamo-nos e buscamos a transformação social. Professores/as espantados/as e conscientes lutam contra uma escola falsamente neutra e imparcial e contra professores/as que são meros reprodutores/as e transmissores/as de conteúdos genéricos voltados para atender as demandas mercadológicas, com alunos/as acríticos/as, incapazes de estabelecer relações entre os fatos e refletir sobre a sua condição histórica.

Paulo Freire nos convida ao desenvolvimento de reações espantosas diante de qualquer tipo de injustiça, discriminação, violência, exploração ou desigualdade. Refletindo sobre essa capacidade de se espantar diante da vida, temos que o espanto exprime a nossa aptidão para pensar criticamente e encontrar soluções para os problemas que surgem na caminhada. Freire destaca o papel da crítica em um cenário em que ideais neoliberais se tornam cada vez mais hegemônicos e ressaltam a nossa "inexperiência democrática" (Freire, 1967, p. 65).

Desse modo, Paulo Freire defende o pensamento de que os/as oprimidos/as devem ser conduzidos/as a um processo de tomada de consciência de sua situação na qual possam intervir na sociedade de maneira crítica e autônoma. Trata-se, portanto, a educação, de uma ferramenta de libertação que capacita os indivíduos a questionarem e alterarem as estruturas sociais injustas.

Nessa perspectiva, enquanto o neoconservadorismo tende a reforçar o *status quo*, enfatizando a educação como uma ferramenta para preservar a ordem e os valores tradicionais, muitas vezes sem questionar as desigualdades sociais ou políticas existentes, o pensamento educacional de Freire busca a emancipação por meio da crítica social e a transformação das relações de poder.

Espantos que não se esgotam

Diante da necessidade de encerrar a discussão, dada a limitação prevista para o trabalho, consideramos necessário defender a ideia de que não podemos perder a capacidade de nos inquietarmos com o avanço da onda neoconservadora e sua influência nefasta na educação. Em tempos do risco anunciado à educação política, problematizadora, crítica, emancipatória e libertadora, que limita a capacidade docente de possibilitar condições de aprendizagem

.

significativas e de estabelecer uma relação dialógica e respeitosa com os discentes, desejamos compartilhar o ideário freiriano de que não exista mais relação de opressão.

Que, espantados/as, possamos juntos lutar por uma sociedade mais justa e respeitosa. Um meio para conseguir? Certamente uma educação sem amarras neoconservadoras. O desafio está posto e o pensamento freiriano tem nos servido como uma importante caixa de ferramentas para nos lançarmos na luta por uma educação aberta a todos/as e que não deixe ninguém de fora.

Referências bibliográficas

BARROCO, M. L. da S. Direitos humanos, neoconservadorismo no Brasil contemporâneo. **Serviço Social & Sociedade**, n. 143, p. 12-21, jan. 2022.

CASTRO, R. Censura e Moralidade: O impacto do neoconservadorismo nas escolas e nas universidades.**Revista Brasileira de Política Educacional**, v. 23, n. 2, p. 91-105, 2021.

FAGUNDES, D. Educação e neoconservadorismo: a reconfiguração das políticas educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n. 1, p. 45-68, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

___. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

___. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

___. **À sombra desta mangueira**. Paz e Terra, 2015.

___. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. O neoconservadorismo e os retrocessos na agenda educacional. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, edição especial EDEA, n. 2, p. 213-228, 2019

.

HOLOCAUSTO E HOMOSSEXUALIDADE: A CONSCIENTIZAÇÃO DA LGBTFOBIA POR MEIO DA MEMÓRIA HISTÓRICA

GT 7 - DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO PARA A PAZ E AUTORITARISMOS

Victor Enzo Fontes Câmara
Juliana Gonçalves Melo

INTRODUÇÃO

A LGBTfobia - preconceito ou discriminação destinados a lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros ou qualquer identidade cujas orientação sexual ou identidade de gênero estejam fora do campo heterossexual-cisgênero - ainda se configura como um problema grave na sociedade brasileira apesar dos avanços em direitos civis dessa população. Diante dessa realidade, é necessário uma conscientização mais reforçada acerca dos perigos da indiferença, do ódio e da intolerância.

Em paralelo com esse exposto inicial, destaca-se a memória de um dos maiores genocídios da História. Em consonância com a Organização das Nações Unidas (ONU), genocídio diz respeito a qualquer ação deliberada cuja intenção seja a destruição parcial ou total de um grupo nacional, étnico, racial ou religioso. Sendo o Holocausto o genocídio em questão.

O Holocausto - crime perpetrado pela Alemanha Nazista de Adolf Hitler o qual teve o povo judeu como vítimas principais - diz acerca a um evento da História que, mesmo após 8 décadas de seu fim, continua sendo uma referência essencial nas reflexões e discussões sobre preconceito, discriminação e ódio. Esses fatores, todavia, não são limitantes às vítimas judias, mas sim incluem diversos grupos os quais também foram vitimados pela violência brutal, especialmente em locais destinados à exclusão social, os campos de concentração e de extermínio nazistas, como ciganos, pessoas com deficiência física/mental e, o foco deste resumo expandido, os homens homossexuais.

Este resumo expandido possui a finalidade de trazer à tona uma memória histórica caracterizada por violações extremas de direitos humanos, um dos grupos perseguidos e condenados pelo nazismo cuja orientação sexual era considerada “desviante”, de acordo com Setterington (2017), o que foi motivação exclusiva a desumanização desse grupo. A proposta deste trabalho é contextualizar as questões antecedentes, ascensão e consequências da ideologia nazista, trazer aprofundamento sobre o ódio e desumanização feitos pelos nazistas, e dar mais

.

visibilidade a essa parte do Holocasuto pouco estudada, os homens condenados por homossexualidade.

Além disso, se faz necessário, de acordo com o exposto a ser desenvolvido a partir dessa memória histórica, a construção de uma criticidade sobre os desdobramentos do preconceito e da violência no tempo atual contra a comunidade LGBTQIA+. Assim como pensar sobre os acontecimentos vividos por esses homens como uma ferramenta de conscientização sobre cidadania, direitos humanos e os perigos da negação da dignidade humana.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho em questão foi construído a partir de três obras caracterizadas por relatos de sobreviventes homossexuais do Holocausto, seja em primeira ou terceira pessoa.

Setterington (2017) apresenta, por intermédio de uma narrativa amplamente contextualizada, a experiência de alguns homens marcados pelo triângulo rosa. Essa nomenclatura é uma referência direta à marca escolhida para os uniformes dos prisioneiros homossexuais nos campos de concentração, sendo que o objetivo da cor rosa era a humilhação, pois esses prisioneiros seriam vistos como “bichas”. O autor em questão apresenta acerca do Parágrafo 175, uma lei do código penal alemão cuja homossexualidade masculina era criminalizada. Esse parágrafo foi o responsável pelo endurecimento da perseguição aos homossexuais masculinos (o que já existia na Alemanha antes da ascensão do Partido Nazista ao poder), o que acarretou dezenas de milhares de condenações, humilhações e espancamentos nas prisões e, o ápice de tudo, o envio a campos de concentração.

Ainda de acordo com o autor supracitado, destaca-se a história - escrita por ele em terceira pessoa - de Peter Flinsch, um rapaz homossexual que foi descoberto como tal após dar um beijo em seu colega de trabalho militar depois de ingerir um tanto de bebida alcóolica. Peter foi encaminhado a uma unidade de trabalho para criminosos (não chega a ser um campo de concentração nazista convencional) cujas condições eram degradantes. Ele anunciava humilhantemente aos outros prisioneiros que era homossexual. Sua mãe conseguiu visitá-lo e ela declarou que o amava independentemente do que acontecesse, e isso o motivou a não cometer suicídio.

.

Um dos sobreviventes homossexuais que escreveu sua própria obra foi Seel (2012), que se descreve como um homem que vivia uma liberdade de aparência seguindo uma tendência de moda livremente. Ele relata que, os nazistas o descobriram por meio de um documento de registro de denúncia feito a partir do roubo de seu relógio. Devido a isso, ele foi chamado à polícia para um interrogatório. Nesse momento, ela relata humilhações, agressões físicas pesadas, incluindo golpes e perfurações no corpo. E, após ser mandado para um campo de concentração, ele teve seu cabelo raspado, e o prisioneiro responsável por esse ato de desumanização formou o símbolo da suástica em seu cabelo (símbolo da ideologia nazista) a mando de oficiais nazistas. Como também, ele menciona o trabalho forçado e experimentos médicos monstruosos, situações degradantes as quais ele precisou suportar.

Além dele, um outro sobrevivente marcado pelo triângulo rosa, Brazda (2023) também apresenta o seu relato. A obra foi escrita por ele juntamente com Schwab (2023). Os autores relatam que o sobrevivente em questão foi condenado pela sua homossexualidade simultaneamente com outrs homens. E, ao chegar ao campo de concentração de Buchenwald, além de perder suas roupas e seu cabelo, teve sua cabeça colocada por um guarda nazista agressivamente em um líquido de desinfecção, o que o fez se debater e engolir desinfetante. Assim como é destacado seu trabalho forçado em uma pedreira, os experimentos médicos cruéis feitos por Carl Vaernet em homossexuais a fim de "reverter" a homossexualidade dos prisioneiros, assim como a vivência rotineria com os horrores.

"Acabamos nos habituando à ideia de poder morrer a qualquer instante. [...] Ver gente morrendo nos deixava quase indiferentes, pois isso era constante no cotidiano. [...] Hoje, choro toda vez que me lembro desses instantes terríveis [...]" (Schwab, Brazda, 2023). Em detrimento dessa declaração dada pelo sobrevivente, é notório o conhecimento da vulnerabilidade constante dentros dos campos de concentração no que diz respeito a perda imediata da vida, o que demonstra o tamanho dos tratamentos de desumanização presentes nesses lugares a fim de excluir os não merecedores da cidadania alemã, o que inclui os homossexuais.

METODOLOGIA

A pesquisa foi construída por intermédio de uma revisão bibliográfica de obras caracterizadas por relatar experiências de desumanização durante o Nazismo/Holocausto.

.

Houve leituras de narrativas de dois sobreviventes condenados pelo regime nazista em detrimento de sua homossexualidade, seja em primeira pessoa quanto em terceira pessoa.

O trabalho é feito a partir de uma natureza qualitativa, descrevendo a dimensão das experiências, suas peculiaridades de violações de direitos humanos. A partir de então, houve coleta de informações consideradas essenciais no que diz respeito ao processo de construção de ódio e seus desdobramentos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos a partir da revisão de literatura dizem respeito a um aprofundamento de uma memória de pouca visibilidade, mas que, apesar disso, apresenta reflexões indubitavelmente úteis em relação ao cenário atual. O processo de estigmatização e desumanização feito contra os homossexuais durante o regime nazista entre 1933 e 1945 demonstra que a LGBTfobia e seus desdobramentos mais exacerbados, como os espancamentos generalizados, são facilitados a partir do momento que o grupo em questão é desumanizado a partir de discursos de ódio crescentes.

O regime nazista, perpetrador do Holocausto, ocorreu recentemente na história da humanidade, não apresenta nem um século de acontecimento. E, uma outra reflexão merece destaque, essas graves violações dos direitos humanos ocorreram na Alemanha, um país da Europa, o continente que historicamente se apresentou como “mais civilizado”, o que motivou colonizações em países considerados “incivilizados”. Ironicamente, esse mesmo continente foi o palco de uma das maiores atrocidades do mundo, que resultou na morte de 6 milhões de judeus (as vítimas centrais), assim como de 10.000 homens condenados por homossexualidade aproximadamente.

A criminalização da homossexualidade, as condenações, as prisões e os envios para campos de concentração dizem respeito a um dos maiores acontecimentos motivados por LGBTfobia, onde todo um Estado organizou uma perseguição sistemática contra um grupo considerado uma ameaça à ordem social, desde os posicionamentos estigmatizantes até as mortes brutais em campos de concetração, e esse ódio ainda é uma realidade no Brasil apesar

.

de ele não ser um regime autoritário. Assim, a memória dos homossexuais no nazismo e no Holocausto é essencial para a conscientização entre os brasileiros.

CONCLUSÕES

A memória do Holocausto como um todo, e especialmente ao grupo LGBTQIA+, é uma ferramenta poderosa, fundamental e urgente para os seres humanos se conscientizarem sobre os perigos do ódio e do preconceito. Sendo um dos acontecimentos que mais drasticamente violaram os direitos humanos, a função de sensibilizar e refletir se torna inevitável.

No do contexto do Brasil, onde a LGBTfobia ainda se configura como um problema grave, não apenas em relação aos homens gays, mas também a lésbicas que sofrem de estupros corretivos, a pessoas trans - principalmente mulheres - etc, que são expulsas de casa e violentadas na rua, os aprendizados que podem ser trazidos por essa memória são inúmeros.

REFERÊNCIAS

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção para a Prevenção e a Punição do Crime de Genocídio. Adotada pela Resolução 260 (III) A da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 9 de dezembro de 1948. Entrada em vigor em 12 de janeiro de 1951.

SEEL, Pierre. **Eu, Pierre Seel, Deportado Homossexual**. Tradução de Tiago Elídio - Rio de Janeiro: Editora Cassará, 2012.

SETTERINGTON, Ken. **Marcados Pelo Triângulo Rosa**. Tradução de Sandra Pina - São Paulo: Editora Melhoramentos, 2017.

SCHWAB, Jean-Luc, BRAZDA, Rudolf. **Triângulo Rosa: Um Homossexual no Campo de Concentração Nazista**. Tradução de Angela Cristina Salgueiro Marques - São Paulo: Mescla Editorial, 2023

.

MEMÓRIA COMO RESISTÊNCIA: LETRAMENTO ESTÉTICO, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO PARA A PAZ A PARTIR DO FILME "AINDA ESTOU AQUI"

GT 7 - DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO PARA A PAZ E AUTORITARISMOS

Dayveson Noberto da Costa Pereira
Ozilane Rodrigues das Chagas

INTRODUÇÃO

Durante o regime militar, entre os anos de 1964 e 1985, ocorreram repressões sistemáticas e avassaladoras contra opositores políticos, jornalistas, estudantes, intelectuais e qualquer pessoa considerada uma ameaça ao regime. Nesse contexto, a obra cinematográfica "Ainda Estou Aqui" retrata os acontecimentos brutais vivenciados por Eunice Paiva e sua família a partir da década de 1970, período no qual o seu marido, Rubens Paiva, foi retirado de sua residência por militares e dado como "desaparecido". Nesse sentido, no decorrer da trama, Eunice se vê em estado de desespero, em busca de respostas sobre o que ocorreu com o seu marido, que após décadas teve sua morte declarada em certidão de óbito, como consequência de uma luta judicial incessante de sua esposa.

Dito isso, o cerne desta pesquisa se estende a analisar, à luz dos direitos humanos, o filme "Ainda Estou Aqui". Além disso, o presente resumo expandido propõe-se a estudar o longa-metragem como uma fonte de resistência ao autoritarismo através da memória educativa sobre a Ditadura Militar no Brasil, período nefasto da história brasileira. Nessa direção, o letramento estético será utilizado com vistas a possibilitar uma compreensão do filme para além de sua narrativa aparente, ao interpretar símbolos, imagens e sons como formas de construção de sentido.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para compor os pressupostos teóricos desta pesquisa, partiu-se dos estudos de letramento e de pesquisas sobre estética, de modo a se pensar em um conceito de letramento estético. Por essa razão, inicialmente, será abordada a perspectiva de letramento assumida pelos autores do trabalho; em seguida, discorrer-se-á sobre o campo da estética, com foco na narrativa

.

fílmica; por último, realizar-se-á um diálogo dos dois eixos teóricos.

O letramento refere-se às práticas sociais de leitura e escrita. Assim, embora tenham sido frequentemente vinculadas a habilidades que os indivíduos precisariam assimilar para desenvolver competências linguísticas e cognitivas, a leitura e a escrita passaram a ser compreendidas em um sentido mais amplo, considerando também o contexto em que se inserem. Por essa razão, fala-se em letramentos, no plural, uma vez que diferentes são as culturas e os sistemas semióticos mobilizados nos eventos e nas práticas de letramento.

Nessa perspectiva, Rojo (2020, p. 11) cunhou o termo "multiletramentos", que, em suas palavras, "aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica". No que diz respeito, em específico, à multiplicidade de linguagens (semioses), os textos requerem dos sujeitos, para que estes possam construir sentidos sobre aqueles, o domínio dos multiletramentos, o que inclui, por exemplo, a capacidade de dialogar a linguagem verbal (escrita ou áudio) à diagramação, imagens estáticas e imagens em vídeo.

Seguindo essa linha de pensamento, a linguagem fornece aos homens um sistema de símbolos para que eles representam e percebem a sua experiência. Ocorre que essas percepções, muitas vezes, acontecem também no plano do sentimento, compreendido aqui como a apreensão direta do estar-no-mundo, tal como explicado por Duarte Júnior (1988).

Dessa forma, no cenário dos multiletramentos, pode-se pensar no letramento estético, compreendido neste trabalho como o ato de perceber o mundo a partir de linguagens que despertem os sentimentos. Em outros termos, o letramento estético leva o sujeito a alcançar a razão mediante a emoção, mobilizada pela literatura, pelo teatro, pela música, por filmes etc. Por isso, é do interesse do letramento estético perceber como as propriedades artísticas de um objeto, como cores, formas e combinações, estão relacionadas à construção de significados.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, que nasce a partir da interseccionalidade entre as áreas de Linguística Aplicada e Direito, possui natureza qualitativa, uma vez que consiste na leitura crítica do longa metragem "Ainda Estou Aqui", de Walter Salles, na seara do letramento estético e dos direitos humanos. Esse filme será, pois, o objeto de estudo da presente investigação.

.

Para realizar a leitura crítica acima mencionada, partiu-se da análise de conteúdo de Bardin (2016), que apresenta três fases: (a) pré-análise – conhecida como fase da organização, quando o pesquisador estabelece o primeiro contato com o material a ser analisado; (b) exploração do material – é a fase mais demorada, pois visa gerenciar as tomadas de decisões da fase anterior; (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação – é a fase que valorá os dados, atribuindo-lhes significados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O sucesso alcançado pelo filme "Ainda Estou Aqui" não é de modo algum uma coincidência. A obra, a qual teve o seu roteiro adaptado por Murilo Salles e Heitor Dhalia, possui detalhes minuciosamente premeditados: o figurino e a ambientação remetem com precisão à estética do período retratado, enquanto a iluminação acompanha a intensidade dramática de cada cena. Com isso, o letramento estético se faz pertinente, pois, como observado por Jimenez (1999, p.389) "a tarefa da estética consiste precisamente em prestar extrema atenção nas obras a fim de perceber 'simultaneamente', todas as relações que elas estabelecem com o mundo, com a história, com a atividade de uma época".

Nesse viés, logo nos minutos iniciais, o espectador é conduzido a uma atmosfera de familiaridade, marcada pela descontração da família Paiva, por cores mais claras e pela presença carismática de Rubens, cuja personalidade bem-humorada transparece em certos cortes. Entretanto, a partir da ausência do marido de Eunice, a narrativa sofre uma virada decisiva, o desenrolar da trama fica mais denso e sombrio, demonstrando a brutalidade dos anos da Ditadura Militar no Brasil. Ao realizar uma análise precisa do filme, através do letramento estético, é possível refletir acerca dos infelizes anos ditatoriais no Brasil, que foram extremamente marcados pela violência contra opositores e infringência dos direitos humanos fundamentais.

Em vista do exposto, é evidenciado por Piovesan que os Direitos Humanos são "uma invenção humana, em constante processo de construção e reconstrução" e, sendo assim, "compõem um construído axiológico, fruto da nossa história, de nosso passado, de nosso presente, a partir de um espaço simbólico de luta e ação social" (2009, p.16). Dito isso, dentre os direitos humanos transgredidos no filme em questão, faz-se mister citar a infração ao direito à defesa e à impossibilidade de ocorrência de prisões arbitrárias, presentes nos Artigos 9, 10 e

.

11 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em contrapartida a tais garantias, Rubens Paiva foi levado de sua residência sem um mandado judicial e, na cena em que isso acontece, é notória a aflição de Eunice, que tenta, a todo custo, não demonstrar o seu medo, para que seus filhos não sofressem.

Além disso, Eunice Paiva e sua filha Eliana, de apenas 15 anos, foram levadas ao interrogatório nas dependências da sede do Doi-Codi, no Rio de Janeiro, onde tiveram suas integridades físicas e mentais violadas. Sendo assim, foi clara também a transgressão do Art. 5 da Declaração supracitada, a qual dispõe o seguinte: "ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes". Nessa perspectiva, o Art, 12 assegura a dignidade e a proteção da intimidade, impedindo a invasão injustificada à vida pessoal ou familiar do indivíduo. Contudo, no caso retratado pelo filme, a realidade foi completamente distinta: além de invadirem a residência de Eunice, os militares interceptaram suas comunicações telefônicas, monitoravam constantemente os acontecimentos no interior da casa e permaneciam disfarçados nas proximidades, fiscalizando a entrada e saída de pessoas.

Por fim, inúmeros foram os direitos humanos infringidos nas fatídicas décadas em que o regime autoritário estava em vigor em solo brasileiro. Por meio do letramento estético, é possível captar a essência do filme, levando o telespectador ao estado de catarse, ao imergir naquele cenário tão devastador dos anos de Ditadura Militar no Brasil. Dessa maneira, a importância da obra, vai muito além de seus feitos globalmente reconhecidos e prêmios recebidos, ela cumpre seu papel de levar o telespectador de volta a um passado sombrio, que foi rememorado através do cinema, para que nunca mais volte a se repetir.

CONCLUSÕES

O objetivo deste trabalho foi analisar o filme "Ainda estou aqui" à luz dos estudos de letramento e dos direitos humanos, de modo a observar como a película reproduz as injustiças da Ditadura Militar brasileira. Nesse sentido, observou-se, especialmente, os recursos cinematográficos – como tipos de enquadramento e ângulo – mobilizados para sensibilizar a audiência sobre o assunto, levando-a, por extensão, a construir significados. Verificou-se, assim, que os recursos definidos cumprem, de forma eficiente, duas funções: ilustrar a vida da família Paiva e representar, artisticamente, as consequências do regime autoritário, especialmente para a família que assume o protagonismo do filme.

.

Em outros termos e de forma sintética, o cinema – e, portanto, o filme "Ainda Estou Aqui" – se torna não apenas objeto de entretenimento, mas também instrumento de reflexão, com viés educativo, auxiliando no desenvolvimento de uma visão crítica sobre o mundo.

A pesquisa, contudo, apresenta limitações, as quais, nestas considerações finais, ficam registradas como sugestões de novos estudos. Não foi contemplada, no presente recorte, a recepção do filme entre os espectadores, o que poderia ser feito, facilmente, na relação ensino-aprendizagem, em ambiente formal ou informal. Além disso, outra possível indicação de estudo diz respeito a analisar, em uma perspectiva dialogal, o filme com o livro homônimo, de Marcelo Rubens Paiva, que o originou.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?**. [S. l.: s. n.], 1999.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2025-03/ONU_DireitosHumanos_DUDH_UNICRio_20250310.pdf. Acesso em: 26 set. 2025.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos: Desafios Da Ordem Internacional Contemporânea**. In: DIREITOS Humanos. [S. l.: s. n.], 2009. cap. 1, p. 15-37.

ROJO, Roxane Helena R; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

.

A VIDA COMO METÁFORA: O VITALISMO DE BERGSON E A AÇÃO CRIATIVA

GT 8 - DIREITOS HUMANOS E TEORIA SOCIAL

Rafael Bruno da Costa Santos

INTRODUÇÃO

O que se apresenta aqui é uma propedêutica de uma parte constitutiva do meu trabalho de Iniciação Científica e também da minha Monografia no curso de Ciências Sociais da UFRN. Motivado por uma cartografia do vitalismo na teoria social clássica e contemporânea, tenho identificado como a apropriação da obra de Henri Bergson tem sido feita por sociólogos e antropólogos. Mesmo que possamos vislumbrar as recepções mais evidentes, como aquelas operadas por Alfred Schutz e William James, o bergsonismo parece ter sido um fantasma cuja presença renegada – sobretudo no pós-guerra – pelo existencialismo e pelo estruturalismo na França o fizera cair em um abismo de profundo esquecimento. No entanto, ao final do século XX, o vitalismo, tradição de pensamento que passa por Spinoza, Nietzsche, Schopenhauer e também Bergson, voltou a se fazer presente e no seio dos empreendimentos da teoria social contemporânea (seja para como heurística, seja como crítica). Meu intento aqui é ir no âmago do pensamento bergsoniano com vistas a aduzir temas outrora opacos em sua obra que dialoguem, em alguma medida, com uma fração do léxico que ocupa as preocupações e problemáticas próprias da teoria social. Isto posto, buscarei extrair de *As duas fontes da moral e da religião* [1932] (Bergson, 2019) os caminhos para pensar a dimensão ação humana orientada para o tema da criatividade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ainda na virada para o século XXI, Hans Joas (1996) expôs em seu The Creativity Action uma problemática negligenciada por teóricos sociais no que diz respeito ao problema da criatividade da ação. Para Joas, a teoria social passou bons anos tecendo oposições e discussões entre teóricos da ação motivados pela escolha racional e teóricos da ação normativamente orientada e, como consequência, tais modelos se alimentariam reciprocamente por não abarcar em seu escopo o tema da criatividade ou, quando abarcada, esta seria categoria residual. Depois

.

de demonstrar como Talcott Parsons (2010) foi o primeiro sociólogo a sistematizar de forma reflexiva uma teoria da ação, Joas percorreu toda tradição clássica da teoria social de modo a mapear e identificar o lugar da criatividade da ação. O mais interessante, contudo, é que ao localizar os chamados pressupostos que orientam o tema da criatividade, quais sejam "expressão", "produção", "revolução", "vida" e "inteligência", as assim chamadas metáforas da criação podem ser presenciadas em diferentes momentos de pensamentos que influenciaram os modelos de teorias da ação. Meu intento aqui é falar especificamente da metáfora da vida como pressuposto da criatividade. Neste aspecto consagra-se especialmente à obra tardia de Georg Simmel os elementos heurísticos pelos quais a metáfora da vida, ou melhor, do vitalismo, puderam abarcar uma teoria da ação criativa. Apesar de demonstrar as influências do pensamento simmeliano, mencionando a filosofia de Nietzsche, Schopenhauer e Bergson, Joas não fez nenhuma menção singela a este último no que cabe uma teoria da ação criativa em seu As duas fontes da moral e da religião [1932] (2019), último livro publicado em vida pelo pensador francês e que abarcou, de maneira bastante interessante – e esquecida pelo público –, a relação entre criatividade, normas e valores – empresa pela qual Joas se ocupa até os dias atuais. Joas não explicita as razões pelas quais não se propôs a debater a potencialidade heurística presente em As duas fontes morais da religião, tendo logrado sua crítica a Bergson apenas ao "substancialismo da vida" em torno do conceito de "elán vital" (Joas, 1996, p. 125) que concorre de forma mais patente em Evolução Criadora [1907] (2009). Defendo que no cerne d'As duas fontes, Bergson mobiliza um raciocínio assentado na metáfora da vida para aduzir como se dá o surgimento de crenças em valores na sociedade de modo estratificado: a) há valores orientados para a própria reprodução da sociedade, que se denomina como "moral fechada"; e b) há valores cuja gênese é contingente e que possuem uma dimensão normativa mais ampliada denominada de "moral aberta". O que é crucial em ambos os gêneros de valores é que a metáfora da vida se mostra presente em ambas de forma significativa: no primeiro caso, seriam os resquícios e os vestígios de nossa composição animal, animados pelo instinto e, portanto, pelos aspectos infraintelectuais e pré-reflexivos da ação, que o humano teria a capacidade de fabular e criar imagens de mundo capazes de fornecer sentido para a sua vida. Assim, Bergson assume que "a morte inevitável contrapõe a imagem de uma continuação da vida depois da morte; essa imagem lançada por ela no campo da inteligência onde acaba de se instalar a ideia, recoloca as coisas em ordem" (Bergson, 2019, p.137), é essa inclinação agonística perante a finitude mundana que caracteriza uma das formas pelas quais novas normas

.

e valores são criados e aderidos que contribuem decisivamente para a reprodução das condições de vida humana. Podemos abarcar aquele outro gênero da criatividade que não são substratos das regras práticas da ação, isto é, aqueles cuja determinação são mais contingentes. São aqueles valores oriundos de experiências de êxtase e agitação dos corpos, de energias contagiantes que irradiam o tecido social de forma que a o indivíduo "não percebe diretamente a força que o move, mas sente sua presença indefinível, ou advinha-a através de uma visão simbólica. Vem então uma imensa alegria, um êxtase" (Bergson, 2019, p.223). Essas experiências constituem uma verdadeira "superabundância de vida", dirá Bergson, que "é um ímpeto irresistível que a lança nos empreendimentos vastos" (Bergson, 2019, p.225).

É localizando essas duas dimensões mais fundamentais da descrição do pensador francês acerca desses dois gêneros da moral, ambos produtos de uma disposição pré-reflexiva da ação, que *As duas fontes* podem oferecer um caminho alternativo à própria alternativa intentada por Joas. Afinal, como é comum de se pensar entre nossos pares da teoria social, o bergsonismo seria uma cicuta que poucos podem ousar tomar sem que se caia nas armadilhas metafísicas que nos distanciam de nossos objetos de discussão.

METODOLOGIA

Para realizar este trabalho fiz uma leitura exegética dos capítulos II e III de *As duas fontes da moral da Religião* com vistas a extrair dali o percurso pelo qual Bergson traçou para sua teoria acerca da moral aberta e moral fechada. Mais que isso, o intento de tal análise foi buscar uma "convergência cognitiva" (Parsons, 2010), ainda que anacrônica, entre pressupostos metateóricos que orbitam discussões contemporâneas na teoria social, como que fora apontado por Hans Joas a respeito da criatividade, e o texto bergsoniano aqui retratado. É a partir de uma leitura cuja unidade de análise se deixa guiar pelo tema da criatividade e da ação que se torna possível postular os argumentos que eu busco desenvolver aqui, quais sejam, de que a obra tardia de Bergson tem condições de suplantar e agregar às discussões provocadas por Joas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sublinhando o aspecto da superabundância da vida, podemos oferecer um olhar mais acurado acerca do conceito empregado por Bergson em sua descrição de como procedem as ações motivadas por um êxtase. Fala-se de tal conceito enquanto um impulso, uma sensação intraduzível que nos leva a agir: é uma ressonância da vida enquanto uma experiência de evidência interior – ou mesmo *experiência interior* – marcada pelo seu aspecto infraintelectual, ou seja, de ausência de uma mediação entre o sujeito e o objeto, um contato direto com a coisa

.

ou consigo mesmo. No léxico bergsoniano, tal experiência é como sentir uma passagem, ou mais precisamente, trata-se de colocar a vida em outro tom vital, "a emoção criadora", diz Bergson, "que era um transbordar de vitalidade, difundiu-se em seu redor: entusiásticas, irradiavam um entusiasmo que nunca se extinguiu por completo". Aqui já é possível afirmar que trata-se de uma moral cuja razão não é nem a Razão tampouco o hábito, mas simplesmente uma experiência infraintelectual, em uma experiência moral como essa "sentimos que nos comunicam parte do seu ardor e que nos arrastam no seu movimento. É uma tração mais ou menos irresistível [...] não precisa de explicação" (Bergson, 2019, p. 103).

Observamos que para Bergson a experiência desempenha um papel crucial na incorporação desses ideais e dessa atração que não precisa de explicação. Trata-se, como falamos acima, de uma experiência interior e imediata. Tais experiências podem ser expressas como aquelas vividas e descritas pelos profetas do cristianismo que traziam consigo o ímpeto da criação "quando uma natureza moral privilegiada criou um sentimento novo, semelhante a uma nova música, comunicou aos homens imprimindo-lhe seu próprio impulso" (Bergson, 2019, p. 89). Destaca-se a precisão tida por Bergson: não são as almas privilegiadas que fazem grandes feitos, mas uma atmosfera de êxtase, portanto, impessoal, que comunica os seres para dançar uma nova música, para criarem o *novo,* não há "criadores" enquanto predicado para um sujeito privilegiado pelo dom, mas *atratores* na medida em que se tratam de forças gravitacionais que impelem o sujeito a agir de determinado forma em uma situação específica e contingente. Se pusermos o trabalho de reconstrução genealógica de nossos valores, encontramos em sua origem os abalos provocados quando se disseminaram após sua criação. A memória do que foram esses místicos e profetas, animados pelo ímpeto da criação através da superabundância da vida, pode ainda ser vivificada: o ordenamento normativo de igual é de igual modo estratificado, "um sistema de ordens por exigências sociais e impessoais, e um conjunto de apelos lançados à consciência de cada um de nós por pessoas que representam o que de melhor houve na humanidade" (Bergson, 2019, p.93). Não falamos dos grandes homens, mas da memória de eventos e a sensação que eles transmitem e acabam por captar indivíduos para se tornarem partícipes deste movimento. Bergson intuiu que valores orientam a ação. No contexto do vitalismo, tais orientações são ressonâncias do movimento da vida e além disso, a atenção especial de Bergson ao cristianismo e aos fundadores e reformadores das religiões não é em vão, sabe-se que a cosmovisão cristã, sobretudo em suas vertentes católicas e protestantes, se disseminaram pela maioria do globo e que permanecem enraizadas em nossas práticas

.

mesmo que nós não assumimos a matriz religiosa de nossa vida. O elemento da criatividade, portanto, não é restrito apenas às experiências individuais, mas os seus produtos, seus feitos e suas marcas são cristalizadas, formalizações em matéria de valores.

CONCLUSÕES

A pertinência do pensamento de Bergson para a teoria social contemporânea se mostra profícuo por essa via que tange à compreensão da criatividade da ação. Ao explorar *As duas fontes*, demonstra-se como o vitalismo bergsoniano oferece uma abordagem alternativa à negligência da criatividade na ação social sem que, contudo, se desvincule da ação o seu caráter de orientação prática. Mostramos que isso ocorre devido à recorrência do filósofo francês em postergar a dimensão valorativa sua conexão com a criatividade, mostrando que se criamos algo, tal criatividade da vida se verifica na dimensão dos nossos valores. Mais que isso, a análise da "moral fechada" e da "moral aberta", ambas enraizadas na metáfora da vida, destaca a dimensão infraintelectual e pré-reflexiva da criação de valores; e o conceito de "superabundância de vida" e as experiências de êxtase emergem como fontes contingentes e potentes de criatividade que irradiam o tecido social. Conclui-se que o bergsonismo, longe de ser uma cicuta metafísica, proporciona um caminho heurístico situando a criatividade não como uma especificidade exclusivamente humana, mas como a efetivação de tendências disposicionais universais, configuradas de maneira singular em cada espécie, que é a *vida*.

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. **As duas fontes da moral e da religião**. Lisboa: Edições 70, 2019

BERGSON, Henri. **Evolução Criadora**. São Paulo: Unesp, 2009.

JOAS, Hans. **The Creativity of Action**. Chicago: Chicago Press, 1996.

PARSONS, Talcott. **A estrutura da ação social**: Marshall, Pareto, Durkheim. Vol. 1. Petrópolis: Vozes, 2010.

.

COLORAÇÃO, ACINZAMENTO E TONALIDADE VITAL: DINHEIRO COMO FONTE DE SENTIDO EM GEORG SIMMEL

GT 8 - DIREITOS HUMANOS E TEORIA SOCIAL

Aline Gabrielle Ribeiro da Silva

Lília Pinto Lopes

INTRODUÇÃO

A concepção da sociologia enquanto disciplina converge com o nascimento da Modernidade, suas tentativas de compreender e analisar as transformações ao seu redor contam a própria história de gênese e desenvolvimento desse período. O debate acerca das inter-relações entre modernidade, secularização e busca de novos valores últimos ganhou cada vez mais vitalidade nas ciências sociais e nossos clássicos, apesar de suas divergências epistemológicas e metodológicas, convergem em um diagnóstico patológico da modernidade enquanto uma época de fragmentação, indiferenciação e perda contínua de sentido da/para a vida. Marx tratou da patologia da modernidade a partir da problemática da reificação das relações sociais, Durkheim chamou de "anomia" a crescente impossibilidade de renovação dos vínculos sociais causada pela crescente autonomia da economia de mercado e em Weber a crescente racionalização do mundo e das práticas institucionais (burocratização) resultava em consequente perda de sentido e perda de liberdade, Georg Simmel nos apresenta um grande cenário de fatalidade universal e tragicidade cultural que culmina, inevitavelmente, em um mundo acinzentado e mediado por um novo "Deus" — o *dinheiro*, produto do espírito que nasce inicialmente como *meio técnico, mas que,* em caráter excepcional, torna-se um *fim em si mesmo*. No contexto de uma sociedade regida pela economia monetária, o dinheiro se torna meio, instrumento e fim absoluto e, consequentemente, todos os valores últimos perdem cor em sua presença, a *vida* (através de suas realizações culturais) se autonomiza de tal forma que perde sentido em nível existencial e ontológico. Frente a esse panorama, procuramos desenvolver um exame que permita conceber o dinheiro, seja como um extrator de sentidos de outras esferas culturais, seja como única fonte de sentido para a vida moderna.

.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Ser é um ser de anseio, de busca de sentido para a caoticidade da vida. Com o conteúdo vital constituído de pulsões, desejos, necessidades e diversos componentes contrastantes, a vida é um fluxo em movimento que se realiza à medida que se modaliza em formas culturais, em produtos objetivos do espírito. Essa formalização mortifica a vida, pois seu movimento é interrompido em uma cristalização que nunca a abrange totalmente, mas a capacidade do movimento vital de nunca parar totalmente permite que formas se criem também a partir de outras formas. A tragicidade da vida está justamente na sua realização só ocorrer a partir da sua mortificação em forma, no Ser continuamente buscar um fim último de realização total, buscar uma realidade transcendente que unifica o caos das forças vitais. Deus é a representação dessa unidade das fragmentações da vida e esse papel de *possibilitar a salvação da alma*, de alcançar o ponto de encontro e unificação das energias íntimas do Ser, era preenchido com a Religião; no entanto, a era fragmentada da modernidade não mais permite esse monopólio — aqui quantidade substitui qualidade e valores monetários progressivamente substituem os outros valores que davam sentido à vida, inclusive os religiosos, levando a uma monetarização, objetivação e abstração das relações sociais (Simmel, 2013, 2005b, 2005a).

A economia monetária e a divisão do trabalho promovem uma despersonalização que leva uma espécie de independência vista por Simmel (1977) como positiva; o indivíduo é dependente de todos, mas de ninguém em particular, pois a dependência se baseia não na pessoa, mas na função que ela exerce. Os seres percebem uns aos outros como meios para alcançar seus objetivos, pois as relações sociais são relações monetárias desprovidas de afetividade e a sociedade moderna é baseada em ação instrumental. No entanto, essa liberdade formal não torna o indivíduo realmente livre. A definição de um ser livre para Simmel baseia-se em uma liberdade de engajamento na vida em busca de um sentido, aspecto esse em constante decadência no homem moderno, que está cercado de relações reificadas e vazias, sem um conteúdo autêntico. A busca de sentido para a vida do ser moderno recai nos objetos em si, nos meios e nos bens objetivos; o entendimento e o intelecto predominam sobre a vontade e o afeto, a lógica utilitarista caracteriza uma modernidade racionalizada dominada pela economia monetária e essa hipertrofia de uma cultura objetiva sobre a cultura subjetiva, uma autonomização dos produtos do espírito acima de cultivo do ser, é o que caracteriza a ideia de tragédia da cultura de Simmel; a interação da alma com os produtos do espírito converge com o cultivo da cultura objetiva e o abandono da cultura subjetiva. O contexto de economia

.

monetária, de "morte do cultivo do Ser", do ritmo acelerado das grandes cidades, os efeitos nos tipos psicológicos do Ser e, posteriormente, em sua própria subjetividade e modos de existir — são todos fatores que contribuem para a tragédia da cultura, tragédia essa que é uma reprodução da própria tragédia da vida. O que procuramos demonstrar é que, nesse cenário trágico de crescente perda de sentido, o dinheiro também pode existir como mais do que um "Deus" moderno da indeterminação/indiferenciação, que em certos escritos simmelianos podemos concebê-lo também enquanto fonte de sentido para a própria vida naquele momento.

METODOLOGIA

As escolhas metodológicas desta pesquisa baseiam-se na intenção de um trabalho de revisão bibliográfica e reconstrução conceitual por meio dos textos de Georg Simmel que tratam do objeto dinheiro: *Para a psicologia do dinheiro*, de 1889; *O dinheiro na cultura moderna*, de 1896; a primeira parte de *Filosofia do Dinheiro*, de 1900; *As grandes cidades e a vida do espírito*, de 1903. A coleta dos dados foi realizada a partir de leituras sistemáticas de abordagem exegética do material bibliográfico, escolhido pois seu conjunto permite que visualizamos o objetivo principal deste trabalho. Para análise adota-se especialmente uma abordagem qualitativa, baseada em uma codificação temática de dados que visa identificar temas, expressões e tipos de tratamento convergentes entre a bibliografia sobre dinheiro e percepções simmelianas acerca da noção de sentido da/para vida, que podem ser encontradas especialmente em textos sobre religião, particularmente *A Religião*, de 1912.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O cenário de economia monetária que rege a modernidade se instituiu devido às possibilidades de troca perante o desejo: o que é do meu desejo se encontra sob a posse de outra pessoa, que, por sua vez, está disposta a trocá-lo por algo que esteja sob minha posse e que é do seu desejo. Assim também se instaura a necessidade de "um elo intermediário à cadeia de fins" (Simmel, 2013, p. 13), que regule o processo de intercâmbio entre desejos que se expressam em elementos materiais — o dinheiro surge assumindo esse papel. Resulta disso, porém, que o que inicialmente era um meio "indiferente" para um fim, através de um percurso histórico torna-se um fim em si mesmo. O que passa a ocorrer, portanto, é uma transmutação *valorativa* do símbolo "dinheiro", que por sua vez se acentua recorrentemente na posição de

.

fim através do aumento da quantidade de objetos que com ele possam ser adquiridos: “Se o dinheiro é o ponto de intersecção comum a diferentes séries de fins, ele deve, com a abundância e a divergência destas, torna-se cada vez mais incolor; e esse é de fato seu destino” (Simmel, 2013, p. 19); o caráter *incolor* do dinheiro, o fato de que a partir dele tudo é passível de troca, caráter esse próprio da modernidade, também permite nesse contexto a possibilidade de garantir uma série de seguranças sociais e psicológicas. No curso dessas reflexões o autor passa a questionar até que ponto a liberdade adquirida pelo dinheiro “incolor” faz com que se esqueça o valor psicológico e espiritual na relação com os objetos. Este valor espiritual, ou *sentimento de valor*, se trata de um tipo de valor que é, para nós, o valor próprio do conteúdo que acessamos e das representações que produzimos sobre ele. Assim, se no século XVIII, por exemplo, “a terra significava, para o camponês (...) uma orientação do conteúdo de vida”, uma fonte de sentido, na modernidade, “o valor mais específico das coisas fica prejudicado pela possibilidade constante da transformação do mais heterogêneo em dinheiro” (Simmel, 2005, p. 31). É certo o caráter de fim absoluto do dinheiro no que concerne sua capacidade de transmutar todas as coisas em si próprio. No entanto, ao visualizarmos o conjunto total desses escritos selecionados de Simmel, essa capacidade unificadora não existe apenas enquanto *descolorante*, mas também ganha potencial de *fonte de sentido*. Assim, da mesma forma que “quando a religião dá uma tonalidade fundamental à vida é que os elementos vitais isolados recuperam uma relação harmoniosa entre si e com o todo” (Simmel, 2010a, p. 21), quando o dinheiro assume um local de *sentido* tudo se volta para ele no que concerne às percepções, sensações, experiências e ações do Ser. A busca inerente de sentido do Ser é o que guia a própria modalização da vida, é o que o faz olhar para o mundo caótico e *sentir* “é por isso que sinto o que sinto, que penso o que penso; é para alcançar isso que ajo como ajo; minhas experiências são dessa forma devido a isso; meu mundo faz sentido pois busco isso”. Se antes encontrávamos um Ser voltado à Religião que possuía como orientação de seu conteúdo vital os ideais de punição, salvação divina, predestinação e afins, o Simmel de 1889-1903 nos apresenta a modernidade como uma realidade em que o Ser se direciona ao *dinheiro* como *único* fim último de sua busca, como ápice da motivação de suas ações.

CONCLUSÕES

.

De maneira geral, buscamos demonstrar a partir das discussões acima, sobretudo, a compactuação de um direcionamento/caminho que insere a potencialidade de conceber o dinheiro enquanto única fonte de sentido na modernidade para Simmel. Para tal, são analisados exclusivamente os textos concernentes ao período de 1889-1903. O ressalve, portanto, é que essa percepção é encontrada apenas neste conjunto específico de textos; após meados de 1903, quando foi publicado *As grandes cidades e a vida do espírito*, Simmel se afastou quase que completamente do tratamento do dinheiro, com esse tema desaparecendo de suas reflexões posteriores. O que antes era uma percepção metafísica do dinheiro, a partir dos anos de 1904 em diante, se observa uma mudança na direção de uma visão mais pluralista das fontes de sentido e conteúdos da vida. É o que encontramos quando adentramos seus escritos tardios que tratam majoritariamente de temas como a religião, o amor, a arte, a vida e a morte. Por que Simmel aparentemente abandonou a problemática do dinheiro na vida moderna? Seria possível que o pensador alemão percebeu que esse tratamento metafísico do dinheiro não se sustentaria a medida que suas percepções adentravam um campo mais ontologicamente pluralista no que concerne os conteúdos da existência, do Ser, das formas que a vida pode tomar e suas possíveis fontes de sentido? O que leva Simmel a essa mudança de tratamento? Essas são algumas das reflexões a serem perseguidas em investigações futuras mais aprofundadas.

REFERÊNCIAS

SIMMEL, Georg. A religião (1912). *In*: SIMMEL, Georg. **Religião**: ensaios - volume 1/2. São Paulo: Olho d'Água, 2010a. p. 21-90.

SIMMEL, Georg. As grandes cidades e a vida do espírito (1903). **Mana**, v. 11, n. 2, p. 577–591, out. 2005a.

SIMMEL, Georg. O dinheiro na cultura moderna (1896). *In*: SIMMEL, Georg. **Simmel e a modernidade**. Brasília: Universidade de Brasília, 2005b. p. 23-40.

SIMMEL, Georg. Para a psicologia do dinheiro. *In*: SIMMEL, Georg. **O conflito da cultura moderna e outros escritos**. São Paulo: Senac São Paulo, 2013. p. 11-27.

SIMMEL, Georg. **Filosofía del dinero**. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1977.

.

INTERSECCIONALIDADE E CONSUBSTANCIALIDADE: LIMITES E POTENCIALIDADES A PARTIR DA TEORIA SOCIAL CRÍTICA

GT 8 - DIREITOS HUMANOS E TEORIA SOCIAL

Maria Antônia Bezerra de Oliveira
Vitoria Alice Paulista de Melo
Ana Luiza Cabral da Nobrega

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva refletir acerca dos conceitos de interseccionalidade e consubstancialidade no debate sobre as estruturas sociais, enquanto elementos centrais para uma análise crítica dos direitos humanos. A pesquisa parte da análise conjuntural da contemporaneidade, marcada pelo imediatismo e a busca por soluções urgentes para questões estruturais. Neste sentido, se observa o uso de determinadas categorias de forma superficial, na medida em que se espera que um conceito, em isolado, resuma a historicidade e a superação de uma problemática complexa. Diante disso, torna-se necessário um estudo que evidencie a importância do uso crítico das categorias analíticas, de modo a superar a superficialidade na compreensão dos fundamentos da realidade concreta, para que se busque a construção de um novo projeto societário emancipatório.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A teoria social crítica marxista entende os direitos humanos não como enunciados universais e abstratos de natureza positivada, mas como construções historicamente situadas nas contradições inerentes à sociabilidade capitalista. Com isso, o debate em torno dos direitos humanos, sob a perspectiva marxista, considera a totalidade das mediações e dimensões históricas, sociais, políticas, econômicas e materiais que os atravessam de forma dialética e contraditória da estrutura da sociabilidade nesse meandro.

Nesse horizonte, Garcia (2022) corrobora, ao historicizar o processo de consolidação dos direitos humanos, que se, por um lado, desempenharam papel central em processos de tentativa de descolonização e no enfrentamento a regimes autoritários, por outro, permanecem circunscritos aos estreitos limites das práticas democráticas toleradas pela sociabilidade capitalista. A sua materialização expressa, em larga medida, os contornos da ambiguidade de

.

um projeto societário que, ao apresentar a sua dimensão contraditória, ao mesmo tempo em que serve como instrumento de emancipação, mesmo que relativa, permanece condicionado à lógica do capital. Desse modo, uma análise baseada na teoria marxista nos permite ascender espaços para problematizar as leituras fragmentadas das opressões sociais e acerca da dimensão contraditória dos direitos nesse contexto.

Marx (2010) enfatiza que os direitos humanos possuem raízes na desigualdade social, produto da divisão do trabalho e da propriedade privada, de modo que não podem ser compreendidos fora dessas determinações estruturais. Dessa forma, categorias como classe, gênero e raça/etnia não devem ser tratadas como instâncias autônomas e independentes, mas como relações sociais que se constituem de forma imbricada no interior do modo de produção capitalista, em contínua tensão e reprodução recíproca de desigualdades estruturais. Esse pano de fundo crítico oferece bases para os debates contemporâneos em torno da interseccionalidade e da consubstancialidade, os quais procuram elucidar como diferentes formas de opressão se articulam, reforçam e, por vezes, se contradizem mutuamente.

A interseccionalidade, de acordo com Hirata (2014), trata-se de um instrumento de luta política contra as opressões múltiplas. Crenshaw (2002), ao cunhar o termo, utiliza a seguinte metáfora da intersecção entre diferentes eixos de poder (raça gênero, classe e etnia) e indica que as opressões se cruzam e geram dinâmicas complexas. Embora permita diferenciar as bases de subordinação, esse enfoque ainda tende a analisar de forma isolada as opressões, podendo as excluir de maneira “geométrica” e\ou sobreposta (Mirla, 2017).

Contudo, a consubstancialidade propõe uma análise das relações como indissociáveis. Para Kergoat (2012), ela se forma por meio de um nó, sendo as relações co-extensivas, se reproduzindo e co-produzindo dialeticamente. A autora reforça a compreensão de que as relações não existem isoladamente, mas se entrecruzam de modo estrutural na vida social, tendo como desafio analitico compreender como seus entrecruzamentos e as interpenetrações conformam verdadeiros “nós” no interior das trajetórias individuais e coletivas, não se reduzindo a uma análise individual das diversas formas de opressão que permeiam a sociedade e a vidas dos sujeitos (Kergoat, 2012).

METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa teórica e exploratória de tipo bibliográfica, que se configura enquanto dados de natureza qualitativa (Gil, 2002), selecionados por meio de

.

artigos e dissertações disponíveis em bases digitais, bem como clássicos da literatura com enfoque em intelectuais fundamentais ao debate acerca da temática. Outrossim, a construção analitica, inteiramente, é fundamentada na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, tendo em vista a compreensão que o movimento real do objeto parte da realidade concreta em que está inserido (Netto, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa trilha apresentada, evidencia-se que as relações sociais podem ser apreendidas como partes constitutivas de uma mesma unidade, e isso não significa formulá-la como homogênea, tendo em vista que a classe trabalhadora não se constitui nesse formato, mas cuja imbricação conforma o elemento central que a distingue da interseccionalidade. Esta, ao se apoiar na metáfora da intersecção, apresenta limites para uma análise da totalidade.[12] Nessa discussão se observa o perigo de fragmentação das relações sociais, ao refletir as categorias as distanciando de um imbricamento entre sexo, raça\etnia e classe, de modo que se tem uma análise que privilegia ou sobrepõe algumas categorias, desconsiderando outras, descaracterizando a sua historicidade ou ponderando as dimensões materiais vivenciadas pelos sujeitos (Kergoat, 2012).

Para a compreensão dos limites e potencialidades em questão, importa destacar que não se trata da negação da interseccionalidade. Ao contrário, a sua relevância é reconhecida, sobretudo, enquanto um importante instrumento de luta política e de crítica teórica. No entanto, ao não considerar, no sentido de totalidade, a diversidade humana e as relações sociais estruturantes, como sexo, raça e classe, em sua indissociabilidade, corre o risco de incidir em leituras da realidade limitadas, fragmentadas e insuficiente para o alcance de uma análise crítica consistente dos direitos humanos nessa sociabilidade, ao passo que a consubstancialidade corresponde de forma mais alinhada ao materialismo histórico-dialético, de modo que permite, em conjunto, orientar a construção de um prática voltada para a emancipação humana e transformação societaria.

CONCLUSÕES

[12] Como destaca Kergoat (2010, p. 98) "[...] a multiplicidade de categorias mascara as relações sociais. [...] As posições não são fixas; por estarem inseridas em relações dinâmicas, estão em perpétua evolução e renegociação".

.

Diante o exposto, encontram-se alguns limites a respeito da utilização da categoria da interseccionalidade, isso, pois, a compreensão das relações sociais parte do pressuposto de que estas são imbricadas entre si, de modo que não se esgotam umas nas outras e podem, inclusive, apresentar contradições. É nesse ponto que se evidencia a potencialidade da perspectiva da consubstancialidade, dimensão a qual a interseccionalidade não apreende plenamente de modo estrutural, uma vez que esta última tende a analisar os marcadores sociais de forma aditiva, ao passo que a consubstancialidade permite compreender a constituição recíproca das relações sociais na sua totalidade, sem fragmentações.

REFERÊNCIAS

CISNE, Mirla. **Por um feminismo antirracista e anticapitalista: o debate entre interseccionalidade e consubstancialidade-coextensividade das relações sociais de sexo, raça/etnia e classe**. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13th WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 2017. Florianópolis: UFSC, 2017. ISSN 2179-510X. Disponível em: <https://www.fazendogenero.ufsc.br>. Acesso em: 15 de setembro de 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *In*: **Estudos Feministas**. Nº 10. São Paulo, 2002.

GARCIA, Amanda Kovalczuk de Oliveira. INTERSECCIONALIDADE OU CONSUBSTANCIALIDADE: FAZ DIFERENÇA PARA PENSAR A DIFERENÇA**?. Revista NORUS (Novos Rumos Sociológicos),** Pelotas, v. 10, n. 18 (2022): Dossiê Interseccionalidades: experiências, olhares, reflexões e engajamento, p. 104 – 131, dez. 2022. DOI: https://doi.org/10.15210/norus.v10i18.4845. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/NORUS/article/view/28273. Acesso em: 15 set. 2025.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. Sao Paulo: Editora Atlas S.A, 2002.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**. vol. 26 nº.1 São Paulo Jan./Jun 2014.

KERGOAT, Danièle. "Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais". **Novos Estudos**. Cebrap, 86: 93-103, São Paulo, 2010.

_____. **Se battre, disent-elle.** Paris: La Dispute, coll. Le Genre du Monde, 2012.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

.

CIRCULAÇÃO E SILENCIAMENTO: ANGELA DAVIS E OS LIMITES DO ABOLICIONISMO PENAL NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS

GT 8 - DIREITOS HUMANOS E TEORIA SOCIAL

Mariane Joyce Ferreira Saraiva

INTRODUÇÃO

O sistema penal brasileiro tem sido alvo de intensas críticas diante de sua seletividade estrutural, do racismo institucional e do encarceramento em massa que marcam sua atuação. Nesse contexto, o abolicionismo penal se apresenta como um campo teórico e político que questiona a legitimidade das prisões e da própria noção de crime. Angela Davis, intelectual e ativista de projeção internacional, tem desempenhado um papel central nesse debate ao articular críticas interseccionais ao sistema penal e propor uma reestruturação radical das formas de justiça.

Entretanto, no Brasil, a recepção de suas ideias nas produções acadêmicas sobre a temática ainda se mostra tímida e pouco sistematizada, com predominância de referências aos pensadores nórdicos, como Louk Hulsman, Nils Christie e Thomas Mathiesen. Surge, assim, a necessidade de investigar em que medida as ideias de Davis têm sido incorporadas às produções acadêmicas nacionais sobre o abolicionismo penal, identificando lacunas, limites e potenciais contribuições. O objetivo do estudo deu-se em analisar como o abolicionismo penal desenvolvido pela pensadora é abordado nas produções acadêmicas brasileiras da área de Ciências Humanas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica da pesquisa inscreve-se no campo do abolicionismo penal, entendido não apenas como uma proposta de extinção da prisão, mas como projeto político e epistemológico que problematiza a legitimidade do sistema penal e seu papel na manutenção de desigualdades estruturais. O ponto de partida é a constatação de que a prisão, longe de cumprir sua função declarada de ressocializar, atua historicamente como tecnologia de poder e de controle social, cuja seletividade evidencia a sobreposição de opressões de classe, raça e gênero.

.

Nesse percurso, a obra de Michel Foucault é referência fundamental para compreender a emergência da prisão moderna. Em "Vigiar e Punir" (2014), o autor demonstra que a prisão parte de um dispositivo disciplinar próprio da modernidade, que organiza corpos e subjetividades. Ao historicizar o nascimento da prisão, Foucault (2014) evidencia que ela se constituiu como forma de normalização social, produzindo docilidade e utilidade sob a lógica do poder disciplinar.

Complementarmente, Loïc Wacquant (2003) amplia essa análise ao examinar o papel do encarceramento no contexto neoliberal. Para o autor, o Estado penal tornou-se mecanismo de gestão da marginalidade, substituindo políticas sociais por políticas de repressão. O encarceramento em massa, especialmente nos Estados Unidos, ilustra a conjugação entre retração do Estado social e expansão do Estado penal, fenômeno que se expressa de maneira semelhante no Brasil. A prisão, nesse contexto, não se destina a reduzir a criminalidade, mas a administrar populações excedentes, reafirmando desigualdades sociais e raciais.

É nesse cenário que a contribuição de Angela Yvonne Davis se torna central. Sua obra articula crítica teórica e engajamento político, consolidando-se como um dos referenciais mais potentes do pensamento abolicionista contemporâneo. Em "Estarão as prisões obsoletas? (2018), Davis questiona a naturalização da prisão como resposta ao crime e propõe deslocar o debate para horizontes abolicionistas. A prisão, para a autora, não é apenas uma instituição falida, mas parte constitutiva de um sistema que perpetua hierarquias sociais, raciais e de gênero.

Um dos conceitos mais importantes da autora é o de complexo industrial-prisional, desenvolvido em diálogo com estudiosos críticos do sistema penal norte-americano. Esse conceito revela como o encarceramento se entrelaça a interesses econômicos, políticos e institucionais, transformando a prisão em um empreendimento lucrativo que movimenta setores diversos, da indústria de segurança privada ao trabalho prisional explorado.

Outro eixo fundamental de sua teoria é a noção de democracia da abolição, retomada da obra de W. E. B. Du Bois. Ao analisar o fim da escravidão nos Estados Unidos, Du Bois (1935) demonstrou que a abolição formal não garantiu liberdade substantiva, mas produziu novas formas de dominação racial, como o sistema de trabalho forçado e a segregação. Recupera-se essa lição histórica para afirmar que a abolição das prisões exige mais do que o fechamento físico de estabelecimentos penais: implica a criação de novas instituições sociais.

A obra de Davis também é marcada pela perspectiva interseccional, que articula raça,

.

classe e gênero como dimensões indissociáveis do encarceramento em massa. Sua crítica enfatiza como mulheres negras, em particular, ocupam posição vulnerável e invisibilizada no sistema prisional, sofrendo duplamente os efeitos do racismo e do patriarcado. Essa abordagem dialoga diretamente com a realidade brasileira, em que o crescimento acelerado da população prisional feminina, majoritariamente negra e pobre, reflete as desigualdades estruturais do país.

No Brasil, o debate acadêmico sobre abolicionismo penal ainda se mostra incipiente e fragmentado. Embora autores nacionais, como Juliana Borges (2019), tenham avançado na denúncia do encarceramento em massa e de sua articulação com o racismo estrutural, a apropriação das categorias de Davis permanece marginal. Muitos trabalhos citam sua obra como referência de autoridade, mas poucos exploram de maneira aprofundada seus conceitos.

Ao trazer Davis para o centro do debate, a pesquisa buscou ressaltar que o abolicionismo penal não se reduz à recusa da prisão, mas constitui um projeto político de transformação estrutural, que articula crítica ao racismo, ao patriarcado e à exploração de classe. No contexto brasileiro, essa abordagem é especialmente frutífera, considerando a persistência do racismo estrutural, o feminicídio e a seletividade penal que recai sobre a população negra e periférica. Contudo, a pesquisa revela que tais perspectivas permanecem marginalizadas no campo acadêmico nacional, que tende a privilegiar leituras eurocêntricas e de matriz liberal.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, exploratória e analítica, voltada a compreender como as ideias de Angela Davis têm sido incorporadas nas produções acadêmicas brasileiras sobre abolicionismo penal. O percurso metodológico iniciou-se com um levantamento bibliográfico sistemático em bases e repositórios acadêmicos nacionais: SciELO, Periódicos CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Reunindo inicialmente 20 trabalhos (teses, dissertações e artigos). Após leitura preliminar, foram selecionadas 11 produções que dialogavam de forma mais consistente com a obra da autora, com base em sua relevância teórica e no uso explícito de suas formulações.

A análise desse material foi realizada a partir da sistematização das categorias centrais presentes no pensamento de Davis. Em seguida, consistiu no mapeamento das linhas teóricas e tendências presentes nas produções brasileiras, identificando quais conceitos apareciam com maior frequência, de que forma eram mobilizados e em que medida dialogavam com o contexto

.

nacional. Finalmente, foi possível desenvolver uma análise crítica das convergências e lacunas, buscando compreender em que pontos a literatura nacional se aproxima das formulações da autora, em quais aspectos sua obra é incorporada apenas de forma marginal e quais potencialidades permanecem inexploradas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das produções acadêmicas brasileiras sobre abolicionismo penal evidenciou que a recepção das ideias de Angela Davis ocorre de forma pontual, fragmentada e, em grande medida, periférica. Em termos quantitativos, as menções a Davis aparecem de forma desigual, predominando como referências de apoio ou citações de caráter introdutório, muitas vezes empregadas para legitimar o argumento de que o encarceramento constitui problema social e racial. Poucos trabalhos desenvolveram reflexões aprofundadas a partir de conceitos-chave como a democracia da abolição.

Do ponto de vista qualitativo, a discussão revelou que a articulação entre racismo, encarceramento e desigualdade de gênero, presente de forma estruturante na obra da autora, aparece de forma tímida na literatura nacional. Embora alguns trabalhos reconheçam a seletividade penal e a centralidade do racismo estrutural na manutenção da prisão no Brasil, poucos estabelecem diálogo direto com a perspectiva interseccional defendida por Davis.

Outro ponto que emergiu dos resultados foi a prevalência de perspectivas reformistas na literatura brasileira. Mesmo em trabalhos críticos à prisão, grande parte ainda concentra esforços em propostas de melhoria das condições carcerárias, expansão de direitos no interior do sistema ou revisão legislativa. Essa perspectiva possui um caráter paradoxal, pois, em vez de reduzir a punição, estas acabam ampliando e sofisticando os mecanismos de controle. Essa tendência pode explicar, em parte, a predominância das referências aos autores nórdicos no debate acadêmico brasileiro. Suas formulações teóricas, embora críticas à punição, estão ancoradas em uma tradição mais próxima da reforma institucional do sistema penal, e não de uma abolição estrutural das prisões.

Apesar dessas limitações, é importante reconhecer alguns avanços. Parte da produção analisada demonstra sensibilidade em problematizar o encarceramento como questão estrutural ligada ao racismo e às desigualdades sociais, o que abre caminho para futuras investigações

.

mais aprofundadas. Portanto, os resultados demonstram que a recepção de Angela Davis no Brasil se caracteriza pela visibilidade sem densidade: sua obra é amplamente citada, mas raramente explorada em sua radicalidade teórica e política.

CONCLUSÕES

A pesquisa conclui que o pensamento de Angela Davis ainda não ocupa posição central nas produções acadêmicas brasileiras sobre abolicionismo penal, sendo mobilizado de forma assistemática e secundária em relação a outros referenciais. Apesar disso, suas contribuições revelam um potencial transformador essencial para compreender a especificidade do sistema penal brasileiro, marcado por desigualdades raciais, sociais e de gênero.

O estudo sugere que uma maior incorporação das ideias de Davis poderia enriquecer tanto a teoria social quanto as práticas políticas voltadas à justiça penal no Brasil. Além disso, aponta para a necessidade de articular as contribuições da filósofa estadunidense com as tradições críticas brasileiras, de modo a construir um campo mais coeso e situado.

REFERÊNCIAS

BORGES, Juliana. **Encarceramento em Massa**. São Paulo: Pólen Livros, 2019. 144 p. (Feminismos Plurais).

DAVIS, Angela Yvonne. **Estarão as Prisões Obsoletas?**.Rio de Janeiro: Difel, 2018. 144 p. Tradução de: Marina Vargas.

DU BOIS, W. E. B. **Black Reconstruction**: An Essay Toward a History of the Part Which Black Folk Played in the Attempt to Reconstruct Democracy in America. 1. ed. New York: Harcourt, Brace And Company, 1935. 746 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014. 296 p. Tradução de: Raquel Ramalhete.

WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres**: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. 2.ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003. Tradução Eliana Aguiar.

.

DO AFROPESSIMISMO ÀS ESCRITAS DE FABULAÇÃO: A MAIS-EXISTÊNCIA DA ESTÉTICA RADICAL PRETA DE MOTEN E SHARPE

GT 8 - DIREITOS HUMANOS E TEORIA SOCIAL

Tabita Eclésia Pinto de Lima

INTRODUÇÃO

A partir de meados do século XX, ocorreram importantes viradas nas Teorias Sociais impulsionadas pelos movimentos de revisitação e reinterpretação dos clássicos sob diferentes perspectivas que buscavam inserir agora, enquanto conteúdo epistemológico de similar relevância, o que estava sendo produzido nas sociedades marginalizadas, que reúnem o pensamento produzido no sul global, como na América Latina e Caribe, e as teorias subalternizadas, incluindo as Orientais e Africanas. Essas produções, por sua vez, implicaram em assumir uma limitação na interpretação eurocentrada das Teorias Clássicas, o que demanda pensar além dos dualismos antes estabelecidos e posteriormente perpetuadores da própria metafísica euro-ocidental, tais como a separação entre cultura e natureza, humanos e não humanos. Entre as principais viradas,, a Virada Ontológica acrescenta aos fundamentos do pensamento sociológico a própria noção de que não é possível estabelecer categorias e significantes absolutos e aplicáveis à qualquer sociedade, dada que estas são compostas, assim como compõe, em uma dialética mutualista, mundos diversos e suas próprias classificações e modos de funcionamento (Corrêa, 2021).

Esta concepção revelou a agência do pensamento euro-ocidental enquanto segregacionista e hierarquizante, servindo de pseudo fundamento epistemológico para a construção da modernidade como um sistema necessariamente exploratório e desigualmente categorizador. A materialização dessa "episteme", toma forma em dois movimentos econômicos, políticos e sociais, que são base para a maneira com que o mundo ocidental e moderno se organiza material e simbolicamente até hoje: a colonização e a escravidão. Em relação à essa compreensão, o Giro Pós-colonial nas Teorias Sociais resgata os processos socio-históricos da construção do Ocidente e localiza a racialidade enquanto agente central neste processo, por um movimento positivo, em relação ao branco, em contra partida a um movimento negativo em relação ao negro (Pinho, 2022). Assim, assume o lugar do negro na

.

fundação e perpetuação do mundo moderno como representante de uma negatividade ontológica, considerando sua dupla redução à não humano e à pura energia produtora (Fanon, 2020), e mais do que isso, identificando também no tráfico de escravizados para as Américas uma experiência singular que caracteriza a ontologia daqueles que aqui chamaremos de negros afrodiaspóricos (Gilroy, 2021).

Neste sentido, a teoria social contemporânea quando alinhada à Virada Pós-colonial, caminha não só para um diagnóstico do tempo presente, o que implica pensar o passado enquanto construção, mas também para pensar possibilidades de disrupção, ou seja, a proposta de considerar sobre a concepção da realidade novas formas de agência, e consequentemente a construção efetiva de mundos alternativos que não tenham, por sua vez, a racialidade enquanto elemento basilar e diferenciador. Para desenvolver este pensamento, podemos analisar como, sem abandonar os clássicos, autores e autoras Pós-coloniais, especialmente na linha do Afropessimismo, desenvolvem conceitos que tem maior capacidade de abarcar uma agência excedente na existência do negro afrodiaspórico, assim como os meios pelos quais esta agência é capaz de progetar outras realidades. Nesta comunicação propomos o diálogo entre Fred Moten, poeta e estudioso da Estética no campo das Formas de Vida Negra, especialmente em sua obra Na Quebra: a estética da tradição radical preta (2023), e a linguista e teórica na área dos Estudos Afro-americanos, Christina Sharpe, com a obra No vestígio: negridade e existência (2023).

Em ambos, pelo uso de diferentes terminologias, há uma linha de pensamento geral que parte do afropessimismo assumido pelos dois, seguido de uma espécie de projeção ontológica prenhe de realização, que aqui trataremos como mais-existência (Souriau, 2020): representado por Moten como excedente lírico (Moten, 2023), e por Sharpe como vestígio (Sharpe, 2023). O sentido que une os dois conceitos permite um diálogo entre as novas ontologias e a Teoria Pós-colonial na construção de uma crítica à modernidade, agora por vias que ultrapassam a linguagem e a racionalidade auto-redutora, tornando possível acrescentar à esta elaboração aparatos estéticos e afetivos integralmente incumbidos de competência intelectual e político-expressivista, que enunciam mundos possíveis ao ultrapassar inclusive as fronteiras de raça, sem negar, no entanto, a realidade desta no mundo contemporâneo. Assim, a música e as outras formas de expressão estética se tornam campo de estudo e objeto de relevância para pensarmos como através destes o negro afrodiaspórico consegue sobrepujar à negatividade ontológica imposta pela reprodução do mundo atual.

.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para analisarmos como essa ideia se desenvolve, na elaboração deste trabalho selecionamos duas obras em específico sobre as quais empreendemos trabalho hermenêutico e exegético para localizar onde os autores se colocam enquanto afropessimistas, ao mesmo tempo em que caminham para a compreensão de uma capacidade excedente de realidade imanente às manifestações estéticas no seio da afrodiáspora. Assim, delimitamos na Introdução de Na quebra (2023), denominada A resistência do objeto: O grito da Tia Hester e Na Vanguarda Sentimental (capítulo 1), o trabalho de reconhecer uma ontologia da negatividade ao sujeito negro diante das dinâmicas do mundo moderno e ocidental, colocando em total ausência sua existência enquanto sujeito e capturado-o inclusive de uma origem pela qual seria possível este localizar-se ontologicamente. É pelo conceito de anoriginaridade que Moten destaca como o negro é pensado como um mal necessário, um problema com o qual vale a pena conviver apenas pelo que este pode produzir. Sem terra e sem nome, ou sem uma teoria "antro-filosófica" que o corresponda o negro é apenas "um corte" (Moten, 2023, p.)

No caminho do afropessimismo, nos capítulos 2 e 3 da obra de Christina Sharpe, No Vestígio (2023), O navio e O porão, o recorrente tema do luto em narrativas, experiências e noticiários atuais passa a representar uma categoria assombrológica que se localiza inicialmente nos antigos tumbeiros – experiências do passado – e continua em situações cotidianas de violência gratuita (Wilderson, 2021) – experiências do presente – como uma linearidade que não pode ser entendida pela lógica de início e fim pois ultrapassa a temporalidade e não interrompe o passado de violência mas permanece como um vestígio do passado. É sobre esta palavra, wake (vestígio/vigília), que Sharpe empenha seu trabalho de fabulação, apontando para como esta polissemia linguística ultrapassa a própria linguagem e se materializa na experiência do sujeito negro que deve conviver com os vestígios da violência colonial ao mesmo tempo em que precisa se colocar em constante estado de alerta contra as reproduções dessa lógica que é tão basilar para o sistema Ocidental e moderno que ainda não foi superado, o que exige esforços igualmente basilares para sua completa desconstrução e reconstrução de novos mundos em seu lugar.

Em ambos os autores, há uma virada na própria maneira de articular a percepção de uma possível superação da negatividade ontológica: tanto Moten como Sharpe dispensam os recursos puramente discursivos e a política formalmente organizada e apelam para categorias afetivas e imaginativas que permitam a criação de mundos além destes, mundos onde o negro

.

ultrapasse a clausura de negatividade em que foi colocado e possa criar a si mesmo. É na performance improvisativa do Jazz, que Moten identifica aspectos da Estética Radical Preta, o que ele chama de excedente lírico, identificando na vitalidade criadora performática dos jazzmans uma metáfora para a vida do negro na diáspora que se constitui igualmente improvisativa. Em Sharpe, essa capacidade criadora ganha o nome de fabulação, que pode ser expressa em diferentes manifestações estéticas, afetivas e político-expressivistas desconstruindo e reconstruindo mundos que interrompam o vestígio.

METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo a que este trabalho se propõe, qual seja: constatar através da mobilização estética da população afrodiaspórica uma mais-existência capaz de fabulação ontológica; este texto se apoia especialmente em revisão bibliográfica e exame exegético de obras em especial, Na Quebra: a estética da tradição radical preta (2023), de Fred Moten, e No vestígio: negridade e existência (2023), de Christina Sharpe. Mais localizadamente no primeiro capítulo de Na quebra, A Vanguarda Sentimental, e no segundo capítulo de No vestígio, de Christina Sharpe, denominado O Navio. No primeiro caso, são observados os conceitos de anoriginaridade, apontando para uma abordagem afropessimista, assim como o de excedente lírico direcionado à performance do Jazz aludindo à vida improvisativa caracterizada pelos seus potenciais de criação. Neste mesmo sentido, com as recorrentes figuras de navio, porão e vestígio/vigília (wake), Sharpe elabora uma relação não encerrada entre os contínuos processos de abjeção que se materializam em seu nível mais extremo nas mortes desmedidas que apontam para o desprezo pela vida de corpos negros, e uma contrapartida da memória atenta e vigilante sobre o passado e o presente desses sujeitos e suas experiências.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com esta discussão, buscamos contribuir com o campo da Teoria pós-colonial, especialmente no ramo da Estética Preta, no sentido de pensar a estética enquanto potencial de destruição e reconstrução de múltiplos mundos e formas de vida pela concretude de suas manifestações que mobilizam pulsões e afetos subjetivos e intersubjetivos que fogem a composições puramente linguística ou quantitativamente elaboradas, como é observado na Virada Afetiva. Assim, consideramos as características da estética, mais precisamente a estética radical preta, objeto de estudo sob o qual é possível elaborar análises que dialoguem com as diferentes viradas nas teorias sociais e mobilizem os movimentos necessários para a constante atualização do pensamento social contemporâneo.

.

CONCLUSÕES

Durante este trabalho, localizamos a discussão entre as Viradas Ontológica e Pós-colonial com o objetivo de apontar nas formas de vida afrodiaspórica estudadas especialmente entre os chamados Black Studies com abordagem afropessimista, potencialidades de realização ontológica alternativa, onde o próprio sujeito negro pode criar a si e ao mundo além das imposições constatadas na realidade, estruturadas seguindo a lógica de sua subjugação. Acompanhando o pressuposto de que há um percurso entre o afropessimismo e a mais-existência no escritos de Moten (2023) e Sharpe (2023), observamos especialmente a atenção que estes dão à mobilização da estética nas culturas afrodiaspóricas que lidam acima de tudo com os afetos e a não limitação linguística ou hermenêutica. Assim, pelo que cada autor denominará como fabulação (Sharpe, 2023) e excedente lírico (Moten, 2023), podemos constatar esses potenciais particulares que apontam para uma ação disruptiva e ao mesmo tempo construtiva, primeiramente como acusação em relação à metafísica euro-ocidental insuficiente e em processo de colapso como já apontam seus próprios pensadores (Fisher, 2022; Berardi, 2019); e em um segundo movimento, como os criadores de alternativas ontológicas, onde a dominação não seja mais uma lógica necessária.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Diogo Silva; CANTU, Rodrigo. Dossiê: “Sociologia pragmática e pragmatismo”. Sociedade e Estado, [S. l.], v. 36, n. 02, p. 399–406, 2021. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/39921. Acesso em: 29 set. 2025.
FANON, Frantz. Peles Negras, Máscaras Brancas. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
GILROY, Paul. O atlântico negro. 2º edição. São Paulo: Editora 34, 2021.
MOTEN, Fred. Na quebra: a estética da tradição radical preta. São Paulo: Crocodilo; n-1 edições, 2023.
PINHO, Osmundo. Ontologia(s) : Perspectivismo e Afropessimismo. Novos Debates, [S. l.], v. 7, n. 2, 2022. DOI: 10.48006/2358-0097-7218. Disponível em: https://novosdebates.abant.org.br/revista/index.php/novosdebates/article/view/276. Acesso em: 29 set. 2025.
SHARPE, Christina. No Vestígio: Negridade e Existência. São Paulo: Ubu Editora, 2023.
SOURIAU, Étienne. Diferentes modos de existência. São Paulo, n-1, 2020.
WILDERSON III, Frank B. Afropessimismo. São Paulo: Todavia, 2021.

ACHILLE MBEMBE, UM FANONIANO IMPÁVIDO: DA NECROPOLÍTICA ÀS POLÍTICAS DA INIMIZADE, PASSANDO PELA CRÍTICA DA RAZÃO NEGRA

GT 8 - DIREITOS HUMANOS E TEORIA SOCIAL

.

Guilherme Ribeiro dos Santos Sena

INTRODUÇÃO

O presente ensaio tem como pretensão central estabelecer um estudo metateórico acerca das apropriações do pensamento do filósofo e psicanalista martinicano Frantz Fanon pelo cientista político camaronês Achille Mbembe. Inicialmente, em seu (re)conhecido livro intitulado *Necropolítica* (2018 [2003]), Mbembe se aprofunda em questões caras e exploradas por Fanon já em seu *Pele negra, máscaras brancas* (2020 [1952]), quais sejam, como os mecanismos de inferiorização/negação da ontologia dos corpos negros no Ocidente se constituiram enquanto *locus* centrais dos processos (neo)coloniais, e como as práticas de extermínio dos corpos negros nesses contextos sócio-históricos são sobredeterminados pela produção da racialidade. 11 anos depois, Mbembe publica *Crítica da razão negra* (2022 [2014]), onde ele se/nos interroga acerca da constituição histórica da (des)razão negra, retomando Fanon e seu "momento hegeliano" ao categorizar o processo de tomada de consciência dos povos negros sempre através de um conflito contra as imposições brancas. Já em *Políticas da inimizade* (2020 [2016]), Mbembe dá mais um passo em sua leitura fanoniana para erigir uma teoria da modernidade condicionada por relações de antagonismos mútuos entre os indivíduos marcados por processos de racialização. Ensejamos, portanto, esmiuçar a proposta conceitual mbembeana com vistas a: 1) mostrar sua (re)leitura inovadora do pensamento de Frantz Fanon, ao mesmo tempo que se destaca a importância do autor martinicano aos estudos étnico-raciais; 2) destacar a multiplicidade de autores que estavam presentes em apenas um Fanon - ou seja, seus múltiplos fanonismos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao propor uma atualização pós-colonial dos dispositivos biopolíticos estudados por Foucault (2012), por um lado, *pari passu* se utilizava do "medo biofísico" do branco frente ao negro como justificativa das práticas alterícidas analisadas por Fanon, por outro, a Necropolítica de Mbembe abriu caminhos para se pensar como as políticas de extermínio das populações marginalizadas continuam se atualizando em maquinarias cada vez mais sofisticadas e microfísicas. Das guerras coloniais do século XVI ao genocídio perpetrado por "Israel" ao povo

.

palestino, os mecanismos necropolíticos caminham de mãos dadas a processos de racionalização e explicitação das intencionalidades macabras de exterminar o Outro enquanto categoria portadora da outridade - altericídio. Ao se apropriar da noção proposta por Frantz Fanon em *Pele negra, máscaras brancas* (2020 [1952]) de que uma das instâncias norteadoras dos processos de negação/redução ontológicas engendradas pelo racismo do branco contra o negro é o medo profundamente biológico que esses têm para com estes, Mbembe dobra a aposta ao situar essa percepção raci(ali)sta numa "virada afetiva" onde as afecções altericídas são levadas às derradeiras instâncias de aniquilamento físico, social, simbólico e onto-epistêmico.

Feita essa análise, entendo que a obra que Mbembe mais se propõe a ser um fanononiano é em *Políticas da inimizade* (2020 [2016]). Esta obra em questão coteja três grandes objetivos centrais: 1) O de atualizar sua noção de necropolítica, retomando tanto Michel Foucault quanto Giorgio Agamben para pensar menos como o necropoder se exerce pelas instâncias que agenciam as políticas de morte, e mais para compreender como esses mecanismos necropolítico-celulares das "relações de inimizade" operam enquanto dispositivos microfísicos de cooptação da agência humana com fins a engendrar desprezo pelo Outro; 2) Tecer explicitamente uma releitura no pensamento de Frantz Fanon, por meio de um resgate apurado do pensamento deste autor para pensar as problemáticas inerentes ao atual momento neocolonial do século XXI; 3) Prosseguir seu projeto de uma propedêutica animista iniciada desde *Crítica da razão negra* (2022 [2014]) e que será retomado posteriormente. Entretanto, apesar de reconhecer essa tríade de caminhos traçados pelo autor, nos deteremos unicamente aqui no segundo deles. Sendo ainda mais específico, nos encerraremos no que concerne a traçar um projeto metateórico de rastrear os fanonismos inscritos em partes desta obra, comparando constantemente às apropriações inscritas 13 e 2 anos antes em *Necropolítica* e *Crítica da razão negra*, respectivamente.

METODOLOGIA

O presente ensaio pode ser dividido em duas frentes teórico-comparativas: em primeiro lugar, realizou-se uma análise exegética de seções tidas como primordiais da Necropolítica, especialmente aquelas que versem sobre a atualização (neo)colonial empreendida por "Israel" contra o povo palestino, tido por Mbembe como o ápice do exercício do necropoder; num segundo momento, analisaremos de forma mais atenta e detalhada o terceiro capítulo de

.

Políticas da Inimizade (2020) - *A farmácia de Fanon* - com vistas a esmiuçar a atualização mais latente na teoria da consciência fanoniana. Como material de análise fanonianos, partimos principalmente dos pressupostos erigidos pelo autor em seu *Pele negra, máscaras brancas* (2020 [1952]), analisando seu caráter de obra revolucionária.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em *Necropolítica,* Mbembe afirma - partindo mais de Fanon, em certos momentos, que de Foucault - que o genocídio israelense cometido em terrórios palestinos que estava em curso à época era o ápice dos exercícios necropolíticos de fazer e deixar morrer as parcelas populacionais tidas como indesejáveis para o bom prosseguimento do intento (neo)colonial/imperialista do sionismo de avançar suas fronteiras ao longo do Oriente Médio. Portanto, o "novo" genocídio israelense cometido também - mas não exclusivamente - na Faixa de Gaza nos dias atuais merece ser analisado sob essa ótica de uma atualização dessa noção posta pelo autor, mas (re)lida 22 anos depois (2025), também à luz de Fanon.

Mais que isso, não apenas Mbembe parte da materialidade desses acontecimentos genocidas apoiados pelos interesses das potências neocoloniais da Europa e Estados Unidos como a instância máxima do necropoder, como também é justamente a partir de seu entendimento dessa realidade que o autor pensa essa categoria de análise dos mecanismos de exercício do poder de exterminar grupos étnicos inteiros.

"Para retornar à leitura espacial de Fanon da ocupação colonial [...] a dinâmica da fragmentação territorial, o acesso proibido a certas zonas e expansão dos assentamentos" (Mbembe, 2018, p. 43, grifos nossos) se mostram como movimentos centrais das "novas" formas de aplicação das lógicas coloniais em tempos de avanço e complexificação das máquinas belicosas forjadas para sobrepujar populações inteiras. Para o autor, essa dinâmica opera sob uma lógica de engendrar *apartheids* por onde passa, uma vez que é através de mecanismos de seleção, separação, exclusão, assujeitamento/sujeição e negação/rebaixamentos ontológicos que o (neo)colonialismo e as práticas necropolíticas vêm sendo constantemente atualizadas em instâncias cada vez mais micropolítico-celulares, por um lado, e mesopolíticas-específicas, por outro.

Descentrando a concretude das guerras empreendidas por "Israel" no Oriente Médio mais recentes, em *Políticas da inimizade,* o autor defenderá que essas formas de relações

.

contemporâneas pautadas na belicosidade e nas heterogêneas formas de inimizades empreendidas pela junção inextricável entre o avanço do capitalismo e a retomada de formas animistas - que eram tidas pela *intelligentsia* Ocidental enquanto formas primitivas de cultos apenas presentes em comunidades "não-racionais" - não como "formas estranhas" às democracias ocidentais, mas como pressupostos fundamentais para seu "bom" funcionamento. Para o prosseguimento deste tópico em questão, faço minhas as palavras e a intenção do autor quando justifica sua guinada fanoniana ao dizer que "faremos uma invocação específica a Frantz Fanon, cujas considerações sobre a destruição e a violência, por um lado, e sobre o processo de cura e o desejo de uma vida ilimitada, por outro, formam o alicerce de sua teoria da descolonização radical" (Mbembe, 2020, p. 112).

CONCLUSÕES

Nome incontornável em qualquer pesquisa acerca das tensões raciais engendrada pelos brancos em suas relações com pessoas negras, Frantz Fanon continua mostrando seu caráter de clássico na atual contemporaneidade dos estudos críticos raciais sob a ótica de Achille Mbembe. Longe de tentar capturar/enclausurar apenas uma vertente do pensamento fanoniano - geralmente visto de perspectivas maniqueístas que oscilam entre estar ou não adequados a vertentes teórico-militantes como a marxista, humanista, e como teórico da negritude etc. - Mbembe se mostra um profícuo conhecedor de sua obra ao abrir margem à pluralidade dos fanonismos propostos pelo autor martinicano. Pôde-se concluir que à guisa pela qual as necropolínicas moderno-coloniais estão constantemente embasadas e produzindo relações/políticas de inimizade permanecem sendo *locus* das formas de sociabilidade contemporâneas. Mais que isso, as práticas de exclusão ontológicas inerentes ao avanço do capitalismo enquanto "religião animista" (Mbembe, 2020) não poderiam ser explicadas por Mbembe sem que houvesse uma árdua defesa dos legados fanonianos. Por fim, reconstruir os fanonismos em qualquer obra - inclusive nas do próprio Fanon - é sempre uma tarefa hercúlea, mas frutífera, pois é por meio desse trabalho exegético que podemos pensar formas outras de solidariedade entre aqueles/as marcados sob o julgo da racialidade e das políticas de extermínio postas desde períodos longínquos - mas sempre permanentes - de escravidão de pessoas vindas de África e seus descendentes da diáspora.

.

REFERÊNCIAS

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N-1 Edições, 2022.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica:** Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. São Paulo: N-1 edições, 2020.

.

TEORIA DA REPRODUÇÃO SOCIAL E O RETORNO À TOTALIDADE SOCIAL EM MARX

GT 8 - DIREITOS HUMANOS E TEORIA SOCIAL

Gelma dos Santos Ramos

INTRODUÇÃO

As teorias sociais contemporâneas de viés crítico têm empreendido seguidos esforços de reinterpretação dos clássicos das ciências sociais a fim de demonstrar sua atualidade e importância para pensar questões do nosso tempo (Alexander, 1999). Um desses esforços consiste na Teoria da Reprodução Social (TRS), que se apresenta como uma proposta teórico-metodológica e politicamente engajada que não se limita à renovação da teoria marxista e marxiana, mas que busca através de sua ampliação, e apoiada na compreensão de totalidade social de Marx, confrontar o modo de produção capitalista apontando a dinâmica necessária e contraditória da produção de valor e reprodução da força de trabalho que coexistem nesse "sistema integrado". A pesquisa aqui apresentada busca, ainda que de modo incipiente, compreender como a TRS se desenvolve a partir da teoria marxista, sua recepção no Brasil e algumas de suas contribuições para pensar desafios contemporâneos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nas últimas décadas do século XX, houve um intenso debate no meio feminista-socialista acerca da relação entre o feminismo e o marxismo, resultando em inúmeros textos e concepções divergentes. Lise Vogel (2022; 2025), considerada a principal expoente da Teoria da Reprodução Social, sintetiza algumas limitações e contribuições que essas discussões desencadearam no período, principalmente em torno do trabalho doméstico não remunerado enquanto produtor de valor ou reprodutor da força de trabalho. Para ela, feministas socialistas como Juliet Mitchell, Margaret Benston, Peggy Morton e Mariarosa Dalla Costa, entre outras, "estabeleceram uma agenda importante para o estudo da posição das mulheres como donas de casa e o papel do trabalho doméstico na reprodução das relações sociais" (Vogel, 2025, p. 372), mas limitaram suas análises ou ao âmbito doméstico ou à opressão às mulheres da classe trabalhadora, sem considerar, no entanto, o aspecto integrativo do capitalismo no que tange a

.

essas relações sociais. A autora argumenta que a ênfase no patriarcado e na reprodução enquanto sistemas duais e relativamente autônomos acabou por reiterar a oposição entre feminismo e marxismo. Ademais, ela salienta que além desse dualismo, "a teoria feminista-socialista tem focado na relação entre o feminismo e o socialismo e entre opressões de sexo e classe, em grande parte excluindo questões de opressão racial ou nacional" (Vogel, 2022, p. 149).

Assim, apesar de reconhecer a importância do debate, Vogel entende que "as teóricas feministas socialistas ainda não conseguiram alcançar seu objetivo de desenvolver uma perspectiva materialista dialética unificada da libertação das mulheres" (Vogel, 2022, p. 150). Desse modo, em crítica às abordagens que apontavam para a insuficiência da teoria marxista para lidar com o feminismo e a situação das mulheres no capitalismo e à concepção de sistemas duais, a autora defende uma teoria unitária que conjugue a produção de valor e a reprodução da força de trabalho como determinações da totalidade social e não como esferas autônomas. Nessa perspectiva, Vogel busca abordar "o problema da opressão às mulheres" (Vogel, 2025, p. 365) a partir da teoria marxista, em especial tendo como suporte teórico e metodológico uma perspectiva unitária que supere a dicotomia entre produção e reprodução social e compreenda o capitalismo "como complexo de relações sociais de exploração, opressão, dominação e alienação, que se relacionam de forma integrativa, ontológica" (Ruas, 2021, p. 382).

Ao mobilizar a noção de totalidade social de Marx, a TRS busca demonstrar o modo integrado como se dão as relações de produção e reprodução social sob o modo de produção capitalista. De acordo com Ruas (2021), a categoria totalidade social "aponta a complexidade da realidade material e dos processos de apreensão desta realidade através do conhecimento científico" (Ruas, 2021, p. 383). A autora argumenta que a "a noção marxiana de totalidade social nos permite *afirmar a distinção de cada relação social específica que constitui o capitalismo sem suprimir a sua unidade e determinação, e nem subordinar, homogeneizar ou diluir o particular no universal"* (Ruas, 2021, p. 384, grifos da autora). Assim, para ela, "há uma *relação de contradição e necessidade* entre o trabalho para a produção de valor e o trabalho para a produção da força de trabalho no capitalismo" (Ruas, 2021, p. 393, grifos da autora).

Nesse sentido, Arruzza e Bhatacharya (2023) observam que "não faz muito sentido pensar em hierarquias (entre produção e reprodução), mas o que se deve fazer é pensar em uma totalidade contraditória, uma totalidade contraditória dinâmica" (Arruzza; Bhatacharya, 2023, p. 626). Partindo das elaborações teóricas de Marx, as autoras consideram mais produtivo

.

"pensar em termos da totalidade e das diferentes relações que constituem essa totalidade e dos tipos de vínculos que existem entre as relações que constituem a totalidade" (Arruzza; Bhatacharya, 2023, p. 626) .

Do mesmo modo, com base na obra de Vogel, Vasconcelos Elias (2024) indica que "ao prestar atenção ao processo geral de reprodução, é possível pensar as múltiplas formas pelas quais as diversas sociedades organizam e gerem suas atividades reprodutivas". Ela afirma que o objetivo da TRS consiste em sair do reducionismo de classe "e expor a totalidade orgânica do capitalismo como um sistema unitário. Explicar as relações sociais concretas e as histórias de luta na reprodução da força de trabalho tem o potencial de forjar uma solidariedade robusta de classe" (Vasconcelos Elias, 2024, p. 154-155).

Sobre a recepção de Vogel e da TRS, Ruas (2021) defende que seu livro *Marxismo e opressão às mulheres: rumo a uma teoria unitária*, publicado em 1986 nos EUA, foi a primeira tentativa feminista-marxista de "elaborar uma teoria unitária sobre a opressão das mulheres no capitalismo" no "mesmo nível de abstração de *O Capital* e se propondo a reconsiderar suas principais categorias lógicas" (Ruas, 2021, p. 390). Segundo ela, num contexto em que o campo marxista estava avesso à revisões teóricas, a proposta de Vogel aparece como uma ruptura com as abordagens hegemônicas, no entanto, e talvez por esse motivo, não foi incorporada ao debate da época, tendo sido retomada muito recentemente com a reedição do livro em 2013. No Brasil, sua publicação se deu apenas em 2022 pela Expressão Popular com tradução do Grupo de Estudos sobre Teoria da Reprodução Social (GE-TRS), grupo este que agrega pesquisadoras de diversas partes do país.

No ano seguinte, 2023, a editora Elefante publica *Teoria da reprodução social*, organizado por Tithi Bhattacharya e que conta com uma série de textos de autoras e autores da reprodução social que dissertam sobre variados temas, como trabalho e classe trabalhadora, trabalho doméstico, infâncias, expropriação, sexualidades e greves de mulheres, entre outros. Com essa gama de abordagens, a TRS segue sua proposta de análise e compreensão das múltiplas determinações que compõem a realidade concreta. Conforme salientado por Bhattacharya, as teóricas e teóricos da reprodução social não representam "uma tradição política ou teórica unificada, geralmente se preocupam com um aspecto particular da reprodução do ciclo de produção capitalista como um todo" (Bhattacharya, 2023, p. 33). Assim, a TRS também não pretende ser uma teoria acabada, mas em contínua construção coletiva com base na historicidade e dialética que movem o método marxista. Quanto às contribuições da

.

TRS, Vasconcelos Elias (2024) afirma que é possível citar pelo menos duas: a primeira consiste na "expansão da teoria marxiana do valor" e a segunda diz respeito a "renovação da totalidade social cuja composição engloba tanto a produção quanto a reprodução" (Vasconcelos Elias, 2024, p. 153).

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, utilizamos como estratégia metodológica a revisão bibliográfica, tendo como aportes principais os seguintes textos: *Marxismo e opressão às mulheres: rumo a uma teoria unitária* (2022), de Lise Vogel e *Teoria da Reprodução Social* (2023), organizado por Tithi Bhattacharya. Além desses, consultamos outros textos dessas e de outras autoras alinhadas com a TRS para uma melhor compreensão da proposta teórico-metodológica que ela representa. Em seguida, realizamos uma leitura exploratória e exegética a fim de compreender seus aspectos principais, sua recepção no contexto brasileiro e algumas contribuições para pensar e superar desafios atuais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base na sondagem bibliográfica realizada, foi possível identificar que a TRS se apresenta enquanto uma alternativa promissora de renovação da teoria marxista, em especial em sua ênfase na teoria do valor-trabalho de Marx para compreender a reprodução social e sua relação de co-constituição com a produção no capitalismo. Grupos de estudos como o GE-TRS tem se dedicado a traduzir para o português obras que tem tratado sobre o tema, a exemplo da já referida obra de Vogel. Além disso, o grupo também tem analisado a reprodução social na realidade brasileira a partir da TRS, não se limitando a questões relativas ao gênero, mas tudo aquilo que afeta à classe trabalhadora, como os trabalhos precários, a desigualdade de gênero, as infâncias, as sexualidades, a crise climática, entre outros. Desse modo, a proposta parece compreender as necessidades sociais do momento atual de investida neoliberal e se compromete teórica e politicamente com a luta por uma ampla transformação social.

CONCLUSÕES

A TRS se apresenta enquanto proposta de afirmação da atualidade da teoria de Marx ao passo que retoma seus textos clássicos para construir uma compreensão de totalidade social ao questionar dualismos e incorporar ao debate sobre produção de valor na esfera do trabalho

.

assalariado o trabalho de reprodução da força de trabalho realizado em sua maioria por mulheres, não apenas nos espaços privados, mas também em espaços públicos. Ao aliar teoria e prática, pretende ensejar debates e reflexões sobre as contradições do capitalismo, visando sua superação, além de consistir num projeto coletivo em construção.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Jeffrey. A importância dos clássicos. *In*: GIDDENS, A.; TURNER, J. **Teoria social hoje**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 23-90.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi. Teoria da Reprodução Social: elementos fundamentais para um feminismo marxista. **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar, v. 13, n. 2, maio - agosto. 2023, pp. 619-651. Disponível em: https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/1258/573. Acesso em: 16 mai. 2025.

BHATTACHARYA, Tithi (org.) **Teoria da reprodução social**: remapear a classe, recentralizar a opressão. Tradução Juliana Penna. São Paulo: Elefante, 2023.

RUAS, Rhaysa. Teoria da Reprodução Social: apontamentos para uma perspectiva unitária das relações sociais capitalistas. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 01, 2021, p. 379-415. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/46086. Acesso em: 06 jun. 2025.

VASCONCELOS ELIAS, I. Feminismo e marxismo: teoria da reprodução social em Lise Vogel. **Tensões Mundiais**, [S. l.], v. 20, n. 44, p. 143–166, 2024. DOI: 10.33956/tensoesmundiais.v20i44.11726. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/11726. Acesso em: 24 set. 2025.

VOGEL, Lise. Marxismo e feminismo: casamento infeliz, separação experimental ou algo além? Tradução: Lívia de Cássia Godoi Moraes; Revisão de tradução: Gabriela Lacerda Andrade da Silva. In: **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v.17, n.1, p. 364-380, mai. 2025. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/67476. Acesso em: 05 jun. 2025.

VOGEL, Lise. **Marxismo e a opressão às mulheres**: rumo a uma teoria unitária. Tradução da Equipe de Tradução do Grupo de Estudos sobre Teoria da Reprodução Social (GE-TRS): Camila Carduz Rocha... et al. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

.

PERSPECTIVISMO AMERÍNDIO E ECOLOGIA DECOLONIAL: OUTRAS RELACIONALIDADES NA TEORIA SOCIAL

GT 8 - DIREITOS HUMANOS E TEORIA SOCIAL

Diolindo Ribeiro de Farias Neto

Laryssa Oliveira Campos

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe problematizar o tratamento que se tem dado às relações humanas e não humanas pelas ciências sociais e humanidades, tendo em vista tensionar o que se consolidou como ideal de modernidade, frente à emergência da crise ambiental. Embora sejam temáticas que por vezes se distanciam a partir de determinadas abordagens, metodologias e correntes filosóficas, é possível traçar afinidades eletivas ao partirmos do espaço como categoria inicial. Historicamente, nessas áreas, tal conceito foi marginalizado em favor do tempo, sobretudo no que concerne à influência do materialismo histórico e das correntes que privilegiaram a dimensão temporal dos processos sociais (Soja, 1993). A partir do debate inaugurado pela virada espacial (Löw, 2013), tal apagamento passou a ser criticado como um equívoco epistemológico por reduzir o espaço ora a um dado físico e neutro, ora a um tipo de abstração mental, desprovido de densidade política e simbólica (Soja, 1993, p. 22-23), além de um estigma histórico associado à utilização geopolítica deste conceito (Bachmann-Medick, 2016, p. 212). No final do século XX, entretanto, a espacialidade foi retomada como categoria analítica, não apenas para compreender as dinâmicas de territorialização e globalização, evidenciando conflitos, desigualdades e reivindicações territoriais (Bachmann-Medick, 2016, p. 213). Se, antes, o espaço carregava o estigma de ser um aporte instrumental bélico, os chamados estudos pós-coloniais (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016) evidenciaram a construção da própria divisão espacial do globo como um mecanismo de dominação (Bachmann-Medick, 2016, p. 215). Dominação essa que se dá na forma de uma divisão e hierarquização entre metrópole e periferia, países desenvolvidos e subdesenvolvidos, ou ainda na criação imaginária de identidades culturais. E é nessa forma de poder espacial-imaginário que o pensador palestino-americano Edward W. Said (2007) mostra como o que se entende por oriente é uma construção do e para o ocidental. Através das críticas pós-coloniais, o espaço ganhou uma nova roupagem dentro das ciências sociais e humanidades, mudança essa que

.

continuou em outros movimentos metateóricos, em especial no debate atual da teoria social, mas de forma não evidente. Nessa mesma esteira o movimento de viradas ontológicas desestabilizou as bases onto-epistêmicas das ciências contemporâneas, ao trazer tanto a crítica contra o conhecimento eurocêntrico-colonial (Lander, 2005), como visibilizou as bases ontológicas não eurocêntricas. Tomando como um ponto de interseção entre esses dois movimentos, localizamos a obra *Uma ecologia Decolonial: pensar a partir do mundo caribenho* (2022), do filósofo político e engenheiro ambiental Malcom Ferdinand. A partir de sua crítica a dupla fratura moderna e a categoria Mundo, o autor martinicano realiza um movimento síntese entre essas linhas, tendo como plano de fundo as crises ambientais.

Nesse horizonte, as contribuições de Viveiros de Castro (2018) ampliam o debate ao deslocar a questão do espaço para uma dimensão ontológica, ao formular o conceito de perspectivismo ameríndio, rompe com a ontologia moderna que separa natureza e cultura, propondo um modo relacional de pensar o ser e o espaço que em contraste com a tradição ocidental, que parte de uma única natureza observada sob múltiplas perspectivas culturais, o perspectivismo inverte a equação: há múltiplas naturezas e uma só cultura — aquela que define o estatuto do humano compartilhado por todos os seres. Cada espécie, segundo Viveiros de Castro (2018), percebe e habita o mundo a partir de seu próprio corpo, que é também um ponto de vista e assim, o corpo torna-se o operador ontológico da diferença: é o corpo que determina o modo como o mundo é visto e vivido, e não uma consciência universal que o domina. Essa formulação ressoa com os questionamentos de Ferdinand à "dupla fratura" moderna, pois também recusa a separação hierárquica entre o humano e o não humano, ao mesmo tempo em que desloca o foco da epistemologia para a ontologia, enquanto Ferdinand denuncia o esgotamento da modernidade pela ruptura entre o social e o ecológico, Viveiros de Castro (2018) propõe uma "virada multinaturalista", na qual a própria ideia de natureza deixa de ser neutra ou universal e o que se afirma, nesse sentido, é a coexistência de múltiplos mundos habitados por diferentes seres, cada qual portador de uma perspectiva própria e de uma interioridade equivalente. Dessa forma, a teoria perspectivista ameríndia pode ser compreendida como uma radicalização da crítica decolonial: não apenas descoloniza o conhecimento, mas descoloniza o próprio ser pois ao deslocar o humano de seu lugar de exceção, abre-se um campo de simetria ontológica que permite repensar o espaço como uma rede de relações entre mundos heterogêneos: humanos, animais e florestais. Assim como

.

Ferdinand propõe uma ecologia que reintegra o mundo, Viveiros de Castro (2018) propõe um multinaturalismo que reinscreve o humano em uma rede de interdependências ontológicas, ampliando a compreensão do espaço como campo de relações entre existências diversas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste trabalho parte de três eixos principais: a crítica à marginalização do espaço nas ciências sociais, a reinterpretação do território à luz das teorias pós-coloniais e decoloniais Malcolm Ferdinand (2022) e, por fim, o diálogo entre as ontologias indígenas, especialmente nas obras de Eduardo Viveiros de Castro (2018). Além disso, traçaremos paralelos com o pensamento de Ailton Krenak (2019), evidenciando proximidades no que tange uma crítica a ideia de uma humanidade única e hegemônica. O primeiro eixo se ancora na crítica à tradição ocidental que subordina o espaço ao tempo, como evidenciado por autores da virada espacial, estes demonstraram que a espacialidade não é uma dimensão neutra, mas um campo de poder e significação. O espaço, entendido como construção social, simbólica e política, expressa relações de dominação e resistência, configurando-se como cenário e agente das disputas por reconhecimento e por justiça ambiental. No segundo eixo, a virada pós-colonial introduz uma perspectiva crítica sobre a forma como o Ocidente produziu geografias imaginativas e fronteiras epistemológicas. Autores como Edward Said (2017) e Frantz Fanon (2022) evidenciam que o colonialismo não se limitou à exploração territorial, mas instaurou uma divisão ontológica entre colonizadores e colonizados, humanos e subumanos, razão e natureza. Essa cisão estruturou não apenas o espaço físico, mas também o espaço simbólico e psíquico da modernidade. A ecologia decolonial, proposta por Malcom Ferdinand (2022), amplia esse debate ao afirmar que a crise ecológica e a crise colonial são faces de uma mesma fratura histórica. O autor denuncia o modo como o pensamento moderno separou as lutas ambientais das lutas anticoloniais, reproduzindo uma lógica de dominação que explora simultaneamente corpos humanos, não humanos e ambientes. Por fim, o terceiro eixo teórico mobiliza as cosmologias indígenas como horizontes onto-epistemológicos capazes de reorientar o pensamento social contemporâneo. Em Viveiros de Castro (2018), o perspectivismo ameríndio e o multinaturalismo constituem uma ontologia relacional em que o mundo não é único, mas múltiplo, composto por diferentes naturezas habitadas por seres dotados de interioridades equivalentes. Essa formulação inverte o modelo multiculturalista moderno, que supõe uma única natureza interpretada por múltiplas culturas, para propor um mundo em que a

.

diferença é ontológica e não meramente cultural, portanto redefinindo os contornos da espacialidade e oferecendo uma nova abordagem sobre o tema na atualidade.

METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem de revisão de literatura baseada na análise comparativa de referenciais bibliográficos provenientes das ciências sociais, dos estudos decoloniais e pós-coloniais, bem como das cosmologias indígenas. O método consiste na articulação metateórica entre os conceitos de espacialidade, ontologia relacional e perspectivismo ameríndio, a partir da leitura crítica das obras de Malcom Ferdinand (2022), Eduardo Viveiros de Castro (2019). Como aportes secundários a fim de dar base às escolhas teóricas, utilizaremos as propostas de Ailton Krenak (2019), Edward Said (2007), e Edward Soja (1993) e Frantz Fanon (2022).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise evidencia que a retomada da categoria espaço como dimensão constitutiva da vida social abre caminhos para novas perspectivas na teoria social. Ao reconhecer que este não é mero cenário, mas um campo de relações, o debate contemporâneo desloca a compreensão da crise ecológica para uma crise do próprio modelo de humanidade instaurado pela modernidade. O diálogo entre a ecologia decolonial e as cosmologias indígenas mostra que o problema ambiental não é apenas técnico ou econômico, mas ontológico e civilizatório. Assim, a exploração da Terra reflete uma ontologia de separação, que dissocia humanos e não humanos, natureza e cultura, corpo e espírito. Essa cisão fundamenta o projeto moderno de dominação e sustenta o paradigma do desenvolvimento que conduz ao colapso ecológico atual.

CONCLUSÕES

A partir das proposições anteriores, o espaço inserido nessas perspectivas não eurocêntricas é dotada de potenciais políticos e ontológicos, contribuindo para a compreensão de formas de opressão e injustiças e fenômenos emergentes dos quais não são passíveis de teorias alicerçadas na separação entre humano e natureza. Ela torna-se também um campo de encontro entre cosmologias, no qual o reconhecimento da multiplicidade dos mundos se converte em princípio ético e onto-epistemológico. A ontologia deixa de ser atributo do ser

.

abstrato e passa a ser entendida como relação situada, que envolve corpos, territórios e afetos em redes de coexistência.

REFERÊNCIAS

BACHMANN-MEDICK, Doris. **Cultural Turns**. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH, 2016.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSFOGUEL, R.. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 15–24, jan. 2016.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural.** São Paulo: Ubu Editora, n-1 edições, 2018.

FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**. Lisboa: Sistema Solar, 2022.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LANDER, Edgardo. **Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**. *In*: LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. Disponível em: https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=164&c=13. Acesso em: 25 de ago 2025.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SOJA, Edward. **Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

LÖW, M. **O spatial turn: para uma sociologia do espaço**. Tempo Social, v. 25, n. 2, p. 17–34, 2013.

.

A PAZ COMO AMEAÇA: UM OLHAR ATEMPORAL DE W.E.B. DU BOIS SOBRE GUERRA, HEGEMÔNIA E IMPERIALISMO NORTE-AMERICANO

GT 8 - DIREITOS HUMANOS E TEORIA SOCIAL

Patrick da Silva Soares
Mariane Joyce Ferreira Saraiva

INTRODUÇÃO

A discussão em torno da paz, frequentemente associada à ideia de harmonia e emancipação humana, pode assumir significados distintos quando analisadas a partir de uma perspectiva crítica. W.E.B. Du Bois, intelectual afro-americano de referência no pensamento social, propôs no ensaio "A paz é perigosa" (1951) - (2024) - uma reflexão contundente, em que a paz não é universalmente benéfica, podendo constituir-se em ameaça para aqueles que dependem da guerra como mecanismo de manutenção de privilégios econômicos, políticos e raciais. Essa formulação, elaborada no contexto da Guerra Fria e do colonialismo ainda vigente no século XX, questiona a lógica de um sistema internacional fundado na exploração de povos e territórios.

No cenário contemporâneo, um contexto geopolítico marcado por intervenções militares, pela disputa por recursos estratégicos e pela centralidade do complexo industrial-militar na economia global, a tese proposta pelo sociólogo mantém-se atual. As intervenções norte-americanas em diferentes regiões e a persistência de dinâmicas neocoloniais evidenciam que a paz continua sendo interpretada como ameaça a interesses hegemônicos. A reflexão dessa teorização, nos permite interrogar as contradições entre discurso universalista e as práticas de dominação, e sobretudo, compreender as tensões que atravessam os direitos humanos.

A partir disso, o trabalho possui como objetivo analisar a teorização de W.E.B. Du Bois sobre a paz como ameaça, investigando sua relevância para compreender a geopolítica contemporânea. Portanto, elencamos três objetivos específicos, consistindo em examinar o conceito de "paz como ameaça" em Du Bois; contextualizar historicamente sua formulação; e discutir como a paz continua sendo uma "ameaça" na contemporaneidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

.

A obra de W.E.B. Du Bois ocupa um lugar central na constituição de uma teoria social crítica da contemporaneidade racial e colonial. A principal fundamentação teórica do trabalho se deu a partir do artigo “A paz é perigosa”, onde o autor desvenda a estrutura econômica e simbólica que sustenta a guerra como prática de dominação e acumulação.

O sociólogo desenvolve sua análise ao demonstrar a lucratividade das guerras, evidenciando como determinados grupos econômicos se beneficiam tanto no fornecimento de produtos bélicos quanto das transformações estruturais que os conflitos promovem. A guerra, portanto, torna-se um mecanismo estrutural de reprodução do capitalismo, que mobiliza recursos, políticas e subjetividades em escala global.

Entretanto, há de se ressaltar que ao mesmo passo em que o lucro da guerra é restrito a uma pequena parcela privilegiada da população, os custos e sacrifícios necessárias para a sua consumação recaem sobre a população trabalhadora norte-americana. Assim, de maneira precisa, Du Bois reflete acerca do papel ideológico na legitimação da guerra destacando a promessa de um padrão de vida próspero, de qualidade e com pleno acesso à bens e serviços – representada aqui pelo chamado *American way of life* – que, apesar de inalcançável para a maior parte da população dos Estados Unidos da América entre as décadas de 1940 e 1950, demonstrou-se uma eficaz justificativa ao caráter protecionista da política estadunidense frente a qualquer modelo industrial ou de sociabilidade alternativos. De acordo com o autor, a maior parte da população norte-americana partilhava da opinião que possuíam o melhor sistema industrial possível, de modo que outro "sistema inferior” apenas seria posto em prática em qualquer lugar do mundo de maneira forçosa, motivo pelo qual tornou-se totalmente justificável destinar os esforços da nação para frear o avanço do socialismo que ameaçava o “modo de vida americano”, em uma campanha que espalhou guerra e serviu de base para fomentar o neocolonialismo estadunidense ao redor do globo (Du Bois, 2024).

Esse diagnóstico se aproxima de algumas análises contemporâneas. Ruth Gilmore (2024) amplia a ideia de complexo industrial-militar, ao incluir a dimensão prisional, enfatizando que o encarceramento em massa e a militarização constituem extensões internas da lógica de guerra global. Angela Davis (2020) problematiza a retórica da “guerra ao terror” e o surgimento do Estado securitário pós- 11 de setembro. Ela analisa como a Política externa norte-americana se entrelaça com práticas domésticas de repressão racial e vigilância, consolidando um regime de controle permanente sob o disfarce da segurança global. Portanto, assim como autores contemporâneos, Du Bois (2024) evidencia que a guerra se tornou uma

.

condição estrutural da economia política, na qual a "paz" representa, paradoxalmente, uma ameaça a continuidade da acumulação de capital.

METODOLOGIA

O trabalho adota uma abordagem qualitativa e interpretativa, de natureza bibliográfica e teórico-analítica. Portanto, fundamenta-se na análise do texto "A paz é perigosa" (Du Bois, 2024), associada ao diálogo crítico com a teoria social contemporânea.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise revela que Du Bois constrói uma teoria da paz como uma ameaça, na qual a guerra é compreendida como expressão e condição de reprodução do capitalismo racial e imperial. Ele denuncia que a prosperidade das nações centrais está diretamente vinculada à pobreza do Sul Global.

Sua análise foi capaz de compreender, ainda em seu tempo, uma política de Estado norte-americana oficialmente orientada pelo enfrentamento da ideia de uma paz mundial e dos riscos que tal concepção representava à hegemonia política e econômica dos Estados Unidos da América, sob o pretexto de uma falsa ameaça ao modo de vida americano. Anos mais tarde este política de Estado restou-se evidenciada nos arquivos produzidos e arquivados pelo Federal Bureau of Investigation (FBI) em decorrência de investigações conduzidas contra Du Bois nos anos de 1942 e 1960[13], período em que este se tornou alvo político a partir de sua atuação em conferências e organizações voltadas à promoção da paz, classificados pelo Departamento de Justiça dos Estados Unidos como partes da Campanha de Propaganda Comunista pela Paz.

Nos contextos atuais, a mesma lógica persiste sob novas roupagens. As intervenções dos Estados Unidos em países como Iraque, Afeganistão, bem como o apoio à ocupação israelense na Palestina, ilustram como o discurso da "defesa da democracia" e dos "direitos humanos" continua servindo à expansão de interesses econômicos e geoestratégico. A "guerra

[13] Os documentos em questão perderam o seu caráter sigiloso na década de 1990 e foram publicados pelo United States Department of Justice através da Lei de Liberdade da Informação, denominada Freedom of Information Act (FOIA). Disponível em: https://digitalcommons.unl.edu/usjusticematls/34/.

.

ao terror" inaugurou uma era de militarização permanente, na qual o inimigo é difuso e o estado de exceção torna-se norma.

Tentativas recentes de intervir mais diretamente na América Latina surgem através da justificativa de guerra aos cartéis de drogas, resultando em manobras militares que desrespeitam o território aéreo e marítimo de países como a Venezuela, bem como ataques a embarcações no Mar do Caribe sem apresentar quaisquer evidências de eventuais atividades criminosas.

Portanto, todos os casos de intervenções militares norte-americanas na contemporaneidade revelam a persistência da lógica de dominação global que o autor denunciava. Observa-se a repetição de uma retórica moralizante em torno da "defesa dos direitos humanos" e da "democracia", utilizada como cortina ideológica para legitimar a apropriação de recursos estratégicos e a manutenção de zonas de influência geopolítica.

CONCLUSÕES

Conclui-se que, a contemporaneidade de Du Bois reside em sua capacidade de antecipar as contradições que hoje atravessam o capitalismo global. Ao teorizar a paz como uma ameaça, ele nos desvela a persistência de um sistema em que a destruição, a problema, o encarceramento e o genocídio operam como formas complementares de dominação. Portanto, o sociólogo oferece um caminho interpretativo para compreender a economia política da guerra e as múltiplas estratégias de controle que sustentam o mundo contemporâneo, em que a paz, de fato, continua a ser perigosa para aqueles que dela mais lucram. Nessa perspectiva, guerra mostra-se ser uma tecnologia de governo, de controle populacional e de extermínio seletivo, que garante a estabilidade de uma ordem mundial fundada na desigualdade.

REFERÊNCIAS

DAVIS, Angela Yvonne. A Democracia da Abolição: para além do império, das prisões e da tortura. 5. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2020. 128 p. Tradução de: Artur Neves Teixeira.

DU BOIS, W. E. B. "A paz é perigosa". Afro-Ásia, n. 69, p. 578–592, 2024.Tradução de Mateus Lisboa. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/63489/34402 Acesso em: 02 set. 2025.

.

GILMORE, Ruth Wilson. Califórnia Gulag: prisões, crise do capitalismo e abolicionismo penal. São Paulo: Igrá Kniga, 2024.

UNITED STATES DEPARTMENT OF JUSTICE, W. E. B. Du Bois FBI Files (FOIA). Lincoln, NE: DigitalCommons@University of Nebraska – Lincoln, 1999. Disponível em: https://digitalcommons.unl.edu/usjusticematls/34/. Acesso em: 29 set. 2025.

.

DIREITOS HUMANOS E A SENSIBILIZAÇÃO: AS AÇÕES DE EXTENSÃO DO LABORATÓRIO DE DIREITOS HUMANOS, GÊNERO E SEXUALIDADE DA UFRR

GT 9 - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Douglas Verbicaro Soares
Herivania Silva da Mata
Glacidalva César Araújo de Andrade

INTRODUÇÃO

O presente resumo discorre acerca do Laboratório de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade (LADIHGES) da Universidade Federal de Roraima - UFRR e, como pilar da educação, possui o dever de produzir ações, projetos e trabalhos científicos, em várias áreas do Direito, com as temáticas principais de gênero, sexualidade e Direitos Humanos. Esses esforços com o intuito de sensibilizar discentes, docentes e a sociedade em Boa Vista sobre esses temas sensíveis.

O contexto regional do estado de Roraima apresenta distintos casos de violência contra mulheres e a comunidade LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais etc.). Como medida de modificação de realidades, a criação do Laboratório se implementou para ser um espaço de referência para o estudo em temas relacionados com os episódios de preconceito e discriminações que assolam essa localidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As realizações das ações do presente Laboratório têm como ponto inicial o acolhimento dos alunos e profissionais para refletirem sobre as realidades socioculturais da sociedade, permitindo que eles possam desenvolver o senso crítico para identificar problemas e buscar alternativas para a elucidação dos mesmos (Verbicaro Soares, 2014). Com essa iniciativa, foi

.

possível que os discentes começassem a questionar posturas e combater obstáculos que dificultavam o acesso ao direito, por parte das pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, como explanado por Verbicaro Soares (2019; 2021; 2024); Bustos (2010); Benevides (2023); Castilho (2022); Soares; Castilho (2025), as ações do LADIHGES exigiram uma formação específica para os temas de Direitos Humanos. Desse modo, a iniciativa de ensino almeja a integração dos alunos e profissionais às múltiplas conjunturas na análise interseccional dos Direitos Humanos e temas inerentes, permitindo que os envolvidos pudessem atuar de modo efetivo no combate às inúmeras injustiças que assolam a região, se tornando verdadeiros agentes em prol da igualdade e defensores desses Direitos.

As iniciativas do Laboratório implicariam em incentivar os integrantes em participar efetivamente na Universidade, levando em consideração ao investimento público recebido, fazendo das iniciativas não apenas um ambiente motivador para as trocas de experiências, mas um espaço onde o aluno ou profissional pudessem encontrar múltiplas abordagens para a sua formação e desempenho prático profissional e, também, na viabilidade dos integrantes em conhecer os desafios dessa atenção, identificando problemas e, também, buscando soluções para o aprendizado no curso e na vida, externando esse aprendizado a um número maior da sociedade, participando de debates, ações de extensão, pesquisas e ensinos no âmbito jurídico.

Com essa inovação, o Laboratório de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade vem trabalhando a sensibilização em temas sensíveis, como a preocupação de formar os discentes e, futuros profissionais, para os desafios de uma sociedade marcada por episódios de preconceito e discriminações na esfera dos Direitos Humanos e igualmente nas questões de gênero e sexualidade.

Desde 2019, mais de cem trabalhos, entre eles *lives* informativas sobre temas do direito, palestras, visitas de escolas do ensino médio no espaço do LADIHGES, mostras acadêmicas, artigos científicos, capítulos de livros e livros publicados em parceria com os estudantes da graduação. Incentivos que vêm desenvolvendo o senso crítico dos discentes e profissionais da Universidade em um ensino humanizado, levando em consideração os elevados dados que apontam o estado do extremo norte do país, como um dos mais violentos para as mulheres e, também, para as pessoas LGBTs. Com essa perspectiva diferenciada de modelo novo de ensino para os Direitos Humanos na Universidade Federal de Roraima.

Nessa linha temporal se poderá citar alguns estudos publicados, como por exemplo: a) “Discriminação Homossexual na Ideologia Cristã”; b) “Alternativa Educacional Artística para

.

a Sensibilização em Momentos de Pandemia"; c) "Transgêneros e Forças Armadas Brasileiras: Os Caminhos para a Inclusão Social dessas Pessoas na Sociedade Brasileira"; d) "Estudos Sobre Direitos Humanos e Sexualidade"; e) "A Transição de Pessoas Transgênero no Sistema de Saúde Pública Brasileiro"; f) "Estudo Sobre o Caso Itaberli Lozano: Perspectivas Sobre Homofobia no Brasil".

Todas as atividades do LADIHGES geraram publicações em diversos periódicos e eventos nacionais e internacionais com a participação do coordenador do Laboratório, de modo individual ou em parceria com os alunos. Fato que demonstra a eficiência dos trabalhos alcançados e que, também, podem servir de inspiração para outras Instituições em favor do ensino jurídico de qualidade e na abordagem multidisciplinar de diferentes temas, desde a temática dos povos originários e tradicionais, passando pelas relações de consumo, proteção de dados, gênero e diversidade sexual, direito laboral, processual civil, saúde pública e muitos outros. Distintas possibilidades podem contemplar a educação em direito aplicada às práticas jurídicas.

Com as diversas atividades realizadas no Laboratório, os alunos e profissionais que participam são avaliados com base nos encontros no espaço do LADIHGES, recebendo as demandas da sociedade, colocando em prática o autoconhecimento adquirido para a solução dos conflitos e capacitando os mesmos no despertar do senso crítico e criativo.

Por esta razão, a sensibilização multidisciplinar em Direitos Humanos ofertada no LADIHGES permite a formação de alunos e profissionais comprometidos com a sociedade local, tornando-os verdadeiramente agentes formadores. É válido destacar que essas práticas já começaram a ser divulgadas em encontros nacionais e internacionais, onde as ações de ensino, pesquisa e extensão integraram trabalhos aprovados em distintos eventos, apresentando resultados importantes para troca de conhecimento e servir como inspiração para outras Instituições.

METODOLOGIA

O trabalho se apresenta com uma estrutura de pesquisa analítica e pondera como objetivo geral, por meio do método bibliográfico exploratório, sobre a importância do LADIHGES para a sensibilização da sociedade roraimense acerca dos temas supracitados. Para a investigação se buscará responder a seguinte pergunta: o Curso de Direito da UFRR desenvolve, de maneira

.

significativa, Projetos de Extensão que compreendam as nuances contidas no eixo temático da sensibilização musical em Direitos Humanos? Nesse sentido é importante destacar que as atividades do Laboratório englobam os discentes do curso de direito e outros (cursos afins), de diferentes semestres e instituições parceiras, como também membros da sociedade de Roraima.

Para realizar essa análise, a metodologia aplicada foi uma pesquisa qualiquantitativa, por meio de levantamentos bibliográficos e documentais. Portanto, os resultados obtidos apontam que o curso desenvolve de forma satisfatória projetos que abordam questões de gênero, sexualidade. Como destaque de 2020, têm-se o Laboratório de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade (LADIHGES) que aplica ações e estratégias em temas da sensibilização com o emprego da música para trabalhar a formação humana dos discentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No contexto da sensibilização do Laboratório de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade, as realizações das ações do presente Laboratório têm como ponto inicial o acolhimento dos alunos e profissionais para refletirem sobre as realidades socioculturais da sociedade, permitindo que eles possam desenvolver o senso crítico para identificar problemas e buscar alternativas para a elucidação dos mesmos (Verbicaro Soares, 2014). Com essa iniciativa, foi possível que os discentes começassem a questionar posturas e combater obstáculos que dificultavam o acesso ao direito, por parte das pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Iniciativas do LADIHGES por exemplo, através da coletânea de 2024: “As cores da música: sensibilização sobre Direitos Humanos, gênero e sexualidade”, fez parte do projeto de extensão com registo número PJ084, intitulado: “A música para a sensibilização em Direitos Humanos: Ações e estratégias do LADIHGES”, criado no mesmo ano, para estreitar as relações entre discentes e docentes da Universidade, com participação da sociedade nas atividades do Laboratório em Boa Vista.

Esse esforço representou um convite a uma forma renovada de nos relacionarmos com a música, oferecendo uma compreensão mais profunda dos estímulos artísticos capazes de evocar emoções diversas por meio de suas letras e narrativas.

CONCLUSÕES

.

As experiencias plasmadas pelas práticas de ensino, pesquisa e extensão do LADIHGES na Universidade Federal de Roraima, além de realizarem trabalhos científicos, que visam aportar formas para entender, aceitar e integrar as pessoas, independente da orientação sexual, integram modelos de ações e estratégias no fortalecimento da igualdade e respeito para os Direitos Humanos.

Destaca-se que as ações e estratégias do LADIHGES atestam a necessidade de trabalhar esses temas sensíveis, dentro e fora das Instituições de ensino. Nesse sentido, as Universidades desempenham um papel de relevo e seus agentes devem estar atentos às necessidades sociais. Temas como os Direitos Humanos, gênero e suas identidades, como a sexualidade humana devem estar incluídos nas disciplinas e nos diálogos dos cursos universitário, justamente para que se possa ter impactos na vida da sociedade. A sensibilização comentada é um processo de longo prazo, que exige dedicação e responsabilidade para a criação de ambientes de harmonia para todos, sem tabus.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022** / Bruna G. Benevides. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) – Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2023.

BUSTOS, María Ángeles González. La transcendencia del sistema de función pública en el desarrollo de la igualdad. In: RUIZ, Manuela Mora. (Dir.) **Formación y objeto del Derecho antidiscriminatorio de género: perspectiva sistemática de la igualdad desde el Derecho público.** Barcelona, Espanha: Atelier, pp. 235-54, 2010.

CAMPOS, Carmen Hein de; CASTILHO, Ela Volkmer de; MACHADO, Isadora Vier. "Violência de gênero e pandemia". In: **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 30 (2), p.1-12, 2022.

DIREITOS HUMANOS LAB. **Laboratório de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade**. 2023. Disponível em: <https://direitoshumanoslab.blogspot.com/?m=0>. Acesso em: 08 de jun. de 2025.

EDITORA ILUSTRAÇÃO. **As Cores Da Música**: Sensibilização sobre Direitos Humanos, gênero e sexualidade. Disponível em: <Editora Ilustração>. Acesso em: 20 de jul. de 2025.

NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim; CABRAL, Euclides Afonso (Org.). DOSSIÊ**: A carne mais barata do mercado.** Observatório Trans, Uberlândia (MG), 2018. Disponível em: <Home (observatoriotrans.org)>. Acesso em: 20 de jul. de 2025.

.

SOARES, Douglas Verbicaro. **Estudio sobre la orientación homosexual, género y sus identidades en las Fuerzas Armadas de Brasil** [recurso eletrônico] / Douglas Verbicaro Soares. - Cruz Alta: Ilustração, 2024.

SOARES, Douglas Verbicaro; CASTILHO, Ela Wiecko V. de. Transgêneros e Forças Armadas. In: **Anais do II Congresso internacional "Dignidade humana em tempos de (pós) pandemia: direito e democracia no Brasil contemporâneo. Anais**...Blumenau (SC) FURB, 2023. Disponível em: <https//www.even3.com.br/anais/ii-congresso-internacional-dignidade-humana-em-tempos-de-pandemia-direito-e-democracia-no-brasil-contemporaneo-316015/620189-TRANSGENEROS-E-FORCAS-ARMADAS>. Acesso em: 12 de jul. de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Curso**. Boa Vista, 2022. Disponível em: <https://sigaa.ufrr.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=581618>. Acesso em: 08 de jun. de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **UFRR oferta aulas introdutórias de boxe para mulheres e membros da comunidade LGBTQI+**. 2022a. Disponível em: <https://ufrr.br/ultimas-noticias/8294-ufrr-oferta-aulas-introdutorias-de-boxe-para-mulheres-e-membros-da-comunidade-lgbtqi>. Acesso em: 08 de jun. de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Produção Intelectual**. 2023. Disponível em: <SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (ufrr.br)>. Acesso em: 08 de jun. de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Projetos de pesquisa.** 2024. Disponível em: <SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (ufrr.br)>. Acesso em: 08 de jun. de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Bacharelado em Direito.** Boa Vista, 2015. Disponível em: <https://sigaa.ufrr.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=581618>. Acesso em: 08 de abr. de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **UFRR revitaliza Núcleo de Práticas Jurídicas.** 2022b. Disponível em: <https://ufrr.br/ultimas-noticias/7983-ufrr-revitaliza-nucleo-de-praticas-juridicas>. Acesso em: 08 de abr. de 2025.

VERBICARO SOARES, Douglas. A condenação histórica da orientação sexual homossexual – as origens da discriminação à diversidade sexual humana: violações aos direitos sexuais – reflexos do Brasil Colônia ao Século XXI. In.: **Revista Latino-Americana de Direitos Humanos - HENDU.** V. 7, número 1, p.50-64, 2016.

VERBICARO SOARES, Douglas. A Sensibilização em Direitos Humanos no Ensino, Pesquisa e Extensão das Disciplinas de Práticas Jurídicas Reais da Universidade Federal de Roraima. In.: **Revista Extensão**, 8(1), 41-57, 2024.

.

VERBICARO SOARES, Douglas. Discriminação homossexual na ideologia cristã. In.: **Revista Missioneira**. Santo Ângelo, Brasil, v. 21, n. 1, p. 10-35, 2019.

VERBICARO SOARES, Douglas. Estudos sobre Direitos Humanos e sexualidade. In.: **Revista ESMAT**, v. 14, p. 117-142, 2022.

VERBICARO SOARES, Douglas. Et al.: "Formación en Derechos Humanos, Influencia Estudios Universitarios Entre España (Salamanca) Y Brasil (Roraima)". *In:* HARTEMINK CANTINI, A.; HARTEMINK CANTINI, J.; CARREGOSA ROCHA, S. (org.). **Direitos Humanos e Perspectivas Interdisciplinares**. São Borja/RS: Editora Center, 2021.

VERBICARO SOARES, Douglas. **Homossexualidade e Forças Armadas. A busca pela efetividade dos Direitos Humanos no Brasil**. Trabajo de Grado. Universidad de Salamanca: Programa de Doctorado Pasado y presente de los Derechos Humanos, Salamanca, España, 2011.

VERBICARO SOARES, Douglas. La homosexualidad en preceptos de la religiosidad cristiana. In.: **Revista Missioneira**, v. 23, n. 1, p. 23-35, 2021.

VERBICARO SOARES, Douglas. **La libertad sexual en la sociedad: especial referencia a la homosexualidad en las Fuerzas Armadas Brasileñas**. Tesis Doctoral del Programa de Doctorado Pasado y Presente de los Derechos Humanos, Universidad de Salamanca - USAL, Salamanca, España, 2015, 791 p.

VERBICARO SOARES, Douglas. O estudo da orientação homossexual pensado nos Direitos Humanos e na sociedade brasileira. In.: **Revista Bagoas – Estudos gays, gênero & sexualidades.** V. 13, nº 20, p.121-163, 2019.

VERBICARO SOARES, Douglas. A visibilidade de docentes mulheres no curso de Direito da Universidade Federal de Roraima: Estudo de caso entre 2019 e 2023. In: II Semana Internacional sobre Educação, Direitos Humanos, Diversidade Sexual e Gênero, 2024, Rio de Janeiro. **Anais da II Semana Internacional sobre Educação, Direitos Humanos, Diversidade Sexual e Gênero.** Rio de Janeiro: Escola Superior de Advocacia - Ilha do Governador - RJ Ordem dos Advogados do Brasil - Ilha do Governador, 2024.

VERBICARO SOARES, Douglas. O Laboratório de Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade da Universidade Federal De Roraima - LADIHGES/UFRR: Ações E Estratégias. In: II Semana Internacional sobre Educação, Direitos Humanos, Diversidade Sexual e Gênero, 2024, Rio de Janeiro. **Anais da II Semana Internacional sobre Educação, Direitos Humanos, Diversidade Sexual e Gênero.** Rio de Janeiro: Escola Superior de Advocacia - Ilha do Governador - RJ Ordem dos Advogados do Brasil - Ilha do Governador, 2024.

VERBICARO SOARES, Douglas. Transgêneros e Forças Armadas Brasileiras: Os Caminhos Para a Inclusão Social Dessas Pessoas na Sociedade Brasileira. In.: **Revista Direitos Humanos e Democracia.** Ano 9, nº 18, Jul./Dez., p. 37-57, 2021.

.

VERBICARO SOARES, Douglas. Transgêneros e o direito ao voto cidadão de 2018 no Brasil. In.: **Revista BAGOAS**. Natal, Brasil, v. 12, n. 19, p. 240-70, 2018.

.

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E TRIPÉ UNIVERSITÁRIO, O IMPACTO NO LETRAMENTO DIGITAL DE JOVENS: O CASO DA ESCOLA MAURÍCIO FERNANDES

GT 8 - DIREITOS HUMANOS E TEORIA SOCIAL

Francisco Tarcisio Rocha Gomes Junior
Rikelmy Magno de Oliveira
Maria Eduarda Vieira da Silva

INTRODUÇÃO

O ensino, a pesquisa e a extensão formam são os 3 pilares da universidade, que garante aos estudantes uma formação crítica conectada às demandas sociais. Neste contexto, o presente trabalho, é fruto da união deste tripé - por meio da experiência vivenciada - na disciplina "Lógica e Teoria da Argumentação" do curso de Direito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), em parceria com o projeto "Escola de Democracia". A ação consistiu em um minicurso sobre o uso ético da Inteligência Artificial, na escola de ensino fundamental. A motivação se deu diante do uso inadequado dessa tecnologia na feira de ciências local, pelas crianças. Para além de tratar desta demanda social, a atividade buscou discutir a crise do ensino jurídico e evidenciar a relevância da curricularização da extensão no ensino superior.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente estudo fundamenta-se na Resolução Nº 7/2018 do Ministério da Educação (MEC), o Plano Pedagógico do Curso (PPC) de Direito UFERSA, a ementa da disciplina de "Lógica e Teoria da Argumentação". Essas fontes objetivam conceituar a curricularização da extensão e demonstrar seus impactos frente a crise do ensino jurídico brasileiro. Além disso, o texto se fundamenta na indignação epistêmica como pilar da curricularização da extensão, contando com uma análise de dados ao final para evidenciar os impactos da intervenção.

METODOLOGIA

.

A metodologia do trabalho se deu diante de pesquisa bibliográfica e empírica a respeito da curricularização da extensão na UFERSA. Nesse sentido, a pesquisa empírica aconteceu mediante questionário aplicado aos alunos da escola pública, após o minicurso. abordagem foi qualitativa, configurando um estudo de caso sobre os impactos da curricularização da extensão, realizado entre abril e agosto de 2025.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018, define a extensão universitária como práticas interdisciplinares que complementam o ensino, permitindo ao estudante ampliar sua visão de mundo (Brasil, 2018). Nesse sentido, observa-se que a extensão para o MEC atua visando a análise crítica do fenômeno social, pois quando o aluno acessa outras realidades amplifica seu entendimento desses acontecimentos. Em complementação, a curricularização da extensão reforça a indissociação do tripé universitário, proposto pelo art. 5º, IV, da resolução (Brasil, 2018). Nesta ótica, o ensino tem função de fornecer a base acadêmica, a extensão a aplicação do conhecimento, para só então, criar uma pesquisa com a junção dos dois.

É válido ressaltar que cada instituição tem sua cultura de ensino, mas também há a variação de curso para curso. Pensando nisso, ao se voltar ao PPC da graduação de Direito da UFERSA, este documento trouxe inovações ao admitir a curricularização da extensão e pesquisa, em mesma proporção que flexibilizou o ensino (UFERSA, 2021). Diante dessas mudanças, tal autonomia flexibilizou os horários destinados as práticas extensionistas, o PPC de Direito assumiu a postura de admitir extensão vinculada à própria aula. Coerente a isso, a disciplina de “Lógica e Teoria da Argumentação”, adaptou sua metodologia para experienciar essas possibilidades advindas do plano pedagógico.

Nesta ótica, ação se deu com alunos do referido componente curricular da UFERSA, integrados ao projeto “Escola de Democracia”, divididos em três grupos: a pesquisa e elaboração de dinâmicas, a produção de cartilha e materiais didáticos, e execução da oficina em escola de ensino fundamental – o qual teve a data marcada para dia 11 de junho de 2025, das 8 às 9 horas da manhã. Ao final, aplicou-se um questionário, para coleta de dados, do “Google Forms”.

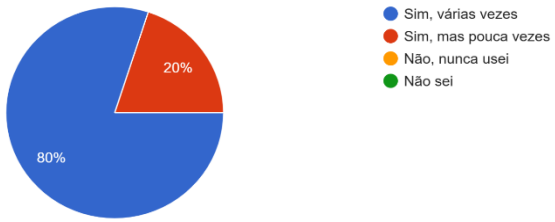
Para chegar a essa metodologia, utilizou-se o artigo a “Relevância da indignação epistêmica na extensão universitária: um estudo na disciplina teoria do direito”, o qual utilizou

.

a curricularização da extensão universitária para abordar as problemáticas presentes em suas comunidades (Gomes; Leão, 2023). Com ele embasou-se as perguntas do questionário da ação na escola. Outrossim foi usado o estudo "Extensão, universidade e constituição: um estudo de caso da cozinha comunitária do bairro bela vista, Fortaleza-ce", no qual seu modo de agir proporcionou a conexão efetiva entre os alunos e comunidade (Gomes; Rocha, 2024). Diante deste experimento, aproveitou-se o método de aplicação da ação de extensão.

Com essa somatória de fontes, foi possível a execução do minicurso na Escola de Ensino Fundamental Maurício Fernandes da Silva, em Mossoró-RN, pelos alunos da matéria, junto aos extensionistas do projeto, ambas sob responsabilidade do professor do componente curricular. No tocante aos dados, o questionário foi distribuído ao final da execução, nele havia três sessões de perguntas, a primeira de dados pessoais, a segunda é sobre uso ético da IA, pôr fim a terceira corresponde à avaliação da ação na escola. Para fins deste trabalho somente será analisada a segunda parte, diante das respostas, foi possível formular os seguintes gráficos. O primeiro corresponde ao uso da IA.

Figura 01: respostas da pergunta "Você já utilizou alguma ferramenta de inteligência artificial (ex.: Chat GPT, tradutores automáticos, filtros de imagem)?".



Fonte: elaboração própria.

Observada as respostas, o uso desta tecnologia é hodierno dentro da comunidade estudantil, ninguém que nunca a usou. Na pergunta posterior, questionou-se aos alunos se acham correta a utilização da IA para fazer trabalhos escolares completos, este foi o resultado:

Figura 02: respostas da pergunta "Você acha correto usar a IA para fazer trabalhos escolares inteiros?".

.

Fonte: elaboração própria.

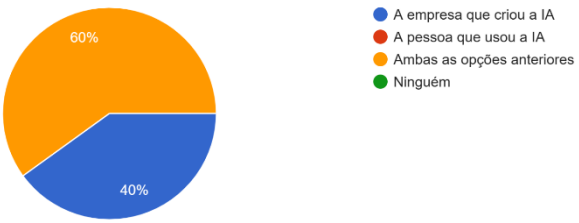
Todos os alunos concordam que o uso é válido, desde que seja utilizado como auxiliar, não como criador principal de trabalhos acadêmicos. Conseguinte, o próximo tópico foi quanto a reprodução de preconceitos, mediante o uso das IAs.

Figura 03: respostas da pergunta "A IA pode reproduzir preconceitos (racismo, machismo, etc.) sem querer, porque aprende com dados humanos. Você acha que isso é um problema sério?".

Fonte: elaboração própria.

A maioria respondeu que a reprodução de preconceitos pela inteligência artificial, mediante o uso dos usuários, representa um problema, haja vista reforça estigmas sociais. Já os 40% restantes se dividiram em dois posicionamentos, um sobre não entender que estas tecnologias são capazes de reproduzir preconceitos. Enquanto o outro grupo, não sabe se posicionar a respeito do tema. Além disso, a última pergunta deteve a pergunta quanto à responsabilidade, quem deve responder pelos malefícios causados pelas inteligências.

Figura 03: respostas da pergunta "Quem você acha que deve ser responsável caso uma IA cause um erro grave (como dar uma informação falsa que prejudique alguém)?"



.

Fonte: elaboração própria.

60% da turma entende que a responsabilização é uma via de mão dupla, na qual tanto a empresa deve se responder pelos erros cometidos pela IA, quanto os usuários devem ser críticos para averiguar as informações fornecidas por elas. Por fim, 40% entende que é de total dever da empresa reparar os danos advindos de suas inteligências artificiais e de seus produtos errôneos.

CONCLUSÕES

Diante do que foi exposto, conclui-se que o tripé universitário (pesquisa, ensino e extensão) constitui sua importante na graduação, uma vez que é responsável por ampliar as perspectivas dos discentes. Com isso, a curricularização da extensão torna-se um caminho promissor para tornar a união desses pilares realidade. Por isso, mais universidades deveriam experienciar tal possibilidade, com o fito, solucionar a crise do ensino jurídico, como foi no caso da Escola Maurício Fernandes. Cabe salientar que a atividade foi organizada pelo professor da disciplina, junto aos seus monitores, entretanto o protagonismos se deu pelos alunos do componente curricular do curso de Direito, como prevê o regulamento da UFERSA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/201. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105102-rces007-18&Itemid=30192. Acesso em: 23 set. 2025.

JÚNIOR GOMES, F. T.; LEÃO, L. F. P. P. de. Relevância da indignação epistêmica na extensão universitária: um estudo na disciplina teoria do direito. **Revista Juridicidade Constitucional e Democracia**, Mossoró, v. 2, n. 3, p. 40-52, jan./maio, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.59776/2965-3290.2024.5955. Acesso em: 24 set. 2025.

JÚNIOR GOMES, F. T.; ROCHA, C. da S. de. Extensão, universidade e constituição: um estudo de caso da cozinha comunitária do bairro bela vista, fortaleza-ce. **Revista Jurídica Unicuritiba**, Curitiba, v. 3, n. 76, p. 196-209, jul./set., 2024. Disponível em: https://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/7015. Acesso em: 24 set. 2025.

.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO. Coordenação do Curso. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito**. Mossoró: Coordenação do Curso, 2021. Disponível em: https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2022/01/PPC-Direito-1.pdf. Acesso em: 23 set. 2025.

.

LER, ESCREVER E EMANCIPAR: PERSPECTIVAS INCLUSIVAS E HUMANIZADORAS NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR

GT 9 - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Matheus Silva de Souza

Maria Eduarda Varela Barbosa

Dhayra Costa

Jéssica Francisca de Moura

INTRODUÇÃO

A educação, compreendida como direito humano essencial, é o pilar fundamental para a emancipação social e para a construção de uma sociedade democrática e justa. Conforme destaca Paulo Freire (2019), não há palavra verdadeira que não seja práxis, isto é, ação de um sujeito de linguagem no mundo da vida, sendo a leitura e a escrita processos indissociáveis da transformação do mundo e da ação consciente do sujeito. Nesse sentido, a capacidade de ler e escrever de forma crítica não se limita ao domínio técnico da linguagem, mas implica a possibilidade de interpretar a realidade e de atuar sobre ela de maneira transformadora.

No contexto do ensino superior brasileiro, marcado por desafios de acesso, permanência e êxito acadêmico, a monitoria em Práticas de Leitura e Escrita (PLE), projeto realizado na Escola de Ciências e Tecnologia (ECT), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), assume papel estratégico como dispositivo de inclusão. Em turmas volumosas e com estudantes de diferentes origens e repertórios culturais, o projeto de monitoria contribui para a democratização do saber, funcionando como mediação pedagógica que garante condições mais equitativas de aprendizagem.

A partir da perspectiva freireana de que “a leitura crítica da realidade é o primeiro passo para sua transformação”, compreende-se que o fortalecimento das práticas de leitura e escrita é também o fortalecimento da cidadania. Em consonância, bell hooks (2013) aponta que a educação deve ser compreendida como prática da liberdade, em que o diálogo e a escuta são

.

elementos essenciais. Assim, ao oferecer atendimentos individualizados, oficinas e devolutivas formativas, a monitoria se consolida como prática inclusiva que materializa a efetivação dos direitos humanos na universidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico deste estudo baseia-se em uma concepção crítica de educação, em que a leitura e a escrita são compreendidas como práticas sociais e políticas que possibilitam a emancipação dos sujeitos. Inspirado em Paulo Freire (2019), entende-se que educar é um ato de libertação que se realiza no diálogo e na reflexão sobre a realidade. A leitura e a escrita, portanto, vão além do domínio técnico da linguagem, constituindo-se como instrumentos de consciência crítica e de transformação do mundo. Essa visão é fortalecida por bell hooks (2013, 2017), que propõe uma pedagogia engajada e inclusiva, baseada na escuta e na valorização das experiências individuais, rompendo com modelos tradicionais e promovendo o pertencimento e a igualdade de vozes no espaço educativo.

Autores como Geraldi (2011), Antunes (2003) e Marcuschi (2008) complementam essa perspectiva ao enfatizar que o ensino da língua deve priorizar o texto como prática social e que a reescrita é um exercício de reflexão e autoria. Assim, o desenvolvimento da leitura e da escrita, mediado por metodologias dialógicas e colaborativas, contribui para o fortalecimento da autonomia intelectual e da consciência cidadã. Dessa forma, a linguagem é compreendida como via de inclusão e emancipação social, e a educação, enquanto direito humano, assume um papel transformador, capaz de democratizar o acesso ao saber e promover a formação crítica e ética dos estudantes.

METODOLOGIA

A metodologia deste projeto baseou-se em uma abordagem colaborativa e dialógica, integrando docentes, monitores e estudantes das disciplinas Práticas de Leitura e Escrita I e II da UFRN. Inspirada nas concepções de Paulo Freire e bell hooks, foi estruturada em uma perspectiva formativa e crítica que entende a leitura e a escrita como práticas de emancipação e construção da consciência social. As ações envolveram planejamento conjunto, atendimentos individualizados, oficinas de leitura e produção textual, plantões de dúvidas e a mediação da reescrita orientada, eixo central do processo por estimular o aprimoramento textual e a

.

ressignificação do erro como parte da aprendizagem. A incorporação dos Direitos Humanos e da Inclusão como pautas de discussão permitiu que a leitura e a escrita se tornassem instrumentos de reflexão crítica, engajamento ético e transformação social, unindo o desenvolvimento técnico da linguagem a uma dimensão humanizadora e política, comprometida com a formação integral dos estudantes e o fortalecimento do papel social da universidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A leitura e a escrita, entendidas como práticas sociais, ultrapassam o domínio técnico da linguagem: são instrumentos de emancipação, crítica e transformação do mundo. Paulo Freire (2011, 2019) lembra que a capacidade leitora, sobretudo aquela ligada à compreensão da realidade concreta, é o fundamento para a construção de sujeitos autônomos e ativos na sociedade. Nesse sentido, as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula, quando mediadas pela monitoria, deixam de ser apenas um exercício acadêmico e se tornam também um exercício de cidadania.

O projeto de Práticas de Leitura e Escrita da UFRN, desenvolvido no âmbito do Bacharelado em Ciências e Tecnologia, tem como objetivo aprimorar os processos de ensino e aprendizagem por meio da monitoria nas disciplinas Práticas de Leitura e Escrita I e II. Diante do grande número de alunos e das dificuldades recorrentes na leitura e escrita acadêmica, o projeto busca oferecer acompanhamento pedagógico contínuo, com atendimentos individualizados, oficinas, plantões de dúvidas e mediação do processo de reescrita textual. A escrita, e a potencial reescrita, entendidas como prática formativa (Antunes, 2003; Geraldi, 2011; Koch e Elias, 2016; Marcuschi, 2008; Serafini, 2004) , permite que os estudantes ressignifiquem o erro como parte da aprendizagem, desenvolvendo autonomia, criticidade e consciência sobre a própria produção. Assim, o projeto contribui não apenas para o aumento dos índices de aprovação e permanência, mas também para a formação de alunos e monitores como sujeitos reflexivos e engajados no processo educativo.

A leitura e a escrita configuram-se como práticas libertadoras, capazes de romper com estruturas opressoras e promover a emancipação humana. Para Paulo Freire (2011, 2019), ler o mundo precede a leitura da palavra, pois compreender o texto está intimamente ligado a

.

compreender o contexto. Assim, o ato de ler e escrever vai além da decodificação de signos linguísticos: trata-se de um exercício de consciência crítica, de inserção ativa na realidade e de transformação social. A educação, nesse sentido, é um ato político que possibilita ao sujeito tornar-se autor de sua própria história.

bell hooks (2013, 2017), em diálogo com Freire, reforça essa perspectiva ao defender uma pedagogia engajada e libertadora, centrada no afeto, na escuta e na valorização das experiências de vida dos educandos. Para ela, o processo educativo deve ser um espaço de resistência e afirmação da subjetividade, em que a leitura e a escrita funcionem como instrumentos de voz e poder. Desse modo, aprender a ler e escrever é também aprender a existir plenamente no mundo, a questionar as desigualdades e a construir novas possibilidades de ser e de saber.

A monitoria em Práticas de Leitura e Escrita assume um papel crucial na perspectiva dos Direitos Humanos ao funcionar como mecanismo de inclusão dentro da universidade. Em turmas numerosas, a heterogeneidade dos estudantes revela desigualdades históricas no acesso à educação básica de qualidade, refletindo diretamente no desempenho acadêmico no ensino superior. A monitoria atua como estratégia para enfrentar essas desigualdades, oferecendo atendimentos personalizados, orientações formativas e espaços coletivos de discussão que democratizam as oportunidades de aprendizagem.

Além disso, o trabalho com a reescrita possibilita que o erro seja ressignificado como parte constitutiva do processo de aprendizagem. Essa prática valoriza o estudante como sujeito em formação e reforça a ideia freireana de que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2019, p.79). Assim, a monitoria não apenas auxilia na produção textual, mas também fomenta o diálogo, a criticidade e a capacidade de reelaborar conhecimentos.

Nessa mesma linha, bell hooks (2017) defende a necessidade de uma pedagogia engajada, capaz de romper com a lógica da exclusão e promover a participação ativa de todos os estudantes. Para ela, a sala de aula deve ser espaço democrático, em que cada voz é legitimada e reconhecida. A monitoria em leitura e escrita aproxima-se dessa visão ao criar condições de igualdade, sobretudo para aqueles que enfrentam maiores obstáculos no processo de aprendizagem.

No campo da educação profissional, essa perspectiva é igualmente relevante, uma vez que o domínio da linguagem escrita e da leitura crítica está diretamente ligado à inserção justa

.

no mundo do trabalho. A formação técnica e acadêmica, quando associada ao fortalecimento da expressão e da compreensão crítica, contribui para que os estudantes não apenas se adaptem ao mercado, mas também possam transformá-lo, exercendo plenamente seus direitos enquanto cidadãos.

CONCLUSÕES

A experiência com a monitoria em Práticas de Leitura e Escrita demonstra que fortalecer a leitura e a escrita no ensino superior é mais que um desafio pedagógico, é um compromisso ético e social. Fundamentada nos princípios dos Direitos Humanos, a monitoria atua como prática inclusiva que assegura não só a permanência acadêmica, mas também a emancipação dos estudantes. À luz de Paulo Freire e bell hooks, compreende-se a educação como ato político e libertador, baseado na escuta, no diálogo e na partilha, capazes de promover equidade e transformação social. Ao tratar a escrita e a reescrita como práticas formativas, transforma o erro em oportunidade e a diversidade em riqueza, concretizando o direito à educação em ações que acolhem e emancipam. Assim, a monitoria configura-se não apenas como estratégia acadêmica, mas como um verdadeiro ato de justiça educacional e social, essencial para consolidar a universidade como espaço de inclusão e cidadania.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2017.

.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.

.

EDUCAÇÃO QUE INCLUI E FORTALECE: O ACESSO E A PERMANÊNCIA COMO TEMA GERADOR NOS CÍRCULOS DE CULTURA LEFREIREANOS

GT 9 - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Hélio Junior Rocha de Lima
Barbara Gabrielle de Souza
Isabel Cristina Gondim Rocha
Elisama Costa de Souza
Jullya Emmanuelly Ferreira Fernandes

INTRODUÇÃO

O presente estudo decorre da parceria entre o Projeto de Extensão *Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular* (LEFREIRE) e o Projeto de Extensão *Teatro Imagem na Sala de Aula* (TISA), que unem esforços para promover práticas pedagógicas inclusivas e participativas. A ação partiu da necessidade de ampliar o debate sobre o acesso e a permanência na educação formal, reconhecendo-os como desafios estruturais que afetam a democratização do ensino e a efetiva participação dos sujeitos nos processos formativos. A experiência foi desenvolvida com base em metodologias que valorizam a horizontalidade das relações entre educadores e educandos.

O problema central que norteou o estudo foi compreender como a dinâmica dos Círculos de Cultura e do Teatro do Oprimido poderia contribuir para potencializar o debate crítico e participativo sobre o acesso e a permanência na educação formal, reconhecendo essas questões como desafios estruturais que afetam a equidade e a democratização do ensino.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os Círculos de Cultura, propostos por Paulo Freire (1991), constituem-se como uma metodologia educativa voltada para a participação ativa, o diálogo e a problematização da realidade. Diferentemente das práticas escolares tradicionais, marcadas pela educação bancária, Freire defendia que a educação deveria ser transformadora e libertadora, favorecendo a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de agir sobre o mundo que habitam. Essa proposta nasce do compromisso com a superação das relações verticalizadas de poder entre educador e educando, buscando estabelecer uma horizontalidade pedagógica em que ambos aprendem e ensinam reciprocamente.

.

A perspectiva freireana concebe os Círculos de Cultura como espaços de escuta e diálogo coletivo, nos quais se problematizam as experiências concretas dos participantes, a partir de temas geradores que emergem de suas realidades. Dessa forma, os círculos incentivam os sujeitos a refletirem sobre as questões sociais, políticas e culturais que atravessam suas vidas, com o objetivo de desvelar as contradições do contexto vivido e buscar transformações coletivas.

Para Nascimento, Pernambuco e Lima (2017, p. 59), os Círculos de Cultura se sustentam na dinâmica dialética da "ação-reflexão-ação", o que evidencia sua natureza coletiva e emancipatória. A reflexão não se restringe ao debate teórico, mas se articula com práticas concretas que reconhecem e valorizam os saberes locais e a experiência dos sujeitos historicamente marginalizados. Esse processo rompe a lógica da educação transmissiva e possibilita novas formas de participação e inclusão nos espaços educativos.

De modo complementar, o Teatro do Oprimido (TO), criado por Augusto Boal em 1971, constitui um sistema teatral que dialoga diretamente com a proposta freireana de educação popular crítica. Desenvolvido em resposta à censura e às opressões impostas pela ditadura militar brasileira, o TO emergiu como instrumento artístico-pedagógico para a denúncia das injustiças sociais e a mobilização comunitária (Boal, 2005). Um de seus princípios fundamentais é transformar o espectador em "espect-ator", sujeito que observa, intervém e age na cena e, por extensão, em sua própria realidade.

Entre as técnicas do TO, destacam-se o Teatro Imagem e o Teatro-Fórum. O primeiro utiliza a linguagem não verbal para representar conflitos e opressões por meio de imagens congeladas ou esculturas corporais, permitindo que emoções e situações sejam expressas e interpretadas coletivamente, inclusive por aqueles com menor domínio da linguagem oral (Boal, 2015).

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e participativo, fundamentada nos pressupostos da pesquisa-ação, por compreender que a transformação social ocorre de forma coletiva e dialógica. O estudo foi desenvolvido no âmbito dos projetos de extensão "Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular" (LEFREIRE) e "Teatro Imagem na Sala de Aula" (TISA), que propuseram a utilização integrada dos Círculos de Cultura e do Teatro do Oprimido, com ênfase na técnica do Teatro-Fórum. O campo de pesquisa foi no

.

Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Alfredo Simonetti, que contou com a participação voluntária de estudantes, educadores e membros da comunidade. Os dados foram coletados por observação participante, diários de campo, anotações reflexivas e registros fotográficos e audiovisuais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os círculos de cultura são conhecidos mundialmente e são adotados em diversas instituições de ensino por serem altamente dinâmicos e atrativos a todos. O LEFREIRE os utiliza como procedimentos teórico-metodológico para a elaboração do Teatro do Oprimido, com o apoio do TISA, que além de problematizar e fazer reflexões sobre a realidade dos indivíduos, também desenvolve a sensibilidade na expressão corporal, a cooperação, o desenvolvimento da criatividade, a melhora da auto-superação e autoestima.

As ações do LEFREIRE se constroem através de oficinas, ensaios, viagens e discussão nos círculos de cultura, contribuindo assim, para o Teatro do Oprimido, dimensão essencial que no LEFREIRE aborda um tema bastante evidenciado em todas as instituições de ensino: “Acesso é permanência?”. Com esse tema, são realizados encontros que começam com atividades interativas e jogos introdutórios, com o objetivo de engajar o público. Em seguida, ocorre a apresentação da performance, abrindo espaço para que os participantes entrem em cena, assumam o papel da pessoa oprimida e proponham as ações que tomariam em seu lugar, e por fim, é apresentada outra dimensão, o Teatro Imagem, onde os sujeitos fazem imagens congeladas para representar conflitos pessoais.

Através de um encontro idealizado pelo LEFREIRE e o TISA no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Alfredo Simonetti, foi demonstrado aos estudantes os conflitos de uma estudante de classe alta comparada aos conflitos de uma estudante de classe baixa, desde o momento da aprovação em um curso de Pedagogia em uma universidade pública até o combate principal entre a oprimida e a opressora, em que é realçado a todos a desigualdade social existente entre elas.

Utilizou-se para isso a técnica do Teatro-Fórum, cuja dinâmica consiste na encenação de uma situação de opressão, geralmente inspirada nas experiências reais dos participantes, seguida da abertura da cena para que o público intervenha, propondo alternativas de enfrentamento. Nessa prática, os “espect-atores” podem substituir personagens na cena e experimentar novas estratégias de ação, criando um espaço dialógico, participativo e transformador. Essa dinâmica, que se aproxima da pedagogia freireana por sua ênfase na ação-

.

reflexão-ação, favorece a análise crítica dos contextos de opressão e promove o protagonismo coletivo na busca por soluções concretas.

CONCLUSÕES

Com os círculos de cultura, os coordenadores junto aos participantes, trazem à superfície assuntos de interesse coletivo. Sistematizado, o estudo da realidade retorna ao grupo e instiga novas questões. Ou seja, na comunidade os saberes conhecidos de forma horizontal, sem que nenhum prevaleça sobre o outro potencializam a sistematização junto aos participantes. Não é imposto conceitos previamente definidos, mas sim incentivado a reflexão sobre questões específicas do contexto local, permitindo que os próprios participantes elaborem suas compreensões ao longo do tempo. Dessa forma, os círculos de cultura e o teatro do oprimido representam ferramentas dinâmicas de pesquisa e aprendizagem, construída coletivamente a partir da vivência dos grupos. Esse caráter inovador permite que o conhecimento emergente seja continuamente reelaborado, permite a horizontalidade de saberes dos sujeitos, respeita as particularidades de cada comunidade e promove uma abordagem mais democrática e participativa na construção do saber.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2005.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. São Paulo: Cosac Naif y, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

NASCIMENTO, Hostina M. F. PERNAMBUCO, Marta M. C. A. LIMA, Hélio J. R. **O tema e a problematização da realidade como metodologia de pesquisa participativa**. In: RIBEIRO, M. R. F;AMORIN, G. C. C. NASCIMENTO, H. M. F. (orgs). Docência e formação: Perspectivas plurais na pesquisa em Educação. Curitiba: CRV, 2017. P. 51-66.

.

INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR: UM CAMINHO PARA A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

GT 9 - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Adhan Gabriel Amorim da Costa
Julyane Rayssa Moura Galdino
Bianca Cristina de Araújo Silva Barão
Marcos Antonio de Araujo Silva

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional é um princípio essencial para a construção de uma sociedade democrática e justa. Embora tradicionalmente associada à educação básica, essa prática precisa ser fortalecida também no ensino superior, onde persistem desigualdades no acesso e na permanência de estudantes provenientes de diferentes contextos formativos, sociais e econômicos.

No ambiente universitário, a diversidade de trajetórias — provenientes do ensino médio regular, técnico, EJA, escolas públicas e privadas, evidencia a necessidade de políticas institucionais que assegurem condições equitativas de permanência e sucesso. Assim, a inclusão ultrapassa o ingresso, configurando-se como compromisso ético e político com a equidade e o direito à aprendizagem.

Este estudo propõe uma reflexão sobre a importância da inclusão educacional no ensino superior, considerando políticas públicas, práticas pedagógicas e o papel das instituições na efetivação dos Direitos Humanos, em busca de uma educação verdadeiramente democrática e transformadora.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inclusão educacional é um princípio ético e político que consolida os Direitos Humanos ao garantir igualdade de oportunidades e respeito à diversidade. Mantoan (2003) defende que a inclusão deve eliminar barreiras que impedem o aprendizado, promovendo a participação de todos os sujeitos.

Freire (1996) sustenta que a educação libertadora reconhece o estudante como sujeito histórico, valorizando seus saberes e promovendo uma aprendizagem significativa baseada no

.

diálogo e na escuta. Essa concepção está em consonância com a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/1996, que asseguram igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

Entretanto, no ensino superior persistem desigualdades estruturais que, conforme Bourdieu (1998), tendem a reproduzir o capital cultural dominante, favorecendo estudantes com maior repertório formativo. Assim, políticas públicas como o Sistema de Cotas (Lei nº 12.711/2012), o PNAES e o ProUni têm sido fundamentais para democratizar o acesso, embora ainda enfrentem desafios quanto à permanência e ao êxito acadêmico.

Santos (2019) propõe uma universidade crítica e socialmente comprometida, orientada por princípios de equidade e justiça social. Dessa forma, a inclusão educacional deve ser entendida como um processo contínuo de transformação institucional e pedagógica, que promova não apenas o acesso, mas também a valorização das trajetórias e saberes diversos presentes no espaço universitário.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa, com caráter descritivo-analítico, fundamentada em referenciais teóricos sobre inclusão e direitos humanos no ensino superior. Foram analisadas legislações, políticas públicas e produções acadêmicas de autores como Freire (1996), Mantoan (2003), Bourdieu (1998) e Santos (2019).

A investigação contemplou duas etapas:

- Levantamento bibliográfico e documental, com análise das bases legais e conceituais que orientam práticas inclusivas nas universidades brasileiras;
- Análise qualitativa de experiências institucionais de acesso e permanência estudantil, observando políticas afirmativas, programas de assistência e práticas pedagógicas voltadas à diversidade.

Os dados foram interpretados à luz de uma perspectiva humanizadora e democrática, em consonância com os princípios da educação inclusiva e dos Direitos Humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

.

A análise revelou avanços significativos na inclusão educacional nas últimas décadas, impulsionados por políticas públicas de democratização do ensino superior. De acordo com dados do Censo da Educação Superior 2022, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de estudantes ingressantes em instituições públicas federais cresceu aproximadamente 32% entre 2010 e 2022, reflexo direto da ampliação de programas de acesso e permanência. O Sistema de Cotas (Lei nº 12.711/2012), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni) têm sido fundamentais para ampliar a presença de grupos historicamente excluídos, como pessoas de baixa renda, negros, indígenas e pessoas com deficiência, contribuindo para a construção de um ensino superior mais plural e equitativo.

Contudo, a inclusão plena ainda enfrenta barreiras relacionadas às desigualdades de base formativa e à adaptação dos estudantes à cultura universitária. As lacunas educacionais herdadas da educação básica interferem no desempenho e no sentimento de pertencimento acadêmico. Bourdieu (1998) explica esse fenômeno como reprodução das desigualdades simbólicas, reforçando a importância de ações institucionais que reconheçam e acolham as diferenças culturais.

As práticas pedagógicas inclusivas — como tutorias, acolhimento e acompanhamento individualizado, têm contribuído para reduzir a evasão e fortalecer o engajamento estudantil, reafirmando a importância do diálogo freiriano (FREIRE, 1996) como base de uma educação humanizadora. Além disso, a adoção de metodologias ativas e currículos flexíveis favorece a integração entre saberes técnicos, científicos e humanísticos, conforme defende Santos (2019).

A formação docente voltada à diversidade foi identificada como condição indispensável para o fortalecimento de uma cultura inclusiva nas instituições. A capacitação continuada em educação inclusiva, acessibilidade e equidade torna-se essencial para que o professor atue de forma empática e consciente das diferenças humanas. As universidades que adotam políticas integradas — pedagógicas, financeiras, tecnológicas e psicológicas, apresentam melhores índices de permanência e sucesso acadêmico.

Assim, a efetivação da inclusão no ensino superior requer não apenas políticas de acesso, mas o compromisso institucional com a permanência, a equidade e a justiça social, em

.

sintonia com os fundamentos dos Direitos Humanos e com a pedagogia libertadora de Freire (1996).

CONCLUSÕES

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a inclusão educacional no ensino superior brasileiro representa um avanço significativo na efetivação dos Direitos Humanos e na consolidação de uma educação democrática. As políticas públicas, como o Sistema de Cotas, o PNAES e o ProUni, contribuíram para ampliar o acesso e diversificar o perfil estudantil, mas a efetivação plena da inclusão exige ações contínuas voltadas à permanência e ao êxito acadêmico.

Verificou-se que as desigualdades oriundas da educação básica ainda influenciam o desempenho dos estudantes, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade e de políticas institucionais estruturadas. Nesse contexto, a formação docente e o fortalecimento de uma cultura universitária pautada na equidade e no respeito às diferenças são elementos essenciais para o avanço da inclusão.

O estudo confirma a hipótese de que a democratização do ensino superior não se resume ao ingresso, mas depende de uma transformação institucional que valorize as múltiplas trajetórias formativas e promova a participação ativa de todos os sujeitos. Assim, reafirma-se o papel da universidade como espaço de emancipação, diálogo e construção coletiva do conhecimento, em consonância com os princípios freirianos de educação libertadora e com os fundamentos éticos dos Direitos Humanos.

Como direcionamento futuro, recomenda-se o aprofundamento de pesquisas sobre o impacto das políticas de permanência e das práticas pedagógicas inclusivas nos índices de sucesso acadêmico, bem como o incentivo à formação continuada de docentes e gestores comprometidos com a equidade e a justiça social.

REFERÊNCIAS

BARROS, N. M. F. C. V. *Avaliação e ensino do repertório de leitura em indivíduos com Síndrome de Down com o uso do software educacional Mestre*. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

.

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

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.* Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2023.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais.* Porto Alegre: Artmed, 2003.

NARDI, Roberto; CORTELLA, Beatriz S. C. *Formação de professores de Física: das intenções legais ao discurso dos formadores.* In: XVI SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 2005, Rio de Janeiro. *Caderno de Resumos.* São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2005. p. 175.

NASCIMENTO, Luciano Ferreira. *A sociologia digital: um desafio para o século XXI. Sociologias*, Porto Alegre, v. 18, n. 41, p. 216–247, jan./abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/soc/v18n41/1517-4522-soc-18-41-00216.pdf. Acesso em: 10 jun. 2018.

SALES, E. S.; MONTEIRO, I. G. S.; LIMA, K. S. *Formação de professor, diretrizes da educação brasileira para o ensino de Química e avaliação: saberes docentes essenciais à formação docente.* In: VII COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 2013, São Cristóvão. *Anais...* São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

.

ABORDAGENS TEÓRICAS-METODOLÓGICAS LEFREIREANAS NO CONTEXTO DO CEJA

GT 9 - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Maria Cleonice Soares Tavernard
Hélio Junior Rocha de Lima
Isabel Cristina Gondim Rocha

INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta as dinâmicas vivenciadas no âmbito do Projeto de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na edição 2023. Trazendo em resumo as experiências e aprendizagens construídas no interior deste coletivo, ressaltamos os diálogos e estudos desenvolvidos em prol da problematização do contexto social em que estamos inseridos, indagando as relações de opressões, na perspectiva da denúncia, mas também na busca de encontrar "inéditos viáveis" e anunciar formas criativas de superar tais opressões.

Portanto, este estudo objetiva discutir como os Círculos de Cultura, articulados com os Cadernos Reflexivos de Ação, contribuem para a emergência de processos de conscientização crítica e de propostas de ação coletiva, os chamados "inéditos viáveis", entre estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do CEJA Professor Alfredo Simonetti, localizado na cidade de Mossoró/RN, durante a edição 2023 do Projeto LEFREIRE.

Para realizar as ações de ação-reflexão-ação com os estudantes do CEJA o projeto tem desenvolvido uma metodologia dialógica de pesquisa multimodal, recursos visuais, orais gestuais e artísticos como a produção de imagens, textos e colagem, denominada Cadernos Reflexivos de Ação, o qual se tornou um dispositivo *sine qua non* para o desenvolvimento das ações. Esses Cadernos Reflexivos de Ação propõem-se como metodologia de pesquisa e diálogo guiado pela problematização da realidade a partir da epistemologia Freireana.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

.

A experiência desenvolvida pelo LEFREIRE ancora-se nos pressupostos do pensamento freireano, sobretudo na compreensão de que a educação é um ato eminentemente político, impossibilitado de ser neutro (Freire, 2005). A prática educativa é concebida como prática de liberdade, orientada para a superação das estruturas opressoras historicamente construídas, as quais tendem a silenciar sujeitos e limitar suas possibilidades de ser e agir no mundo. Freire (2005) entende a opressão como uma condição não apenas material, mas também cultural e simbólica, reproduzida quando o diálogo é substituído pela transmissão unilateral de saberes, característica daquilo que denominou "educação bancária".

Ao adotar o diálogo como princípio fundante, o LEFREIRE reafirma a concepção de que a comunicação horizontal entre educadores e educandos é condição necessária para a aprendizagem significativa. Para Freire (1996), a dialogicidade é inseparável da ação transformadora, pois é no diálogo que se reconhecem as experiências concretas de vida dos sujeitos e se constroem, coletivamente, leituras críticas do mundo. O diálogo, enquanto prática ético-política, ultrapassa a simples troca de palavras e demanda escuta atenta, respeito ao saber do outro e compromisso com a transformação da realidade.

Nesse horizonte, destaca-se a problematização como eixo metodológico. Freire (2005) argumenta que a problematização rompe com a lógica da educação bancária, estimulando educadores e educandos a desvelar situações de opressão naturalizadas no cotidiano e a assumirem uma postura crítica diante de sua realidade. Tal processo envolve compreender o conhecimento como construção coletiva, histórica e inacabada, que se realiza pela práxis, como uma unidade entre ação, reflexão e ação (Freire, 1996).

Para transpor as opressões naturalizadas é preciso romper com o fatalismo e buscar possibilidades alternativas para a mudança, o que Freire chama de "inédito viável". Conforme Freire (2016), o inédito viável expressa o horizonte ético e político da práxis, aquilo que ainda não existe, mas que pode ser produzido pela ação consciente e coletiva dos sujeitos. No contexto dos Círculos de Cultura, essa categoria assume forma concreta nas proposições dos estudantes, que reinterpretam sua realidade e projetam transformações possíveis no espaço escolar e comunitário.

Nos Círculos de Cultura analisados, essa dimensão do inédito viável manifesta-se nas proposições dos estudantes, que transformam a escuta e o diálogo em projetos de ação e intervenção social. Os Cadernos Reflexivos de Ação, ao registrar essas construções coletivas,

.

revelam a passagem do "sonho possível" à ação libertadora inédita e viável, como um espaço em que a esperança se torna método e a educação se afirma como prática de liberdade.

O trabalho com os Círculos de Cultura, como observam Nascimento, Pernambuco e Lima (2017), mobiliza a potência coletiva do diálogo, favorecendo espaços em que os sujeitos se reconhecem como protagonistas de suas histórias. Essa dinâmica se aproxima da noção freireana de conscientização, compreendida não como um ato isolado de tomada de consciência, mas como movimento contínuo de leitura crítica do mundo, que impulsiona os sujeitos a transformá-lo. Assim, os Círculos de Cultura realizados pelo LEFREIRE, fortalecem a emancipação dos participantes, na medida em que possibilitam a reflexão crítica da realidade e a valorização de seus saberes.

METODOLOGIA DO ESTUDO

A pesquisa configurou-se como uma pesquisa-ação participativa (Thiollent, 2011) de abordagem qualitativa (Bogdan e Biklen, 2013), fundamentada nos princípios teórico-metodológicos de Paulo Freire (2005) e nos aportes da Educação Popular. O estudo foi desenvolvido no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Alfredo Simonetti (CEJA), localizado na cidade de Mossoró/RN, no âmbito da edição 2023 do Projeto de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE, vinculado a Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. As atividades ocorreram no mês de outubro de 2023, após diversos encontros e planejamento entre o projeto e a escola. As ações foram realizadas em três encontros presenciais, com duração média de duas horas cada, totalizando aproximadamente seis horas de atividades dialógicas com os estudantes.

Participaram 99 estudantes da EJA, distribuídos nos turnos matutino (42), vespertino (25) e noturno (32), além de docentes e extensionistas envolvidos no projeto. Como instrumentos de produção de informações e reflexões críticas sobre a realidade, foram utilizados os Cadernos Reflexivos de Ação, além disso, os pesquisadores realizaram registros fotográficos das atividades. Os cadernos reuniram textos, desenhos, colagens e fotografias, configurando-se como um dispositivo multimodal de registro e reflexão crítica.

As produções dos Cadernos Reflexivos de Ação foram digitalizadas, e as informações e diálogos produzidos foram registrados em diários de campo. Os Cadernos Reflexivos de Ação

.

possibilitaram aos participantes expressarem suas vivências em múltiplas linguagens, escrita, oralidade, desenhos e colagens.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A realização dos Círculos de Cultura no CEJA configurou-se como elemento central para promover a horizontalidade na construção e no compartilhamento de saberes entre os/as participantes. Esses encontros possibilitaram que estudantes, docentes e integrantes do LEFREIRE dialogassem sobre conceitos freireanos e temáticas diretamente relacionadas às suas vivências, tais como: educação popular; saberes populares na escola pública; o papel da escola na transformação social; emancipação; inacabamento humano; opressões; situações-limite; e inéditos viáveis.

A metodologia dos Círculos de Cultura oferece aos participantes um espaço de formação crítica e emancipatória. A articulação com os Cadernos Reflexivos de Ação atualiza os princípios freireanos à luz das linguagens contemporâneas e das práticas multimodais, permitindo uma leitura mais plural das expressões dos sujeitos.

A articulação dessas temáticas com a realidade concreta dos/as estudantes ampliou a compreensão acerca da obra de Paulo Freire no contexto da educação pública, corroborando a ideia de que "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho e na ação-reflexão" (Freire, 2005, p. 90). Nesse sentido, os Círculos de Cultura evidenciaram que o diálogo crítico é um meio potente de ressignificação das experiências e de fortalecimento da autonomia dos sujeitos.

A partir das reflexões suscitadas nos círculos, emergiram novas problemáticas, registradas nos Cadernos Reflexivos de Ação, os quais se configuraram como instrumentos de escuta sensível das vozes dos/as estudantes da EJA. Esses cadernos permitiram a livre expressão de percepções, sentimentos e experiências, utilizando múltiplas linguagens: escrita, oralidade, desenhos, colagens, em sintonia com a concepção freireana de que a alfabetização e a aprendizagem vão além da decodificação da palavra, incorporando a leitura crítica do mundo (Freire, 1979).

As questões problematizadoras propostas: "O que me oprime?" e "Qual seria o tema que nossos livros didáticos deveriam abordar?" favoreceram a identificação de situações de opressão e a produção autoral das representações pelos próprios estudantes. Essa prática

.

fortaleceu o exercício da conscientização e da autoria coletiva dos saberes, ao mesmo tempo que possibilitou compreender os desafios vivenciados no contexto escolar e comunitário.

Do ponto de vista epistemológico, o estudo reafirma o caráter político da pesquisa-ação freireana: o conhecimento não é apenas interpretativo, mas transformador. O LEFREIRE, ao promover espaços de escuta e criação coletiva, opera como laboratório de práxis emancipatória, em que a pesquisa e a extensão se confundem no mesmo gesto ético e político de libertação.

CONCLUSÕES

A análise das práticas teórico-metodológicas desenvolvidas no âmbito do Projeto LEFREIRE evidenciou que a pedagogia de Paulo Freire (2005) permanece atual e necessária, sobretudo no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Os Círculos de Cultura, articulados aos Cadernos Reflexivos de Ação, configuraram-se como um território de diálogo, escuta e criação coletiva, no qual os estudantes puderam reconhecer-se como sujeitos históricos, críticos e transformadores de sua própria realidade.

A partir das vivências compartilhadas pelo grupo, emergiram denúncias de situações limites e opressoras, enfrentadas diariamente pelos participantes das ações, que lutam cotidianamente por mais oportunidade e espaço na sociedade, para que possam ser de fato reconhecidos enquanto sujeito não só de deveres, mas de direitos. Ademais, é necessário continuar expandindo as discussões acerca da "educação libertadora", através de dinâmicas dialógicas que englobam membros de diferentes esferas sociais. A metodologia dos Cadernos Reflexivos de Ação continua em desenvolvimento nas próximas edições, sendo entendida como uma metodologia de diálogo e pesquisa.

Os resultados indicam que a proposta dos Círculos de Cultura, articulada aos Cadernos Reflexivos de Ação, potencializou a valorização dos saberes populares e ampliou o diálogo entre escola, comunidade e universidade. Esse processo evidenciou a atualidade do pensamento freireano e sua potência emancipatória quando aplicado às práticas da Educação de Jovens e Adultos, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a participação, a problematização e a emancipação dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa demonstrou ainda que a formação crítica do sujeito da EJA requer metodologias sensíveis ao contexto sociocultural e às múltiplas linguagens pelas quais o educando se manifesta. Os Cadernos Reflexivos de Ação, ao conjugarem texto, imagem,

.

colagem e escrita livre, mostraram-se um instrumento potente para a leitura do mundo e para o exercício da autoria.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. C. A. **Ensino de ciências:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2012.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida; LIMA, Hélio Junior Rocha de. O tema e a problematização da realidade como metodologia da pesquisa participativa. In RIBEIRO, Mayra R. F; AMORIM, Giovana C. C; NASCIMENTO, Hostina M. F. (Orgs.). **Docência e Formação**: Perspectivas Plurais na Pesquisa em Educação. Curitiba: CRV, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

.

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA OS BENEFICIÁRIOS DA COMUNIDADE RELIGIOSA TOCA DE ASSIS

GT 9 - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Camila da Silva Oliveira
Juciara Samara Santos Souza
Mirelly Éveli Albuquerque dos Santos
Ana Beatriz Souza Pinto
Jose Mateus do Nascimento

INTRODUÇÃO

A comunidade religiosa Toca de Assis é um Instituto Religioso de Vida Consagrada, pertencente à Igreja Católica Apostólica Romana. Dentre suas principais atividades, destaca-se o trabalho voltado a pessoas em situação de vulnerabilidade social. Em Natal, Rio Grande do Norte, a comunidade está localizada no bairro do Morro Branco, em uma casa.

No dia 16 de fevereiro de 2025, um domingo, alunas da Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) que cursam a disciplina Seminário de Orientação ao Desenvolvimento de Práticas Educativas e Formação Docente II ao IV, executaram uma oficina sobre Educação Financeira. O componente curricular tem como premissa realizar intervenções em espaços educativos, sejam eles formais ou não-formais.

Ao longo do desenvolvimento do projeto na comunidade Toca de Assis, foi possível perceber como a matemática, especialmente a educação financeira, está presente na vida das pessoas, mesmo em ambientes não-formais de ensino.

Pereira (2022) afirma que a matemática está nas ações diárias, como comprar, vender, cozinhar, medir, usar o tempo e cuidar do orçamento. A autora explica que, quando conseguimos enxergar a matemática no nosso cotidiano, fica mais fácil aprender e aplicar esse conhecimento de forma prática, com autonomia e consciência.

Com base nesses referenciais e a vivência no projeto, observa-se que ensinar não é só reproduzir conhecimentos. É escutar, compreender as necessidades do outro e adaptar o que sabemos à realidade das pessoas, como defende Freire (2019, 43-44).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

.

Pereira (2022), ao refletir sobre os desafios do processo de ensino-aprendizagem de matemática, afirma:

> Se conseguimos colocar em prática e correlacionar o conteúdo dado dentro da sala de aula aos acontecimentos, dificuldades, ocorrências da vida das pessoas, além das mesmas conseguirem ter uma compreensão ainda maior do tema, ao mesmo tempo, compreenderá ainda a relevância deste para a sua vida, o empregando sempre que necessário. (Pereira, 2022, p. 11)

Esta perspectiva está alinhada à aprendizagem significativa, conceito discutido por Ausubel (1980) e amplamente citado na literatura. Na ocasião estudada, a utilização dos conhecimentos prévios dos participantes foi o fundamento da prática realizada. Sem tais saberes, seria inviável apresentar termos novos e, assim, possibilitar as conexões necessárias para o aprendizado.

Além disso, Mata (2022), ao trazer o ensino de matemática para pessoas em situação de rua, defende que todos têm o direito de aprender e que a matemática pode ser usada como ferramenta de inclusão social. Segundo o autor, quando esta ciência é lecionada respeitando a realidade das pessoas, ela deixa de ser algo difícil e distante e passa a ajudar na construção de dignidade e no sentimento de pertencimento.

As iniciativas do projeto estão alinhadas com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), especialmente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que trata da educação inclusiva e de qualidade, e 10, focado na redução das desigualdades. Esses objetivos orientaram a prática, visando, por meio da educação financeira, despertar o interesse pelo conhecimento, promover autonomia e contribuir para o desenvolvimento dos participantes da oficina.

A educação financeira também faz parte da formação cidadã. Para Sá e Karwoski (2024), aprender a lidar com o dinheiro de forma consciente contribui para desenvolver habilidades matemáticas, possibilita a tomada de decisões mais responsáveis, pensar no futuro e ter mais autonomia.

Outro aspecto relevante é a relação entre educação financeira e inclusão social. Conforme Fernandes e Fernandes (2024), essa prática, quando direcionada a pessoas em situação de vulnerabilidade, vai além de ensinar a “juntar dinheiro”, pois implica reconhecer saberes prévios, valorizar experiências e criar possibilidades de melhoria de vida. Desse modo,

.

a matemática financeira torna-se uma ponte entre escola e cotidiano, aproximando teoria e prática.

METODOLOGIA

Em fevereiro de 2025, ocorreram duas visitas à Toca de Assis, em Natal. A primeira teve caráter diagnóstico: conhecer o espaço, dialogar com a coordenadora e identificar os serviços oferecidos. A partir dessas informações, foi elaborado o planejamento da prática educativa em sintonia com a disciplina de Seminário de Orientação de Práticas Educativas II.

A intervenção adotou a metodologia da oficina pedagógica, entendida por Jesus e Ribeiro (2021, p. 4) como "uma forma de construir conhecimento a partir da ação-reflexão-ação". O propósito foi discutir, com base nas vivências dos participantes, a importância de organizar e administrar as finanças. Durante a atividade, todos foram incentivados a relatar experiências pessoais, ambições e obstáculos, possibilitando reflexões conjuntas e orientações práticas.

A atividade foi realizada no domingo. A oficina ocorreu na biblioteca da Toca de Assis, com cinco pessoas selecionadas pela coordenadora que demonstravam interesse no tema. Entre elas, destacou-se uma mulher que vendia cafés da manhã e desejava iniciar a venda de bolos de pote, mas não sabia calcular o lucro. A situação serviu de exemplo para tratar de precificação, custos e valorização do trabalho. O debate também abordou equilíbrio financeiro e planejamento de metas.

Com duração de uma hora e meia, a experiência foi avaliada de forma positiva, e os participantes relataram satisfação, reconheceram a utilidade do conteúdo e demonstraram gratidão pela oportunidade de aprender.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o projeto, houve dificuldades com o cronograma devido ao recesso do espaço, o que levou à realização da oficina pouco antes do prazo final. Mesmo assim, com a mobilização dos participantes, o objetivo foi alcançado.

Os participantes valorizaram a oficina, reconhecendo sua aplicabilidade prática em temas como precificação, vendas, saúde financeira e orçamentos. Isso evidenciou a importância da matemática tanto na escola quanto no cotidiano.

.

Foi observado o reconhecimento da "matemática da rua", um conhecimento prático utilizado pelos vendedores ambulantes no dia a dia, geralmente desconsiderado pela escola, conforme destacado por Barbosa (2022 p. 5). Além disso, a matemática demonstrou ser uma ferramenta que vai além dos números, promovendo autoestima e valorização pessoal, quando ensinada com respeito e cuidado, conforme apontam Vieira e Moreira (2020 p. 186).

No contexto do projeto, a oficina fortaleceu a confiança dos participantes, evidenciando que a matemática pode ser um meio de empoderamento humano e social.

CONCLUSÕES

O projeto evidenciou que a educação financeira, quando trabalhada em contextos de vulnerabilidade, assume papel estratégico de inclusão social. Não se trata apenas de ensinar fórmulas, mas de estimular autonomia, organização e dignidade.

A experiência na Toca de Assis evidenciou que o processo de ensino também envolve aprendizagem. A realização da oficina permitiu identificar a relevância da escuta atenta e da adaptação dos conteúdos à realidade dos participantes. Mais do que a transmissão de conhecimentos, a atividade promoveu a troca de experiências e contribuiu para a construção de uma prática educativa com potencial transformador.

Por fim, reafirma-se a conexão do projeto com os objetivos da Agenda 2030, que apontam para a necessidade de uma educação que promova equidade e reduza desigualdades. Nesse sentido, a oficina demonstrou que a matemática, especialmente a financeira, pode ser um instrumento de transformação social quando conduzida de forma humana e contextualizada.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. Psicologia educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARBOSA, Edson Pereira. Quando matemática da rua e matemática da escola se encontram na formação de professores. Perspectivas da Educação Matemática, v. 15, n. 38, p. 1–20, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/16085. Acesso em: 22 jul. 2025.

FERNANDES, Elvis Maycon; FERNANDES, Simone Aguiar. Educação financeira como forma de inclusão social. Revista Científica Multidisciplinar O Saber, v. 10, n. 1, p. 1–15, 2024.

.

Disponível em: https://submissoesrevistarcmos.com.br/index.php/rcmos/article/download/694/1460/2467. Acesso em: 23 set. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

JESUS, Adriano dos Santos; RIBEIRO, Andréa Rodrigues. Oficina pedagógica: produto educacional final. Urutaí: Instituto Federal Goiano, 2021. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/599688/2/Produto%20educacional%20final%20Oficina%20Pedagogica.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

MATA, Luiz Felipe Sfoggia da. Ensino de matemática com pessoas em situação de rua. Revista Diálogo Educacional, v. 22, n. 74, p. 1-18, 2022. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/28947. Acesso em: 13 jun. 2025.

PEREIRA, Maria de Fátima Gomes. A aplicação da matemática no cotidiano das pessoas: um estudo bibliográfico. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 6, n. 2, p. 45-58, 2022. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aplicacao-da-matematica. Acesso em: 13 jun. 2025.

SÁ, Álvaro Alves de; KARWOSKI, Acir Mario. A importância da educação financeira nas escolas. Revista FormAção, v. 2, n. 1, p. 104–120, 2024. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/formacao/article/download/10371/6764/37113. Acesso em: 23 set. 2025.

VIEIRA, Lygianne Batista; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Contribuições da Educação Matemática para a cultura de respeito à dignidade humana. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos, v. 8, n. 2, p. 173–190, 2020. Disponível em: https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/26. Acesso em: 22 jul. 2025.

.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E TEATRO NO CONTEXTO DE UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE TEATRO

GT 9 - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Larissa Morais dos Santos
Dayana Eloiza de Souza
Maria Lucia dos Santos
Francy Izanny de Brito Barbosa Martins

INTRODUÇÃO

A educação para além da transmissão de conteúdos técnicos pode assumir um papel formador e emancipador dos sujeitos. Para Freire (1996, p. 33), "educar é substantivamente formar", e não apenas treinar. Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos (EDH) constitui um eixo estruturante da formação cidadã e da promoção de uma sociedade democrática, plural e inclusiva (BRASIL, 2018).

Similarmente, o ensino de Arte, como disciplina educacional, especialmente a linguagem teatro, se mostra relevante para o desenvolvimento de aspectos como empatia, protagonismo e pensamento crítico. Segundo Boal (2009), o teatro não deve ser um instrumento de contemplação passiva, mas um espaço de movimento, direção e transformação, em que os espectadores se tornam protagonistas.

Este trabalho tem como objetivo analisar a articulação entre Educação, Direitos Humanos e Teatro no contexto escolar, a partir de uma vivência na disciplina Educação e suas Relações na Contemporaneidade do curso de Especialização em Ensino de Teatro do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) - C*ampus* Parnamirim.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) estabelece princípios universais como dignidade humana, igualdade, liberdade e solidariedade. No Brasil, esses princípios se materializam na Resolução n.º 1/2012 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece diretrizes para a Educação em Direitos Humanos, e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2018).

Esses documentos preveem que a EDH seja um dos eixos fundamentais da educação

.

básica e superior, devendo permear o currículo da formação inicial à continuada dos profissionais da educação, o projeto político-pedagógico, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação (BRASIL, 2018).

Freire (1996) defende que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que é fundamentalmente humano no exercício educativo. A escola deve ser espaço de formação crítica, emancipadora e sensível às diversidades, incorporando valores que estimulem ações transformadoras da sociedade.

O teatro é compreendido como movimento, sentido e direção. Nas palavras de Boal (2009, p. 118), quando praticado pelas classes dominantes como forma de convencimento compulsivo, o teatro "imobiliza os espectadores na contemplação" e os torna vulneráveis; mas, se praticado de modo crítico, transforma espectadores em sujeitos ativos e reflexivos. No contexto educacional, o teatro potencializa o protagonismo estudantil, desenvolve empatia, expressão, escuta e pensamento crítico. Ao criar, improvisar e interpretar, os alunos se tornam sujeitos ativos no processo de aprendizagem (BRASIL, 2018).

O teatro, especialmente em metodologias participativas como o Teatro-Fórum de Augusto Boal, pode ser utilizado para problematizar situações de violação de direitos humanos, tais como intolerância religiosa, discriminação racial e violência de gênero.

Integrar o teatro e a EDH ao currículo escolar brasileiro não é uma ação isolada, mas uma proposta coerente com os princípios de uma educação democrática, crítica e emancipadora. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2018) recomenda fomentar, no currículo escolar, temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outras formas de discriminação, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental. Foram analisados documentos normativos e orientadores, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Resolução n.º 1/2012 do Conselho Nacional de Educação, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2018) e obras de referência na área educacional e teatral, como Freire (1996) e Boal (2009). O objetivo da análise

.

foi identificar princípios, diretrizes e possibilidades metodológicas para a integração entre Educação, Direitos Humanos e Teatro no contexto escolar brasileiro, a fim de ter uma experiência pedagógica. Este exercício foi proposto pela docente responsável pela disciplina de Educação e suas Relações na Contemporaneidade.

A partir disso, foi realizado um momento prático com os estudantes da pós-graduação (ingressantes de 2024.1), no qual apresentamos o conteúdo teórico e mesclamos com um jogo teatral, baseado no Teatro-Fórum de Boal, para que fossem trabalhadas situações que se configuravam como violações de direitos humanos. Ao final, finalizamos com uma roda de conversa em que a turma pôde expor suas sugestões, sensações e sentimentos com a experiência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos documentos evidenciou que a Educação em Direitos Humanos é prevista como um eixo estruturante da educação básica e superior no Brasil, devendo estar presente não apenas no currículo formal, mas também na formação docente, nos materiais pedagógicos e no modelo de gestão escolar (BRASIL, 2018).

Observou-se que o teatro, especialmente na modalidade Teatro-Fórum proposta por Boal (2009), oferece uma metodologia adequada para problematizar situações de violação de direitos humanos em ambientes escolares, promovendo reflexão crítica e participação ativa dos estudantes.

A integração entre teatro e EDH favorece a criação de espaços de aprendizagem participativos, nos quais os alunos desenvolvem empatia, protagonismo e senso crítico. Essa abordagem contribui para um ambiente escolar mais inclusivo, plural e democrático, em consonância com os princípios da laicidade, da igualdade de direitos, do reconhecimento e valorização das diversidades, e da sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2018).

Além disso, práticas teatrais em sala de aula podem potencializar o engajamento dos estudantes com temas sensíveis, tornando o processo educativo mais significativo e conectado às realidades sociais.

A reflexão pós-prática evidenciou que a proposta de utilização do Teatro-Fórum como metodologia de ensino para a problematização de situações de violação de direitos humanos em

.

ambientes escolares torna o espaço de aprendizagem mais participativo, estimulando os alunos a serem sujeitos ativos, desenvolvendo empatia e pensamento crítico, assim favorecendo a formação de uma sala de aula mais inclusiva e empática.

CONCLUSÕES

A articulação entre Educação, Direitos Humanos e Teatro representa uma estratégia pedagógica potente para promover valores democráticos, igualdade e respeito às diversidades no ambiente escolar. A abordagem transversal e interdisciplinar desses temas no currículo, aliada ao protagonismo estudantil promovido pelas práticas teatrais, contribui para a formação integral dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

A vivência na construção desta pesquisa trouxe uma perspectiva para além da sala de aula, com reflexões pujantes sobre como abordar temáticas, às vezes, tão sensíveis para dentro e fora de sala. Assim, pode-se construir um olhar crítico, reflexivo e empático no processo de desenvolvimento de uma sociedade equânime.

Dado o exposto, observa-se a importância de que gestores escolares, professores e formuladores de políticas públicas ampliem a inserção do teatro como instrumento pedagógico para a Educação em Direitos Humanos, garantindo formação continuada para os profissionais da educação e apoio institucional para essas práticas.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido.** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/.

.

DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

GT 9 - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Marília Carla da Costa Menezes
Erica Maria Diniz Leite Freitas
Maria Lidiane Agostinho de Menezes
Hélio Junior Rocha de Lima

INTRODUÇÃO

Os métodos e discussões sobre inclusão e diversidade na educação superior e, mais especificamente, na pós-graduação, tem se ampliado nos últimos anos, influenciado pelas políticas públicas de democratização do ensino e pela crescente presença da voz de sujeitos historicamente marginalizados nos espaços acadêmicos. Nesse contexto, o grupo de extensão LEFREIRE nos apresenta um espaço de formação, diálogo e intervenção, relacionando os princípios da pedagogia freiriana com as demandas contemporâneas que requerem a urgência de uma educação libertadora e plural.

Os projetos de extensão universitários, compreendidos como âmbito formativo que articula ensino e pesquisa, tornam-se um objeto de pesquisa para a vivência da práxis proposta por Paulo Freire (2011). O LEFREIRE, nesse viés, atua como um conjunto de educadores, estudantes e pesquisadores que buscam repensar as práticas pedagógicas e metodológicas à luz da inclusão, do diálogo e do respeito à diferença. Esta proposta procura analisar as contribuições do LEFREIRE na construção de procedimentos teórico-metodológicos voltados à inclusão e à diversidade no contexto da pós-graduação, destacando suas implicações formativas e também, sociais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A proposta teórica deste estudo está embasada, principalmente, na pedagogia de Paulo Freire (1996; 2000; 2005), cuja concepção de educação libertadora e emancipatória orientam a formação de sujeitos críticos e atuantes na busca da transformação social. Freire propõe a

.

educação como prática de liberdade, enfatizando a necessidade de uma relação dialógica entre educadores e educandos e a construção coletiva do conhecimento.

Diante disso, compreender e trabalhar a diversidade como riqueza e não como obstáculo implica reconhecer que cada indivíduo possui histórias, experiências e singularidades em suas trajetórias de vida. Essa análise dialoga com autores que atuam na educação em direitos humanos, como Candau (2012) e Sacavino (2013), que defendem uma educação comprometida com a justiça social e com o respeito às diferenças culturais, étnico-raciais e de gênero.

Ainda nessa perspectiva, é importante ressaltar a teoria de Boaventura de Sousa Santos (2010) sobre o processo histórico-social e sua contribuição para a ampliação do debate, ao problematizar o colonialismo epistêmico e propor a valorização dos saberes produzidos nas margens da sociedade. Nesse sentido, o projeto LEFREIRE atua como um espaço de encontro entre essas ideologias, construindo práticas decoloniais e inclusivas na formação acadêmica.

METODOLOGIA

Este estudo inscreve-se no campo da pesquisa qualitativa, o que para com ênfase nos fundamentos da pedagogia freireana, que compreende a educação como um ato político, ético e estético, realizado em comunhão com os sujeitos e suas histórias. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é uma abordagem investigativa que busca compreender o mundo a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando o contexto em que os fenômenos ocorrem e priorizando a profundidade das interpretações sobre os dados.

Para conceituação da metodologia escolhida para esse estudo, utilizamos como método, a pesquisa-ação, conforme delineado por Thiollent (2011), uma vez que os sujeitos envolvidos — pesquisadores, professores e discentes do LEFREIRE — atuam simultaneamente como protagonistas e analistas das práticas formativas desenvolvidas.

Os dados informativos foram construídos a partir de observações participantes em reuniões, oficinas e ações extensionistas realizadas entre 2024 e 2025, além da análise de relatórios institucionais e produções acadêmicas de membros do grupo. As reflexões foram sistematizadas por meio de diários de campo, intitulados pelo grupo como Cadernos Reflexivos, e rodas de conversa, inspirados nos Círculos de Cultura de Paulo Freire. Em que os integrantes discutiram as práticas inclusivas e os desafios enfrentados na extensão e na pós-graduação.

.

Assim, a construção deste resumo se apoia na ideia de que "ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar" (Freire, 2005, p. 38). Trata-se, portanto, de uma pesquisa que valoriza o caminhar com, e não apenas o olhar sobre. É nesse movimento de aproximação entre sujeitos, territórios e memórias que se delineiam os sentidos da investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados analisados mostram que o LEFREIRE tem promovido práticas pedagógicas inovadoras, centradas no diálogo e na valorização da diversidade como elemento fundamental da formação humana. As ações do grupo — como os círculos de cultura, os projetos de leitura freiriana, os encontros com comunidades quilombolas e as parcerias com escolas públicas — têm se mostrado fundamentais para a construção de uma cultura de inclusão e respeito à diferença.

Notamos que os procedimentos teórico-metodológicos adotados pelo grupo favorecem a interação nas relações e o protagonismo dos participantes. As atividades propostas pelo grupo estimulam o pensamento crítico e a reflexão sobre as desigualdades estruturais presentes na sociedade e na própria universidade.

A pedagogia freiriana, ao inspirar as ações do LEFREIRE, torna-se uma via transversal que relaciona teoria e prática, ensino e vida, ciência e compromisso ético-político. Essa movência contribui para a formação de pesquisadores e pesquisadoras mais sensíveis às questões sociais, capazes de produzir conhecimento comprometido com os direitos humanos e a transformação social.

Além desses feitos, as discussões promovidas pelo grupo fortalecem a compreensão da inclusão não como um conjunto de políticas impostas, mas como um princípio epistemológico que orienta o fazer científico e o convívio acadêmico de forma equitativa. Nesse sentido, o LEFREIRE reafirma a relevância da liberdade, da autonomia, da escuta e do reconhecimento das diferenças como fundamentos ético-políticos da pós-graduação.

CONCLUSÕES

.

As atividades do LEFREIRE demonstram que a inclusão e a diversidade na pós-graduação só podem ser efetivamente alcançadas quando se estabelecem práticas dialógicas e colaborativas, alicerçadas em uma metodologia crítica e humanizadora da educação. A pedagogia freiriana, ao ser vivenciada como práxis educativa no grupo de extensão, oferece caminhos concretos para a democratização da construção do saber e para a valorização das mais diferentes vozes que compõem o espaço universitário.

Desse modo, o LEFREIRE atua como uma importante travessia de mudanças na cultura acadêmica, ao interrelacionar teoria e prática em torno de um projeto educativo emancipador. As experiências relatadas reforçam a necessidade de fortalecer políticas e práticas de extensão que promovam a conscientização de sujeitos críticos, solidários e comprometidos com os direitos humanos.

Os membros do grupo, ao buscarem compartilhar seus saberes populares e acadêmicos, reafirmam a esperança de uma educação como ato político e ético, capaz de transformar as relações de poder e de ampliar o acesso à produção científica. Assim, a contribuição do LEFREIRE vai além do âmbito institucional, atua como referência na construção de uma pós-graduação mais justa, inclusiva e plural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp**. Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Ávila de Azevedo; Sara Bahia. Porto: Porto Editora, 1994.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

SACAVINO, Susana. **Educação em direitos humanos: práticas, significados e desafios**. Rio de Janeiro: UERJ, 2013.

.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

.

RELATOS DE AÇÕES EXITOSAS

.

ESCOLA DE DEMOCRACIA: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

PAINEL DE AÇÕES EXITOSAS 1 – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Francisco Tarcisio Rocha Gomes Junior
Maria Eduarda Vieira da Silva
Rikelmy Magno de Oliveira

INTRODUÇÃO

A extensão universitária, ao lado do ensino e da pesquisa, constitui um dos pilares fundamentais da universidade brasileira, conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2024a) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 2025b). Este tripé indissociável visa garantir que a instituição de ensino superior não apenas produza e transmita conhecimento, mas também interaja de forma transformadora com a sociedade, respondendo às suas demandas e contribuindo para o desenvolvimento social, cultural e econômico.

O pensamento de Paulo Freire defende que a extensão como um processo de comunicação e troca de saberes, onde o conhecimento não é meramente transmitido, mas construído em diálogo com a comunidade. Freire argumenta que "O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações (Freire, 1977)."

Essa perspectiva emancipatória da extensão universitária é crucial para a formação integral dos estudantes e para a promoção da justiça social, equidade e democracia.

Nesse contexto, o presente resumo expandido tem como objetivo apresentar a experiência do projeto extensionista "Escola de Democracia" da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Idealizado por discentes do curso de Direito, parte deles egressos de escolas públicas, o projeto nasceu da percepção sobre a relevância de aproximar a universidade dos estudantes da rede pública de ensino de Mossoró. Em parceria com uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), o projeto

.

desenvolveu uma série de oficinas sobre temas do Direito. Esta iniciativa exemplifica a extensão universitária como um espaço privilegiado para a educação em direitos humanos, promovendo a conscientização cidadã e o acesso ao conhecimento jurídico de forma acessível e dialógica. O trabalho visa, portanto, fundamentar o interesse e a contribuição desta ação para o conhecimento acadêmico-científico, bem como apresentar os resultados relevantes encontrados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A concepção de extensão universitária adotada pelo projeto alinha-se integralmente à Política de Extensão da UFERSA, regulamentada pela Resolução CONSEPE/UFERSA Nº 005/2018. A normativa institucional define a extensão como um "processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a Universidade e os outros setores da sociedade" (UFERSA, 2018). Essa visão supera um modelo histórico assistencialista, no qual a universidade se posicionava como única detentora do saber, para adotar uma perspectiva de "troca de saberes" e de diálogo, em conformidade com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, também reforçado pela resolução.

Tal perspectiva encontra profundo eco na pedagogia de Paulo Freire, que critica a chamada "educação bancária" e defende a educação como um ato dialógico. A extensão, sob essa ótica, torna-se um espaço de comunicação e não de mera transmissão de conteúdo, onde os extensionistas aprendem com a comunidade ao mesmo tempo em que compartilham o conhecimento acadêmico. Freire argumenta que o educador precisa reconhecer os educandos como sujeitos ativos do processo de aprendizagem, e não como "pacientes acomodados" (Freire, 1989).

Essa fundamentação é essencial para a prática da Educação em Direitos Humanos. Ao levar temas jurídicos para o cotidiano dos estudantes da EJA, a extensão atua diretamente na promoção da consciência crítica e na instrumentalização para o exercício pleno da cidadania.

METODOLOGIA

A pesquisa que fundamenta este resumo expandido caracteriza-se como um estudo de caso com abordagem mista. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e documental para a construção do referencial teórico, envolvendo a análise de artigos científicos sobre

.

extensão universitária, obras de Paulo Freire, a legislação educacional vigente e os relatórios de execução produzidos pela própria equipe do projeto.

Adicionalmente, empregou-se uma abordagem quantitativa, executada por meio da aplicação de um formulário estruturado aos estudantes da EJA após a intervenção, visando coletar dados sobre a percepção da experiência e o alcance dos objetivos propostos.

O instrumento buscou aferir a percepção dos participantes sobre a clareza da metodologia, o domínio de conteúdo dos facilitadores e o nível de interesse nos temas abordados, além de verificar o conhecimento prévio sobre o conceito de extensão universitária.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da intervenção são analisados a partir do detalhamento da metodologia do projeto e dos dados coletados. A ação consistiu na realização de um ciclo de oficinas pedagógicas com uma turma da EJA no IFRN de Mossoró durante os meses de junho, julho e agosto de 2025. O planejamento das atividades foi realizado pelos estudantes de Direito da UFERSA com o objetivo de democratizar o acesso ao conhecimento jurídico por meio de uma linguagem acessível e exemplos práticos.

Os temas das oficinas foram escolhidos com base na sua relevância social e conexão com o cotidiano dos cidadãos. As oficinas, realizadas entre junho e agosto de 2025, abordaram temas como Direito Digital, Direito do Consumidor, Direitos Fundamentais, Acesso à Justiça, Violência Doméstica e Familiar (Lei Maria da Penha), Pensão Alimentícia e Microempreendedor Individual (MEI). Cada sessão foi planejada para ser interativa, utilizando diversas estratégias pedagógicas, recursos visuais (slides, panfletos), dinâmicas e rodas de conversa para estimular a participação e a troca de experiências. Os estudantes da UFERSA atuaram como facilitadores, adaptando a linguagem para torná-la clara e acessível ao público da EJA.

Qualitativamente, foi observado um elevado engajamento dos estudantes da EJA. As discussões foram descritas como "bem produtivas", e os participantes contribuíram ativamente com o compartilhamento de experiências pessoais, dúvidas e relatos de vivências similares aos exemplos apresentados. Essa interação foi o que enriqueceu os debates e demonstrou a pertinência dos temas abordados, que geraram identificação imediata do público.

Além disso, os dados quantitativos reforçam essa percepção. Quanto ao interesse nos temas, Direito Digital, Direitos Fundamentais, Acesso à Justiça e Pensão Alimentícia foram os

.

mais bem avaliados, seguidos por MEI, Direito do Consumidor e Lei Maria da Penha, indicando a pertinência dos assuntos para a realidade dos estudantes.

A percepção sobre a condução das oficinas também foi positiva, com a maioria concordando que a linguagem foi clara, que se sentiram à vontade para participar e que os estudantes da UFERSA demonstraram bom domínio dos assuntos.

Adicionalmente, um dado relevante é que a maioria dos participantes (7 de 9) não conhecia a ideia de extensão universitária antes do projeto, o que reforça a importância de iniciativas como esta para democratizar o acesso ao conhecimento sobre o papel social da universidade. As respostas abertas confirmaram o impacto positivo, com depoimentos destacando a aquisição de conhecimento sobre direitos e o empoderamento cidadão. A título de exemplo, alguns alunos relataram casos que os motivaram a procurar o Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) da UFERSA após a oficina sobre acesso à justiça.

Para os discentes de Direito, a experiência foi fundamental para articular teoria e prática, desenvolvendo habilidades pedagógicas e uma maior consciência social, materializando o princípio do impacto da extensão na formação do estudante.

CONCLUSÕES

Com base no exposto, a experiência vivenciada no projeto "Escola de Democracia" aponta para o grande potencial da extensão universitária como veículo para a promoção dos Direitos Humanos e o fortalecimento da cidadania. Ao articular o saber acadêmico com as demandas da comunidade de forma dialógica e acessível, a iniciativa cumpre a função social da universidade, gerando impactos positivos tanto para o público externo quanto para a formação dos estudantes envolvidos. Nesse sentido, a prática extensionista se mostra uma ferramenta potente para enfrentar o que Gomes Júnior (2022) aponta como crises centrais da universidade: seu distanciamento da população e a produção de um conhecimento por vezes pouco aplicado à realidade social.

Ademais, a abordagem pedagógica inspirada em Paulo Freire mostrou-se um diferencial, permitindo que temas jurídicos complexos fossem compreendidos e relacionados à realidade dos participantes, promovendo conscientização. Contudo, entende-se que o projeto está em plena construção de resultados e tem muito a aprender com o tempo. A avaliação realizada oferece um diagnóstico inicial, mas a consolidação do impacto requer continuidade e aprimoramento constante das práticas.

.

É notável que a maioria dos participantes desconhecia o conceito de extensão universitária antes do projeto, o que sublinha a necessidade de mais ações que visibilizem o papel social da universidade. A contribuição para a vida e formação cidadã dos alunos da EJA, expressa em seus depoimentos, é a maior prova do impacto transformador da extensão.

Assim, como direcionamento futuro, sugere-se a ampliação dos temas abordados, incluindo outros que possam emergir de outras demandas dos próprios estudantes da EJA, bem como a exploração de novas ferramentas pedagógicas. A experiência reforça que, ao articular o saber acadêmico com as demandas sociais, a universidade cumpre sua função de ser um espaço de reflexão crítica e de ação transformadora, formando cidadãos mais conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 set. 2025a.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 set. 2025b.

FREIRE, Paulo. **Extensão e comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. Extensão universitária: para quê. **Instituto Paulo Freire**, v. 15, n. 1-18, p. 1, 2017. Disponível em: https://eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2023/02/Extensao_Universitaria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 25. set. 2025.

GOMES JÚNIOR, Francisco Tarcísio Rocha. A relevância da indignação epistêmica na extensão universitária: relato de experiência do projeto de extensão universitária 'Direito e Periferia'. **Anais do 10.º Salão de Extensão da UFRGS**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, 2022. Disponível em: https://academia.edu/resource/work/143031184. Acesso em: 29. set. 2025.

UFERSA. **Resolução CONSEPE/UFERSA Nº 005/2018, de 25 de abril de 2018**. Mossoró, RN, 2018. Disponível em: https://proec.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/12/2025/06/Edital_01.2024.pdf. Acesso em: 28. set. 2025.

.

EDUCAÇÃO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO E DO DIREITO À CIDADE: EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA UERN 60+

PAINEL DE AÇÕES EXITOSAS 1 – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Bruna Larine Dantas de Medeiros

Ana Thereza Faria de Medeiros

Leonardo Azevedo de Medeiros

INTRODUÇÃO

O percurso narrado neste estudo emerge do entendimento da extensão universitária como prática social e formativa, que constitui uma dimensão essencial da universidade pública comprometida com a transformação social e com a efetivação dos direitos humanos. Com base nessa concepção, refletimos sobre a experiência proporcionada pelo curso de extensão “Casa, Rua, Vida: Estratégias de Autonomia e Inclusão”, no semestre de 2025.2 dentro das atividades do programa UERN 60+, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Partimos de uma concepção de educação comprometida com a formação dialógica e situada, que se baseia em processos pedagógicos participativos e transformadores (Freire, 2023). Para isso, propomos uma reflexão sobre como a articulação entre ensino, pesquisa, extensão e formação técnica em arquitetura e urbanismo pode potencializar a promoção de direitos, materializando o princípio do direito à cidade (Lefebvre, 1999) como experiência de acesso, permanência e participação.

Estruturado em módulos sobre identidade, memória, acessibilidade, autonomia e cidadania, o curso reconhece a pessoa idosa como sujeito em contínua formação. A experiência reafirma que o exercício da cidadania vai além do acesso físico à cidade: implica o direito de habitá-la com dignidade, segurança e pertencimento. Assim, a extensão universitária se configura como estratégia de democratização do conhecimento, integrando técnica, sensibilidade e compromisso social.

.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A experiência que relatamos neste trabalho se fundamenta em referenciais que articulam as dimensões da educação emancipatória Freire (2023), do saber da experiência (Bondía, 2002), das narrativas (auto)formativas (Josso, 2002), do direito à cidade (Lefebvre, 1999) e dos direitos da pessoa idosa (Brasil, 2003), de modo a sustentar a proposta pedagógica do curso "Casa, Rua, Vida: Estratégias de Autonomia e Inclusão" como uma ação extensionista voltada à educação em direitos humanos.

Tendo como base a obra de Freire (2023), a concepção de educação que orienta esta atividade reconhece a inacabamento dos sujeitos, ao defender a formação continuada da pessoa idosa, e o caráter político do ato educativo, fundamentado no diálogo, na escuta e na reflexão sobre o cotidiano. Assim, o processo formativo não se reduz à transmissão de conteúdos, mas constitui um movimento de reflexão e ação no qual educadores e educandos se reconhecem como sujeitos históricos capazes de transformar a realidade. Essa abordagem de educação emancipatória (Freire, 2023) se expressa no curso em metodologias participativas que valorizam os acontecimentos cotidianos, o saber popular e as experiências de vida das pessoas idosas, reafirmando o princípio de que todos possuem algo a ensinar e a aprender.

Nessa mesma direção, Bondía (2002) propõe o conceito de saber da experiência, segundo o qual a aprendizagem significativa emerge do que acontece conosco e nos afeta. A experiência, portanto, é formativa. Esse princípio delineou o caminho metodológico do curso, o qual privilegiou atividades de partilha de memórias, observação do entorno, narrativas pessoais e atividades lúdicas e reflexivas em grupo, nas quais o conteúdo técnico sobre acessibilidade, urbanismo e legislação foi atravessado pelas percepções e vivências dos participantes. A escolha de uma abordagem que valoriza o saber da experiência foi motivada pela intenção de proporcionar a cada aluno a oportunidade de se reconhecer como participante ativo na construção e transformação do espaço urbano e social.

De maneira complementar, as contribuições de Josso (2002) reforçam a dimensão (auto)formativa das narrativas de vida, compreendendo-as como instrumentos de reconstrução identitária e de elaboração de sentidos sobre a própria trajetória. Ao narrar suas histórias, os sujeitos tornam-se autores de sua formação, identificando aprendizagens, valores e mudanças que perpassam suas vivências. No curso "Casa, Rua, Vida", as oficinas de narrativas foram concebidas como momentos de reflexão e expressão simbólica, nos quais as pessoas idosas

.

puderam articular passado, presente e futuro na construção de novos sentidos de pertencimento.

O diálogo entre essas dimensões e o pensamento de Henri Lefebvre (1999) acerca do direito à cidade amplia a compreensão da inclusão e da autonomia como práticas de democratização do espaço urbano. Para o autor, o direito à cidade não se restringe ao acesso físico aos espaços, mas implica o direito de participar ativamente de sua produção e transformação. Acreditamos que esta experiência extensionista, ao promover atividades de observação, avaliação e reimaginação dos espaços da casa e da cidade, materializa essa concepção ao transformar o cotidiano em campo de aprendizado e exercício de cidadania. Por fim, nossa experiência se fundamenta também no Estatuto do Idoso (Brasil, 2003), que consolida o direito da pessoa idosa à educação, à cultura, ao transporte, à moradia e à participação social, estabelecendo como dever do Estado e das instituições a promoção de condições para o envelhecimento digno, autônomo e seguro.

METODOLOGIA

Optamos por utilizar uma abordagem qualitativa (Minayo, 2011), com ênfase em metodologias participativas. O campo empírico foi o curso de extensão “Casa, Rua, Vida: Estratégias de Autonomia e Inclusão”, desenvolvido no semestre de 2025.2 dentro das atividades do programa UERN 60+, viabilizado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com carga horária de 30h. A implementação seguiu um planejamento detalhado em 10 encontros (3h cada), com participação de aproximadamente 40 alunos idosos.

O curso foi ministrado por uma servidora técnica que atua na universidade como arquiteta e urbanista vinculada à Superintendência de Obras e Engenharia, voluntária no programa UERN 60+. A documentação das ações pedagógicas deu-se por registros das atividades (colagens, desenhos, cartazes, fotografias) e narrativas orais e escritas dos participantes, além de diário de campo da equipe. A condução das aulas se baseou no referencial teórico (direitos da pessoa idosa, direito à cidade, acessibilidade, inclusão, autonomia e segurança, memória e identidade) e se desenvolveu com a contribuição das experiências trazidas pelos participantes em sala de aula, de modo a integrar teoria, prática e narrativa.

.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da experiência “Casa, Rua, Vida: Estratégias de Autonomia e Inclusão” revelam o potencial da extensão e da integração institucional, aqui representada pela participação de servidores técnicos com formação em arquitetura e urbanismo, para a promoção do direito à cidade e da inclusão de pessoas idosas no contexto universitário. Ao longo do processo formativo, observou-se a construção de um espaço pedagógico de escuta, diálogo e (auto)formação (Josso, 2002), no qual o saber técnico e o saber da experiência (Bondía, 2002) se entrelaçaram, produzindo transformações perceptíveis tanto nos participantes idosos quanto nos servidores técnicos envolvidos nas atividades do curso.

O primeiro eixo de resultados refere-se à formação cidadã das pessoas idosas e ao fortalecimento do sentimento de pertencimento à comunidade acadêmica e à sociedade. Acreditamos que as atividades propostas favoreceram o reconhecimento de direitos e a compreensão do papel de cada sujeito na sua efetivação, conforme preconiza o Estatuto do Idoso (Brasil, 2003). O diálogo constante com as vivências cotidianas permitiu que os participantes identificassem barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais (Sassaki, 2019) existentes em suas casas e nos espaços públicos, ao mesmo tempo em que discutiram formas de superá-las.

A produção de materiais coletivos, como cartazes e colagens, e o compartilhamento de experiências, conduzido a partir dos conteúdos teóricos, possibilitaram o exercício crítico do direito à cidade (Lefebvre, 1999), compreendido como o direito de produzir, usufruir e transformar o espaço urbano em favor da dignidade humana. Além disso, as oficinas de narrativas e memórias, promoveram momentos de reflexão sobre trajetórias pessoais e coletivas, permitindo que as pessoas idosas se reconhecessem como protagonistas de suas próprias histórias e como parte integrante da universidade e da sociedade.

Outro aspecto relevante foi a integração entre a atuação técnica em arquitetura e urbanismo e as práticas extensionistas, que nos permite refletir sobre a dimensão social do trabalho técnico no contexto universitário. A interação direta com as pessoas idosas e suas experiências narradas e vivenciadas durante as atividades de campo, nas discussões sobre barreiras arquitetônicas e nas propostas de melhoria dos espaços, representou uma oportunidade formativa, especialmente no que se refere aos aspectos simbólicos, afetivos e relacionais do ambiente construído e do espaço urbano. As reflexões suscitadas pelas narrativas dos

.

participantes servem de subsídio para o planejamento de ações futuras voltadas à acessibilidade e ao acolhimento dos ambientes universitários, reforçando a importância da integração entre técnica e experiência (Bondía, 2002) como base para uma prática projetual mais humana e inclusiva.

CONCLUSÕES

A experiência do curso "Casa, Rua, Vida: Estratégias de Autonomia e Inclusão" demonstra que, no contexto da UERN, o programa UERN 60+ consolida-se como política institucional voltada à valorização da pessoa idosa e da educação ao longo da vida. Nesse contexto, fica evidente que a universidade pode e deve atuar como agente de educação em direitos humanos, articulando ensino, pesquisa, extensão e conhecimento técnico para promoção da inclusão, dos direitos da pessoa idosa e do direito à cidade. Ao mobilizar metodologias dialógicas, situadas e participativas, o curso incentivou o fortalecimento da autonomia e a capacidade de reivindicação de direitos, possibilitou a integração de servidores técnicos à vida acadêmica, em uma vivência (auto)formativa, e viabilizou experiências de aprendizagem e socialização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n° 10.741, de 01 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - Eletrônico - 03/10/2003, Página 1 (Publicação Original).

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. 76ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade.** São Paulo: Centauro, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade, 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **As sete dimensões da acessibilidade**. 1. ed. São Paulo: Larvatus Prodeo, 2019.

.

O DIREITO DE PERMANECER, O PODER DE TRANSFORMAR: A EXPERIÊNCIA DO MOTYRUM URBANO COM A COMUNIDADE DO JACÓ (NATAL/RN)

PAINEL DE AÇÕES EXITOSAS 1 – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Rosália Gabriela Morais Fernandes
Marya Luyzza Trindade Cabral
Aminah Gabriele Gomes de Medeiros
Nicollas Emanoel Fernandes de Assis
Maria Dulce Picanço Bentes Sobrinha

INTRODUÇÃO

O Núcleo Urbano do Projeto Motyrum de Educação Popular em Direitos Humanos comemora, em 2025, uma década de atuação como projeto de extensão universitária na Comunidade do Jacó. Em razão do seu foco na defesa do direito à cidade e do contexto local da cidade do Natal – onde comunidades lutam constantemente pela permanência em seus territórios – o projeto sempre se fundamentou na inserção dos seus membros em comunidades em situação de vulnerabilidade social e violação de direitos, numa perspectiva interdisciplinar.

Na Comunidade do Jacó, a experiência se divide em duas fases que se complementam: a primeira, de resistência, foi marcada pelo apoio técnico-jurídico contra a tentativa de remoção forçada em 2018. A segunda, de transformação, focou na construção de um futuro para a comunidade, materializado em ações coletivas de formação, melhorias e reestruturação de espaços livres, culminando com o plano urbanístico “Bom Dia, Jacó” – elaborado como Trabalho Final de Graduação no curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o projeto se definiu na articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Este artigo analisa a experiência do Motyrum Urbano com a Comunidade do Jacó como uma ação exitosa de extensão universitária, argumentando que sua trajetória consolidou um modelo dialógico engajado na construção de cidades mais justas e democráticas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

.

Os 47 anos da Comunidade do Jacó têm seus principais acontecimentos guardados pela história oral, entre os quais destacam-se: em 1978, o assentamento nas proximidades da Lagoa do Jacó, de onde vem o nome da comunidade; o aumento de moradias e o aterramento da lagoa, em 1993; a divisão e invisibilização da Comunidade após a construção da Rua Miramar, em 1999; os muros erguidos interna e externamente em entre 2001 e 2013, que de algum modo sufocaram a comunidade; e os episódios de deslizamentos da encosta pelo muro de contenção mal construído, em 2014 e 2016.

Essa linha do tempo foi resgatada pelas Oficinas de Memória (Wanderley, 2018, 00:55s) durante a elaboração do plano urbanístico. Construído coletivamente, este plano apresenta os problemas e as potencialidades do território, e projeta ações voltadas para infraestrutura, habitação e espaços públicos (Lélis, 2018). Ele demonstra que o Motyrum Urbano não se resume a uma extensão da ciência acadêmica aos territórios de sua atuação, uma vez que é pelo diálogo com a comunidade que ele constrói saberes e práticas.

Por outro lado, atuar com a Comunidade do Jacó também significa estar ao lado dos moradores na luta pela permanência naquele território. A comunidade está situada em um espaço-alvo da especulação imobiliária e já passou por tentativas de remoção coletiva. Por isso, a necessidade da garantia de direitos é evidenciada no cotidiano das lutas, na medida em que se passa por esse processo de resistência às tentativas de esvaziamento do território. Assim, o direito surge no cotidiano das lutas, conforme observou Daniel Lins, ex-integrante do Motyrum Urbano, ao escrever sobre *"o direito achado no Jacó"*, em diálogo direto com o conceito "*Direito achado na rua*" (Lins, 2024).

Nessa perspectiva, o Motyrum Urbano desenvolve assistência sócio técnica urbanística e jurídica aos moradores da Comunidade do Jacó tornando-se uma ponte para o acesso à justiça (Wanderley, 2022), conforme as demandas trazidas por eles. O Urbano não ensina ao Jacó o que são os "Direitos Humanos", o que é o "Direito à Cidade", nem resolve os "problemas da comunidade". Não existe, portanto, uma ida "messiânica" até a comunidade, como aquela criticada por Paulo Freire em *Extensão ou Comunicação?* (Freire, 2013), mas uma práxis em que os direitos são compreendidos a partir da luta pela garantia deles.

METODOLOGIA

.

Este resumo foi elaborado a partir de uma revisão bibliográfica dos seguintes trabalhos: *"Bom dia, Jacó: plano urbanístico de ideias para e com a Comunidade do Jacó, no bairro das Rocas, em Natal/RN"* (Lélis, 2018), *""A gente é gente": acesso à justiça no conflito por moradia na Comunidade do Jacó (Natal/RN)"* (Wanderley, 2022) e *"O direito achado no Jacó: uma reflexão sobre política habitacional em Natal/RN"* (Lins, 2024).

A revisão permitiu aprofundar a compreensão da atuação do Motyrum Urbano e dialogar com produções já sistematizadas sobre a temática. Essa articulação analítica possibilitou a elaboração de um texto que valoriza o conhecimento produzido em conjunto com a comunidade e ressalta a importância da visibilidade da Comunidade do Jacó e a luta constante para a efetivação do direito à cidade e para acesso à moradia digna, em Natal/RN.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A luta pela permanência da Comunidade do Jacó foi deflagrada em 2018, a partir de uma abordagem da Secretaria Municipal de Habitação (SEHARPE). A ação municipal, marcada pela ausência de diálogo e transparência, iniciou-se com visitas individuais aos moradores para coleta de dados e assinaturas em documentos não compreendidos, sob a justificativa de risco na área (Wanderley, 2022). A proposta, apresentada meses depois como única solução, consistia no reassentamento de 50 famílias para um conjunto habitacional a 14km de distância, o que foi prontamente rechaçado por cerca de 20 famílias que não aceitaram romper seus vínculos de pertencimento, trabalho e acesso a serviços (Lins, 2024).

Este período foi marcado por uma profunda insegurança jurídica, instaurada pela falta de informações claras e por ações que os moradores perceberam como coercitivas. A interdição de imóveis com a marcação de um "X" nas fachadas e a subsequente judicialização do conflito por parte da prefeitura, que culminou em uma decisão liminar autorizando a remoção forçada, geraram pânico e desespero. A sensação de desumanização foi sintetizada na fala de uma moradora: *"a gente é gente, a gente não é bicho, não"*, evidenciando que a luta era, acima de tudo, pela dignidade (Wanderley, 2022).

Nesse cenário, a atuação do Motyrum Urbano foi fundamental, e se deu a partir de uma relação de confiança anteriormente construída e materializada em ações como a reforma da escadaria principal (Lélis, 2018). Por meio de oficinas e reuniões, o Motyrum Urbano auxiliou na organização comunitária e na apropriação de conceitos jurídicos pelos moradores

.

(Wanderley, 2022), além de articular a defesa junto à Defensoria Pública e ao Ministério Público (Lins, 2024). Essa mobilização culminou no êxito da primeira fase: em março de 2019, a liminar de despejo foi revista, interrompendo a remoção forçada definitiva e garantindo o direito da comunidade de permanecer em seu território (Wanderley, 2022).

Superada a ameaça iminente, a luta evoluiu da resistência para a transformação, em conformidade com a práxis da educação popular em que a reflexão crítica sobre a realidade leva à ação transformadora. Esta segunda fase foi marcada pela tradução das demandas comunitárias no plano urbanístico "Bom dia, Jacó", um instrumento técnico e político construído de forma dialógica e não impositiva. (Lins, 2024; Wanderley, 2022)

A elaboração do plano ancorou-se em uma metodologia profundamente participativa, utilizando oficinas como a *"Jacó Contada"*, para resgatar a história oral, e a *"Jacó Desenhada"*, na qual as crianças expressaram seus desejos para o espaço. O resultado foi um projeto de requalificação que propôs novas unidades habitacionais, espaços públicos e melhorias de infraestrutura, representando a passagem do *"direito de ficar"* para o *"direito de transformar o espaço"*. (Lélis, 2018; Lins, 2024)

Além do plano urbanístico, a fase transformadora da relação do Motyrum Urbano com a Comunidade do Jacó já se manifestava em ações de menor escala, a exemplo da criação da horta do Jacó, da construção da escadaria de acesso à rua Miramar e da pracinha, como atos de ressignificação do território (Wanderley, 2022). Entretanto, a principal conquista desta fase ocorreu em 2023, com a aprovação do plano urbanístico no âmbito do *"Novo PAC - Cidades Sustentáveis e Resilientes"* (Lins, 2024). Essa conquista se contextualiza na reconstrução das políticas públicas no Brasil, a partir de 2023, sendo uma expressão exitosa da luta social organizada que gerou uma proposta técnica qualificada, acessando a política de habitação.

CONCLUSÕES

A jornada da Comunidade do Jacó, com o apoio do Projeto Motyrum Urbano, ilustra uma notável passagem da resistência para a transformação. A luta, que se iniciou com a necessidade de defender o território contra uma remoção forçada e ilegítima, amadureceu para uma fase de construção ativa de alternativas, na qual a própria comunidade projetou o seu futuro. A trajetória, que vai da articulação para barrar um despejo à elaboração de um plano urbanístico, demonstra um processo de fortalecimento do grupo como sujeito político.

.

É precisamente a combinação dessas duas fases – resistência e transformação – que torna a ação do projeto exitosa. A organização, a apropriação de conceitos jurídicos e a consciência de direitos forjadas na luta pela permanência foram o alicerce que empoderou a comunidade para que ela se tornasse agente de sua própria transformação urbana. A experiência evidencia a formação de "sujeitos coletivos de direitos" que, por meio de uma práxis emancipatória, superaram a condição de objeto de uma política habitacional excludente para se tornarem protagonistas de uma solução urbanística alinhada aos seus anseios. Solução que culmina na aprovação do projeto no âmbito do PAC Periferia Viva.

Assim, entre a resistência e a transformação, a experiência do Motyrum Urbano com a Comunidade do Jacó se consolida como um projeto exitoso da extensão universitária que não se limita a transferir o saber acadêmico aos territórios. Na luta pelo direito de permanecer e pelo poder de transformar, o Jacó ocupou seu lugar de sujeito que diz, ele mesmo, a sua própria palavra para a construção de uma cidade mais justa e verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LÉLIS, Reinaldo Lima Souza de. **Bom dia, Jacó: plano urbanístico de ideias para e com a Comunidade do Jacó, no bairro das Rocas, em Natal/RN.** 2018. 395f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) - Departamento de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

LINS, Daniel Souza. **O direito achado no Jacó: uma reflexão sobre política habitacional em Natal/RN.** Orientadora: Raquel Araújo Lima. 2024. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Direito, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

WANDERLEY, Marcello Uchoa. **"A gente é gente!": acesso à justiça no conflito por moradia na comunidade do Jacó (Natal/RN).** Orientador: Maria Dulce Picanço Bentes Sobrinha. 2022. 110f. Dissertação (Mestrado em Estudos Urbanos e Regionais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

.

WANDERLEY, Marcello Uchoa. Entre Muros: vida escondida na Comunidade do Jacó. YouTube, 27 de nov. de 2018. 1 vídeo (18min10s). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YG6vLXS72zk> Acesso em: 01 set. 2025.

.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS EM/SOBRE/PARA OS DIREITOS HUMANOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DO IFPR CURITIBA

PAINEL DE AÇÕES EXITOSAS 2 – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Joyce Luciane Correia Muzi
Lucas Augusto Buccheri
Vagner Paulo Ferreira
Kharina de Freitas
Bianca Alves Palamar

INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos Humanos (EDH) constitui um campo fundamental na formação de profissionais da educação comprometidos com a Democracia, a Equidade e o respeito à Diversidade. Nesse contexto, os cursos de licenciatura, em especial o de Pedagogia, assumem papel estratégico ao articular teoria e prática no processo formativo. No curso de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná (IFPR) campus Curitiba, o componente curricular "Educação e Direitos Humanos" constitui esse espaço, integrando reflexões críticas e experiências pedagógicas.

O presente trabalho tem por objetivo relatar a experiência desenvolvida no referido componente com uma turma do 5º período, no qual a proposta de trabalho final consistiu na elaboração de atividades pedagógicas em/sobre/para os Direitos Humanos (DH).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando criado o curso de Pedagogia[14], a menos de cem anos, o currículo previa componentes voltados à Matemática, Filosofia, Sociologia, para a compreensão do ensino/aprendizagem, bem como da Administração escolar (Saviani, 2004). À época era praticamente impensável um currículo que abordasse temas voltados à Diversidade e DH.

[14] Foi instituído pelo Decreto n. 1.190, de abril de 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da então Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (Saviani, 2004).

.

Ainda que a Declaração Universal dos Direitos Humanos tenha sido promulgada em 1948, no Brasil, o tema só ganhou força nos anos 1960-70, em resposta às violências sociais e políticas (Brasil, 2018, p. 8). Nesse sentido, no âmbito educacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) apontou, a partir do previsto em nossa Carta Magna (1988), os caminhos que deveriam ser seguidos para garantir a educação como um direito e tudo que isso implica (Brasil, 2018). Essa prerrogativa dizia respeito justamente ao cenário político e social que vinha se estruturando: o multiculturalismo se tornava central (Silva, 2016) por trazer à tona as reivindicações de grupos até então dominados, impondo a necessidade de currículos inclusivos e da qualificação docente, tendo a EDH como estratégia.

Este trabalho parte do princípio da EDH como prática pedagógica crítica, dialógica e emancipadora em articulação com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que assim a compreende: "como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos (Brasil, 2018, p. 11).

Em consonância com os objetivos dos Institutos quando de sua criação em dezembro de 2008 e os valores do IFPR elencados no Plano de Desenvolvimento Institucional (2024-2028)[15], que incluem Democracia e Inclusão Social, o curso de Pedagogia do campus Curitiba, criado em 2018, mantém em sua grade curricular o componente de "Educação e Direitos Humanos", cujo objetivo principal é apresentar os fundamentos dos DH.

O curso tem seu processo formativo dividido em três Núcleos: "Estudos de formação geral", "Aprofundamento e diversificação de estudos" e "Estudos Integradores", no qual se insere o componente "Educação e Direitos Humanos", cuja ementa transcrevemos a seguir:

> Noções de direito, democracia, ética, cidadania e direitos humanos. Fundamentação e gerações dos Direitos Humanos. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Direitos da criança e do adolescente. Programa Nacional de Direitos Humanos. Estado, Sociedade e Políticas Públicas. Os direitos humanos e as políticas públicas. Movimentos Sociais: atores sociais, participação e governabilidade. Elementos éticos e políticos para análise e intervenção nas práticas educativas. Ética e Cidadania. Proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Gênero e direitos, atividade de curricularização da extensão. (IFPR, 2023, p. 72).

Percebe-se algumas lacunas, mas destacamos aquele que diz respeito à formação em/para/sobre EDH. Vera Candau nos explica que esta "é indispensável para o desenvolvimento dos Direitos Humanos. Ela não é um adendo pedagógico, mas um

[15] Disponível em: https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2025/05/pdi-2024-2028-revisao-2024.pdf

.

componente genuíno dos Direitos Humanos. Hoje a educação em Direitos Humanos constitui um dos Direitos Humanos" (Fritzsche, 2004 apud Candau, 2013, p. 61).

Diante do exposto, consideramos que um componente pedagógico que se propõe articular "educação" e "direitos humanos" só poderá ser pensado se, nesta articulação, a EDH for considerada a espinha dorsal, o que nos possibilita articular não somente os conteúdos prescritos em ementa, mas questões extra-curriculares que perpassam as vivências e individualidades de cada estudante e da própria docente, assim como os contextos multiculturais dos quais fazemos/faremos parte enquanto educadores/as. Isso também implica trazer para a sala de aula a Diversidade e a Equidade como pressupostos éticos fundamentais, pois não podemos pensar somente nas diferenças que as/os nossas/os estudantes vão encontrar nas instituições em que atuam/atuarão, mas precisamos pensar nas nossas próprias.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para este trabalho é a de um Relato de Experiência (RE):

> O RE é uma modalidade de cultivo de conhecimento no território da pesquisa qualitativa, concebida na reinscrição e na elaboração ativada através de trabalhos da memória, em que o sujeito cognoscente implicado foi afetado e construiu seus direcionamentos de pesquisa ao longo de diferentes tempos. (Daltro e Faria, 2019, p. 229).

Para proceder ao RE, é necessário elaborar e concatenar o que se "viveu" com o que se conhece sobre o tema, com o objetivo de compreender o vivido. Nesse sentido, estarão alinhadas a descrição, a interpretação e a compreensão dos fenômenos dentro de um contexto histórico específico. Para isso e por isso, é imprescindível que os/as autores/as sejamos sujeitos/sujeitas participantes para se chegar a significados da experiência vivida (Daltro e Faria, 2019).

O RE ora apresentado se baseia no trabalho desenvolvido como trabalho final para o componente curricular de "Educação e Direitos Humanos" do curso de Pedagogia do IFPR campus Curitiba. Ofertado no 5º período, o componente tem carga horária de 40 horas/aula e, em 2025, contou com a participação de 15 estudantes, das quais 13 mulheres.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o semestre tivemos a oportunidade de ler, discutir e entender o que são os DH a partir de textos e materiais voltados à sua compreensão, com foco nas relações escolares. Por

.

isso para o trabalho final foi solicitado um plano de aula com atividades que pudessem ser utilizadas a qualquer tempo dentro de suas práticas profissionais em diferentes níveis de ensino, e que pudessem ser adaptadas, ajustadas ou ainda complementadas. Caça-palavras, poema, dominó, jogo de verdadeiro ou falso e de perguntas e respostas foram algumas das atividades propostas pelas/os estudantes.

Além do direito à educação, alguns direitos e temáticas específicas foram explorados: direitos das crianças, adolescentes e jovens, direito de brincar, direitos das mulheres, dos idosos, direito à saúde e ao trabalho e direito das crianças com deficiência e com necessidades educacionais específicas. Todos os trabalhos buscaram a utilização de uma linguagem acessível e uma interatividade que pudesse ser aplicada a quase qualquer nível/público, assim como a maioria possibilita adaptações para o uso por pessoas com deficiência.

Produzir materiais para a EDH faz parte de nossa atuação como educadoras/es pautados na Democracia e no respeito máximo ao direito à educação de todas as pessoas. Por isso passamos agora a apresentar alguns:

1) Quiz sobre direito à educação: considerando o interesse cada vez maior por atividades em ambientes virtuais, um dos trabalhos foi desenvolvido em uma plataforma de tecnologia educacional denominado *Kahoot*. O jogo intitulado "Direitos" foi elaborado para apresentar os DH de modo interativo com foco em adolescentes, jovens e adultos. As pessoas participantes jogam de modo independente durante um período definido com perguntas e respostas exibidas em seus dispositivos com o objetivo de responder corretamente em menor tempo. Perguntas como: "O que diz a Constituição Brasileira sobre a educação?" e "Quem deve estar envolvido na garantia do direito à educação, segundo as diretrizes nacionais?" são apresentadas com quatro alternativas e somente uma correta. Ganha o jogo quem acerta mais respostas em menor tempo.

2) Caça-palavras dos Direitos Humanos: tem o objetivo de ser uma forma divertida de ensinar sobre os direitos que todas as crianças e jovens precisam conhecer. Nas instruções consta que "Cada palavra que vocês encontrarem representa um aspecto fundamental para uma vida digna, feliz e cheia de oportunidades. Vamos descobrir juntos quais são esses direitos essenciais que protegem e garantem o futuro de cada um de vocês!". O foco em palavras-chaves busca fazer as pessoas participantes assimilarem temas ligados aos seus direitos fundamentais.

3) Dominó dos Direitos Humanos: Um grupo escolheu criar um Dominó, jogo bastante explorado em diferentes contextos pedagógicos pela possibilidade de conjugar imagem e texto

.

de forma acessível; este busca trabalhar os direitos ligados à área da saúde, com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (foco em 1º ao 3º ano). O objetivo é relacionar as peças - imagem e texto - para reforçar a importância do cuidado pessoal no cotidiano da criança, desde o direito a ter uma alimentação saudável e se exercitar até a prática de lavar as mãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência aqui relatada evidenciou a potência das práticas pedagógicas participativas para a formação docente comprometida com a Cidadania e a Inclusão. As atividades elaboradas demonstraram criatividade e sensibilidade para traduzir conceitos de DH em propostas acessíveis e adaptáveis a diferentes públicos, reafirmando a EDH como eixo estruturante da formação em Pedagogia.

Consideramos que iniciativas como esta contribuem não apenas para o fortalecimento do compromisso institucional com a Democracia e a Equidade, mas também para a consolidação de uma prática pedagógica crítica, dialógica e emancipadora. Ao mesmo tempo, apontam para a necessidade de continuidade e aprofundamento das ações que articulem teoria e prática, de modo a garantir que a EDH se efetive como direito e como caminho para a construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH. 3. reimp. simplificada. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/7980/1/DIAGRMAOPNEDH.pdf Acesso em: 14 mar. 2025.

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

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1 p. 223-237. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/43015/29726. Acesso em: 28 set. 2025.

IFPR. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Disponível em: https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2025/05/PPC-PEDAGOGIA-AJUSTE-APS.pdf Acesso em: 15 set. 2025.

SAVIANI, Demerval. O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil: Perspectiva histórica. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 113-124, ago. 2004.

SILVA, Tomás T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.

.

ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

.

ARTE, LÍNGUA E LITERATURA EM INTERAÇÃO: PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

PAINEL DE AÇÕES EXITOSAS 2 – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Maria Aparecida da Silva Fernandes
Francy Izanny de Brito Barbosa Martins

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui-se em um relato de experiência, a partir da reflexão sobre a prática docente das autoras no âmbito da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, no ensino Médio Integrado dos cursos técnicos integrados de Informática e Mecatrônica, ofertados pelo IFRN – *Campus* Parnamirim. Trata-se de um trabalho fruto de projeto interdisciplinar entre Artes e Língua Portuguesa e Literatura, desenvolvido nos 2ºs anos do Ensino Médio Integrado (EMI), a partir de uma obra de Darcy Ribeiro voltada para jovens, no gênero crônica, que culminou com a Exposição "Darcy para jovens", durante a Semana do Livro e da Biblioteca do IFRN – Campus Parnamirim, que homenageou o pensador no seu centenário, em 2022. A exposição foi resultado das produções textuais coletivas dos/das estudantes no gênero crônica ensaio, em que analisaram as crônicas de Darcy Ribeiro, aliando à produção escrita, a expressão artística sobre estas as crônicas.

Tomando como princípio a condição do/a professor/a como pesquisador/a, conforme preconiza Freire (2015), pautamos nossa prática docente, como professoras da área de Linguagens e suas Tecnologias, especificamente, de Artes Visuais e Língua Portuguesa e Literatura, no âmbito da EBTT, na concepção de educação *omnilateral,* primando por uma formação ancorada nas bases de uma educação politécnica, no âmbito da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, com vistas à cidadania.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A concepção de educação *omnilateral* encontra raízes na "Didática Magna", de João Amós Commenius (2001), mas é sistematizada por Marx (MANACORDA, 2007), e prevê a

.

formação integral dos sujeitos. Essa concepção propicia a se pensar sobre o processo de formação de nossos discentes em bases mais amplas, pois não se pode perder de vista que, para além do profissional técnico, temos sujeitos em formação. É desse modo que a metodologia de trabalho interdisciplinar está prevista como um instrumento facilitador da aprendizagem, porque relacional, reflexivo, crítico e propiciador de aprendizagens significativas (FREIRE, 2005).

É importante pontuarmos que o trabalho interdisciplinar organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino e de aprendizagem de tal modo que os conceitos apreendidos se pautam a partir de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender inter-relacionando dimensões curriculares às experiências dos estudantes, ao conhecimento, ao contexto social e ao corpo docente (MARTINS; BARROS, 2020).

> na interdisciplinaridade, ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de co-propriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados. Neste sentido, pode-se dizer que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma atitude. Nela a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma "interação", a uma intersubjetividade como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar (FAZENDA, 2002, p. 39).

A presença de um movimento contínuo de reflexão, ação, reflexão (FREIRE, 2005) em meio à perspectiva de uma prática pedagógica orientada pela interdisciplinaridade é de suma importância para o desenvolvimento de atividades mais significativas para os estudantes do EMI, pois a integração entre as disciplinas na sala de aula possibilita dinamicidade e contextualização ao ensino.

Soma-se a isso, a concepção de linguagem interacionista que embasa o trabalho textual, sendo esta a que norteia o trabalho com língua e literatura no IFRN. Como preconiza Koch (2007, p. 10-11),

> na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores.

Assim, a leitura, "atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos" (KOCH, 2007, p. 11), na perspectiva dos gêneros textuais, é o material primeiro para promover

.

impressões pessoais sobre uma obra, seu autor, mas também coletivas, quando os sujeitos são provocados a partilharem seus olhares sobre o texto lido. É dessa forma que o mosaico de saberes vai se formando a partir de uma obra, de seu autor e seu contexto em relação direta com a atualidade dos sujeitos leitores, configurando-se aquele processo tão enfatizado por Freire (1981) de que a indissociabilidade entre a leitura do mundo e da palavra e do ato de escrever podem transformar o mundo por meio de nossa prática consciente.

METODOLOGIA

"DARCY PARA JOVENS" - da arte de ensinar Arte, Língua e Literatura para todos

EXPOSIÇÃO "DARCY PARA JOVENS"

> Quando um país de dimensões continentais como o nosso, belo, culturalmente diverso, mas cheio de contradições sociais é sempre símbolo de promissão e potencialidades, é necessário olhá-lo irrequieto e esperançosamente. E nenhum brasileiro assim o olhou melhor que Darcy Ribeiro. Combinando amorosidade por seu país e indignação pelas mazelas históricas plantadas em seu solo, Darcy pensou o Brasil e seu povo com a utopia dos grandes seres humanos, a ousadia dos heróis e a acidez própria dos mestres do escárnio. Não poupou com sua verve "a classe dominante, atrasada e medíocre", assim como não se furtou à utopia de um país grande, justo e igual, enquanto esboçava projetos dedicados à causa indígena, aos mais vulneráveis, à Educação e buscava concretizá-los.
>
> Por isso, neste ano de 2022, ano da graça de Darcy Ribeiro, não poderíamos deixar passar o seu centenário. [...]

Este é um fragemento do texto de apresentação, de nossa autoria, com que abrimos a exposição "Darcy para jovens" durante a Semana do Livro e da Biblioteca do IFRN – Campus Parnamirim, em 2022. Fruto de um trabalho sistemático, integrado, buscou-se desenvolver no adolescente aprendizagens artísticas e literárias, a partir da reflexão sobre o seu próprio ato criativo pictórico, como também sobre o conhecimento em Língua Portuguesa e Literatura a partir do estudo do gênero crônica. A escolha do tema deveu-se ao fato dos/das estudantes dos 2ºs anos dos Cursos Técnicos Integrados em Informática e em Mecatrônica já haverem estudado Darcy Ribeiro e seu pensamento, na disciplina de Sociologia. E nesse ano de 2022, a especial ocasião do centenário do próprio autor seria celebrada durante a Semana do Livro e da Biblioteca do *Campus* Parnamirim. Assim, considerando o trabalho com o gênero crônica, já

.

previsto no planejamento da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura II, sentimos a necessidade de aprofundarmos as discussões partindo das crônicas, tendo em vista a ampliação para o suporte artístico visual, o que provocou motivação no fazer das pinturas em óleo sobre telas e na criação dos textos de gênero semelhante às crônicas do próprio Darcy, segundo a classificação de crônica ensaio, em que os/as estudantes expressavam suas
reflexões, impressões, análises sobre as crônicas lidas do livro "Darcy Ribeiro – crônicas para jovens", selecionadas por Gustavo Henrique Tuna. Do mesmo modo, o tema das crônicas foi o material primeiro em Artes Visuais. O resultado fala por si só, na exposição que uniu as expressões da arte visual e da arte literária com a produção de uma crônica ensaio. Como ponto de partida metodológico, utilizamos a abordagem interacionista (BACKTIN, 2006), pois buscamos uma maior aproximação com o sujeito no intuito de mediar o processo de aprendizagem no campo da motivação.

Esse itinerário envolveu a leitura de crônicas diversas, de autores diversos para poder apreender o que é o gênero crônica, até chegarmos à teoria sobre esse gênero discursivo. Depois, passamos à leitura do livro "Darcy Ribeiro: crônicas para jovens" e, nessa etapa, foi orientada a seleção individual de uma ou mais crônicas para comentar livremente em rodas de conversa, em sala de aula; a organização dos grupos por turma, de modo que cada grupo ficou responsável pelo trabalho com um bloco de 3 crônicas; em seguida, o processo de produção textual com escrita, releitura e reescrita do texto e produção da versão final da crônica ensaio. A partir dessas produções, deu-se a criação das pinturas em telas pelos mesmos grupos, durante as aulas, sob orientação da professora de Artes Visuais. Importante é destacar como o processo de leitura, além das crônicas, envolveu outros recursos pedagógicas que apresentassem o pensador Darcy Ribeiro, como vídeos com teor biográfico, entrevistas e debates do autor sobre sua visão de nação e de nacionalidade, sua utopia, além de uma palestra de um professor do Depto. de Ciências Sociais – UFRN), intitulada "Darcy Ribeiro: um apaixonado pelo povo brasileiro", que abriu a Semana do Livro e da Biblioteca. Desse modo, o teor das crônicas que liam ia ficando cada vez mais palpável, possibilitando que os/as discentes fossem situando-as no tempo em que foram produzidas, ao mesmo tempo em que iam estabelecendo relações com o contexto que estavam vivendo. Como aponta Bakhtin (2006), concretiza-se, aí, a construção da consciência, que se dá por meio de algum material semiótico, tanto sob a forma do "discurso interno" quanto no processo de interação verbal com os outros.

.

No que diz respeito especificamente ao trabalho realizado na disciplina de Artes Visuais, partimos de uma reflexão individual em que o estudante foi levado a pensar sobre algo do texto escolhido para produzir a crônica, para depois promovermos uma prática grupal na produção de uma composição de imagem que seria trabalhada em tela por meio da tinta a óleo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A exposição envolveu, aproximadamente, cento e vinte adolescentes do total de 3 turmas que trabalharam em grupos e produziram 21 (vinte e uma) crônicas e telas, sendo mediados pelas professoras de Língua Portuguesa e Literatura e de Artes Visuais, que os levaram a pensar sobre ações pertinentes à temática e a si mesmos e às suas aprendizagens a partir da leitura do livro. Neste momento, o/a estudante vivencia o ser artista, dado que expõe a sua expressão individual e coletiva na produção final. É possível, pois, observarmos, como os/as estudantes se envolveram com a leitura da obra proposta e com seu autor, pois uniram os fios que ligam o pensamento de Darcy sobre o Basil

com as vivências, expectativas e sonhos que regam sua própria visão do país em que habitam na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho proporcionou uma exposição construtiva, interativa e cheia de significados sociais e pessoais para o/a adolescente que está em busca de um desenvolvimento de sua autonomia intelectual. Desse modo, oferecer um trabalho integrado em que conteúdos, procedimentos e atitudes se articulem com as aprendizagens de conhecimentos transversais é fundamental no cotidiano das pessoas, visto que percebem sentido nessas aprendizagens e concebem que o conhecimento não é estanque, inerte, sendo passível de produção de novos conhecimentos.

A partir dessa experiência, reforçamos cada vez mais a necessidade de fazer com que as disciplinas saiam da “grade” e componham um círculo em que se articulam conteúdos, modos de fazer e interações diversas, porque afinal, a educação se faz da “arte de ensinar tudo a todos”.

.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12ª edição. São Paulo: Hucitec, 2006.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna –** Da arte universal de ensinar tudo a todos**.** Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1981. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna.** Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alínea, 2007.

MARTINS, F. I. de B. B.; BARROS, R. B. **Práticas pedagógicas na educação profissional integrada à educação de jovens e adultos** (livro eletrônico). Natal: Editora IFRN, 2020.

RIBEIRO, Darcy. **Darcy Ribeiro** – crônicas para jovens; seleção e prefácio Gustavo Henrique Tuna. São Paulo: Global Editora, 2021

.

.

PSICOLOGIA ESCOLAR E ÉTICA DO CUIDADO: UMA INTERVENÇÃO EM GRUPO COM PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO RN

PAINEL DE AÇÕES EXITOSAS 3 - EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Rubia Gabrielle Santos Bezerra
Ana Thereza Faria de Medeiros
Narjara Medeiros de Macedo

INTRODUÇÃO

A atuação do psicólogo escolar, embora ainda fragilizada ou ausente em muitas instituições de ensino, tem se consolidado como espaço pertinente à promoção da saúde mental de estudantes, docentes e gestores. Projetos de extensão universitária, como o Laboratório de Psicologia Educacional Escolar (LAPEE) do UNI-RN, contribuem para a aproximação entre teoria e prática, possibilitando que os acadêmicos vivenciem a realidade escolar e compreendam questões institucionais e coletivas que atravessam a produção de subjetividade.

O aumento das demandas de adoecimento psíquico entre estudantes e professores, evidenciam a necessidade de estratégias de prevenção e de cuidado. Nesse contexto, realizou-se uma intervenção em grupo com educadores em uma escola da Rede Municipal de Ensino no interior do RN, a partir de solicitação institucional relacionada à sobrecarga e sofrimento psíquico da equipe.

O objetivo da intervenção foi criar um espaço de escuta e reflexão, fundamentado na Ética do Cuidado e nos riscos psicossociais do trabalho, fortalecendo vínculos e incentivando a criação de redes de apoio internas e externas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Do ponto de vista crítico e emancipatório, a Psicologia Escolar compreende o indivíduo em sua territorialidade e integralidade, considerando aspectos culturais, sociais e institucionais no processo educativo (MARTIN-BARÓ, 1998). A atuação do psicólogo, nessa perspectiva, busca promover ações preventivas e coletivas, promovendo autonomia e compreendendo o

.

processo psicológico como instrumento formativo, dialógico e libertador (FREIRE, 2007).

No cenário brasileiro, o adoecimento docente está ligado a condições precárias de trabalho, demandas pedagógicas intensas e falta de reconhecimento da profissão. Soma-se a isso o uso de mecanismos de defesa como formas de sobrevivência ao sofrimento imposto pela lógica produtivista (DEJOURS, 2015).

Nesse contexto, a Ética do Cuidado (GILLIGAN, 1982), centrada na ética relacional, contextual e na responsabilidade coletiva, surge como um referencial importante para repensar práticas educativas formativas e humanizadoras, valorizando a subjetividade, combatendo opressões e promovendo acolhimento de profissionais da educação. O conhecimento sobre os riscos psicossociais no trabalho escolar, conforme a NR-01 (BRASIL, 2021), complementa essa perspectiva ao reconhecer a saúde mental como dimensão ética, política e institucional do processo educativo.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo relato de experiência, desenvolvida por integrantes do LAPEE. A intervenção ocorreu em uma escola municipal no interior do RN, atendendo à solicitação da equipe gestora para ações voltadas à saúde mental dos profissionais da instituição.

A coleta de informações ocorreu inicialmente por meio de uma reunião prévia com o coordenador pedagógico, visando uma análise institucional preliminar sobre o contexto da escola e a compreensão das demandas apresentadas. Com base nesse levantamento, elaborou-se um roteiro de intervenção pautado na Ética do cuidado e nos riscos psicossociais no ambiente de trabalho escolar.

Participaram, aproximadamente, 40 profissionais da instituição, incluindo ASG, merendeiras, porteiro, professores de Fundamental I e II e a equipe gestora. A experiência ocorreu em cinco momentos: (I) apresentação e dinâmica de integração; (II) exibição do curta-metragem da *Alike* como instrumento reflexivo sobre o impacto da rotina produtivista na saúde emocional dos trabalhadores no contexto escolar; (III) escuta guiada e reflexão sobre autocuidado; (IV) explanação sobre riscos psicossociais e as articulações em rede; e (V) encerramento e leitura de poema de Paulo Freire, reforçando o valor do trabalho coletivo.

.

Os dados foram analisados de modo descritivo e interpretativo, considerando as dinâmicas e os relatos espontâneos durante a intervenção, revelando a experiência do grupo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A jornada como membro do LAPEE é marcada por experiências enriquecedoras e desafiadoras, unindo a teoria com a prática através de escolas da Rede Pública de Ensino do RN. A demanda da escola em questão chegou por iniciativa do coordenador pedagógico do Fundamental I, trazendo um teor de preocupação e urgência com frases como: “falar sobre estratégias para manter a saúde mental num cenário caótico que é a educação básica”, “tá todo mundo tão esgotado” e “será daqui a três dias”. O grupo do LAPEE se mobilizou, mas com a condição de que esse coordenador se dispusesse a fazer uma reunião prévia para apresentar uma leitura sobre o campo.

Na reunião, foi relatado um cenário caótico: “já teve professor que se suicidou”, “hoje uma aluna atípica colocou clipes nas tomadas, enquanto outro aluno revirava seis carteiras”, “fazia 20 anos que não tinha concurso, teve um há 2 anos e agora há um conflito geracional entre a equipe”.

Foi solicitado inicialmente que falassem nome, ocupação e uma curiosidade sobre si mesmo. A ideia era compreender a relação do grupo de trabalhadores com a vida fora da escola, incluindo seus *hobbies* e lazer. Porém, esse espaço foi preenchido por questões já muito pesadas como: “minha curiosidade é que eu não conheci meus pais”, “trabalho desde os 7 anos”, “sou mãe atípica”, “sou uma sobrevivente” e “já tentei suicídio”, tudo regado a muito choro e sensibilidade. Após um momento de acolhimento, foi proposta a exibição de um curta metragem, uma animação da Alike, com reflexões que mostram como os sistemas educacional e trabalhista, numa lógica produtivista e padronizada, inibem paixões e influenciam o modo de viver das pessoas. O vídeo também sensibilizou o grupo, que se expressou através de lágrimas e silêncio. Uma professora resolveu falar o que tinha entendido acerca do vídeo, comparando-o com sua vida “eu me sinto assim como esse boneco, perdendo o brilho”, “quando ele (aluno) me abraça, eu recupero minhas forças”.

Na sequência, foi explanado um pouco sobre a Ética do Cuidado e realizado um momento de autoavaliação em que eles precisavam escrever respostas num papel para perguntas como: “Como identificamos em nós os sinais de estresse e ansiedade?” “Como valorizo a

.

pausa?" "Como eu articulo a minha rede de apoio? Família, amigos, igreja, grupo de dança." "Como é a minha rotina de cuidados com o corpo?". Um professor exemplificou dizendo que fazia 4 meses que ele tinha começado a fazer jiu-jitsu e que já estava se sentindo muito bem, não só com a questão corporal, mas também com as questões sociais, já que o esporte trabalha as relações interpessoais.

Na pergunta sobre "Como gerencio o tempo com as redes sociais?", um outro professor relatou que estava há dois dias sem olhar o *Instagram* e já tinha percebido muita diferença, porque ele teve tempo de andar de bicicleta com o filho. Posteriormente, houve um momento de diálogo sobre políticas e estruturas que atravessam o labor e o cotidiano escolar, sendo propostas explanações sobre a NR-01 dos Riscos Psicossociais e as articulações que precisam ser feitas nesse aspecto. Para encerrar, foi questionado com quem eles podiam contar em relação à articulação em Rede e foram mostradas algumas opções como: Sindicato dos Professores, Conselho Tutelar, CRAS, CREAS e fóruns. Eles lembraram das dificuldades de acesso a esses equipamentos por se tratar de uma região interiorana. A intervenção foi encerrada com um poema de Paulo Freire que fala sobre a importância do trabalho coletivo.

A intervenção revelou a forte necessidade de escuta e acolhimento expressada pelos participantes, com relatos de experiências pessoais marcadas por sofrimento psíquico e vivências de vulnerabilidade. As atividades iniciais evidenciaram questões complexas, incluindo histórico de violência, perdas e o tema do suicídio, indicando a urgência de espaços de cuidado no contexto escolar. A exibição do curta-metragem sensibilizou o grupo para a importância dos afetos e da ressignificação do trabalho docente. Os momentos de autoavaliação e reflexão sobre autocuidado permitiram que os professores identificassem estratégias de prevenção e manutenção da saúde mental, incluindo atividades físicas, práticas sociais, desconexão de mídias digitais e espaços de contatos afetivos. A discussão sobre riscos psicossociais e articulação em rede ampliou a compreensão sobre políticas institucionais e recursos de apoio, apesar das limitações de acesso a serviços no território. A leitura do poema de Paulo Freire consolidou o sentido de pertencimento e cooperação coletiva.

Como efeitos da intervenção, a equipe mostrou interesse em continuar as ações e, a partir delas, elaborar planos de curto, médio e longo prazo para a promoção da saúde mental e de um clima escolar positivo para funcionários e estudantes.

.

CONCLUSÕES

A experiência evidenciou que intervenções breves, fundamentadas na Ética do Cuidado e contextualizadas nas demandas institucionais podem promover reflexão, acolhimento, pertencimento e fortalecimento dos vínculos entre profissionais. Essa produção pode gerar movimentos de transformação e fortalecimento coletivo.

Conclui-se, portanto, que o cuidado no ambiente escolar deve ser uma construção coletiva, embasada no diálogo, responsabilidade e valorização das particularidades de cada um. Essa experiência reforça o papel da psicologia escolar como agente de transformação social, especialmente em contextos marcados pelo esgotamento emocional e pela pressão produtivista. A indagação do sentido do trabalho educativo, situado no contexto da instituição e no tecido inter-relacional constitui recurso fundamental para a promoção da saúde e humanização do trabalho educativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência. **Norma Regulamentadora nº 01 (NR-01): Disposições Gerais e Gerenciamento de Riscos Ocupacionais.** Brasília: MTP, 2021.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GILLIGAN, Carol. **In a different voice: psychological theory and women's development**. Cambridge: Harvard University Press, p. 24-39, 1982..

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Psicologia social da libertação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

.

VAI-E-VEM LITERÁRIO: PRÁTICAS ALFABETIZADORAS À LUZ DA LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA

PAINEL DE AÇÕES EXITOSAS 3 - EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Ruana Richelly da Silva Marques
Josicarla Andréia Faustino da Silva
Maria Eulalia Avelino Andrade
Evanilsom Gurgel de Carvalho Filho

INTRODUÇÃO

Em meio às práticas de alfabetização e letramento, um processo que deve ser alinhado às vivências reais dos educandos (Soares, 2010), dá-se a importância da imersão em assuntos significativos e plurais para a ampliação do repertório sociocultural em sala de aula. Muito além da decodificação do sistema de escrita alfabética, essas atitudes contribuem para a valorização da diversidade ao inaugurar espaços cruciais não apenas para a formação acadêmica, como também impactam a formação da própria identidade.

Situando-se no Brasil, país culturalmente diverso e com histórico de corpos negros sendo violados pelo sistema escravocrata, é imprescindível (re)conhecer as formas de ser/estar que constituíram esse território de lutas e vozes que, outrora, foram silenciadas. Há muito o que ser valorizado, raízes que materializam uma herança trazida por povos africanos e hoje são produtos de resistência no cotidiano (Evaristo, 2009).

Ao refletir sobre essas questões, no diálogo com a diversidade cultural e práticas alfabetizadoras, surge o Projeto Vai-e-vem Literário, desenvolvido por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto Alfabetização, com o foco na divulgação da literatura afro-brasileira e o trabalho com a temática racial desde a alfabetização..

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A perspectiva de letramento, conforme os estudos de Magda Soares (2010), não está restrita à leitura e à escrita, quando se apropria e utiliza de outros conhecimentos adquiridos no processo de aprendizagem. Dentro desta interpretação, Maia (2024) apresenta o conceito de letramento racial, ou afroletramento, que diz respeito ao processo de reconhecimento e valorização da ancestralidade africana, o que contribui para a construção da identidade brasileira. A autora ainda defende a possibilidade de utilizar a literatura infantil afro-brasileira como um

.

instrumento dentro do processo de alfabetização, considerando que as obras são relevantes ao apresentar narrativas próximas às realidades das crianças.

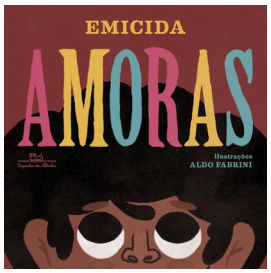
Assim, além de permitir que as crianças negras se vejam representadas e como protagonistas das histórias, tais práticas também ampliam o repertório sócio-cultural dos educandos, com a possibilidade de conhecer novas perspectivas da formação histórico-cultural do Brasil, no diálogo com obras que não estão restritas às convenções limitantes e comuns aos livros didáticos de História.

METODOLOGIA

O projeto *Vai-e-vem Literário* nasce de uma proposta da coordenação do subprojeto Alfabetização do PIBID[16] de envolver seus três NIDs[17], atualmente locados na Escola Municipal Espedito Alves – Angicos/RN, numa ação que envolve estratégias de alfabetização fundamentadas na utilização da literatura infantil afro-brasileira, tendo como objetivo fomentar uma educação para o reconhecimento e valorização dessa cultura em nosso cotidiano.

Ao início do projeto, cada NID escolheu um livro que serviria como base para as atividades desenvolvidas naquela semana, que é dividida entre um dia de planejamento — onde os BIDs[18] tinham acesso às narrativas previamente e estruturam as atividades que serão propostas às crianças — e dois dias de intervenção. Os livros trabalhados foram escolhidos em conjunto pelos BIDs a partir do acervo disponibilizado pela coordenação, sendo organizados no quadro abaixo:

Quadro 01: Livros utilizados no projeto "Vai-e-Vem Literário"

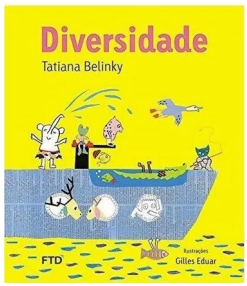
LIVRO	DISCUSSÕES REALIZADAS
Figura 1: Capa do livro "Amoras"  Fonte: Emicida (2018)	Discussões sobre a diversidade religiosa e a existência de outros deuses e crenças que antes eram desconhecidos, além da ampliação do vocabulário das crianças.

[16] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

[17] Núcleos de Iniciação à Docência.

[18] Bolsistas de Iniciação à Docência.

.

Figura 2: Capa do livro "Diversidade"  Fonte: Tatiana Belinky (1999)	Reconhecimento das características psicológicas que formam o sujeito, criando um espaço seguro para o ser/estar de cada um diante das suas diferenças.
Figura 3: Capa do livro "Neguinha, sim!" Fonte: Renato Gama (2023)	Reconhecimento das próprias características físicas a partir das semelhanças e diferenças entre as crianças e a personagem Neguinha, além de reflexões sobre a possibilidade de valorizar as singularidades entre os colegas da turma.

Fonte: elaboração própria.

Durante as três semanas do projeto, as discussões com as crianças sempre foram iniciadas a partir da apreciação das obras, quando todas tinham a oportunidade de expressar suas partes favoritas das histórias, refletindo sobre o que não gostaram e com o que se identificaram de cada uma. Com a leitura em sala de aula e a partir do planejamento prévio para os dias de intervenção, os BIDs levaram diversas atividades a serem desenvolvidas com suas respectivas turmas, baseando-se nas obras escolhidas. As atividades propostas envolveram a produção de cartazes, autorretratos, pequenos textos e principalmente cartas.

Ao final da semana com algum dos livros, as turmas ficaram responsáveis por produzir cartas coletivas que seriam entregues à próxima turma que teria acesso aquela narrativa. Nessas produções, estavam contidas o entendimento das crianças e suas opiniões a respeito da obra, terminando com os motivos que levavam a turma a recomendar que os próximos colegas também fizessem a leitura.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A experiência exitosa com o *Vai-e-Vem Literário* revelou o quanto às turmas têm interesse pela leitura, ao se engajarem principalmente nas atividades dos seus livros favoritos. Além

.

disso, as discussões em sala de aula se mostraram muito produtivas, uma vez que ultrapassaram a projeção feita pelos BIDs no planejamento das atividades.

No NID 1, foram realizadas diversas atividades por meio de releituras, cartazes, colagens e pinturas, nas quais as crianças fizeram exercício de (re)conhecimento e valorização da própria identidade. Um dos termos mais discutidos e repetidos pelas crianças — que causou estranhamento no primeiro contato, foi "pixaim". Algumas, afirmaram possuir esse cabelo. Outras, até chegaram a compartilhar: "minha mãe sorriu quando eu disse que meu cabelo era pixaim". Foi incrível perceber o entusiasmo e envolvimento de cada uma, principalmente daquelas que, pela primeira vez, exalaram um sentimento de representatividade nos/nas personagens das obras, vendo que seus traços, sua cor de pele e o seu cabelo, eram dignos de todos os aplausos e, principalmente, entendendo a importância de respeitar as diferenças.

Já no NID 2, em que o foco das atividades estava voltado para o entendimento e valorização do conceito de "identidade", o destaque das atividades vai para a produção de diversos autorretratos, tanto na produção de desenhos e cartazes, quanto na produção de bonecos que representem as crianças. Além disso, ao trabalharmos com a turma sobre a "diversidade cultural", a partir das histórias, rapidamente as discussões também passaram a incluir aspectos da cultura local das crianças, que trouxeram à tona as lendas urbanas mais conhecidas da cidade, abrindo margem para o desenvolvimento de uma atividade que eles mesmos construíram novas lendas.

Por fim, no NID 3, as discussões foram voltadas para o reconhecimento e valorização da diversidade, inicialmente, que existe entre as crianças e, posteriormente, ampliando-se para o contexto da sociedade em que elas estão inseridas. Dentre as propostas de atividades desenvolvidas pelos BIDs, estão a produção de de autorretratos e cartazes coletivos, com destaque para a "Lista dos opostos" produzida com o objetivo de sintetizar as conversas desenvolvidas a partir dos livros apresentados no projeto, dando ênfase ao reconhecimento e à valorização das diferenças existentes entre as crianças da turma.

CONCLUSÕES

Desenvolver práticas alfabetizadoras que estejam situadas na perspectiva do letramento é uma necessidade cada vez mais urgente, se temos como objetivo uma formação integral do educando. No entanto, esse letramento não está restrito à aprendizagem institucionalizada, tampouco é limitado à produção e interpretação de textos, mas inclui também o letramento social, que permite ao sujeito interpretar o mundo ao seu redor, exercendo sua cidadania e sendo capaz de valorizar as diferenças.

Quando desenvolvemos práticas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira, apresentando às crianças novas maneiras de compreender a formação histórico-cultural do nosso país, profundamente interligada à história dos povos africanos, podemos denominar esse processo como letramento racial. Sobre isso, Maia (2024, p 24) argumenta:

.

> A instituição escolar enquanto um espaço que promove a educação formal, precisa ser um instrumento de produção e disseminação dos mais diferentes saberes, visando resgatar, respeitar e valorizar a diversidade étnico-racial, sendo capaz de desempenhar o papel de ressignificar conceitos equivocados ao longo da história.

A partir disso, o Vai-e-vem Literário contribuiu positivamente para uma (re)construção do imaginário social, em que as crianças puderam experimentar vivências e momentos que romperam com estereótipos, preconceitos e utilização de termos pejorativos no cotidiano, fazendo, agora, uma reflexão sobre as pessoas que têm suas subjetividades e características únicas de lidar com o mundo. Trata-se, portanto, de uma ação exitosa no âmbito escolar e que reforça a importância e a necessidade de se pensar em uma educação que não deixe ninguém de fora.

REFERÊNCIAS

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

MAIA, Karina da Silva Santana. **Literatura afro-brasileira como prática de combate ao racismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Monografia (Licenciatura em Pedagogia). 2024.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

.

O DESENVOLVIMENTO DA COOPERAÇÃO ENTRE O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN) E O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) PARA A OFERTA DO PROJETO EJA INTEGRADA – EPT NOS ANOS DE 2022 A 2024

GT DA INSCRIÇÃO: PAINÉIS DE AÇÕES EXITOSAS 5 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Francy Izanny de Brito Barbosa Martins
Maria Adilina Freire Jeronimo de Andrade
Rejane Bezerra Barros

INTRODUÇÃO

O Programa Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional - EJA Integrada - EPT foi instituído pela Portaria nº 962, de 1º de dezembro de 2021. Seu objetivo foi o desenvolvimento de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e qualificação profissional integrado ao ensino fundamental. Para isso, foi estabelecida uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC), o IFRN e escolas municipais que participaram ativamente na oferta dos cursos. Foram necessárias diversas ações, entre elas, a de desenvolvimento de cursos FIC, a formação continuada de profissionais da educação, de forma relevante para o desenvolvimento do programa, a pesquisa e o monitoramento das ações cotidianas, entre outras.

A implementação do Programa EJA Integrada – EPT no IFRN se deu por meio do projeto de mesmo nome, que possibilitou a jovens, adultos e idosos o acesso à educação e à qualificação profissional. Isso resultou no crescimento e na valorização do potencial de cada estudante, além de promover sua autonomia. No entanto, a existência do projeto desafiou a instituição e seus profissionais a assumirem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade de ensino que requer, entre outras coisas, uma metodologia própria e o engajamento nas ações de seu desenvolvimento em cada um dos 11 *campi* do IFRN ofertantes dos cursos.

Este relato tem como objetivo apresentar o Projeto EJA Integrada - EPT do IFRN, realizado em parceria com municípios do Rio Grande do Norte entre os anos de 2022 e 2024. O projeto, por meio de seus cursos FIC, integrou o ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IFRN, de 2012, estabelece princípios e diretrizes para atender jovens e adultos em diferentes níveis de ensino. O documento prevê políticas de ensino afirmativas, articuladas com as políticas de pesquisa e de extensão, para desenvolver ações que visam a qualificação profissional e a elevação da escolaridade desse público, por meio de uma proposta pedagógica inclusiva e emancipatória. Isso está alinhado com os princípios de educação humana integral, defendidos em seu PPP (IFRN, 2012).

Para tanto, o IFRN promove ações que "buscam tanto elevar a escolaridade de milhões de jovens e adultos trabalhadores que não concluíram sequer o ensino fundamental, quanto, ao mesmo tempo, preparar para o exercício de uma atividade profissional" (IFRN, 2012, p. 166). Um exemplo disso é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Este programa, em conformidade com o Decreto nº 5.840/2006, oferece cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), PROEJA FIC Fundamental e cursos técnicos de nível médio PROEJA.

Ademais, o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005/2014, estabelece como Meta 10 a oferta de, no mínimo, 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos ensinos fundamental e médio, de forma integrada à Educação Profissional. Essa meta foi criada com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que revelaram um grande déficit educacional no Brasil. Em 2015, cerca de 53 milhões de pessoas (31,3% da população com 25 anos ou mais) tinham apenas o ensino fundamental incompleto. Em 2016, 66,3 milhões de brasileiros (51% da população) possuíam somente o ensino fundamental completo.

Esses números mostram que aproximadamente 80 milhões de brasileiros com 25 anos ou mais não concluíram o ensino médio, o que representa um público potencial significativo para a EJA-EPT. Portanto, há uma demanda crescente por matrículas nessa modalidade.

Considerando a função social do IFRN, o Projeto EJA-EPT foi criado para combater a exclusão de jovens e adultos trabalhadores que, muitas vezes, não tiveram oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. O projeto objetivou criar condições para a inclusão social, oferecendo a esses indivíduos a chance de resgatar sua trajetória educacional. Ao realizar tal ação, o IFRN busca não apenas elevar a escolaridade, mas também capacitar esse público para o mundo do trabalho. Essa iniciativa é crucial para a superação de desigualdades históricas,

.

pois oferece um caminho para que a classe trabalhadora possa adquirir novas competências, valorizar seu potencial e ter mais oportunidades de ascensão social e profissional.

METODOLOGIA

A experiência aqui relatada foi desenvolvida na perspectiva da abordagem da pesquisa qualitativa e se deu a partir da implementação do Projeto EJA-EPT no IFRN, sendo resultado do monitoramento e acompanhamento do desenvolvimento do referido projeto ao longo dos anos de 2022 a 2024. O *lócus* da pesquisa foram os 11 *campi* do IFRN que pactuaram com a oferta. Dentre os instrumentos utilizados podemos destacar os questionários aplicados com os estudantes, as visitas de monitoramento com estudantes, professores e equipe que atuou no projeto, os grupos focais com professores, a confecção de um documentário, além dos relatórios que foram elaborados semestralmente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Projeto EJA-EPT do IFRN, ao longo de seus três anos de atuação, foi fundamental para promover o acesso à educação e qualificação profissional de jovens, adultos e idosos, por meio de uma educação de qualidade socialmente referenciada. O projeto cumpriu o dever do Estado de oferecer educação àqueles que não concluíram seus estudos no tempo regular, garantindo o direito do cidadão. Ao valorizar o potencial intrínseco de cada estudante, o projeto contribuiu para a conquista da autonomia e realização de seus sonhos, por meio da formação oferecida. Desse modo, apresentaremos os resultados referentes às metas do projeto voltadas para o ensino e a pesquisa ao longo da sua realização:

a) Mobilização: a ação de mobilização no Projeto EJA Integrada – EPT aconteceu no âmbito dos municípios nos quais foram desenvolvidos os cursos FIC, a partir do estabelecimento de parcerias entre o IFRN e as secretarias municipais de educação. Foram utilizadas estratégias de divulgação para a mobilização, adesão e desenvolvimento do projeto nos anos de 2022 a 2024. Os tipos de estratégias realizadas foram: reuniões com gestores e professores das escolas municipais; visitas presenciais às escolas para apresentação dos cursos aos estudantes da EJA; divulgação em diferentes meios de comunicação.

b) Desenvolvimento de cursos: O Projeto EJA Integrada – EPT realizou cursos FIC integrados ao ensino fundamental, em 11 (onze) *campi* do IFRN, em parceria com municípios conveniados. A definição da oferta específica de cada curso nos municípios foi realizada

.

considerando-se os eixos tecnológicos de cada campus. Os cursos promoveram a qualificação profissional aliada à elevação da escolaridade, articulando as dimensões ciência, trabalho, tecnologia e cultura, visando o perfil dos estudantes e suas experiências anteriores, na perspectiva da formação humana integral. Cursos ofertados com duração de um ano: Curso FIC em Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão (201 horas); Curso FIC em Operador de Computador (200h); Curso FIC em Auxiliar de Manutenção Predial (201h); Curso FIC em Operador de Processamento de Frutas e Hortaliças (273h) e Curso FIC em Operador de Tratamento de Resíduos Sólidos (201h)

c) Monitoramento: foram realizadas ações de monitoramento da permanência, como: diagnóstico socioeducativo do perfil dos estudantes, estratégias de acompanhamento e monitoramento do desenvolvimento da aprendizagem do estudante no decorrer do curso, em parceria com pesquisa aplicada nas turmas, dentre outras ações pedagógicas possibilitadas pelos coordenadores. Para isto, foi constituída uma equipe de coordenadores de cursos e monitores tutores para o acompanhamento contínuo do estudante no campus e na escola parceira. Também foi criada uma coordenação pedagógica de caráter sistêmico, que realizou o monitoramento *in loco* no campus, com reuniões entre todos os gestores e professores, assim como visitas às turmas e às escolas municipais e encontros formativos com temáticas pertinentes à modalidade e ao currículo integrado e reflexões sobre as ações realizadas e o acompanhamento do projeto.

Quadro 1: Matrículas nos Cursos FIC integrado ao Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

CURSO	CAMPUS	2022	2023	2024	TOTAL
Curso FIC em Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão	Canguaretama	33	36	29	98
Curso FIC em Operador de Computador Integrado	Currais Novos	10	-	-	10
Curso FIC em Operador de Computador	Lajes	26	34	38	98
Curso FIC em Operador de Computador	Macau	-	58	22	80
Curso FIC em Auxiliar de Manutenção Predial	Mossoró	19	17	-	36
Curso FIC em Operador de Computador	Natal – Zona Leste	-	29	16	45
Curso FIC em Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão	Natal – Zona Norte	39	47	29	115
Curso FIC em Operador de Computador	Parelhas	19	11	33	63
Curso FIC em Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão	Parnamirim	24	23	32	79
Curso FIC em Operador de Processamento de Frutas e Hortaliças	Pau dos Ferros	12	-	-	12
Curso FIC em Operador de Tratamento de Resíduos Sólidos	São Paulo do Potengi	-	16	23	39
TOTAL		**182**	**271**	**222**	**675**

.

Fonte: SUAP/IFRN, 2024.

Até o ano de 2024, foi totalizada a oferta de 25 turmas em cursos do Projeto EJA Integrada – EPT, somando um quantitativo de 675 matrículas. Meta inicial do projeto = 300 matrículas de estudantes do ensino fundamental.

CONCLUSÕES

O Projeto EJA Integrada – EPT se destacou por suas características que resultaram em uma alta taxa de conclusão entre os estudantes. Seus resultados foram tão significativos que contribuíram para a discussão da reformulação das diretrizes do PROEJA em 2025. Baseado na perspectiva de Paulo Freire, o projeto incentivou os estudantes a desenvolverem um pensamento crítico, permitindo que planejassem e construíssem seus próprios caminhos. Essa abordagem teve um impacto singular: ela transformou sonhos em realidade, mostrando aos estudantes que é possível superar limitações e mudar suas realidades sociais e de suas comunidades. Em suma, o projeto representa uma política pública de educação que contribui para a diminuição da desigualdade social, oferecendo emancipação e empoderamento a jovens, adultos e idosos. Ele proporciona a esses estudantes, que tiveram sua formação interrompida no passado, a oportunidade de construir um futuro diferente e de voltar a sonhar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.480, de 13 de julho de 2006. Institui o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acesso em: 05 Out 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 962, de 1º de dezembro de 2021. Institui o Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional - EJA Integrada - EPT e estabelece orientações, critérios e procedimentos para concessão de recursos financeiros às instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: https://in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-962-de-1-de-dezembro-de-2021-364154550. Acesso em: 05 Out 2025.

IFRN. Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva: documento base. Dantas. A. C. da C. e Costa, N. M. de L. (Org.). Natal: IFRN Editora, 2012.

IFRN. Livreto (EJA Integrada – EPT. Educação de Jovens e Adultos). Reitoria - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2024.

.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOS NÚCLEOS DO IFRN

.

YÁGÓ: MAPEANDO ESPAÇOS DO SAGRADO DE MATRIZ AFRICANA NA REGIÃO DO LITORAL SUL

GT IFRN – NEABI

Nilton Xavier Bezerra

Aurélia Bento Alexandre

Flávio Rodrigo Freire Ferreira

Priscila Bianca Soares do Nascimento

Pedro Lucas de Oliveira Pereira

Évila Cristina Fernandes Neves

INTRODUÇÃO

O Regimento Interno do NEABI do IFRN, no Capítulo I, Artigos 1º e 3º, caracteriza esse Núcleo institucional como grupo permanente responsável pelo fortalecimento de ações afirmativas no ensino, pesquisa e extensão. Seu objetivo central consiste na promoção de atividades relacionadas à igualdade e à proteção dos direitos de pessoas e grupos étnicos acometidos por discriminação, como o racismo, mediante ações que atendem às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e à legislação correlata (IFRN, 2021).

Assim, comprometido com uma educação pautada na diversidade cultural, o NEABI do Campus Canguaretama "pediu licença" (Yágó/ago) para mapear os espaços do sagrado de matriz africana na microrregião do Litoral Sul potiguar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Mircea Eliade (1998) descreve as hierofanias como múltiplas formas de manifestação do sagrado, constituídas por ritos, mitos, cosmologias, símbolos e práticas que orientam a espiritualidade de diferentes povos. Em perspectiva afro-ameríndia, tais expressões ultrapassam rituais e constituem formas de resistência diante da formação histórica do Brasil, marcada pelo racismo estrutural.

Beatriz Nascimento (2021), ao analisar os quilombos, destaca a reorganização social desenvolvida por africanos escravizados, evidenciando estratégias de resistência e o papel de

.

líderes espirituais detentores de conhecimentos religiosos. Ainda hoje, apesar da laicidade do Estado brasileiro, religiões de matriz africicana seguem alvo de preconceito e desinformação, muitas vezes julgadas por referenciais cristãos hegemônicos.

Historicamente criminalizados, os cultos afro-brasileiros só passaram a ser reconhecidos legalmente com o Decreto 1202 de 1934, no governo de Getúlio Vargas, após reivindicação de Mãe Aninha. Mesmo assim, práticas de vigilância estatal persistiram até as décadas de 1960–70. A Constituição de 1988 assegurou liberdade religiosa e, em 1997, a Lei 9.459 tipificou como crime atitudes de discriminação por religião. Ainda assim, os estigmas permanecem latentes no cotidiano das comunidades de axé.

Figura 01: Centro Espírita de Umbanda Caboclo Rompe Mato, Canguaretama/RN.

Fonte: elaboração própria.

PROBLEMÁTICA

Apesar de termos informações preliminares sobre estudantes adeptos de religiões de matriz africana, a motivação inicial advém do desconhecimento, entre os pesquisadores do NEABI, sobre as realidades vivenciadas pelas comunidades de axé no litoral sul potiguar. Perguntas sobre número, localização, histórias, práticas e lideranças careciam de respostas. Preencher tais lacunas significa, além de investigar e partilhar conhecimentos, executar um ato de justiça social e uma ação antirracista fundamental para efetivar a educação das relações étnico-raciais, contribuindo para a visibilização e fortalecimento da existência e memória das comunidades de terreiro na região, historicamente marcada por presenças negras e indígenas (Santos, 2020).

AÇÕES DESENVOLVIDAS

.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, compreende pesquisa bibliográfica, documental e de campo, visando identificar e caracterizar espaços sagrados de matriz africana na Microrregião do Litoral Sul potiguar. Interessa-nos a visibilização desses espaços por meio da coleta de informações sobre origens, localização, práticas religiosas e acervos. Tais dados constituirão inventário preliminar do sagrado afro-ameríndio que poderá subsidiar desdobramentos do projeto (Costa, 2024).

Para tal, organizamos levantamento bibliográfico, visitas aos espaços religiosos e aplicamos questionário nas comunidades de terreiro de Canguaretama. Registramos nomes das casas, endereços, predominâncias religiosas, breve histórico e acervos disponíveis (escritos, documentos, fotografias e artefatos). As fichas foram sistematizadas em documentos compartilhados no Google Drive. Os dados serão democratizados por meio de uma cartilha, concebida como registro e recurso didático, a ser distribuída entre os espaços pesquisados, o NEABI e a biblioteca do IFRN Campus Canguaretama.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ainda em desenvolvimento, a pesquisa dispõe apenas de resultados parciais. O campo empírico concentrou-se no município de Canguaretama, onde referências prévias apontavam apenas três casas de jurema em atividade. Entretanto, a investigação confirmou a existência de sete espaços religiosos: quatro na sede do município e três na zona rural (Piquiri e Fazenda Outeiro). Desses, cinco associam umbanda e jurema sagrada, um articula umbanda e quimbanda e outro constitui casa de candomblé.

CONCLUSÕES

As contribuições iniciais atendem aos objetivos propostos, demonstrando número significativo de espaços religiosos de matriz africana em Canguaretama e indicando potencial expansão do campo para outros municípios. Observações preliminares revelam que todas as casas estão situadas em regiões periféricas e socialmente desfavorecidas, e que há predominância de pessoas negras entre os praticantes.

Embora exista número expressivo de espaços religiosos, a localização periférica tende a reforçar a invisibilidade, aliada ao desconhecimento que alimenta preconceitos decorrentes da demonização das religiões de matriz africana. Isso foi evidenciado tanto pela receptividade

.

das comunidades ao receber a pesquisa quanto pelo estranhamento de moradores que desconheciam a existência desses espaços ou manifestavam surpresa diante do interesse dos pesquisadores pela temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: Constituição Acesso em: 16/06/2025.

BRASIL. **Lei 9.459, de 13 de maio de 1997**. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 14.5.1997.

BRASIL. **Personalidades negras - Mãe Aninha**. Fundação Cultural Palmares, 2023. Disponível em: Personalidades Negras – Mãe Aninha — Fundação Cultural Palmares Acesso em: 16/06/2025.

COSTA, Leandro Silva. **Guia prático de escrita científica.** Rio de Janeiro, RJ : Frutificando, 2024.

ELIADE, Mircea. **Tratado de história das religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. **Resolução 38/2021 - CONSUP/IFRN.** 03 de setembro de 2021. Disponível em:Regimento-Neabi_16hNsJU.pdf. Acesso em: 14/11/2025.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras:** relações raciais, quilombos e movimentos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo. **O que as folhas cantam (para quem canta folha)**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Autorale, 2020.

.

O NEABI E A EXTENSÃO NO CAMPUS CEARÁ-MIRIM DO IFRN

GT IFRN – NEABI

Dayveson Noberto da Costa Pereira

Kefora Janaina de Medeiros

Anna Clara de Melo Torres Hemilly

Emmanuelly Conceição da Silva

INTRODUÇÃO

A Extensão, pilar fundamental da atuação dos Institutos Federais, encontra no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFRN/Campus Ceará-Mirim um catalisador potente para o debate das relações étnico-raciais. O presente relato de experiência visa descrever e analisar as práticas pedagógicas e os impactos de duas iniciativas de extensão que elegeram a leitura e a socialização do conhecimento como eixos centrais de suas ações: o grupo de estudos "Samaúma" e o projeto de contação de histórias "Contando e Encantando". Ambas as atividades emergem do compromisso institucional de efetivar as Leis 10.639/03 e 11.645/08, superando o currículo hegemônico e o discurso da democracia racial.

Enquanto o "Samaúma" atuou na formação continuada e no diálogo, articulando saberes acadêmicos e comunitários por meio da discussão de textos pós-coloniais e de autoria negra e indígena, o "Contando e Encantando" utilizou a literatura infantil como ferramenta lúdica e pedagógica para a construção de identidades positivas e o combate ao preconceito junto às crianças de Ceará-Mirim. A metodologia participativa e a articulação entre o IFRN e as comunidades tradicionais (quilombolas e indígenas) são aspectos que merecem destaque, sendo essenciais para compreender como a extensão do NEABI atua na promoção da justiça social e do respeito à diversidade cultural.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A leitura, enquanto objeto de estudo e prática, transcende a mera decodificação de códigos escritos, inserindo-se dinamicamente nas relações entre a linguagem e a realidade, e

.

constituindo-se fundamentalmente como um ato de conhecimento e político. Uma análise aprofundada da leitura exige, primeiramente, a compreensão do estatuto do leitor e da relação intrínseca entre o texto e o seu contexto.

O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita. Pelo contrário, a leitura é um processo que se antecipa e se prolonga na inteligência do mundo. Para Paulo Freire (1989), a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. Desse modo, a posterior leitura da palavra não pode prescindir da continuidade da leitura da realidade. Linguagem e realidade estão presas dinamicamente.

Para Foucambert (1992), o objetivo da leitura é a apropriação do sentido. Ler é, fundamentalmente, reconhecer e antecipar o sentido. Essa perspectiva confronta a prática escolar tradicional que trata a leitura como uma mera transcrição da fala ou uma tradução da linguagem oral. O seu trabalho foca em definir o estatuto do leitor: para que o leitor recupere o sentido da escrita, ele precisa adquirir um conjunto de técnicas específicas de comunicação, e não necessariamente ser submetido à leitura de extensas bibliografias a serem "devoradas", mas não estudadas ou lidas profundamente. Um leitor eficaz precisa aprender a usar o texto para a solução de problemas, o que envolve o desenvolvimento de uma série de estratégias, como a antecipação do sentido: o leitor deve formular hipóteses sobre as formas escritas que aparecem e verificar o mínimo de indícios para validá-las. A leitura é, portanto, um ato de inteligência e reflexão que exige uma disciplina intelectual.

PROBLEMÁTICA

O problema central que motivou a realização das ações de extensão pelo NEABI/IFRN Campus Ceará-Mirim reside na lacuna existente na efetiva implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica.

Apesar da obrigatoriedade legal, a abordagem dessas temáticas enfrenta desafios persistentes no campo educacional, que configuram a situação-problema: falta de materiais e formação, predominância do currículo hegemônico, reprodução do preconceito.

.

Este problema é crucial porque o silenciamento e a invisibilidade das culturas afro-brasileira e indígena na educação comprometem a formação do aluno e sua humanidade. A literatura infantil, historicamente, predominou com referenciais europeus, retratando personagens negros de forma subalterna ou negativa , o que afeta diretamente a construção de identidades positivas e o sentimento de pertencimento das crianças negras e indígenas. As consequências dessa lacuna são a persistência de práticas discriminatórias no ambiente escolar e a formação de cidadãos com uma visão incompleta e não plural da sociedade brasileira.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

Para enfrentar a problemática da insuficiente implementação das temáticas étnico-raciais e o combate ao preconceito no contexto de Ceará-Mirim, os projetos de extensão do NEABI/IFRN Campus Ceará-Mirim ("Samaúma" e "Contando e Encantando") empregaram metodologias participativas e estratégias de intervenção distintas, porém complementares.

O projeto "Grupo de estudos 'Samaúma'" atuou na formação e no debate, adotando uma metodologia participativa na qual os integrantes foram tratados como coprodutores de conhecimento. A execução começou com a divulgação das datas e obras por meio de redes sociais, especialmente o Instagram do NEABI-IFRN/CM. A fase de implementação ocorreu por meio de encontros virtuais realizados mensalmente na plataforma Microsoft Teams, o que permitiu a gravação para registro e acesso posterior. Os encontros foram conduzidos por um integrante do NEABI, que mediava as discussões após apresentar o autor. O grupo discutiu obras essenciais como "Lugar de fala" de Djamila Ribeiro, "Tornar-se negro" de Neusa Santos Souza, e textos de Daniel Munduruku e Ailton Krenak. A participação foi ampla, incluindo servidores e estudantes do IFRN, e membros de comunidades externas. Além disso, o projeto foi responsável por articular eventos, como o Abril Indígena e o Novembro Negro.

Paralelamente, o projeto "Contando e Encantando" focou na educação infantil, utilizando a contação de histórias como a principal estratégia lúdica para promover a valorização cultural e o combate ao racismo. A execução se iniciou com o planejamento e formação, que envolveu reuniões da equipe do NEABI para selecionar livros infantis e elaborar roteiros. Uma estratégia chave foi a realização de oficinas de formação para os membros do NEABI, abordando técnicas de contação e a importância dessa literatura para a infância.

.

Seguiu-se o planejamento junto às escolas, contactando a Secretaria Municipal de Educação e as escolas para definir o cronograma de visitas. A fase de implementação, em execução, consiste na realização das sessões de contação, utilizando recursos lúdicos e interativos como fantoches, instrumentos musicais e objetos cenográficos.

Ambas as ações, ao utilizarem a literatura e a mediação do diálogo como recursos centrais, contribuíram para a desconstrução do eurocentrismo e para o resgate do lugar de enunciação dos povos tradicionais, validando o papel do núcleo na promoção da justiça social. A prática demonstrou que a leitura e a discussão mediada são ferramentas eficazes para a transformação e a articulação entre a instituição acadêmica e a comunidade externa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A execução do projeto “Samaúma” demonstrou um sucesso significativo na articulação entre as esferas acadêmica e comunitária, consolidando a pauta das relações étnico-raciais na instituição. O alcance do projeto foi garantido por uma estratégia de divulgação eficaz que utilizou as redes sociais, especificamente a página do Instagram do NEABI-IFRN/CM, em conjunto com o e-mail institucional. Essa dupla abordagem permitiu contemplar tanto o público interno quanto a comunidade externa, evidenciando o compromisso da extensão em ultrapassar os muros da academia.

O gerenciamento das inscrições via Google Forms e o compartilhamento das obras discutidas por e-mail otimizaram a logística dos encontros para discussão de obra previamente selecionada. Esses encontros não apenas cumpriram a meta de discutir obras de autoria africana, afro-brasileira e indígena, mas, sobretudo, estabeleceram um fórum contínuo de formação e reflexão crítica, onde os saberes acadêmicos se mesclaram com as vivências da comunidade, enriquecendo o debate sobre a superação da "violência epistêmica".

Ademais, a organização do Abril Indígena e do Novembro Negro transformou o NEABI em um polo articulador de eventos de alta relevância social. Caracterizados por uma programação diversificada, esses eventos não apenas socializaram as reflexões iniciadas no grupo de estudos para um público mais amplo, mas também garantiram a inserção das pautas étnico-raciais na agenda institucional de forma abrangente e prática.

.

Em relação ao projeto "Contando e Encantando", ele ainda se encontra em andamento, mas reuniões internas e com os professores e os gestores das escolas já foram realizadas, de modo que a ação principal, a contação de histórias para crianças de escolas públicas, ocorra. Essa ação acontecerá dentro da programação do Novembro Negro, no dia 18/11.

CONCLUSÕES

Em síntese, os projetos de extensão do NEABI/IFRN Campus Ceará-Mirim, "Samaúma" e "Contando e Encantando", demonstraram ser ferramentas pedagógicas e políticas cruciais para confrontar a lacuna na efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no contexto educacional. Ao elegerem a leitura e a socialização do conhecimento como eixos de ação, o NEABI cumpriu o seu compromisso institucional de promover a igualdade racial. O grupo de estudos "Samaúma" consolidou-se como um fórum permanente de formação e reflexão crítica, utilizando a metodologia participativa e textos decoloniais para articular saberes acadêmicos e comunitários. Essa articulação foi expandida e institucionalizada por meio de eventos como o Abril Indígena e o Novembro Negro.

Embora o projeto "Contando e Encantando" ainda esteja em fase de implementação da ação principal — a contação de histórias lúdicas para crianças —, seu planejamento e formação iniciais já indicam a pertinência de sua proposta em suprir a lacuna na literatura infantil, visando a construção de identidades positivas e o combate ao preconceito desde a primeira infância.

Portanto, a experiência aqui relatada valida a premissa de que a extensão é um pilar transformador capaz de desconstruir o currículo hegemônico, promover a justiça social e resgatar o lugar de enunciação dos povos tradicionais, consolidando a leitura e o diálogo como mecanismos eficazes de desobediência epistêmica e respeito à diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

FOUCAMBERT, J. Para uma política de leiturização dos 2 aos 12 anos. *Cadernos De Pesquisa*, (84), 1992, 43–49.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO NEABI NA CHAPADA DO APODI

GT IFRN – NEABI

Aline Patricia da Silva

Nadia Farias dos Santos

Francisco Carlos de Lucena

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) constitui, no IFRN, uma instância político-pedagógica voltada ao enfrentamento das desigualdades raciais e à implementação das diretrizes que regulamentam o ensino de História e Cultura Africana, AfroBrasileira e Indígena. Sua criação está diretamente vinculada ao movimento nacional de consolidação das políticas educacionais antirracistas, especialmente após a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. No Campus Apodi, esse núcleo tem se tornado um espaço de diálogo, escuta e elaboração de práticas que articulam políticas institucionais, território e formação humana integral, como definido no Projeto Político-Pedagógico da instituição.

A experiência aqui relatada se inscreve no período de reativação e fortalecimento do NEABI no Campus Apodi (2019 - 2025), evidenciando tanto as potencialidades quanto às tensões que emergem na tentativa de consolidar um currículo comprometido com a pluralidade cultural e a justiça racial. Para contextualizar essa vivência, apresentam-se os marcos legais e institucionais que orientam a atuação neabiana no IFRN, bem como os desafios enfrentados pela equipe responsável, especialmente no que se refere à baixa adesão docente às temáticas étnico-raciais. Em seguida, discute-se a importância do núcleo enquanto espaço formativo e as implicações de sua presença na Chapada do Apodi, território marcado por identidades tradicionais, memórias coletivas e disputas políticas. Este relato busca, assim, situar o NEABI Apodi dentro de sua historicidade institucional e territorial, anunciando suas ações e refletindo sobre seus caminhos e limitações.

.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A atuação do NEABI no IFRN está amparada por um robusto arcabouço legal que define a obrigatoriedade da abordagem das relações étnico-raciais na educação básica. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 modificam a LDB nº 9.394/1996 e instituem o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena como componente curricular. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006) detalham esse processo, estabelecendo que a prática pedagógica antirracista deve ser interdisciplinar, crítica e pautada na valorização das identidades silenciadas.

No IFRN, o NEABI foi instituído pela Deliberação nº 17/2011 – CONSEPEX, que estabelece sua natureza, composição e finalidades. A Deliberação nº 04/2017 – CONSEPEX amplia o escopo de atuação, reforçando o caráter formativo do núcleo e a importância de sua articulação com a comunidade externa. A Resolução nº 38/2021 – CONSUP, atualmente vigente, reafirma a necessidade de inserir as relações étnico-raciais de forma transversal, destacando práticas pedagógicas reflexivas, interdisciplinares e transdisciplinares, em diálogo com epistemologias decoloniais.

Essas normativas sustentam a compreensão do NEABI como um espaço formador, político e simbólico comprometido com a construção de uma educação que reconhece os sujeitos como históricos, plurais e marcados por processos de racialização. A literatura especializada (Gomes, 2017; Santos, 2018; Bezerra, 2023) reforça esse entendimento ao apontar que a escola desempenha papel central na superação do eurocentrismo, na afirmação de identidades negras e indígenas e na promoção de pertencimento e consciência crítica, perspectivas que orientam a discussão do cenário relatado e, num primeiro momento, subsidiam as ações do NEABI Apodi.

PROBLEMÁTICA

Embora o IFRN possua normativas que regulamentam e incentivam o ensino das relações étnico-raciais, a prática pedagógica no Campus Apodi ainda revela lacunas significativas. Observa-se uma adesão limitada de parte do corpo docente às questões que envolvem a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, cujo cumprimento é frequentemente percebido como secundário ou desvinculado dos conteúdos das disciplinas. Essa postura, recorrente em diversas instituições, está associada a uma insuficiência histórica

.

da formação inicial docente, que raramente contempla epistemologias afro-brasileiras, indígenas ou de matriz decolonial.

Como consequência, o trabalho do NEABI no Campus Apodi é diretamente impactado, recaindo sobre um grupo restrito de membros que se responsabilizam pela articulação das ações formativas, pelos estudos e pela mediação com a comunidade escolar. Esse cenário gera desgaste, sobrecarga e descontinuidade de práticas, revelando a distância existente entre o texto normativo e sua concretização no cotidiano escolar. Destaca-se como problemática, portanto, não a falta de ações, mas a dificuldade estrutural de consolidar um currículo antirracista como prioridade institucional e pedagógica.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

A educação antirracista, compreendida como prática contínua e estruturante da formação humana, orienta as ações do NEABI Apodi nos diferentes espaços do campus. Em anos anteriores, essa atuação se materializou em iniciativas de visibilidade e formação, como as exposições "*A Ciência Também é Negra!*" e "*Apoena*", além do projeto de pesquisa "*Denegrindo os Dados*", que mapeou a presença de pessoas pretas, pardas e indígenas na comunidade escolar. No campo da extensão, o projeto "*Saindo do Armário*" promoveu letramento racial por meio de ensaio fotográfico e exposição itinerante.

A atuação institucional do núcleo também se destaca pela presidência das bancas e procedimentos de heteroidentificação nos processos de ingresso de estudantes e servidores, garantindo o cumprimento das ações afirmativas no campus. Soma-se a isso a organização do evento *Semana da Consciência Negra*, realizado em parceria com o Núcleo de Linguagens e Códigos (NULIC/AP) desde o ano de 2021 e o *Julho das Pretas* que, no corrente ano contou com uma programação estrutura e muito representativa, em celebração às mulheres negras latino-americanas e caribenhas.

Na mesma perspectiva, as ações de 2025 aprofundam esse percurso por meio do projeto "*Negritudizando o campus*", voltado à valorização da estética negra e à fixação de cartazes antirracistas; do projeto de extensão "*Vivenciando a negritude na sala de aula*"; e do projeto de ensino "*Vozes do NEABI*", que fortalecem o protagonismo de jovens negros e negras. Em conjunto, tais iniciativas materializam a integração gradual da educação antirracista ao

.

cotidiano pedagógico e reafirmam o compromisso do NEABI com a valorização da diversidade étnico-racial na formação escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A reativação do NEABI Apodi no ano de 2019 e sua atuação junto às demandas pedagógicas e institucionais constituíram passos importantes para a sensibilização da comunidade escolar quanto às temáticas étnico-raciais. Observou-se a ampliação de espaços de formação interna, o fortalecimento da abordagem interdisciplinar e o protagonismo estudantil nas atividades desenvolvidas, o que evidencia o reconhecimento da importância social do núcleo e o desenvolvimento de um senso de pertencimento identitário fundamental aos processos de mobilização e aprendizagem individuais e coletivos. Apesar desses inegáveis avanços, subsistem entraves relacionados à formação docente — inicial e continuada — e à necessidade de maior institucionalização de práticas antirracistas, cenário que indica a urgência de estratégias que garantam continuidade e corresponsabilidade nesse trabalho formativo.

CONCLUSÕES

A experiência do NEABI no Campus Apodi evidencia que a institucionalização da educação antirracista é um processo contínuo, complexo e profundamente vinculado às condições formativas e políticas da instituição. As ações desenvolvidas entre 2019 e 2025 demonstram avanços significativos na sensibilização da comunidade escolar, no fortalecimento do protagonismo estudantil e na ampliação de práticas pedagógicas voltadas às relações étnicoraciais. Contudo, persistem desafios estruturais, sobretudo no que diz respeito à baixa adesão docente e à necessidade de consolidar a educação antirracista como eixo transversal do currículo e da formação profissional. Assim, reafirma-se o papel estratégico do NEABI como espaço de produção de conhecimento, mediação institucional e promoção de justiça racial, ressaltando a importância de políticas que assegurem continuidade, corresponsabilidade e fortalecimento coletivo desse trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática

.

"História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 março de 2008**. Altera a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 11 nov. 2025.

BEZERRA, N. X. **O NEABI IFRN**: amefricanidade e práticas pedagógicas quilombistas para uma formação humana integral na educação profissional e tecnológica. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2653. Acesso em: 15 nov. 2025.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SANTOS, N. F. dos. **Entre saberes e fazeres docentes**: o ensino das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Curitiba: Appris, 2018.

.

DEZ ANOS DE ATIVIDADE DO NEABI IFRN – CAMPUS CURRAIS NOVOS (2014-2024)

GT IFRN – NEABI

Charlyene Santos de Souza

Joelma Tito da Silva

José Duarte Barbosa Júnior

INTRODUÇÃO

A criação dos NEABIs remonta ao ano de 1959, quando o professor Agostinho Silva criou o Centro de Estudos Afro-orientais (CEAO), na Universidade Federal da Bahia (UFBA) (FONSECA, 2012). Esse foi o embrião para espaços de pesquisa voltados à área dos estudos afro-brasileiros com efeito sobre ações afirmativas em favor das populações em questão.

Esse modelo foi replicado ao longo dos anos em instituições do ensino superior que criaram seus próprios Núcleos, aparecendo então a sigla "NEAB". Depois, sob a orientação de leis[19], incorporou-se o "I", tornando-se "NEABI": Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas.

No Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), esses Núcleos foram constituídos em 2011 pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPEX). No *campus* Currais Novos, as atividades do NEABI datam de 2014 e seguem até hoje. Contudo, sua atuação não se deu, ao longo do tempo, de forma linear e uniforme. Diante desse panorama, este relato de experiência objetiva realizar um apanhado das principais ações realizadas pelo NEABI/IFCN no recorte temporal de 2014 a 2024.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Grupos de pesquisa são espaços fundamentais da experiência acadêmica, nos quais estudantes e pesquisadores trocam experiências sobre teorias e métodos de pesquisa. Para os estudantes, os grupos e núcleos de pesquisa são estruturas que oportunizam de forma prática a produção do conhecimento, despertando vocações (Weber, 2005).

Para professores e pesquisadores, os grupos de pesquisa são espaços de elaboração e execução de projetos, nos quais se constroem uma carreira e uma identidade de grupo. Ao longo do tempo, os grupos produzem uma quantidade significativa de documentos que vêm a formar verdadeiros bancos de dados.

PROBLEMÁTICA

[19] Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008).

.

Uma característica da composição do NEABI/IFCN é a rotatividade dos seus membros. Os estudantes permanecem no grupo durante sua formação, renovando-se periodicamente o quadro discente. Os professores e os técnicos administrativos permanecem por diferentes durações. Trata-se de um processo com constante renovação, que pode, por um lado, fazer circular experiências e conhecimentos e, por outro lado, não havendo a documentação das atividades, incorrer na perda da informação.

Os registros documentam as ações, formando importante arquivo histórico no qual se pode revisitar eventos e projetos. Diante desse processo, que configura periodicamente o Núcleo, percebeu-se a importância da documentação das suas atividades, que vem sendo feita de forma ativa desde 2017.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

Os primeiros movimentos do NEABI/IFCN ocorreram em 2014 em ações de extensão junto à Comunidade Quilombola Negros do Riacho, de Currais Novos-RN, conforme notícias publicadas na página do *campus*, onde ficou documentada a visita e o diálogo junto à comunidade seguida do projeto "Oficina de Leitura e Produção Textual: Práticas de Leitura e Escrita na Comunidade Quilombola Negros do Riacho". Dos anos seguintes, não há registros oficiais.

Somente a partir de 2017 começamos a realizar um trabalho sistematizado. Nesse ano, foi realizado o projeto de extensão "Revelando histórias do Seridó negro"[20], na comunidade Negros da Boa Vista, em Parelhas-RN, que culminou na publicação de um artigo (Barbosa Jr. e Cruz, 2018).

Em 2019, com a chegada de novos docentes ao *campus*, um maior grupo interessado em participar do Núcleo foi se articulando. Com isso, reuniões com registros de atas e fotografias, organização de eventos e publicações de notícias foram sendo realizadas a fim de documentar tais ações para que não se perdesse a continuidade com a rotatividade do grupo.

Como atividades nesse ano, fizemos a abertura da VII SEMADEC (2019), em parceria com a Irmandade do Rosário, da Comunidade Quilombola Negros da Boa Vista, de ParelhasRN, que apresentou a Dança do Espontão; e contribuímos com a realização da mesa-redonda "Irmandades negras do Seridó: Irmandade de Nossa Senhora do Rosário", na 17ª Semana Nacional de Museus (2019).

No Dia da Consciência Negra em 2019, foram realizadas ações de debate sobre a identidade negra e um bate papo sobre a autoestima da mulher negra, junto com uma oficina de turbante. Por fim, o NEABI/IFCN realizou uma visita à Comunidade Quilombola Negros do Riacho, de Currais Novos-RN.

Apesar das dificuldades impostas pelo contexto social em 2020, organizamos o "I Ciclo de Estudos do NEABI/IFCN", em formato virtual, com dois eixos temáticos: 1. Relações etnicorraciais, 2. Diversidade cultural seridoense.

[20] Coordenado pelo docente José Duarte Barbosa Júnior.

.

Além das atividades de estudo, em 2020, o grupo produziu para o Novembro Negro um material em vídeo dedicado à obra de Carolina Maria de Jesus, o qual foi exibido em um evento virtual seguido de uma roda de conversa.

Com a experiência exitosa do I Ciclo, foi organizado em 2021 o II Ciclo de estudos, dedicado à leitura dos textos: A Invenção do Nordeste e outras artes (Muniz, 2011) e Memórias da plantação (Kilomba, 2019). O II Ciclo de Estudos se deu em forma de sessões de discussão.

No ano de 2022, foi desenvolvido o projeto "Uma análise da cultura e da paisagem na obra "Terras de Camundá" (1972) de Manoel Rodrigues de Melo"[21]. O projeto analisou os aspectos da cultura e da paisagem na obra "Terras de Camundá" (1972), de Manoel Rodrigues de Melo[22] (1907-1996).

Em 2023, o Núcleo desenvolveu o projeto de pesquisa: "Um recorte de raça: estudo sobre o impacto das políticas afirmativas no IFRN, Campus Currais Novos"[8], que realizou uma análise dos dados institucionais sobre estudantes pretos, pardos e indígenas ingressantes no IFRN, *campus* Currais Novos, entre os anos de 2013 e 2022. Os resultados foram apresentados na forma de poster na IV Semana de Ciência, Tecnologia e Extensão, realizado no *campus* Currais Novos.

Ainda em 2023, durante o Novembro Negro, o Núcleo desenvolveu atividade fotográfica com estudantes, professores e funcionários que se reconhecem como negros, pardos ou indígenas. Essa atividade serviu de base visual para uma roda de conversa sobre etnicidade e as fotografias foram projetadas durante o diálogo.

Em 2024, realizamos, em parceria com a Secretaria das Mulheres, Juventude, Igualdade Racial e Direitos Humanos de Currais Novos, o dia da Consciência Negra. Na ocasião, projetamos fotografias do ensaio realizado no ano anterior. Muita gente da cidade reconheceu seus amigos e parentes nas fotografias.

Também nesse ano, sediamos o IV Encontro Sistêmico do NEABI e do II Seminário Escurecendo os Fatos sob a temática "Aquilombamentos ético-estéticos em territórios amefricanos". O Encontro ocorreu junto da Xª EXPOTEC do *campus*. As atividades se deram através de conferências, mesas-redondas, debates, apresentações culturais e uma audiência pública.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos dez anos (2014-2024) revisitados neste relato, pudemos perceber que o NEABI/IFCN passou por diversas fases de produção. Nesse cenário de mudanças e

[21] Coordenado pelo professor José Duarte Barbosa Júnior

[22] Advogado, escritor, sócio do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, Doutor Honoris Causa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. [8] Coordenado por Joelma Tito da Silva.

.

permanências, notam-se as adaptações que se fizeram necessárias para que o núcleo conseguisse acompanhar a dinâmica da comunidade escolar e da sociedade.

Logo, os desafios vivenciados se deram não só pela rotatividade intrínseca à dinâmica da própria instituição. Na tentativa de remontar o histórico de ações do Núcleo, anterior ao ano de 2017, tivemos dificuldade de localizar documentos, projetos e fotografias, por exemplo. Nesse sentido, percebendo a importância dos registros que o Núcleo vem fazendo de 2017 em diante, destacamos a importância da elaboração de registros e a construção de relatos de experiência.

CONCLUSÕES

A partir do relato de experiência dos dez anos (2014-2024) de atividade registrada do NEABI/IFCN, concluímos que o movimento realizado neste trabalho, se realizado em outros núcleos, pode tanto construir um histórico sólido de ações, como fazer a manutenção da memória em sua potência de reafirmar a existência das populações abordadas pelo Núcleo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez. 2011.

BARBOSA JÚNIOR, José Duarte; CRUZ, Cristiane De Brito. Interseções entre ensino, formação humanística e projeto de extensão a partir de uma experiencia prática com fotografia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 14, p. e6877, 2018.

FONSECA, Dagoberto José. A história, o africano e o afro-brasileiro. In: **Caderno de formação**: formação de professores didática dos conteúdos. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

WEBER, Max. A Ciência como vocação. In: WEBER, Max. **Ciência e Política**: duas vocações. São Paulo: Cultrix, 2005, 13ª ed, p. 17-52.

.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E DECOLONIALIDADE NA ATUAÇÃO DOS NEABIS: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO AXIOMAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

GT IFRN – NEABI

Elizama das Chagas Lemos

Juliana Bezerra do Nascimento

Letícia da Silva Gomes

Rejane Cristina Silva Borges Santos

INTRODUÇÃO

Os desafios contemporâneos da educação brasileira demandam práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos, a equidade racial e a superação de modelos curriculares centrados em epistemologias eurocêntricas. Nesse cenário, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) consolidam-se como espaços estratégicos para a promoção de políticas educacionais antirracistas, atuando na formação docente, na mediação cultural e na renovação das práticas pedagógicas. Nos Institutos Federais do Nordeste, essas ações ganham novo fôlego com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que ampliam o alcance das iniciativas e favorecem processos de aprendizagem colaborativos e decoloniais.

O presente trabalho parte da articulação entre tecnologia educacional, estudos étnico-raciais e interseccionalidade, tomando como referência teórica o texto-base “Tecnologias, Decolonialidade e Educação Antirracista” e como eixo estruturante o projeto “Axiomas para transformar a atuação dos NEABI dos Institutos Federais do Nordeste com o uso das tecnologias digitais como motor de inovação e preservação das culturas afro-brasileiras e indígenas”, aprovado por meio do Edital 007/2024 – FINATEC/IFBRASILIA. O referido projeto tem como foco analisar a atuação dos NEABIs no Nordeste a partir do uso das TDIC e outros axiomas envolvidos em prol da valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas.

Assim, este artigo objetiva analisar como a integração entre TDIC, decolonialidade e ações dos NEABIs fortalece a educação antirracista, com o objetivo de contribuir nos estudos multidisciplinares como direitos humanos e interseccionalidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O processo de descolonização curricular implica romper com paradigmas epistemológicos que historicamente marginalizaram saberes e identidades africanas e indígenas. De acordo com Gomes (2012), a superação do racismo institucional exige práticas

.

educativas que reconheçam e legitimem cosmologias plurais, valorizando as múltiplas formas de conhecimento presentes na sociedade brasileira. Esse movimento está diretamente ligado às Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, que orientam políticas curriculares e ações formativas no campo das relações étnico-raciais.

A literatura sobre educação antirracista evidência que as desigualdades raciais atravessam diferentes marcadores sociais, como gênero, classe e território. Collins e Bilge (2021) apontam a interseccionalidade como uma ferramenta analítica capaz de revelar como múltiplas opressões se articulam e produzem experiências diferenciadas de exclusão. O GT 4, ao abordar direitos humanos, interseccionalidade e relações étnico-raciais, reforça essa dimensão estrutural das desigualdades e convoca novas formas de ação institucional.

No campo da tecnologia educacional, Sancho e Hernández (2006) defendem que as TDIC devem ser compreendidas como mediadoras de processos educativos transformadores. Quando apropriadas criticamente, tornam-se instrumentos para práticas colaborativas e narrativas contra hegemônicas, possibilitando que estudantes e comunidades produzam e difundam seus próprios saberes. Esse entendimento também é reforçado por Machado e Santos (2024), que destacam a importância de integrar tecnologias de forma culturalmente sensível e contextualizada.

É nesse horizonte que se insere o projeto por ora explanado, cuja proposta é analisar, em Institutos Federais do Nordeste brasileiro, como o trabalho dos NEABI tem sido desenvolvido com o uso das tecnologias digitais em prol da preservação, estudo e difusão das culturas afro-brasileiras e indígenas. Trazendo também reflexões que permeiam centralidade dos direitos humanos na formulação das práticas pedagógicas decoloniais.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida possui caráter qualitativo e natureza bibliográfica, fundamentada em análise crítica de documentos institucionais, artigos científicos e produções acadêmicas relacionadas aos NEABIs, tecnologias educacionais e educação antirracista.

A abordagem analítica foi de natureza interpretativa, articulando os referenciais teóricos aos princípios apresentados no projeto Axiomas para transformar a atuação dos NEABI dos Institutos Federais do Nordeste com o uso das tecnologias digitais como motor de inovação e preservação das culturas afro-brasileiras e indígenas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados, fundamentados na Revisão Sistemática da Literatura (RSL) do projeto em desenvolvimento, evidenciam que o uso das tecnologias digitais nos NEABIs pode ampliar a efetividade das ações de educação antirracista quando alinhado a princípios de decolonialidade e interseccionalidade. A análise de estudos que abordaram, por exemplo, as realidades do Instituto Federal do Ceará (IFCE) e do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) permitiu observar que práticas pedagógicas mediadas por TDIC produzem maior engajamento estudantil, estimulam o protagonismo discente e fortalecem a construção de narrativas que rompem com representações estereotipadas de corpos negros e indígenas.

.

A pesquisa procura estabelecer esta compreensão, no intuito de refletir sobre alguns axiomas que podem promover a criação de ambientes educacionais inclusivos, colaborativos e culturalmente significativos. Entre seus axiomas destacam-se: valorização das narrativas comunitárias por meio de mídias digitais; uso da tecnologia como ferramenta de registro e preservação cultural; centralidade da participação discente na produção de conhecimento; formação docente continuada voltada para TDIC e decolonialidade. Esses axiomas dialogam com Sancho e Hernández (2006), que defendem a tecnologia como mediadora ativa do processo de ensino, e com Gomes (2012), que ressalta a urgência da descolonização dos currículos. Além disso, integra princípios interseccionais que consideram as múltiplas desigualdades que atravessam estudantes negros, indígenas, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+ entre outros. Dessa forma, os NEABIs tornam-se espaços de promoção de direitos humanos, articulando saberes tradicionais e tecnologias contemporâneas para fomentar uma educação pública inclusiva, crítica e socialmente transformadora.

CONCLUSÕES

A análise realizada demonstra que a integração entre tecnologias digitais, decolonialidade e práticas dos NEABIs constitui um caminho promissor para o fortalecimento da educação antirracista nos Institutos Federais do Nordeste.

Conclui-se que o uso crítico das tecnologias potencializa ações formativas, amplia a participação discente e docente, bem como, pode contribuir para o enfrentamento das desigualdades. Persistem, entretanto, desafios como formação docente contínua, investimentos em infraestrutura tecnológica e institucionalização das ações antirracistas nos IFs.

Sugere-se que futuras pesquisas proponham estratégias de implementação dos axiomas estudados nesta pesquisa e, após efetivo uso prático, analisar os seus impactos nos espaços educacionais em prol de uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

Alves, Ana Cristina. Tecnologias e inclusão: a mediação pedagógica em contextos de diversidade. Universidade do Minho, 2019.

Bento, Cida. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

Collins, Patricia Hill; Bilge, Sirma. Interseccionalidade. São Paulo: Boitempo, 2021.

Gomes, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98–109, 2012.

Grupo +Unidos. Sequências didáticas para uma educação antirracista. São Paulo: Grupo +Unidos, 2024. Disponível em:

.

https://www.maisunidos.org/novosite/wp-content/uploads/2024/11/241118_CulturasEm Dialogo.pdf. Acesso em: 02 dez 2025.

Krenak, Ailton. Quando o povo indígena descobriu o Brasil. In: Pontes, A. L. M. et al. (orgs.). Vozes indígenas na saúde. Belo Horizonte: Piseagrama; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2022.

Lemos, Elizama das Chagas; Nascimento, Juliana Bezerra do; Santos, Rejane Cristina Borges; Gomes, Letícia da Silva. Axiomas para transformar a atuação dos NEABI nos Institutos Federais do Nordeste com o uso das tecnologias digitais: uma Revisão

Sistemática da Literatura. Aracê, [S. l.], v. 7, n. 9, p. e8315, 2025. DOI:

10.56238/arev7n9-207. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/8315. Acesso em: 2 dez. 2025.

Machado, Márcia; Santos, Maria. O papel da tecnologia na transformação da educação contemporânea. Revista Ibero-Americana de Humanidades, 2024.

Munanga, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo e etnia. Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, 2003.

Sancho, Juana; Hernández, Fernando. Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2006.

.

O JULHO DAS PRETAS NO CAMPUS LAJES: NEABI E NUGEDI JUNTOS EM AÇÃO

GT IFRN – NEABI

Ariela Fernandes Sales

Samara Freitas Oliveira

INTRODUÇÃO

Em um mundo onde ainda enfrentamos tantos desafios relacionados à nossa herança africana, indígena e ao preconceito em relação às questões étnico-raciais, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Lajes, tem promovido ao longo do ano ações significativas de reflexão e aprendizado. Por meio da atuação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), três momentos de destaque marcam o calendário institucional: o Abril Indígena, o Julho das Pretas e o Novembro Negro. Neste momento traremos relato de experiência sobre o Julho das Pretas do ano de 2025, propondo uma interseccionalidade entre as discussões de raça e gênero - como propõe Akotirene (2018) -, através das ações conjuntas entre o NEABI e o NUGEDI (Núcleo de Educação, Gênero e Diversidade) do campus Lajes.

PROBLEMÁTICA

Durante o mês de julho, o calendário escolar do IFRN exalta a força e a história das mulheres negras com o Julho das Pretas, por meio de atividades voltadas à visibilidade e ao protagonismo feminino negro. A programação incluiu debates sobre gênero e raça, intervenções artísticas e momentos de reconhecimento da luta das mulheres negras na construção de uma sociedade mais justa.

Essas ações integradas visam ampliar a consciência crítica da comunidade acadêmica e local, promovendo o respeito às identidades e contribuindo para a construção de uma sociedade mais equânime e consciente da diversidade que a circunda. Ao final de cada ciclo, espera-se que cada participante, interno ou externo ao campus, torne-se um agente de transformação, levando consigo a mensagem de respeito, luta e valorização a partir de uma formação acadêmica humanizada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os estudos e discussões realizadas em ambos os Núcleos estão voltados para a multidimensionalidade do ser humano e sua diversidade, compreendendo as interseccionalidades (Akotirene, 2018) dos sujeitos e seus direitos à existência perante a

.

sociedade e em respeito ao seu "lugar de fala" (Ribeiro, 2017), apontando para a necessidade contínua de ampliação dessas vozes.

Todas as ações pensadas nos momentos destacados nas ações do NEABI são pautadas pelas leis 10.639/2003 e 11.645/08, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da educação básica, tornando o ensino da história afro-brasileira e indígena, respectivamente, como tópicos obrigatórios no currículo da educação básica.

Da mesma forma, as discussões em torno do NUGEDI preconizam a importância de trazer as perspectivas femininas, como estabelece o novo artigo 26-B da Lei 14. 986 de 25 de setembro de 2024, que altera a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, institui que "é obrigatória a inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares." (Brasil, 2024). Desse modo, os Núcleos direcionam as suas experiências pedagógicas dentro do Campus Lajes, considerando esses preceitos da educação para a cidadania, inclusão e o respeito.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

PALESTRA: a professora Maria do Socorro da Silva realizou a palestra intitulada "Feminismo negro, vivências e múltiplas encruzilhadas das mulheres negras por direitos, reparação e bem viver". Nela, a pesquisadora falou sobre a necessidade de fortalecer as mulheres negras e como os jovens - público majoritário do evento - podem contribuir para a luta antirracista. Ademais, ela enfatizou a importância da instituição ir até as mulheres e amplificar as suas vozes.

RODA DE CONVERSA E APRESENTAÇÃO MUSICAL: recebemos ainda a compositora e cantora potiguar Luana Simplício, que refletiu sobre a sua jornada enquanto mulher negra na sociedade e o quanto a sua luta foi atravessada por desafios e superações. Além da discussão, a cantora fez um show para o público junto à professora Ariela Sales.

SARAU POETIZE-SE: o grupo de poesia do campus "Poetize-se" realizou um sarau no qual foram declamados poemas de autoria feminina negra, como o da escritora Conceição Evaristo. Ainda, foram disponibilizados vários livros de poesia para que o público interagisse com a temática e participasse da leitura dos poemas. Vários estudantes participaram voluntariamente da atividade.

O evento contou com a participação de estudantes dos cursos de Ensino Médio integrado em Administração e Informática, do Mulheres Mil, do Partiu IF e, ainda, dos servidores do Campus.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação à experiência com o evento realizado em parceria por ambos os Núcleos institucionais, podemos destacar o êxito na participação e engajamento da comunidade acadêmica.

.

A intenção de mesclar atividades teóricas (como palestras) às atividades práticas de música e poesia ocorre para que o público-alvo consiga vivenciar, na prática, como se dão os conceitos apresentados sobre a perspectiva étnico-racial, de gênero e diversidade do Rio Grande do Norte. Nesse sentido, o diálogo com a professora (Imagem 01) e a artista negra mencionadas (Imagem 02), e a voz de mulheres negras ecoando pelos poemas do sarau conseguiram dar corporeidade e concretude aos conceitos previamente trabalhados, tanto em momentos de estudo do NEABI e do NUGEDI, quanto nos de palestras e rodas de conversa com toda a comunidade acadêmica.

Imagem 01: Palestra sobre Feminismo Negro no evento do Julho das Pretas

Fonte: Elaboração própria

CONCLUSÕES

A realização das ações do Julho das Pretas no IFRN Campus Lajes revelou o poder transformador da educação quando esta se abre ao diálogo intercultural e à valorização das identidades. Cada ação promoveu não apenas a troca de conhecimentos, mas também o fortalecimento do sentimento de pertencimento entre estudantes, servidores e a comunidade externa. As discussões sobre a história e a luta de povos indígenas e da população negra se consolidaram como momentos de reconhecimento, respeito e incentivo à participação ativa na construção de uma sociedade mais inclusiva.

No âmbito interno, os eventos impulsionaram a criação de novas frentes de trabalho do NEABI, fomentando projetos permanentes de pesquisa, extensão e formação docente voltados para as temáticas étnico-raciais. Estudantes passaram a se engajar mais em iniciativas culturais e acadêmicas, reconhecendo-se como protagonistas de ações de resistência e transformação social. Em relação ao NUGEDI, novas parcerias foram firmadas e o fortalecimento do calendário escolar também foi utilizado para pensar novas ações do núcleo ao longo do ano letivo.

.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**? Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº14.986**, de 25 de setembro de 2024.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; 2017.

.

NEABI – IFRN CAMPUS PARNAMIRIM: ARTICULADOR DE SABERES PLURAIS PARA ALÉM DA SALA DE AULA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

GT IFRN – NEABI

Alberto Alexandre de Almeida

Maria Aparecida da Silva Fernandes

Marina Mayumi Bartalini

Rayssa de Oliveira Lima

Joaby Viana Varela da Silva

Igor Yuri Temístocles de Albuquerque

INTRODUÇÃO

O relato que segue trata de ações do NEABI – Campus Parnamirim que contemplam educação, arte, cultura, memória, na perspectiva da educação antirracista, envolvendo a troca de saberes, a difusão da cultura afro-brasileira e indígena e a formação para as relações étnicoraciais. Atividades como práticas pedagógicas interdisciplinares, o Abril Indígena, o Julho das Pretas, o Novembro Negro, o projeto capoeira na escola têm sido espaços robustos para essa formação, propiciando o protagonismo dos sujeitos indígenas, negras e negros. Mediante a amplitude das ações, os/as autores/as elegeram um recorte de abordagem que será aqui apresentado, considerando seu impacto em estudantes, educadores e comunidade em geral.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os problemas da sociedade brasileira da atualidade, decorrentes de uma história de violências de um sistema colonial-escravagista-patriarcal-capitalista perduram por meio da invisibilização dos povos indígenas, da exploração dos corpos negros – principalmente, de mulheres – da expropriação do trabalho e do exercício do poder econômico e político a partir da “Casa Grande”. Basta ver quem são os excluídos segundo dados do IBGE (2025). "A forma social escravista permanece até os dias de hoje" (Sodré, 2023, p. 91). “Racismo e exploração

.

socioeconômica estão muito bem articulados quando se trata de limitar e reprimir a comunidade negra" (Gonzalez, 1982, p. 25). Há uma violência de estado (Almeida, 2019) cujo enfrentamento é moroso, assim como uma violência simbólica que se dá não somente das classes dominantes em relação a pobres, pretos, mulheres, indígenas, mas também entre os oprimidos que reproduzem contra si estereótipos (Freire, 2006), preconceitos e violências daí advindas, inclusive de gênero.

É preciso forjar a "educação como prática de liberdade", a dimensão da formação como "uma atitude em frente ao mundo" (Freire , 2006, p. 11-12), em que se questionam a negação da palavra e da realidade social injusta, que também nega o racismo estrutural. Não tratar dela só reforça sua reprodução (Almeida, 2019). Fannon (2024, p. 242) afirma: "é por meio de uma tensão permanente de sua liberdade que os seres humanos podem criar as condições ideais para a existência de um mundo humano". Não existe uma "história única" (Adichie, 2009). Cabe, pois, à educação problematizar a realidade brasileira e prover esse tensionamento por meio da troca de saberes e do questionamento às estruturas sociais.

.

PROBLEMÁTICA

A forte presença militar que marca história de Parnamirim, aliada ao crescimento de um segmento religioso pautado no fundamentalismo têm acentuado um *ethos* que vai moldando concepções de sociedade baseadas na anulação da diversidade, no negacionismo, na invisibilização de povos indígenas e disseminação de racismo religioso. Assim, como fomentar práticas educativas contínuas, aliando ensino, extensão e pesquisa em um ambiente seguro e culturalmente enriquecedor, de modo a estabelecer uma educação antirracista e culturalmente diversa, com foco no reconhecimento e valorização das culturas indígena e afro-brasileira? Em um contexto de ensino tecnológico, é fundamental disputar os espaços de debate e conscientização, compreendendo que a interseccionalidade entre raça, classe e gênero permeia a prática docente.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

Aliando sala de aula, aulas de campo, eventos ligados à educação para as relações étnico raciais, de forma interdisciplinar, destacam-se: **1- Aula de campo à Comunidade Indígena**

.

Potiguara Katu: trata-se de uma ação planejada anualmente pelas disciplinas Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Educação Física, Arte e Língua Portuguesa e Literatura. A aula, que consta de trilha guiada e diálogos com o cacique Luiz Katu, apresenta subsídios para a compreensão de diversos temas contidos na ementa desses componentes curriculares, como a concepção de território, a busca pela sustentabilidade ambiental, a luta da comunidade indígena do Katu. Temas como população, práticas culturais, artísticas, atividades econômicas, meio ambiente, linguagem, relações com o sagrado tornam possível observar, na prática, a herança cultural indígena para a formação étnica da sociedade brasileira. **2 – O Abril Indígena** faz o movimento de volta, levando para o campus as representações indígenas como conferencistas sobre sua história, sua cultura, suas lutas, ampliando os olhares sobre a estrutura agrária do país que historicamente empurra os povos originários para fora de seus territórios e tenta jogá-los ao apagamento. É quando se expõem também produções dos estudantes a partir de leituras de autores indígenas, favorecendo aos estudantes e à comunidade se questionarem sobre sua origem, sua ancestralidade, sua identidade e sobre o processo de invisibilização dos povos indígenas. **3 Julho das Pretas** se constitui com programação diversa, mas este ano priorizou o protagonismo dos/das estudantes integrantes do NEABI, que focou no Cine Debate, uma mostra de filmes cujas temáticas ajudaram a refletir sobre as condições de vida, a subjetividade, o racismo, o preconceito e a própria existência das mulheres negras. Os filmes projetados foram: "Antônia", "Estrelas além do tempo" e "A Negra de...". Após a projeção, seguiam-se os debates, os quais contribuíram para o aprofundamento das temáticas destacadas pelas produções cinematográficas cuja escolha retrataram a situação da mulher negra, evidenciando o *modus operandi* do racismo além fronteiras. **4 Novembro Negro** – Momento em que aliamos mesas, palestras, expressões culturais e artístico literárias afro-brasileiras, com a mesma metodologia de aprofundar reflexões e vivências geradas em sala de aula. Marcante em 2024, foi a participação de personalidades importantes da cultura de Parnamirim e Natal, como Mãe Lúcia de Nanã, sacerdotisa de matriz africana, que compôs a mesa "Diversidade Religiosa" junto com o professor de História do campus, Carlos Henrique, também de religião de matriz africana. Debateram com os estudantes a ancestralidade do candomblé e da umbanda. O Contramestre Vovô, da Capoeira Angola, foi outro convidado. Ele apresentou o berimbau e compartilhou letras de músicas que abordam a diáspora africana no Brasil. Organizou-se um espaço criativo, com objetos, livros e alimentos ancestrais com referências africanas e afrobrasileiras. O Contramestre Vovô compartilhou histórias de Macau e também uma bolsa com elementos

.

simbólicos, revelados durante a atividade. Os/as estudantes participaram ativamente, fazendo perguntas, jogando capoeira e tocando o berimbau. Foi um momento muito especial, marcado pelo aprendizado, pela conexão com a cultura afro-brasileira. **5 – Capoeira** O Projeto Capoeira no IFRN, coordenado pelo Mestre Igor Yuri, vem sendo desenvolvido em dois dias na semana, reunindo alunos da instituição e integrantes da comunidade do entorno. A proposta tem como finalidade manter viva a tradição ancestral da capoeira, compreendida não apenas como expressão corporal a ser apresentada em eventos, mas como manifestação cultural, histórica e educativa que carrega saberes e valores fundamentais para a formação humana. Os participantes têm a oportunidade de vivenciar a capoeira em suas múltiplas dimensões — o jogo, o toque, o canto e o movimento — compreendendo-a como instrumento de inclusão social, fortalecimento identitário e desenvolvimento integral, contribuindo para o fortalecimento de uma educação cidadã, que reconhece a diversidade e os saberes populares como parte essencial do processo educativo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O NEABI se configura como um espaço dinâmico, acolhedor e como o espaço provocador da formação para uma educação antirracista (MEC, 2006; Ribeiro, 2019) e plural, visto que toca nas temáticas das desigualdades – social, de classe, raça e gênero (Akotirene, 2023), dos racismos – estrutural, institucional (Almeida, 2019), dos apagamentos dos povos originários, dos pactos da branquitude em todos as dimensões da sociedade (Bento, 2022; Fanon, 2024), escancarando o fato de que “o Estado brasileiro é um aparato de colonização, segregação e extermínio de tudo o que é pensamento indígena” (Krenak, 2022, p. 43) e acrescente-se, do pensamento negro. Mas também potencializa as alternativas para as problemáticas refletidas a partir da cultura, diversidade, oportunização de vivências com sujeitos e discursos diversos, apontando que outras formas de educação são possíveis e necessárias. Desse modo, também se torna esteio para fortalecer nos educadores a posição de atuar para uma educação circular (Bispo dos Santos, 2023), onde os saberes são plurais (Krenak, 2022), não somente eurocentrados, são ancestrais e necessários para uma prática antirracista.

CONCLUSÕES

.

O NEABI tem grande relevância no contexto do Campus Parnamirim, porque se configura como um espaço dinâmico, acolhedor e provocador de reflexões sobre os temas mais sensíveis no que toca às estruturas histórico sociais, culturais da sociedade brasileira. Ao mesmo tempo que também articula múltiplas possibilidades de fazer os sujeitos se perceberem nessa estrutura e experimentarem vivências calcadas na diversidade cultural e social do povo brasileiro. Desse modo, pauta os processos educativos, as relações sociais no ambiente escolar e fora dele e potencializa o pensar e o fazer para uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidades.** São Paulo: Jandaíra; Sueli Carneiro, 2023.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terá dá, a terra quer.** São Paulo Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** 6ª reimpressão São Paulo: UBU Editora, 2024.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 11ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

IBGE. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/ Acesso em: 10 nov. 2025

KRENAK, A. **Quando o povo indígena descobriu o Brasil**. In: PONTES, A. L. M., HACON, V., TERENA, L. E., and SANTOS, R. V., eds. **Vozes indígenas na saúde:** trajetórias, memórias e protagonismos [online]. Belo Horizonte: Piseagrama; Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2022, pp. 36-69.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

.

PRÁTICAS DE PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO IFRN: EXPERIÊNCIAS DO NEABI AO LONGO DE 2025

GT IFRN – NEABI

Thulho Cezar Santos de Siqueira

Ingrid Paula Tavares da Silva

Paula Patrícia da Costa Braga

Pedro Henrique Ferreira de Souza

Sandra Cristinne Xavier da Câmara

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) constitui um espaço institucional de promoção da equidade racial, reflexão crítica e produção de conhecimento sobre as populações negras e indígenas no Brasil. Em articulação com projetos pedagógicos e ações culturais, o NEABI busca fortalecer a educação para a diversidade, alinhada às leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que determinam o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica e técnica.

O presente relato tem como objetivo apresentar as atividades desenvolvidas pelo NEABI, ao longo do ano de 2025, no campus Natal-Zona Norte do IFRN, destacando suas contribuições para a formação crítica da comunidade escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação antirracista parte do reconhecimento de que o racismo no Brasil não é apenas um conjunto de atitudes individuais, mas uma estrutura histórica que organiza relações sociais, produz desigualdades e orienta a distribuição de oportunidades (Almeida, 2019). Desse modo, a escola não pode se limitar a abordar questões raciais de forma pontual ou comemorativa: é necessário instituir práticas formativas contínuas que questionem hierarquias e valorizem trajetórias marginalizadas.

Como enfatiza Gomes (2017), a construção da identidade negra na escola depende de processos pedagógicos que reconheçam o corpo, a história e a experiência dos sujeitos negros como fontes legítimas de conhecimento, contrapondo-se ao currículo eurocentrado. A afirmação identitária, portanto, não é apenas cultural, mas também política e afetiva, constituindo-se como prática de resistência.

Nesse sentido, Munanga (2020) argumenta que a valorização das matrizes africanas e indígenas deve romper com a lógica folclorizante que transforma culturas vivas em objetos estáticos ou exóticos. A educação para a diversidade implica reconhecer que esses povos

.

produziram filosofias, formas de organização social, arte, ciência e linguagens que estruturam a própria formação brasileira.

Além disso, experiências educativas que dialogam com expressões culturais urbanas — como o hip-hop e o slam — assumem papel central na formação crítica da juventude periférica, ao articular arte, política e território (Rosa; Ferreira, 2021). Tais manifestações possibilitam a elaboração de narrativas próprias e reforçam o pertencimento comunitário, tornando a escola um espaço de criação e não apenas de reprodução.

No âmbito das políticas públicas, ações afirmativas e instrumentos como a heteroidentificação buscam garantir o direito à igualdade racial no acesso às instituições de ensino e enfrentar fraudes que reforçam privilégios históricos (França; Silva, 2020). Projetos de formação racial no ensino fundamental, como o desenvolvido pelo NEABI junto às escolas da Zona Norte de Natal/RN, ampliam o alcance dessas políticas, aproximando a educação antirracista da realidade dos territórios.

Assim, a atuação do NEABI envolve não apenas a realização de eventos, mas a construção de uma cultura escolar que reconhece a ancestralidade como saber, promove o diálogo intergeracional e fortalece identidades e vínculos coletivos.

PROBLEMÁTICA

Apesar dos avanços legais e das discussões sobre diversidade no ambiente escolar, ainda são visíveis situações de invisibilidade, reprodução de estereótipos, ausência de representatividade e desconhecimento sobre a contribuição dos povos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira. No campus Natal-Zona Norte do IFRN, percebe-se que o debate racial nem sempre é priorizado e, muitas vezes, restringe-se a datas comemorativas.

Tal cenário evidencia a necessidade de ações contínuas que promovam reflexão crítica, reconhecimento identitário e enfrentamento das práticas discriminatórias. É nesse contexto que o NEABI vem atuando como espaço estratégico de mediação, formação e produção de sentidos, contribuindo para que o ambiente educacional se consolide como um espaço de respeito e equidade.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

As ações realizadas pelo NEABI no campus em foco ao longo de 2025 foram estruturadas de forma contínua e colaborativa pelos membros do núcleo, por meio de reuniões quinzenais de organização e estudos, que orientaram o planejamento, a distribuição de funções, a elaboração de materiais e o acompanhamento das atividades.

Uma das principais ações desenvolvidas foi o evento Julho das Pretas. Realizado ao longo de três dias no mês de julho, reuniu cerca de 40 participantes, com programação voltada para a valorização das mulheres negras e o enfrentamento das desigualdades de gênero e raça. Para isso, foram realizadas: palestras com convidadas externas, que apresentaram reflexões sobre identidade, estética e protagonismo feminino negro na sociedade; e oficinas culturais e

.

formativas, como a oficina de tranças, que possibilitou diálogos sobre ancestralidade e corporeidade. Ocorreram ainda apresentações artísticas que reforçaram o papel da arte como ferramenta de resistência e afirmação identitária.

Houve participação ativa do núcleo na organização e apoio às ações culturais vinculadas à Batalha do Kraken, que culminaram na Seletiva para a Batalha de Rima Estadual (19/09). A atividade reuniu cerca de 60 participantes e reafirmou o hip-hop como espaço de expressão política da juventude periférica. De forma complementar, o NEABI também apoiou a Seletiva de Slam Poesia (09/10), voltada à literatura marginal e à oralidade negra, promovendo o protagonismo estudantil na produção e circulação da palavra falada.

Destaca-se, ainda, o Projeto de Heteroidentificação nas Escolas da Zona Norte, iniciado em junho de 2025 e ainda em andamento. Consiste na elaboração e distribuição de materiais formativos, realização de palestras informativas e aplicação de questionários em turmas do 9º ano de escolas públicas, com o objetivo de estimular o letramento racial e esclarecer como funcionam as Comissões de Heteroidentificação no IFRN. Até o final do semestre 2025.1, quatro escolas foram atendidas e mais de 110 questionários foram aplicados.

Por fim, no último trimestre do ano, iniciou-se o planejamento do Novembro Negro, orientado pelos objetivos de fortalecer a memória, a arte e a luta da população negra, com a definição de temas, convidados, oficinas, apresentações artísticas e identidade visual do evento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As ações realizadas em 2025 reforçaram o papel do NEABI como espaço de formação crítica e participação ativa no campus. Observou-se um fortalecimento da identidade racial entre os estudantes, sobretudo aqueles que participaram das oficinas, debates e atividades de expressão artística promovidos pelo núcleo. A presença de convidadas externas e a circulação de referências afro-brasileiras e indígenas contribuíram para o reconhecimento da ancestralidade como potência, e não como objeto distante ou folclorizado.

O Julho das Pretas destacou-se como marco formativo, por articular teoria, estética, cultura e experiência pessoal, gerando espaços de cuidado, escuta e afirmação. Já as ações culturais de rima e slam consolidaram o vínculo entre cultura urbana e educação pública, reconhecendo o hip-hop como construção intelectual e política, e não apenas como entretenimento. O Projeto de Heteroidentificação, por sua vez, aponta para o avanço do NEABI no campo da educação antirracista territorializada, estabelecendo ponte entre IFRN e escolas da Zona Norte de Natal ao contribuir para o diálogo com estudantes do ensino fundamental e fomentar o alcance das ações afirmativas como política pública e direito.

Identificam-se, no entanto, desafios, sobretudo relacionados à ampliação da participação estudantil e à manutenção de recursos materiais e logísticos, o que reforça a importância do apoio institucional contínuo e do diálogo entre setores do campus.

.

CONCLUSÕES

A experiência vivenciada pelo NEABI ao longo do ano de 2025 demonstrou que o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial exigem continuidade, planejamento e presença cotidiana. A formação dos membros, a ampliação da participação estudantil e o diálogo com escolas da Zona Norte mostraram-se caminhos estratégicos para que o NEABI atue de maneira efetiva e territorializada.

Assim, conclui-se que o NEABI se consolidou em 2025 como um espaço de formação permanente e de afirmação de identidades, contribuindo para que a comunidade escolar reconheça a diversidade como valor estruturante. Para os próximos anos, projeta-se o fortalecimento das parcerias com a rede pública de ensino, a manutenção das ações culturais recorrentes e a ampliação das atividades formativas internas, garantindo que o núcleo siga se desenvolvendo como agente promotor de justiça social, memória e pertencimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

FRANÇA, Roberta; SILVA, Maria Lúcia. **Heteroidentificação e ações afirmativas: debates e experiências no contexto brasileiro**. Revista da ABPN, v. 12, n. 30, p. 53-75, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

ROSA, Natália; FERREIRA, Diego. Hip-hop, escola e formação crítica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 50, p. 299-317, 2021.

.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLA DE MACAU E DA RESERVA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL ESTADUAL PONTA DO TUBARÃO

GT IFRN – NEABI

Carlos Henrique Profirio Marques

Artur Carneiro Leao

Monica Rocha de Oliveira

Ana Luzia Assunção Cláudio de Araújo

Robevania Cristina Lopes Maracaja

Jennifer Vitoria de Souza Jesus

INTRODUÇÃO

É necessário a efetivação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que são a base legal do Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). Essas leis estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Culturas Afro-brasileira e Indígena (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008). O Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI) tem como objetivo central vincular e promover ações relacionadas às questões de igualdade e proteção dos direitos de pessoas e grupos étnicos acometidos por práticas discriminatórias, como o racismo, através de ações de ensino, de pesquisa e de extensão (IFRN, 2021).

O objetivo geral do presente trabalho é promover a reflexão sobre as questões étnico raciais, superar o racismo e outras formas de discriminação e auxiliar no direcionamento de estudos, pesquisas e ações de extensão relacionados a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na comunidade escolar e em cinco escolas do Município de Macau localizadas no Bairro Centro, Bairro Cohab e na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão (RDSEPT). Também temos como intuito contribuir com a visibilidade da Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER) e destacar a importância de uma maior visibilidade da contribuição dos povos Afro-Brasileiros e Indígenas na sociedade.

.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em um mundo onde ainda enfrentamos tantos desafios relacionados ao preconceito, eventos como o "Abril Indígena", "Julho das Pretas" e o "Novembro Negro" surgem como uma oportunidade de reflexão e aprendizado promovida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Macau. Esses eventos são normalmente organizados pelo NEABI, e tem o intuito de conscientizar e engajar a comunidade acadêmica e local em discussões profundas sobre a história e cultura do nosso país, a luta contra o racismo e a valorização da cultura afro-brasileira e indígenas.

PROBLEMÁTICA

A implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas escolas brasileiras é um tema complexo e desafiador. Essas leis visam promover a valorização da diversidade étnico-racial e combater o racismo, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas. Porém, apesar da importância dessas leis, a sua implementação enfrenta vários desafios, dentre eles a alta de conhecimento e formação por parte dos professores, a resistência e racismo que criam barreiras significativas para a implementação dessas leis, a falta de recursos e materiais didáticos adequados e o currículo sobrecarregado o que pode dificultar a inclusão de novos conteúdos. As consequências da não implementação pode ser grave como por exemplo a perpetuação do racismo, pois a falta de conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena pode gerar o preconceito e a discriminação, a desigualdade e a exclusão, pois valorização da diversidade étnico-racial gera o respeito.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

A metodologia consiste na realização de cinco palestras formativas com servidores do Campus Macau, personalidades negras ou indígenas e/ou pesquisadores externos especialistas na temática, as quais podem ser realizadas em formato híbrido, presencial no Campus Macau e de com transmissão on-line.

A partir do mês junho as ações do NEABI Macau foram submetidas como um Projeto de Extensão chamado Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nas escola de Macau e da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão (RDSEPT).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A ação do Abril indígena 2025 do Campus Macau teve como tema central "Mulheres Indígenas: Guerreiras da Ancestralidade", promovendo espaços de escuta, valorização e reconhecimento dos saberes originários e tivemos 308 inscritos no evento.

Em junho de 2025 realizamos uma palestra no Auditório do Campus Macau, para aproximadamente 160 alunos do Ensino Fundamental, intitulada Justiça Climática e Racismo Ambiental, com os alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Maura Bezerra.

.

Figura 05: Palestra Justiça Climática e Racismo Ambiental para a Escola Maura Bezerra.

Fonte: elaboração própria.

Em julho realizamos um evento Julho das Pretas no Auditório do Campus Macau para aproximadamente 300 alunos do Campus Macau e 150 alunos da Escola Maura Bezerra através de uma palestra intitulada Protagonismo Feminino Negro.

Em agosto no dia 9 de agosto Dia Internacional dos Povos Indígenas do Mundo realizamos o Cinema do NEABI (CINEABI) para 180 alunos da comunidade externa, com a exibição de um documentário intitulado "O Brasil antes de 1500''.

Figura 09: CINEABI no Auditório do Campus Macau

Fonte: elaboração própria.

No dia 16/10/2025 realizamos a apresentação de trabalho na VII Semana de Ciência, Tecnologia e Extensão (SECITEX). O trabalho apresentado no IX Simpósio de Extensão foi com os dados parciais do Projeto de Extensão. Para o Novembro Negro demos início as reuniões da Comissão Organizadora da Semana da Consciência Negra 2025 do Campus Macau.

E no dia 27 de novembro, em alusão ao Dia Nacional de Zumbi e Dia da Consciência Negra, realizamos palestras para aproximadamente 88 alunos.

CONCLUSÕES

.

Em um mundo onde ainda enfrentamos tantos desafios relacionados ao preconceito, eventos como o "Abril Indígena", "Julho das Pretas" e o "Novembro Negro" promovem a reflexão e aprendizado sobre as questões étnico raciais, auxiliam a superar o racismo e outras formas de discriminação e direcionam estudos, pesquisas e ações de extensão relacionados a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena dentro e fora da comunidade acadêmica. Conseguimos contribuir com a visibilidade da Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER), destacar a importância de uma maior visibilidade da contribuição dos povos Afro-Brasileiros e Indígenas na sociedade através das ações no Campus e postagens em redes sociais.

A conscientização e engajamento vem melhorando a cada ano com a comunidade acadêmica e local através das discussões sobre a história e cultura do nosso país, a luta contra o racismo e a valorização da cultura afro-brasileira e indígena. No ano de 2025 conseguimos realizar as nossas ações com 308 alunos no Abril Indígena, 160 alunos em junho na Semana de Meio Ambiente, 450 alunos em julho com o Julho das Pretas, 180 alunos em agosto com o CINEABI e 88 alunos com o Novembro Negro. Ao longo do ano conseguimos realizar nossas ações com 1.186 alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro--Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

.

EDUCAÇÃO PARA A JUSTIÇA SOCIAL: A ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE GÊNERO E DIVERSIDADE NO IFRN CAMPUS SANTA CRUZ

GT IFRN – NUGEDI

Pedro Felipe de Lima Henrique

Amanda de Albuquerque Queiroga Freire

Lucileide Medeiros Dantas da Silva

Jeronimo Jose de Oliveira

Maria Isabela Pachêco Melo

Adelly Sofia Gomes Nascimento

INTRODUÇÃO

Em um contexto educacional marcado por desigualdades históricas e desafios relacionados à convivência, inclusão e valorização da diversidade, emerge a necessidade de a escola, enquanto agente de promoção de justiça social, assumir compromissos mais concretos com a formação cidadã para o respeito às diferenças. O IFRN Campus Santa Cruz, nesse contexto, enfrenta questões ainda mais desafiadoras quando se observa o contexto social local, fortemente influenciada pelo turismo religioso e por valores culturais mais conservadores. Essa configuração, frequentemente percebida e comentada no cotidiano institucional, resulta numa maior resistência à promoção de debates sobre diversidade, gênero e direitos humanos no seu ambiente escolar.

Foi em meio a esse cenário que, em 2025, foi instituído o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Diversidade (NUGEDI) no *campus*, com o objetivo de ser um espaço estruturado de acolhimento, formação e enfrentamento ao assédio e à discriminação na nossa instituição. Alinhado à Política de Enfrentamento à Violência de Gênero e Promoção da Equidade do IFRN, o núcleo tem buscado articular ensino, pesquisa e extensão na construção de ações educativas e culturais voltadas à valorização da diversidade e ao fortalecimento dos direitos humanos no nosso contexto escolar. Este relato de experiência apresenta as principais atividades promovidas pelo núcleo no IFRN Campus Santa Cruz neste ano. Nosso objetivo com

.

ele é refletir sobre o papel dessas ações na consolidação de um espaço estratégico para a promoção de uma cultura institucional baseada na justiça social, no respeito às diferenças e na formação crítica e cidadã da nossa comunidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A atuação de núcleos institucionais voltados para a promoção da equidade de gênero e da diversidade sexual no ambiente escolar encontra respaldo em uma perspectiva educacional crítica e transformadora. Paulo Freire (1996) defende uma educação libertadora, ancorada no diálogo, na escuta ativa e na valorização das vivências e subjetividades dos sujeitos sociais. Essa concepção implica o enfrentamento de estruturas que naturalizam e legitimam desigualdades.

No campo dos estudos de gênero, Scott (1995) afirma que gênero deve ser compreendido como uma categoria analítica fundamental para a compreensão das relações sociais, uma vez que estrutura os modos de produção e reprodução das desigualdades, sendo indissociável de outras categorias como classe, raça e sexualidade. Nessa direção, Louro (1997) amplia a discussão ao incorporar os estudos queer, defendendo que a escola pode (e deve) problematizar as normas de gênero e sexualidade que sustentam processos de exclusão e discriminação.

Além disso, o IFRN possui uma Política de Enfrentamento à Violência de Gênero e Promoção da Equidade de Gênero e da Diversidade Sexual (Resolução n. 82/2025 - CONSUP/IFRN), que estabelece diretrizes institucionais para o acolhimento, a formação e o enfrentamento de violências de gênero no âmbito da instituição. Essa política orienta ações formativas, de escuta e acolhimento, bem como iniciativas de comunicação que visem à transformação da cultura institucional e ao fortalecimento de uma educação comprometida com os direitos humanos.

PROBLEMÁTICA

No contexto do IFRN Campus Santa Cruz, observamos alguns desafios relacionados à promoção da equidade, do respeito às diferenças e da valorização da diversidade no cotidiano escolar. Embora avanços institucionais venham sendo construídos, temas como gênero,

.

sexualidade, raça e saúde mental ainda enfrentam resistências, sobretudo em razão de influências culturais mais conservadoras presentes na comunidade local. Essas resistências se manifestam em silenciamentos, desconfortos e até em práticas discriminatórias veladas no ambiente educacional. Diante disso, identificamos a necessidade de promover espaços de escuta, formação e intervenção pedagógica que contribuam para o enfrentamento dessas questões e para a construção de uma cultura escolar mais justa, inclusiva e crítica.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

As ações promovidas pelo NUGEDI-SC entre abril e setembro de 2025 tiveram início formal em 15 de abril de 2025, data de sua implantação no IFRN Campus Santa Cruz. O núcleo nasce articulado ao projeto de ensino A Escola é Delas, iniciativa que, desde 2023, desenvolve atividades voltadas à formação crítica, política e emancipadora de jovens mulheres, fortalecendo seu protagonismo e ampliando a consciência sobre direitos, igualdade de gênero e justiça social. Assim, o início das atividades do NUGEDI-SC se ancora na trajetória já consolidada do projeto, que também impulsionou a primeira ação do núcleo: a roda de conversa "IA sin Fronteras: Ciencia, Mujeres y Latinoamérica", realizada em 16 de abril. A partir dessa base, o planejamento das ações passou a ser construído coletivamente por docentes, estudantes bolsistas e servidores envolvidos com as temáticas de diversidade e direitos humanos, orientando-se pela escuta das demandas do cotidiano escolar, pelo alinhamento a campanhas nacionais e datas simbólicas, e pela organização de três eixos de atuação: formação, comunicação e escuta.

A roda de conversa "IA sin Fronteras: Ciencia, Mujeres y Latinoamérica" contou com a participação de duas mestrandas da Universidad de Chile em intercâmbio na UFRN, promovendo um diálogo rico sobre ciência, gênero e internacionalização. A ação, realizada em parceria com a Diretoria de Internacionalização (DINT) e com docentes das áreas de Gestão, Eletrônica e Espanhol, consolidou a integração entre diferentes setores do campus e evidenciou o potencial da escola como espaço de troca intercultural e reflexão crítica sobre a presença das mulheres latino-americanas na ciência.

Em junho, mês dedicado à diversidade, duas ações se destacaram. A primeira foi a roda de conversa "Pessoas LGBTQIAPN+ no mundo do trabalho: realidades, direitos e

.

oportunidades", que reuniu representantes de entidades civis e públicas atuantes na região. O evento propiciou reflexões importantes sobre inclusão, discriminação e acesso a direitos no contexto profissional. No mesmo mês, foi realizada uma edição do projeto Cineconexão com o filme Close (2022), seguida de roda de conversa intermediada por um professor da UFRN. A atividade abordou temáticas como masculinidade, homofobia e saúde mental na adolescência, fomentando o debate sensível e empático entre os estudantes.

No mês de julho, em parceria com o NEABI, foi realizada a roda de conversa "Julho das Pretas: Cosmovisões e práticas de resistência", com pesquisadoras negras que trouxeram contribuições sobre ancestralidade, autoestima e enfrentamento ao racismo. Ainda em julho, o projeto interdisciplinas "Diálogos com o mundo do trabalho" teve sua segunda edição, com a exibição do filme "Que horas ela volta?" (2015), seguida de debate sobre a invisibilidade feminina no trabalho doméstico e nas relações laborais. Ambas as atividades foram marcadas pelo protagonismo feminino e pela valorização de saberes diversos.

Em setembro, o núcleo promoveu em conjunto com a COAES (Coordenação de Assuntos Estudantis) uma palestra educativa intitulada "Bullying e os impactos na saúde mental", em alusão à campanha Setembro Amarelo. A ação foi realizada nos turnos da manhã e tarde e contou com a presença de profissionais da Secretaria Municipal de Saúde, que abordaram aspectos psicológicos e sociais relacionados à violência simbólica no ambiente escolar. Além dessas ações pontuais, o NUGEDI desenvolveu uma campanha permanente de combate à discriminação, com afixação de cartazes em banheiros, publicações informativas nas redes sociais e produção de um tutorial sobre o uso de canais de denúncia contra discminação e assédio na instituição, como o "fala.br".

Todas as ações foram acompanhadas por registros fotográficos, relatórios internos e escutas qualitativas dos participantes. A atuação dos estudantes foi central tanto no planejamento como na execução, o que fortaleceu o senso de pertencimento e engajamento com a pauta da diversidade. A colaboração com os núcleos NEABI e NUARTE, além de parcerias externas, ampliou o impacto das iniciativas. Essa experiência demonstrou que, mesmo em contextos conservadores, é possível construir práticas educativas transformadoras a partir da escuta, da criatividade e do compromisso coletivo com os direitos humanos.

.

CONCLUSÕES

As ações desenvolvidas pelo NUGEDI-SC em 2025 articularam-se à necessidade de promover debates sobre diversidade, equidade e direitos humanos no IFRN Campus Santa Cruz. A participação estudantil e o trabalho em rede foram fundamentais para o êxito das atividades. A experiência reforça a importância de espaços institucionais que articulem formação, acolhimento e mobilização social. O núcleo, dessa forma, vem contribuindo para a construção de uma escola mais justa, plural e sensível às diferenças.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Resolução no 82/2025 – CONSUP/IFRN. **Política de Enfrentamento à Violência de Gênero e Promoção da Equidade de Gênero e da Diversidade Sexual**. Natal: IFRN, 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, jul./dez. 1995.

AÇÕES DE EDUCAÇÃO, AFETO E RESISTÊNCIA NO MÊS DO ORGULHO LGBTQIAPN+: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA TRANSDISCIPLINAR NO IFRN-CAMPUS MACAU

.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: NUGEDI (MACAU)

GT IFRN – NUGEDI

Janaina Maria Gonçalves

Maira Dal Maz Pinheiro

Monique Werneck de Carvalho Ribeiro

Robevania Cristina Lopes Maracaja

Vladiere Sousa Torres Oliveira

Analice Ribeiro de Oliveira

INTRODUÇÃO

Junho é um período internacionalmente estabelecido como o Mês do Orgulho LGBTQIAPN+, um marco que celebra a diversidade e reforça a luta histórica por direitos civis, ancorada na memória da Rebelião de Stonewall (28 de junho de 1969). No contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do

Norte (IFRN) – Campus Macau, a Diretoria LGBTQIA+ do Grêmio Estudantil Benito Barros, em parceria com o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Diversidade (NUGEDI), planejou e executou uma programação diversificada com o objetivo de promover a educação em direitos humanos e a construção de um ambiente escolar efetivamente plural.

Reafirma-se, com esta iniciativa, a premissa de que a educação deve ser um espaço seguro, acolhedor e ativamente livre de LGBTfobia, onde todas as identidades (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-bináries e demais identidades) e orientações sexuais são respeitadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Por que falar de homofobia nas escolas? Por concebermos a educação como um ato de amor e coragem, como nos ensinou Freire (2019). Por acreditar que educar vai muito além do que está escrito nos livros e em conteúdos curriculares engessados. Por defender que as vozes

.

LGBTs precisam sair da invisibilidade e ter espaços nos debates. Por contribuir para desconstrução da heterossexualidade compulsória, a qual Foucault (1993) define como "um padrão normativo que, ancorado e reproduzido por instituições, expressa expectativas e demandas sociais fundadas nas relações heterossexuais enquanto as únicas reconhecidas como "naturais" e legítimas".

Vale destacar que as ações desenvolvidas no campus Macau preconizaram o protagonismo dos alunos, colocando-os no centro do processo de aprendizagem, mas ao mesmo tempo, considerando o papel do professor como de suma importância, o fio condutor como salienta Demo (2020) ao pontuar que "protagonismo estudantil não dispensa, desqualifica ou desenha os docentes. Muito ao contrário. Valoriza-os em sua função mediadora superlativamente, como orientadores e avaliadores, além de parceiros".

No mesmo sentido destaca Junqueira (2009) ao afirmar que, "professoras/es, ao terem contato com projetos voltados à igualdade de direitos em gênero e sexualidade, podem tornar-se protagonistas no fazer uma escola na e para a diversidade". Dessa forma, alunos e servidores do IFRN campus Macau uniram forças na construção de pontes de discussão e reflexão que permitam a todos o direito a uma educação com equidade, inclusiva, pautada no enfrentamento das situações de homofobia no IFRN e na vida social.

PROBLEMÁTICA

Apesar das legislações que asseguram uma educação pautada no respeito e na diversidade (como previsto na LDB), a comunidade escolar do IFRN-Campus Macau, como outras instituições de ensino, apresenta lacunas significativas na formação e no diálogo aberto sobre as questões de gênero, sexualidade e diversidade LGBTQIAPN+. Essa problemática manifesta-se em um contexto de silenciamento institucional e na persistência de atitudes e discursos LGBTfóbicos, seja de forma explícita como nas exclusões que envolvem sexualidade, performance e heteronormatividade compulsória, seja de forma mais implícita como negação e indiferença aos casos de homofobia que comprometem o acolhimento e a permanência segura de estudantes e servidores que não se enquadram na norma cis-heteronormativa.

1. Descrição da Experiência (Metodologia)

.

A programação foi estruturada ao longo do mês de junho, abrangendo diferentes formatos e públicos-alvo, conforme detalhado a seguir:

1.1. Oficinas Educativas "Gênero e Sexualidade"

Público: Turmas do 1º ano do Ensino Médio Técnico Integrado e a turma do segundo período da graduação em Licenciatura em Biologia.

Formato: Oficinas de diálogo, escuta ativa e aprendizagem sobre diversidade. **Produto Final:** Ao término das oficinas, os participantes foram convidados a elaborar cartazes temáticos com mensagens de respeito, inclusão e empatia. Estes cartazes culminaram em uma exposição coletiva instalada nos murais da recepção do campus no dia 23 de junho, marcando o início da Semana da Diversidade. A condução da atividade se deu pelos representantes do grêmio estudantil Otávio e Ester.

1.2. Rodas de Leitura e Literatura

Leitura integral do conto "Gotas", do professor Vladiere Oliveira, autor com texto publicado na coletânea Diversidade e Resistência. O momento focou no compartilhamento de sua trajetória e na literatura como ferramenta de luta e expressão.

Na ocasião, a professora Janaína conduziu uma breve atividade para que os alunos e servidores escrevessem em um post-it uma mensagem a partir da seguinte questão disparadora: para o que você gostaria de dizer SIM? As respostas foram afixadas em um cartaz com o título: "Gotas do Sim". Mediação: Profa. Janaína Gonçalves.

1.3. Palestra: “Mês do orgulho LGBQIA+: Desafios e descobertas”

Data/Local: 24 de junho, Auditório (10:30 às 12:00 e 16:30 às 17:00), como parte da Semana da Diversidade.

Palestrantes: A atividade contou com a participação de Bia Crispim (professora efetiva da rede estadual, travesti, doutoranda em Literatura Comparada e militante transfeminista) e Sabrina Silva (vice-presidente da União da Juventude Socialista, nãobinária e militante LGBT+).

Foco: Reflexão sobre a história e significado do Mês do Orgulho, autoconhecimento, formas de resistência e acolhimento. A mediação foi realizada pela servidora Maira Dal Maz Pinheiro.

1.4. CineQueer

.

O CineQueer foi um espaço dedicado à reflexão e reconhecimento por meio da arte cinematográfica, realizado durante a Semana da Diversidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A programação do Mês do Orgulho demonstrou a capacidade de articulação entre os corpos discente (Grêmio Estudantil), docente e técnico-administrativo (NUGEDI) para a promoção de uma agenda de direitos humanos. A experiência resultou:

Engajamento Prático: A produção de cartazes nas oficinas, infográficos, culminando na exposição, transformou o debate teórico em ação visível, impactando o ambiente físico do campus e mobilizando o senso de comunidade.

Diálogo Afetivo: A roda de leitura sobre “Toda forma de amor” humanizou o debate sobre Homem, sexualidade e afeto, utilizando a literatura como ponte para a empatia.

Desafio da Censura/Apropriação: O cancelamento da exibição do documentário com H evidenciou a barreira entre a celebração do Orgulho e a aceitação institucional da complexidade e da totalidade da vivência LGBTQIAPN+ (incluindo cenas de nudez ou conteúdo sexual), reforçando a necessidade de diretrizes mais claras e pedagógicas sobre o uso de materiais para diferentes faixas etárias. No entanto, a exibição de Alice Junior assegurou um momento de representatividade juvenil e positiva.

CONCLUSÕES

O Mês do Orgulho LGBTQIAPN+ no IFRN-Campus Macau, promovido pela Diretoria LGBTQIA+ e parceiros, consolidou-se como uma experiência pedagógica fundamental para a desconstrução de preconceitos e a construção de um ecossistema escolar mais inclusivo. A força da iniciativa reside na sua abordagem multifacetada, combinando a formalidade das oficinas com a sensibilidade da literatura e a potência do audiovisual.

Recomendamos a institucionalização anual desta programação e a continuidade das parcerias, visando fortalecer o ambiente de escuta e diálogo para que o respeito à diversidade não se limite a um mês, mas se torne um princípio inegociável da cultura escolar. A luta pela inclusão e pela visibilidade é um processo contínuo que a comunidade IFRN-Campus Macau reafirma estar comprometida em trilhar.

REFERÊNCIAS

.

DEMO, P. **Protagonismo estudantil.** Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/10685/6646>. Acesso em: 10 de nov. 2025.

JUNQUEIRA, R. D. (2009). **Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In R. D. Junqueira (Org.), Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas** (pp. 95-124). Brasília: Ministério da Educação, UNESCO.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade. A vontade de saber**. V. 1, 11 ed., Rio de Janeiro, Graal, 1993.

.

NUGEDI COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: PRÁTICAS DE EQUIDADE E DIVERSIDADE NO IFRN, CAMPUS NATAL-CENTRAL

GT IFRN – NUGEDI

Daniella Lago Alves Batista de Oliveira Eustáquio

Joaquim Gabriel da Silva Anselmo

Francisco Fred Lucas Linhares

Maria Beatriz do Nascimento Costa

Vitoria Lima de Andrade

Thalía Musa Bento Queiroz

INTRODUÇÃO

O NUGEDI é um espaço permanente do IFRN dedicado à promoção da equidade, da diversidade e da inclusão, ampliando a compreensão sobre gênero, sexualidades, relações étnico-raciais e outros marcadores da diferença. No *Campus* Natal-Central, o Núcleo — criado em julho deste ano — reúne docentes, discentes e técnicos em ações articuladas de ensino, pesquisa e extensão. Entre suas experiências destacam-se momentos formativos, palestras e a elaboração de futuros projetos que fortalecem o diálogo com a sociedade. Alinhadas à Resolução CNE/CP nº 1/2012 e às Diretrizes Curriculares Nacionais, essas iniciativas consolidam o NUGEDI como lugar de resistência, produção de saberes e promoção de uma educação pública democrática, inclusiva e comprometida com o respeito às identidades.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Butler (2003) e Louro (1997) oferecem bases para compreender o gênero como construção social, destacando sua performatividade e a necessidade de repensar práticas pedagógicas que valorizem as diferenças como potencial educativo. A essas contribuições, soma-se a abordagem interseccional de Crenshaw (2002), que evidencia como desigualdades de gênero, raça, classe, sexualidade e geração se entrecruzam e devem orientar as ações formativas e extensionistas do Núcleo.

.

Freire (1996) reforça a educação como prática política e libertadora, centrada no diálogo e na autonomia dos sujeitos, enquanto Candau (2008) enfatiza a importância de reconhecer identidades culturais e enfrentar desigualdades históricas. Assim, as ações do NUGEDI no IFRN, Campus Natal-Central, fundamentam-se em referenciais críticos e emancipatórios, entendendo a educação como espaço de promoção da igualdade e do respeito às diferenças.

PROBLEMÁTICA

A criação do NUGEDI no IFRN – Campus Natal-Central responde a desigualdades históricas e à persistência de preconceitos relacionados a gênero, sexualidades, raça e classe. Pode-se compreender que esse histórico de desigualdade decorre da tardia inclusão de mulheres na instituição, efetivada apenas em 1975, quando o ingresso passou a ocorrer regularmente por meio dos editais de seleção. Ainda hoje, porém, a instituição enfrenta desafios como intolerância, desinformação e estereótipos que afetam o clima escolar e o processo formativo dos nossos estudantes. Diante da ausência de espaços estruturados para debate e acolhimento, o Núcleo torna-se fundamental. Sua institucionalização fortalece a legitimidade das ações voltadas à superação dessas lacunas.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

A amostra apresenta as principais ações desenvolvidas pelo NUGEDI no IFRN – Campus Natal-Central entre julho de 2025 até o momento da elaboração deste relatório. O Núcleo, composto por docentes, técnicos e estudantes que se integraram gradualmente ao grupo, foi formalizado pela Portaria nº 810/2025. Suas atividades estruturam-se em ações sistematizadas, como reuniões mensais internas, encontros sistêmicos com outros campi e reuniões extraordinárias para pautas emergentes. O NUGEDI mantém um espaço de acolhimento estudantil, no qual o bolsista Joaquim Gabriel da Silva Anselmo atua diretamente no atendimento e suporte aos alunos, com apoio da Diretoria de Ensino, representada por Silvana Andrade de Souza. A equipe trabalha na ampliação desse ambiente, com a solicitação de novos recursos para garantir uma estrutura mais adequada. Além disso, incorpora temas ligados à diversidade nas Reuniões Pedagógicas, fortalecendo a formação e a sensibilização de docentes e servidores.

.

As ações do Núcleo seguem um cronograma disponível no Google Sala de Aula, acessível a todos os membros, e cada reunião gera uma ata com registros e encaminhamentos. Também foi solicitada a criação de um setor específico do NUGEDI no SUAP para receber processos e chamados relacionados à comunidade escolar, garantindo maior transparência, organização e institucionalidade às atividades do Núcleo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entre os resultados obtidos, destaca-se a palestra ministrada pelo psicólogo Jôsfam Andrade aos alunos do 3º ano do Ensino Médio Integrado, abordando temáticas relacionadas à saúde mental em alusão ao *Setembro Amarelo*:

Figura 01: Palestra com os alunos.

Fonte: elaboração própria.

Além disso, foi criada uma conta institucional no Instagram (@nugedi.cnat), com o objetivo de divulgar as ações do Núcleo e ampliar seu alcance junto à comunidade externa. O Núcleo conta com um e-mail institucional para fortalecer a comunicação e uma sala de atendimento estudantil, conforme já mencionado. Na Semana de Integração de 2025.2, foram apresentados seus objetivos e as formas de atuação aos estudantes ingressantes.

O grupo sistêmico reúne-se mensalmente para planejar ações e promover formações, discutindo desde a legislação sobre LGBTfobia até a criação de materiais informativos e reflexões sobre o banheiro inclusivo como dispositivo de gênero. Todas as reuniões são agendadas com antecedência, realizadas na sala da Diretoria de Ensino e registradas por meio de atas e registros fotográficos.

.

CONCLUSÕES

As ações formativas e de sensibilização do NUGEDI têm ampliado a consciência da comunidade acadêmica sobre gênero, sexualidade, raça, classe e outros marcadores sociais. O Núcleo atua de forma transformadora ao articular teoria e prática, incorporando referenciais de autoras e autores como Butler, Louro, Crenshaw, Freire e Candau. Suas estratégias interseccionais e eventos contínuos reforçam o compromisso do IFRN com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com a educação como prática emancipatória. Para os próximos passos, prevê-se a expansão de projetos de pesquisa e extensão, fortalecendo o debate sobre diversidade e inclusão e contribuindo para uma educação pública mais plural, ética e socialmente justa.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural**: entre o universalismo e o relativismo cultural. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171–188, 2002.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 08 out 2025.

NÚCLEO DE GÊNERO E DIVERSIDADE (NUGEDI). **Documento de Criação e Diretrizes de Funcionamento do NUGEDI/IFRN.** Natal: IFRN, 2018. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/novo-nucleo-no-ifrn-foca-em-educacao-genero-e-diversidade/. Acesso em: 08 out 2025

NUGEDI CNAT. *Instagram:* @nugedi.cnat. Disponível em: https://www.instagram.com/nugedi.cnat. Acesso em: 17 nov. 2025.

.

PESQUISAS, DIALOGOS E AÇÕES VIRTUAIS, PRESENCIAIS E HÍBRIDAS SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

GT IFRN – NUGEDI

Thalita Cunha Motta

Allef Barbosa Queiroz

Rodrigo Brandão da Cruz

INTRODUÇÃO

O debate acerca da temática de gênero e diversidade tem se intensificado nos últimos anos, em virtude das crescentes demandas brasileiras por justiça social, igualdade de direitos e valorização da diversidade humana. No Rio Grande do Norte, políticas específicas têm sido desenvolvidas para combater a violência de gênero, promover a igualdade e garantir o respeito à pluralidade. Entretanto, ainda existem muitos desafios relacionados à efetivação dessas políticas no cotidiano escolar e social.

O campus Natal Zona Leste do IFRN implementou o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Diversidade a partir de fevereiro de 2025, através da Portaria n.384/2025 RE/IFRN. O núcleo tem docentes e TAE em sua composição oficial, mas agrega estudantes e colaboradores interessados na temática. Além das atividades de estudo, de acordo com a Resolução n.82/2025, esse núcleo é também uma das estruturas da Rede de Prevenção e Enfrentamento do Assédio no IFRN, ainda em processo de implementação. Portanto, aqui apresentamos algumas reflexões sobre a importância do NUGEDI para a efetivação de uma cultura de respeito e empatia no ambiente escolar, favorecendo o bem-estar de todos e todas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme determinado na Lei federal n. 14.540/2023, institui-se o Programa de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual e demais Crimes contra a Dignidade Sexual e à Violência Sexual no âmbito da administração pública. Uma das diretrizes de ação desse programa é a oferta de capacitação, na modalidade presencial ou a distância, que abranjam os seguintes conteúdos mínimos:

.

> a) causas estruturantes do assédio sexual e demais crimes contra a dignidade sexual e da violência sexual; b) consequências para a saúde das vítimas; c) meios de identificação, modalidades e desdobramentos jurídicos; d) direitos das vítimas, incluindo o acesso à justiça e à reparação; e) mecanismos e canais de denúncia; e, f) instrumentos jurídicos de prevenção e de enfrentamento ao assédio sexual e demais crimes contra a dignidade sexual e a todas as formas de violência sexual disponíveis no ordenamento jurídico brasileiro (Art. 5º, inciso VII).

Neste sentido, baseamo-nos nas principais teorias e estudos de Gênero e diversidade do campo das Ciências Sociais na contemporaneidade. Destaca-se a perspectiva crítica que enfoca os impactos das desigualdades socioeconômicas brasileiras na manutenção do machismo e patriarcalismo estrutural. Adotamos o conceito de gênero elaborado a partir do movimento feminista, que buscou evidenciar que o sexo biológico não é o elemento definidor das condutas de sexualidade da espécie humana. Assim, feminino e masculino são categoria relacionais, uma vez que gênero e sexualidade são construções humanas e sociais, de acordo com diferentes contextos históricos, culturais, políticos e econômicos. Portanto, concepções e práticas no campo político, trabalhista e na educação devem problematizar também as pluralidades de corpos, identidades e vivências em cada contexto social.

No meio escolar, o alcance da equidade social e de gênero passa pela identificação das desigualdades entre os sexos, formas de violência, preconceito e discriminação nas práticas pedagógicas e rotinas administrativas. A própria Organização das Nações Unidas - ONU, elenca como um dos objetivos da Agenda 2030 pelo Desenvolvimento Sustentável (ODS) mundial o empoderamento de todas as mulheres e meninas para efetivar a igualdade de gênero.

A pesquisadora Guacira Lopes Louro (2018) destaca que o ambiente escolar é um dos principais espaços de reprodução e contestação de normas de gênero. Para ela, a escola precisa promover práticas pedagógicas inclusivas e críticas. Falar em diversidade implica reconhecer que as diferenças — de gênero, orientação sexual, raça, etnia, religião, deficiência ou classe social — são parte constitutiva da experiência humana. A diversidade, portanto, não é um problema a ser tolerado, mas uma riqueza a ser valorizada.

PROBLEMÁTICA

.

O campus Natal Zona Leste do IFRN tem sua atuação principal desenvolvida através de cursos na modalidade de Educação a Distância. Por isso, a localização geográfica e o número de estudantes tornam-se um diferencial em relação a outros campi – atendemos um grande público de outras regiões do Brasil nos cursos de pós-graduação, por exemplo. Neste sentido, um dos desafios da atuação do NUGEDI é o desenvolvimento de um contato e interação mais profícuos com estudantes da EaD, além de servidores em regime de trabalho remoto.

A ação desenvolvida para debate sobre o "Dia Internacional da Mulher" foi divulgada através do módulo de eventos do SUAP e transmitido via Youtube. Mas, percebeu-se a necessidade de um espaço de diálogo contínuo, além da disponibilidade de materiais de aprofundamento teórico sobre a temática. Além disso, a recente aprovação da Política de Prevenção e Enfrentamento do Assédio, da Discriminação e Demais Formas de Violência no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte requer uma sistemática de ensino, pesquisa e extensão, além da própria organização do trabalho institucional para o cumprimento de seus objetivos.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

Como alternativa para garantir um espaço de diálogo e reflexão crítica do NUGEDI – campus ZL, criamos uma página específica no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do IFRN. Através das ferramentas do AVA e a mediação docente e de bolsista do Núcleo podemos desenvolver competências de pesquisa, leitura crítica e debates acadêmicos. A organização da página foi feita de forma colaborativa, criando-se a biblioteca e videoteca virtuais, além de módulos de estudo teórico com as seguintes temáticas:

Unidade I – Educação, Direitos Humanos e Cidadania; Unidade II – conceitos-chave de Gênero e Diversidade; Unidade III – Políticas Públicas de Gênero no Brasil e no RN.

Atualmente, está em desenvolvimento o módulo de fóruns de discussão, bem como a divulgação e inscrição de interessados para participarem desse ambiente formativo. Para isso, criamos um formulário google com breve pesquisa sobre a temática de gênero, além das percepções sobre situações de preconceito ou discriminação na instituição, necessidade de apoio à vítima, dentre outros elementos. Os dados coletados nessa pesquisa estão em análise,

.

ao mesmo tempo em que, preparamos uma divulgação do AVA do Núcleo nas redes sociais do campus.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Até o momento, o AVA do NUGEDI – campus ZL tem 13 participantes cadastrados e alcançou 96 respostas na pesquisa pelo formulário google. A palestra intitulada Ser mulher e a pluralidade das identidades de gênero, com a professora Dra. Andressa Morais da UFRN foi transmitida no Youtube e tem mais de cem visualizações. Seguimos com a análise das respostas obtidas na pesquisa, destacando a percepção dos sujeitos sobre a existência de preconceitos sutis e a necessidade de ampliar os canais de diálogo e escuta no IFRN.

Compreendemos, como previsto no documento da Política Prevenção e Enfrentamento do Assédio, da Discriminação e Demais Formas de Violência do IFRN que, a violência de gênero "causa danos ou sofrimento físico ou psíquico, tanto no âmbito público quanto privado". Portanto, fortalecer o cuidado, a escuta e o apoio entre servidores e estudantes, além de combater qualquer forma de discriminação é parte da Educação Inclusiva ofertada pela instituição. Nesse contexto, destacamos a valorização de todas as identidades, histórias e formas de ser presentes no IFRN, com garantir de oportunidades iguais, empatia e solidariedade.

CONCLUSÕES

O NUGEDI – campus Natal Zona Leste tem se constituído em instrumento de protagonismo estudantil, além da oportunidade de formação e diálogo para a comunidade em geral de servidores e colaboradores. Os objetivos principais das ações do Núcleo são a análise das práticas sociais de diversidade de gênero, na perspectiva do respeito, dignidade e na construção de uma escola mais justa, plural e inclusiva. Observamos que o desenvolvimento de atividades participativas e dialógicas, mesmo no contexto da EaD, fortalece o vínculo entre escola e estudante, criando um espaço acolhedor e comprometido com a formação cidadã. Os estudos teóricos e debates sobre gênero e diversidade aprimoram a perspectiva crítica e cidadã, além do respeito e convivência democrática na instituição. Contudo, ainda é necessário novas formas de divulgação do conhecimento sobre políticas públicas de gênero e diversidade do RN,

.

além do acompanhamento para permanência e êxito escolar de estudantes mulheres e LGBTQA;

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 14.540/2023. Institui o Programa de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual e demais crimes contra a Dignidade Sexual e à Violência Sexual no âmbito da administração pública.

IFRN. Resolução nº 82/2025 – CONSUP. Política de Prevenção e enfrentamento ao Assédio, Discriminação e demais formas de violência no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

.

PRÁTICAS EXITOSAS DO NUGEDI: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM GÊNERO E DIVERSIDADE NO IFRN – CAMPUS NOVA CRUZ

GT IFRN – NUGEDI

Aldinízia de Medeiros Souza

Cristiane de Brito Cruz

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGEDI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) configura-se como um espaço de promoção de políticas institucionais voltadas à equidade, ao respeito à diversidade e ao enfrentamento das violências de gênero. No Campus Nova Cruz, o núcleo iniciou suas atividades em fevereiro de 2025, sob a coordenação da professora Dra. Cristiane de Brito Cruz, com a realização da palestra "Enfrentamento ao assédio e outras formas de violência contra a mulher", que marcou o início das ações do grupo e o convite à comunidade acadêmica para sua composição. Desde então, o NUGEDI vem ampliando o alcance de suas ações, articulando formação, sensibilização e reflexão crítica junto a servidores, servidoras e estudantes. A proposta deste relato é socializar práticas exitosas realizadas pelo núcleo ao longo de 2025, evidenciando a importância das ações educativas na consolidação de uma cultura institucional de respeito e equidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As práticas desenvolvidas pelo NUGEDI estão alicerçadas nos princípios da educação em direitos humanos e na compreensão de que o ambiente escolar deve ser um espaço de transformação social. Segundo hooks (2013), a educação deve ser entendida como prática de liberdade, capaz de romper com estruturas opressoras e de promover a conscientização crítica.

No campo dos estudos de gênero, Saffioti (2004) destaca que a violência contra a mulher é expressão concreta das desigualdades patriarcais, exigindo ações educativas que problematizem as relações de poder e desconstruam naturalizações. Complementarmente, Gonzalez (1988) propõe o conceito de amefricanidade como categoria político-cultural que

.

articula raça, gênero e classe, convocando a valorização dos saberes produzidos por mulheres negras na América Latina.

Essas perspectivas fundamentam as ações do NUGEDI, que visam promover a escuta, o diálogo e o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e o combate a todas as formas de discriminação.

METODOLOGIA

As ações do NUGEDI foram planejadas e executadas com base em uma abordagem qualitativa e formativa, caracterizando-se como relato de experiência institucional. O público envolvido incluiu docentes, técnicos administrativos e discentes do IFRN – Campus Nova Cruz.

Entre fevereiro e novembro de 2025, foram realizadas as seguintes atividades:

Palestra “Enfrentamento ao assédio e outras formas de violência contra a mulher” (fevereiro), ministrada pela Profa. Dra. Cristiane de Brito Cruz;

Minicurso “Letramento em gênero e diversidade”, ministrado pela Dra. Amilde Martins da Fonseca (maio);

Palestra “Pode o LGBTQIA+ estudar no IFRN?”, conduzida pela professora Dra. Cristiane de Brito Cruz (junho);

Intervenção educativa sobre a prevenção à violência contra a mulher, em parceria com o CREAS e o CRAS de Nova Cruz (agosto);

Ciclo de estudos “Vozes Amefricanas: lendo Lélia Gonzalez”, em conjunto com o NEABÍ (outubro/novembro), com três encontros dedicados à leitura e discussão de textos da autora.

As atividades foram realizadas de forma participativa, integrando exposição teórica, rodas de conversa, distribuição de materiais educativos e apresentações culturais, em consonância com a proposta de uma educação dialógica e emancipadora.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As ações do NUGEDI no Campus Nova Cruz contribuíram para fortalecer o debate sobre gênero, diversidade e direitos humanos no contexto escolar. O minicurso Letramento em

.

gênero e diversidade ampliou a compreensão sobre as dimensões da inclusão e da equidade, promovendo a reflexão sobre o papel institucional no enfrentamento da violência de gênero.

A palestra sobre a população LGBTQIA+ destacou a importância das políticas de permanência e da construção de um ambiente acolhedor e livre de discriminação, reforçando o dever do IFRN enquanto instituição pública de garantir a cidadania e o bem-estar de seus estudantes.

A intervenção de agosto, com apoio do CREAS e CRAS, destacou-se pelo caráter informativo e artístico, integrando música, diálogo e distribuição de materiais educativos para sensibilizar a comunidade sobre a prevenção à violência contra a mulher. Nessa mesma semana, a professora Aldinízia M. Souza realizou um momento formativo sobre a temática da violência contra a mulher em suas turmas, abordando os tipos de violência e as formas como estas se expressam.

Por fim, o *Ciclo de estudos "Vozes Amefricanas: lendo Lélia Gonzalez* consolidou-se como uma experiência formativa potente, ao articular leitura, debate e escuta coletiva. As reflexões em torno dos textos *"Racismo e sexismo no Brasil"*, *"Por um feminismo afrolatino-americano"* e *"A categoria político-cultural de amefricanidade"* possibilitaram aprofundar o pensamento de Gonzalez, fortalecendo uma visão antirracista e decolonial que possa fundamentar as práticas educativas do campus.

Essas experiências reforçam a compreensão de que a promoção da igualdade e o enfrentamento à violência exigem uma ação educativa contínua e em diálogo com a comunidade escolar e as políticas públicas de gênero.

CONCLUSÕES

As práticas exitosas do NUGEDI no Campus Nova Cruz evidenciam a relevância das ações formativas e interdisciplinares na consolidação de uma cultura institucional comprometida com os direitos humanos, a equidade e o respeito à diversidade. A articulação entre ensino, cultura e extensão visa ampliar a consciência crítica de servidores e estudantes, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais justo, acolhedor e plural. No entanto, ainda precisamos ampliar as ações em pesquisa e extensão e superar a baixa adesão da comunidade escolar a alguns desses eventos, o que só demonstra como estes são necessários.

.

As experiências relatadas reforçam que o enfrentamento à violência e à discriminação exige formação contínua, diálogo e compromisso coletivo, consolidando o NUGEDI como um espaço de aprendizado e transformação social no IFRN.

REFERÊNCIAS

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatino-americano. **Revista Isis Internacional**, Santiago, n. 8, p. 133–141, 1988.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, n. 92/93, p. 69–82, 1988.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

.

EXISTE JULIETA SEM ROMEU? UMA REFLEXÃO SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO A PARTIR DA PRODUÇÃO DE UM PORTFÓLIO

GT IFRN – NUGEDI

Ana Cristina Pinto Bezerra

INTRODUÇÃO

Atividades que promovam as habilidades de leitura literária dos alunos nascem (ou deveriam nascer) do olhar que o professor possui acerca do seu fazer docente. Isto é, que discurso tem respaldado o projeto educacional que ele tem defendido e executado? Quais interesses estariam em jogo nesse processo? Que discursos têm sido reproduzidos enquanto determinados olhares têm sido escamoteados? A partir de uma reflexão sobre tais questionamentos, o modo como dado texto literário estaria presente na sala de aula pode adquirir mais sentido, abrindo margem para que algumas temáticas possam ser descortinadas, a exemplo das relações que envolvem as dinâmicas entre os gêneros e como isso é representado na literatura.

Como parte dessa visão, o relato aqui apresentado compreende uma ação de leitura realizada sobre a peça trágica *Romeu e Julieta*, composta entre 1591 e 1595, de Shakespeare, com base na tradução feita por Beatriz Viégas-Farias para a coleção de clássicos da L&PM. Tal ação envolveu a produção de portfólios pelos alunos, com atividades que registravam a interpretação deles sobre aspectos relevantes da peça, como a questão da identidade feminina representada no texto e como tal identidade dialogava com a forma como o "ser mulher" era significado na obra e se, de alguma forma, tal imagem encontrava ressonância nos discursos atuais sobre o feminino.

Nesse sentido, busca-se relatar aqui uma prática que, partindo da atuação discente sobre o texto, construiu diálogos com outras leituras sobre a obra, além de questionar determinadas percepções sobre algumas personagens bastante conhecidas da literatura clássica, como o caso da personagem Julieta. O exposto ganha razão de ser, pois ao questionar as leituras feitas acerca da representação feminina na trama, acabou-se questionando a validade de dados estereótipos na atualidade e como isso acabou atingindo-se os próprios sujeitos estudantes envolvidos na atividade.

.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para fundamentar a composição da proposta desenvolvida, o ponto de partida foi o próprio texto literário e as relações dialógicas que ele incitava, em que uma leitura do texto entrelaçava-se a outras leituras realizadas à luz do momento histórico vivenciado. Foi inevitável questionar a posição da figura feminina na tragédia em foco e, com isso, para subsidiar as reflexões sobre tal questão, as considerações da escritora Chimamanda Adichie (2015) foram salutares para repensar o que tem sido normalizado sobre as questões de gênero e o que essa problemática, de fato, engendra.

Um primeiro ponto a ser considerado corresponde ao que diz respeito, realmente, esse problema. Para Chimamanda, o "problema da questão de gênero é que ela prescreve como *devemos* ser em vez de reconhecer como somos" (2015, p. 36, grifo no original). Junto da determinação de um dado padrão de comportamento de acordo com certa leitura acerca do gênero, advém uma atitude de normalização do pensamento, em que este é assumido como uma "história única" que significa o modo de agir, pensar, sentir de homens e mulheres, por exemplo.

Por essa linha, seriam válidas também o estudo tanto das implicações de adentrar-se em determinadas temáticas, desnaturalizando certos pontos de vista, quanto do próprio processo de leitura em sala de aula, no que diz respeito à compreensão sobre educação literária. No primeiro caso, a concepção de bell hooks sobre a necessidade de uma pedagogia transgressora que promova a descolonização de certos paradigmas, inclusive aqueles que são reiteradamente cultivados em sala de aula, foi crucial nesse sentido, até mesmo, pelo reconhecimento das possíveis adversidades que poderiam surgir a partir de tal postura, percebendo que a "falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência de raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas" (hooks, 2024, p. 49).

No segundo caso, o entendimento sobre a leitura literária como uma vivência a partir da qual é possível construir sentidos, negociar leituras, dialogar com outros textos, conviver com a alteridade, ressignificar visões sobre os seres humanos e o mundo, tornou-se parâmetro norteador do olhar sobre a obra literária. Tal entendimento foi orientado pelo paradigma teórico e metodológico do letramento literário, um processo que se caracteriza por uma "relação intensa de linguagem, pela qual construímos e reconstruímos a nós e ao mundo nas palavras da

.

experiência e com a experiência do outro" (Cosson, 2020, p. 173).

Dessa forma, unindo tais leituras foi possível empreender o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação da atividade de leitura proposta a partir do texto literário em cena.

PROBLEMÁTICA

A proposta surgiu da necessidade de desenvolver ações de leitura em diálogo com o currículo da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura II, o qual apresenta o gênero tragédia como um dos textos pensados para as turmas do segundo ano do Ensino Médio Integrado. Foi perceptível que poucos alunos haviam realizado a leitura da peça *Romeu e Julieta*, possuindo apenas uma visão superficial sobre ela e, sensivelmente, influenciada pela relação com outras adaptações da obra.

Logo no primeiro contato com as obras, as turmas do segundo ano de Manutenção e Suporte à Informática e de Química manifestaram seu estranhamento em relação à forma como a personagem Julieta e as demais personagens femininas na trama eram representadas, de modo que foi natural que os questionamentos e as reflexões sobre o texto focalizassem as representações de gênero na peça.

Para tornar mais vivencial os sentidos construídos sobre o texto, foi proposto aos alunos algumas atividades nas quais essa temática fosse observada, tecendo um diálogo entre a tragédia e o contexto atual, em que, a seu modo, o silenciamento e a imposição de determinados ditames acaba cerceando as identidades dos sujeitos, hierarquizando-as a partir de uma dada correspondência com um modelo do que seria ser homem ou mulher.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

Em diálogo com o panorama metodológico do letramento literário, a atividade foi dividida em duas grandes estações: "*o manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos*" (Cosson, 2020, p. 185-186, grifos no original). No primeiro momento, foram realizadas rodas de conversa sobre o texto, destacando cenas específicas, perguntas motivadoras a fim de incentivar o exercício de negociação de sentidos entre os alunos com o texto, em que os estudantes agiam responsivamente registrando suas leituras. Esse registro ocorreu por meio de atividades diversas, a exemplo da *playlist* comentada em que os discentes refletiram a partir de músicas em Inglês e Português se, de alguma forma, o imaginário

.

coletivo acerca do que representa ser mulher presente nas músicas não dialogaria com alguns aspectos percebidos na composição das figuras femininas na peça, como a própria Julieta que é valorada, por vezes, a partir de sua beleza superficial.

Na segunda estação, os discentes puderam compartilhar com a comunidade escolar o compilado de interpretações produzidas sobre o texto literário. Com isso, pôde-se dialogar sobre as interpretações elaboradas sobre o texto, inclusive atualizando o papel de cada personagem na história de acordo com as ideias que ainda perduram ou aquelas que são questionadas sobre a composição das identidades feminina e masculina na sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Divididos em equipes, cada turma produziu seis portfólios[23], em que cada uma das produções apresentou a compreensão dos alunos e a identidade que eles atribuíram ao resultado das leituras realizadas. Nesse ínterim, os alunos puderam exprimir suas interpretações sobre a peça, questionando, inclusive, a concepção de amor evocada no texto, ligando tais leituras à relação entre Julieta e Romeu.

Ao interagirem em equipe e com a comunidade escolar, com o compartilhamento da produção feita, os estudantes puderam problematizar as visões de mundo que nutriam, ao mesmo tempo, puderam questionar determinados valores que perduram e são utilizados para justificar o silenciamento feminino. Tomando a palavra, a imagem, o som, com o portfólio, os discentes assumiram uma posição de enunciadores de suas próprias leituras, revendo a "história única" ainda reiterada sobre as questões de gênero.

CONCLUSÕES

Por conseguinte, a partir da série de atividades de reflexão elaboradas no portfólio sobre a peça *Romeu e Julieta*, os estudantes puderam rejeitar esquematismos e aprofundar suas leituras não só sobre o texto, mas também sobre os valores que permeiam tal tragédia e o mundo no qual ela está inserida. A problemática tecida em relação aos papéis que são atribuídos às figuras femininas e masculinas (representadas em textos literários como o citado) foi alvo de reflexão, permitindo a desnaturalização de conceitos, questionamentos e revisão de ideias. À luz do contexto de recepção dos estudantes, foi importante entender que dados pensamentos,

[23] Imagens e mais informações sobre os portfólios estão disponíveis no *Instagram* @nugedi.ap e @leiturizese.

com a distância do momento de publicação da obra de Shakespeare, ainda perduram com outras nuances, embora tenham sofrido modificações, o que implica a necessidade de uma nova leitura em que a Julieta por si só constitui-se como sujeito e, como tal, seu valor não seria definido a partir da existência de um Romeu.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. Trad. Crhristina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 3 ed. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2024.

SHAKESPEARE, W. **Romeu e Julieta**. Trad. Beatriz Viégas-Farias. Porto Alegre: L&PM, 2019.

.

CONEXÕES EM RELATO: VIVÊNCIAS ARTÍSTICAS DO NUARTE/CNAT RELATO DE EXPERIÊNCIA: NÚCLEO DE ARTE DO CAMPUS NATAL-CENTRAL

GT IFRN – NUARTE

Kalina Paiva

Anderson Rodrigues

João Gomes

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Arte (Nuarte) do Campus Natal-Central do IFRN é uma unidade de extensão que promove a formação artística e cultural dos estudantes, através de projetos, oficinas e eventos nas seguintes áreas: música, teatro, artes visuais e literatura. A atual constituição do setor está formalizada na Portaria Nº 929/2025 - DG/CNAT/RE/IFRN.

Neste ano de 2025, ainda em andamento, estão sendo realizados dois projetos do Nuarte/CNAT. O primeiro deles, **Conexões: A cultura em movimento**, tem como objetivo a valorização, difusão e integração das produções artísticas realizadas por docentes e discentes do referido campus, através de ações contínuas e sistematizadas durante eventos institucionais, apresentações em espaços externos à instituição e divulgação nas mídias digitais.

O segundo, **III Festival de Primavera e I PoeArt de verso a verso**, consiste na fusão de dois projetos já existentes na instituição que uniram forças articulando ensino, pesquisa e extensão. Ambos são inspirados no modo como se aprende arte proposto pela arte educadora Ana Mae Barbosa, a saber, na relação entre o fazer artístico, a leitura deste fazer, e sua inserção no tempo. Dessa forma, as duas ações integradas têm por objetivo geral promover a expressão estética dos participantes com ênfase na formação do público, sobretudo de um sistema literário autônomo, proporcionando um ambiente humanizador que agrega diferentes linguagens

.

artísticas com mostra de trabalhos artísticos protagonizados tanto pela comunidade estudantil quanto pela externa; também a premiação do concurso de poesia, realizado em nível nacional, a fim de visibilizar novas vozes poéticas contemporâneas. O projeto atende ao objetivo 4.7 da ODS/ONU.

Ambos estão cadastrados no Edital Nº 05/2025-PROEX/IFRN de Apoio aos Núcleos de Arte. No geral, as duas iniciativas fortalecem a presença das linguagens artísticas, contribuindo para a formação de público e para o reconhecimento da produção cultural local. A partir da oferta de cursos, oficinas, palestras, mostras e apresentações, têm estimulado a integração entre saberes e práticas, promovendo o protagonismo discente e a mediação docente como agentes ativos de transformação social e cultural. Além deles, há outros projetos vinculados ao Nuarte/CNAT, além de algumas ações de extensão foram realizadas pelo Núcleo em parceria com setores do campus e instituições externas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em um questionamento sobre o papel da arte na escola, a arte educadora Ana Mae Barbosa (1991) destacou o que essa área pretende. Segundo ela, a tarefa consiste em "(...) formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte" (Barbosa, 1991, p. 10), complementando que a escola é o espaço no qual se pode exercer o princípio democrático de acesso à formação estética de todas as classes sociais, "propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos." (Barbosa, 1991, p. 10) Nessa atividade do pensamento, deve-se considerar a humanidade em sua complexidade, envolvida numa educação de sentidos corporais e nas experiências perceptivas. Desse modo, como bem lembra a PTDEM do Ensino de Artes, "cada criação artística modifica, altera, esclarece, aprofunda, confirma, exalta, cria, recria, faz ruir, renova e amplia novas significações" (2012, p. 96)

A concepção de arte adotada nos projetos do Nuarte/CNAT alinha-se aos documentos de referência que a embasam como uma área de conhecimento, como uma construção sócio-histórica e cultural, evidenciando-a, assim, enquanto importante estrutura para entender, articular, problematizar, criticar e transformar o mundo em que se vive. (PTDEM de Arte, 2012, p. 97). Além disso, considera o entendimento proposto pela corrente essencialista seguida por Rizzi (2002), a qual "[…] acredita ser a Arte importante por si mesma e não por

.

ser instrumento para fins de outra natureza. Por ser uma experiência que permite a integração da experiência singular e isolada de cada ser humano com a experiência da humanidade (Rizzi, 2002, p. 64-65).

Dito isso, é válido acrescentar que os projetos defendem a máxima de conhecer para respeitar os saberes artísticos e culturais, a começar pelo repertório dos educandos com o compromisso de contribuir para a ampliação dos mesmos, pois, de acordo com Barbosa (2002), "Não podemos entender a Cultura de um país sem conhecer sua arte. A arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica." (Barbosa, 2002, p.17).

Além do conhecimento, o processo do fazer artístico já se encarrega de criar uma cultura artística em efervescente produção, incentivando a criatividade e a expressão, por isso as ações desenvolvidas pelo Nuarte incentivam a produção artística autoral local e nacional, vista como um bem simbólico que deve ser perpetuado de maneira efetiva.

PROBLEMÁTICA

A problemática motivadora para essas ações consiste no fato de que, após a pandemia, o Núcleo percebeu a necessidade da formação artística dentro de uma perspectiva omnilateral, de maneira mais efetiva, além de promover a formação de público e um trabalho voltado à fruição.

Embora o IFRN ofereça a formação tecnológica, os documentos que regem o modelo educacional em vigor – PPP e PTDEM – asseguram uma formação humanizadora, com enfoque social e artístico. No contexto pós-pandemia, percebeu-se o campus com feições tecnicistas.

Além disso, os docentes relatavam situações recorrentes de adoecimento mental, tais como: crises de ansiedade e depressão. Com o funcionamento dos cursos de música, teatro e artes visuais, houve uma diminuição desses quadros de adoecimento. Deve-se lembrar ainda que o tempo empregado nas artes significa a diminuição do tempo de tela.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

.

Cada projeto desenvolvido contém metas que, por sua vez, apresentam ações docentes nos campos artísticos. O Quadro 1 detalha cada uma delas.

Quadro 01: Projetos de Extensão do Nuarte/CNAT em 2025.

Título do Projeto	Metas	Coordenador	Bolsistas
Conexões: A cultura em movimento Edital Nº. 05/2025-PROEX/IFRN - Apoio aos Núcleos de Artes - Edital de Extensão	Meta 01: Cadastramento musical. Meta 02: Ensaio e formação de grupos artísticos. Meta 03: Apresentações e exposições artísticas abertas à comunidade em geral. Meta 04: Encontro com artista potiguar. Meta 05: Reuniões do Coletivo Lumiére Meta 06: Encontro Cinema e Literatura (parceria com a Cooperativa Cultural da UFRN) Meta 07: Mostra de curtas Meta 08: Ofertas de cursos/oficinas/Workshops na área da música Meta 09: Forró das antigas Meta 10: Mostra de Arte do projeto. (finalização). Meta 11: Maio Cigano Meta 12: Setembro Amarelo (Kerigma)	João Gomes da Rocha	Nícollas Gabriel Jacinto da Silva Ilanna Bárbara Oliveira Silva
III Festival de Primavera e I PoeArt de verso a verso. Edit Nº. 05/2025-PROEX/IFRN Apoio aos Núcleos de Artes.	Meta 01: Reuniões Meta 02: Festival de Primavera: despertando humanidades. Meta 03: Concurso de poemas PoeArt de verso a verso. Meta 04: Dança do ventre para iniciantes	Teresa Paula de Carvalho Leôncio	Alberto Lima da Costa Elysson Lucas de Araújo Dantas
Orquestra Jovem Popular do IFRN – CNAT. EDITAL Nº. 03/2025-PROEX/IFRN - Apoio a projetos de extensão.	Meta 01: Reuniões. Meta 02: Aulas teóricas. Meta 03: Aulas práticas. Meta 04: Apresentações.	João Gomes da Rocha	Natália de Pontes Belchior
A percussão afro-brasileira como construtora de identidade, simbolismo e resistência na música popular brasileira. Edita FRN Nº. 01/2025 - PROEX/I	Meta 01: Reuniões. Meta 02: Aulas teóricas. Meta 03: Aulas práticas. Meta 04:	Anna Paola Pereira de Oliveira	–
Projeto Música de Câmara em Quarteto. Edital Nº 1/2025 - ASPROC/PROEX/RE/IFRN	Meta 01: Reuniões. Meta 02: Ensaios. Meta 03: Apresentações.	Priscila Gomes de Souza Tavares	Anderson Clayton da Silva
			Rodrigues (voluntário)
Quarteto de Cordas Laune des Wassers. Parceria com o Campus Zona Leste. Edital Nº 1/2025 - ASPROC/PROEX/RE/IFRN	Meta 01: Reuniões. Meta 02: Ensaios. Meta 03: Apresentações.	Gueidson Pessoa de Lima	–

.

Fonte: Elaboração própria.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entre alguns resultados, é perceptível a contribuição do Núcleo na formação inicial de estudantes e comunidade externa em instrumentos musicais, em artes visuais, dramáticas e literárias, na participação efetiva destes como protagonistas em eventos culturais promovidos pela instituição e por outras em parceria institucional. Também, deve-se destacar a ampliação da visibilidade das produções artísticas do IFRN – Campus Natal Central; a formação de públicos mais sensíveis e críticos em relação à arte e à cultura; a consolidação de grupos artísticos permanentes dentro da instituição; o estreitamento dos laços entre comunidade acadêmica e sociedade; a valorização da cultura popular local; a utilização consciente e criativa das mídias sociais para fins artísticos e educativos.

CONCLUSÕES

A partir das experiências ainda em andamento, o Núcleo sinalizou a necessidade de desenvolver ações de extensão em parceria com o ensino e a pesquisa, tendo em vista que há o Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical na modalidade do Ensino Médio em construção.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

IFRN. **Proposta de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular e na Modalidade EJA.** Arte. Natal/RN: Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

.

RIZZI, M. C. de S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA. A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

.

NUARTE ITARETAMA: UMA DÉCADA DE ARTE COMO TECNOLOGIA DE EXISTÊNCIA

GT IFRN – NUARTE

André Bezerra

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Arte Itaretama nasceu em 2015, no sertão central do Rio Grande do Norte, como uma semente de cor e gesto lançada no chão fértil da educação profissional. Instalado no IFRN – Campus Lajes, em meio ao vento agreste e às montanhas de pedra, o Nuarte surgiu como um convite à imaginação e à partilha do sensível (RANCIÈRE, 2005) em uma instituição em construção, que ainda tateava sua própria identidade pedagógica (BEZERRA, 2021)

O Campus Lajes, parte da terceira fase de expansão da Rede Federal, erguia-se com poucos servidores e muitos sonhos. Era preciso, como escreveu Castells (2018), "construir significados a partir dos atributos culturais que nos constituem". Foi nesse contexto que o Nuarte Itaretama, nome inspirado em vocábulo indígena que significa "terra de pedras", emergiu como corpo coletivo, abrigando linguagens híbridas e práticas interdisciplinares que teciam uma nova narrativa para o ensino das artes no interior do estado.

O presente relato visa apresentar essa experiência decenal como uma tecnologia de resistência e de afeto, conectando os princípios do PDI (IFRN, 2019) — ciência, trabalho, cultura e tecnologia — às práticas estéticas vividas no Nuarte.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensar o Nuarte é pensar a arte como uma tecnologia do corpo e do encontro. Defendi (Bezerra, 2018) que a arte, ao ampliar a capacidade de percepção e expressão do sujeito, configurase como tecnologia não apenas material, mas simbólica, social e existencial. Essa noção se apoia em Pierre Lévy (1999), para quem tecnologia é toda mediação que estende as potências humanas. Assim, o fazer artístico é também um ato de ampliação das possibilidades do viver.

.

O PDI do IFRN (2019-2026) reafirma essa perspectiva ao compreender a educação como processo integral, no qual o conhecimento técnico-científico se entrelaça à sensibilidade e à criação, orientado pelos eixos estruturantes de ciência, trabalho, cultura e tecnologia. O documento base do Projeto Político-Pedagógico institucional (2013) reforça que a formação humana requer práticas que reconheçam o aluno como sujeito histórico e criador de cultura.

Essa visão converge com a proposição de Jacques Rancière (2005), quando este define a arte como campo político do sensível, um espaço de redistribuição das formas de ver, dizer e sentir o mundo. A "partilha do sensível" opera, segundo o autor, como regime estético que reorganiza o comum e reconfigura o que é visível e audível em uma sociedade. Assim, ao tornar-se espaço de encontro e expressão, o Nuarte Itaretama reconfigura essa partilha no interior da escola, deslocando o olhar dos sujeitos e abrindo fendas no cotidiano para o inesperado e o poético.

Do mesmo modo, a arte aqui é compreendida como prática performativa, um modo de presença que se faz ação e relação. Schechner (2006) amplia esse entendimento ao propor que a performance é comportamento restaurado, uma repetição criadora que transforma o real e o simbólico ao mesmo tempo — gesto que se ensaia e se reinventa em cada ato. Já Lepecki (2010) observa que toda performance contém um pensamento em movimento: o corpo é pensamento que pensa, mas também que resiste, que exaure e reconfigura as forças que o atravessam. Assim, tanto Schechner quanto Lepecki ajudam-nos a perceber que a arte não apenas representa o mundo, mas o refaz continuamente, instaurando espaços de crítica, imaginação e presença que atravessam as práticas educativas do IFRN.

Ao longo dos anos, o Nuarte tornou-se campo de aplicação concreta dessas concepções, operando como laboratório vivo dos aprenderes da arte e da invenção. Nele, a arte não é mero adorno institucional, mas modo de ver, dizer e sentir o mundo; uma epistemologia própria que, ao interligar saberes, encarna o que Deleuze (1992) chamaria de "máquina de devir".

PROBLEMÁTICA

A criação do Núcleo de Arte Itaretama respondeu a uma lacuna sensível nas práticas educativas do Campus Lajes: a ausência de espaços institucionais de formação estética, reflexão cultural e produção simbólica. Em um contexto predominantemente técnico e instrumental, a arte se apresentava, à época, como um território ainda marginal.

.

O desafio era construir, dentro de um campus de estrutura incipiente e equipe enxuta, um núcleo capaz de irradiar experiências artísticas e sensibilizadoras, valorizando as expressões da juventude sertaneja e integrando-as ao projeto formativo do IFRN. Essa ausência de espaços de fruição e criação artística impactava a formação integral dos alunos, reduzindo o potencial criativo e crítico que o PDI e o PPP reconhecem como dimensões inseparáveis do desenvolvimento humano.

O problema, portanto, não se restringia à falta de atividades culturais, mas à necessidade de instituir um campo de experimentação estética permanente, onde os alunos pudessem se reconhecer como criadores e protagonistas de suas narrativas. A arte, nesse contexto, tornava-se estratégia de permanência, pertencimento e emancipação.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

Desde 2015, o Nuarte Itaretama estruturou-se como espaço de formação e invenção coletiva, articulando oficinas, espetáculos, exposições e publicações. A seguir, destacam-se suas principais frentes de ação:

1. **Teatro e Performance** – O **Grupo de Teatro Rio de Vento** encenou seis espetáculos: *O Pequeno Príncipe* (2016-2017), *Violência – Todas as Cores* (2018-2019), *InstaMonólogos* (20202021), *Um Passeio nas Águas de Oxum* (2023), *Os Mamulengos* (2023-2024) e *O Grande Rabanete* (2024). Os temas dialogaram com questões de identidade, racismo, violência e afeto, mesclando dramaturgia autoral e textos clássicos.
2. **Artes Visuais e Fotografia** – O **Grupo Olho Ser-Tão** promoveu oficinas de pintura, desenho, instalação e fotografia, originando exposições coletivas e individuais em Lajes e cidades vizinhas. Da experimentação em ateliê nasceu o **Laboratório Nuarte II**, dedicado às artes visuais e aos jogos analógicos (RPG e tabuleiro).
3. **Literatura e Poesia** – O **Poetize-se**, grupo de declamação e escrita poética, realizou saraus e performances literárias, integrando poemas autorais e de poetas brasileiros e estrangeiros. A produção dos alunos foi divulgada na **Revista Nuarte**, publicação criada para dar visibilidade à arte produzida no interior potiguar.
4. **Música e Cultura Urbana** – A **Banda Mesmo no Escuro**, surgida em um festival literário, tornou-se símbolo da resiliência criativa do núcleo. Após um apagão interromper o show, os músicos seguiram com luzes de celulares, reafirmando a máxima: *"o show tem que*

.

continuar". O núcleo também realizou oficinas de grafite, lambe-lambe e dança, ampliando o alcance juvenil e comunitário.

5. **Mediação Cultural e Formação** – Durante a pandemia, o Nuarte manteve atividades online, com exposições virtuais, entrevistas e monólogos gravados nas casas dos alunos, reafirmando o papel da arte como vínculo afetivo em tempos de isolamento.

6. **Eventos Interdisciplinares** – O núcleo coordenou as atividades artísticas da **SEMADEC**, realizou o **Nuartween** e a **EZGeek**, eventos que aproximaram arte, cultura pop, cosplay e tecnologia, incentivando a imaginação e o lúdico como parte da experiência educativa.

Essas ações consolidaram o Nuarte como espaço transversal e intersetorial, conectando disciplinas, docentes e setores do campus numa tessitura contínua de invenções.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados do Nuarte Itaretama, embora mensuráveis em números — mais de cinquenta bolsistas e voluntários, vinte exposições, dez mostras e dezesseis shows —, revelam sua verdadeira dimensão nas transformações subjetivas e institucionais que provocou.

A arte passou a ocupar lugar central na vida acadêmica do campus, integrando-se a eventos científicos, feiras e mostras estudantis. Muitos alunos ingressaram em cursos superiores de artes e comunicação, ou seguiram atuando em coletivos culturais da região. Professores de diferentes áreas encontraram no núcleo um espaço de convergência para práticas interdisciplinares e afetivas.

Do ponto de vista institucional, o Nuarte tornou-se símbolo de identidade cultural do Campus Lajes. A "porta com olhos e fitas" — sua primeira intervenção estética — converteu-se em metáfora da abertura para o sensível, lembrando que uma escola é, antes de tudo, um corpo em processo de criação.

Esses resultados corroboram o que o PPP do IFRN (2013) anuncia ao propor uma formação integral que una ciência e arte, razão e emoção. No mesmo sentido, o PDI (2019) enfatiza o compromisso da instituição com a promoção da cultura e da arte como instrumentos de emancipação humana e de justiça social.

.

Em diálogo com a perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 2003), pode-se afirmar que o Nuarte constitui uma cadeia discursiva viva, em que cada ação é enunciado em relação com os anteriores, num processo contínuo de criação coletiva. Essa rede de sentidos é o que mantém viva a potência de um núcleo que, mesmo em condições limitadas, transformou o cotidiano em cena e a escola em espaço de poesia.

CONCLUSÕES

O Nuarte Itaretama é mais que um núcleo de arte: é uma travessia. Nestes dez anos, construiu-se como território de invenção, onde cada gesto — uma cena, um traço, um som — se converteu em forma de conhecimento. A experiência demonstra que a arte, quando integrada ao ensino profissional, não é adorno, mas centro vital da formação humana.

O relato confirma que as práticas artísticas podem operar como tecnologias de resistência e de emancipação, promovendo aprendizagens sensíveis e críticas, em consonância com o papel social do IFRN de interiorizar a educação e ampliar os horizontes culturais do sertão potiguar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEZERRA, A. L. R. Artes como tecnologia: interlocuções com ensino, currículo e tempo no ensino profissional de nível técnico. **Anais do Encontro de Arte/Educadores**: A Arte/Educação nos Institutos Federais Brasileiros, 2018.

BEZERRA, A. L. R. Um olhar sobre a gestão do ensino no IFRN – Campus Avançado Lajes: "Perceber para Crescer" e a busca por uma identidade pedagógica. In: **Anais do Congresso de Educação do IFRN**, 2021.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019–2026**. Natal, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico Institucional**. Natal, 2013.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LEPECKI, A. **Exhausting Dance**: Performance and the Politics of Movement. New York: Routledge, 2010.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2005.

SCHECHNER, R. **Performance Studies**: An Introduction. London: Routledge, 2006.

.

POÉTICAS DO FEITO À MÃO: ESTUDO E DESENVOLVIMENTO DE ESTAMPAS A PARTIR DA TÉCNICA DE AQUARELA

GT IFRN – NUARTE

Edilene Dayse Araújo da Silva Urbano

Gerluzia de Oliveira Azevedo

Moally Janne de Brito Soares Medeiros

Ricardo Augusto Pereira

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se configura como um Relato de Experiência originado de uma parceria interinstitucional estratégica entre o Núcleo de Arte (NUARTE) do IFRN Campus Caicó, o curso superior de Tecnologia em Design de Moda do IFRN-Caicó e o Grupo Universitário de Aquarela e Pastel (GUAP) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A iniciativa parte do pressuposto de que a intersecção entre arte e moda é um potente vetor para a aproximação das pessoas às formas de expressão individual, contribuindo para o fortalecimento da identidade pessoal.

O projeto buscou atuar na fronteira entre o acadêmico e o prático, tendo como objetivo central a pesquisa e o desenvolvimento de estampas com a técnica da aquarela para a posterior confecção de peças de vestuário. Para tal, a metodologia adotada priorizou o método de "aprender fazendo" (*learning by doing*), através de oficinas e minicursos abertos às comunidades interna e externa.

Neste documento, detalham-se as ações desenvolvidas — desde a pesquisa de materiais e as oficinas de aquarela em tecido até a modelagem, confecção e o ensaio fotográfico das peças. O resultado culminou com o desfile de moda intitulado "Arte na Pele".

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No contexto específico da moda, a interdisciplinaridade abrange a integração de elementos provenientes de domínios como design, arte, antropologia, psicologia, sustentabilidade, tecnologia e estética, entre outros. Essa fusão de saberes contribui

.

significativamente para a criação de experiências mais ricas, inovadoras e contextualmente relevantes.

Ademais, a moda atua como um agente cultural que detém a capacidade de manter ou subverter fronteiras simbólicas, exercendo influência sutil sobre o comportamento e as atitudes individuais. Essa influência é capaz tanto de impor identidades sociais quanto de permitir o estabelecimento de identidades latentes, conforme destacado por Crane (2009). As alterações nos significados atribuídos a determinadas peças de vestuário e nas formas como essas roupas comunicam indicam mudanças substanciais na percepção das relações entre grupos e agrupamentos sociais.

Desse modo, a forma de vestir desempenha um papel crucial na construção social da identidade, sinalizando como os indivíduos, em diferentes épocas, percebem sua posição nas estruturas sociais e como negociam as fronteiras de status e gênero. Segundo Barthes (1979), isso se deve ao fato de que o "sistema da moda é uma ordem da qual se faz uma desordem, mas é, sobretudo, uma função bem definida, ligada à ambiguidade de um sistema ao mesmo tempo imprevisível e metódico, regular e desconhecido, aleatório e estruturado" (Barthes, 1979, p. 203).

Quando a moda estabelece conexão com outras linguagens, especialmente a arte, transcende a mera imagem consumida pela massa. Essa interação exige a quebra dos códigos específicos de cada domínio, buscando estabelecer um espaço único de criação que resulta não apenas em um produto, mas na concepção de uma obra. Investir nessas relações, mesmo em caráter experimental, fomenta o surgimento de novas reflexões para ambas as áreas criativas (Oliveros, 2008).

No âmbito do design e da confecção de vestuário, emerge o diálogo profícuo entre áreas como moda, arte e artesanato. Elementos cruciais dessa modalidade de produção incluem temas como diversidade, confronto e interação entre diversas culturas e pensamentos (Moura, 2010). Esse modo de atuação reitera a noção de coletivo, propondo uma ação em grupos que se associa intrinsecamente ao imaginário do artesanato e da arte.

PROBLEMÁTICA

A problemática central deste trabalho reside em ressignificar o vestuário no atual panorama cultural, marcado pela intensa fusão entre arte, comércio e vida cotidiana, um

.

fenômeno frequentemente descrito como a "estetização do mundo" (Lipovetsky e Serroy, 2015). O sistema da moda atua como um agente cultural capaz de impor ou subverter fronteiras simbólicas e exercer influência sutil sobre o comportamento individual. Desse modo, o projeto se desafia a transcender a produção seriada e o consumo efêmero, utilizando a interdisciplinaridade entre o Design de Moda e a arte artesanal da aquarela para criar uma obra que transcenda o ideal de simples mercadoria.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

A proposta desenvolvida utilizou o método de aprender fazendo ("learning by doing"), sempre com a orientação de um especialista na área, seja um professor das instituições envolvidas, um artista ou um profissional da comunidade externa. Dentre as ações e procedimentos previstos, foram incluídos: Pesquisa de materiais; Oficinas de aquarela em tecido e oficinas de criação, abertas para a comunidade interna e externa, e que contaram com a participação de alunos da UFRN e do IFRN; Desenvolvimento da coleção, registrado por meio de croquis; Compra de tecidos e aviamentos; Pintura dos tecidos; Criação das modelagens e confecção das peças; Realização de ensaio fotográfico; e a Organização de uma exposição para apresentar o trabalho no dia 07 de novembro de 2025, na Pinacoteca, em Natal/RN.

Figura 1: Desfile de Moda com o resultado do trabalho, Natal/RN, 2025.

.

Fonte: Fotografia de Rina Brito, 2025.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados do projeto visaram promover a integração entre ensino, pesquisa e extensão por meio da realização e apresentação de trabalhos desenvolvidos, produção acadêmica e estudos de caso relacionados às atividades e experiências dentro do projeto. Espera-se que os resultados alcançados contribuam para a melhoria técnica na atuação dos empreendimentos, além de promover um impacto positivo na vida de seus integrantes.

Além disso, a divulgação do projeto e de suas atividades, por sua vez, foi efetivada através da apresentação das peças confeccionadas no desfile e por meio das mídias sociais, ampliando o alcance e o reconhecimento das ações realizadas.

CONCLUSÕES

O acompanhamento das ações do projeto foi assegurado através de reuniões regulares, as quais permitiram um monitoramento contínuo das atividades e foram cruciais para a definição estratégica dos passos subsequentes. Por sua vez, a avaliação do progresso do projeto ocorreu de maneira sistemática e mensal, ocasião em que foram analisadas as ações executadas, os objetivos específicos atingidos e as pendências que demandavam resolução.

Dessa forma, ao término de cada etapa, a equipe pôde analisar a viabilidade e a relevância da continuidade do projeto. Conclui-se, portanto, que os resultados foram alcançados de forma positiva. A culminância do projeto, expressa no desfile e na ampla divulgação por mídias sociais, atesta o sucesso da proposta e a validade da união entre arte e moda como campo de expressão e aprendizado.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. ***Sistema da moda***. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979.

CRANE, Diana. ***A moda e seu papel social***: classe, gênero e identidade das roupas. 2. ed. São Paulo: Senac, 2009.

.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. ***A estetização do mundo****:* viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MOURA, Marianna**.** Poéticas do Design Contemporâneo: A reinvenção do objeto. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM CULTURA VISUAL**, 3., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Editora da UFG, 2010.

OLIVEROS, Ricardo. Moda e Arte: Um cruzamento possível de linguagens. In: ***Moda***. l.: s. n. Disponível em: https://galeriavermelho.com.br/wpcontent/uploads/2023/10/texto-do-curador-ricardo-oliveros-1.pdf. Acesso em: 22 abr. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; SCHEMES, Claudia; SOARES JUNIOR, Genésio. Entrelaçando Saberes: A Moda Como Campo de Pesquisa Interdisciplinar e Multidisciplinar. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 186-209, jul./dez. 2023. DOI: 10.5935/2177-5672/trama.v14, n.2, p.186.

.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: NUARTE IFRN PARNAMIRM

GT IFRN – NUARTE

Rebeka Caroça Seixas

Elizabeth Míchew Barbosa

Gabriel Willian de Lima Barbosa

INTRODUÇÃO

As ações artístico-culturais têm assumido papel estratégico nas instituições de ensino ao contribuírem para uma formação integral que contempla dimensões estéticas, sensíveis e cidadãs. Nesse contexto, o NUARTE surge com o objetivo de articular práticas formativas nas diversas linguagens artísticas, abertas à comunidade interna e externa.

O presente relato apresenta as ações desenvolvidas pelo projeto de extensão vinculado ao Núcleo, enfatizando sua contribuição para o diálogo entre arte, educação e comunidade. O projeto também buscou sistematizar o acervo cultural, organizar espaços de prática artística e ampliar a participação dos sujeitos em atividades formativas. Discutem-se, assim, as contribuições dessas ações para fortalecer a dimensão estética no processo educativo e dinamizar a vida cultural do Campus Parnamirim.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A experiência estética, segundo Merleau-Ponty (1964, 2011), constitui forma singular de apreensão da realidade, pois articula percepção, corpo e mundo, revelando dimensões sensíveis não acessíveis pelos métodos científicos tradicionais. As artes operam pela corporeidade e criam significados que emergem da experiência vivida.

Rancière (2009) define a arte como componente da “partilha do sensível”, reorganizando o que pode ser visto e pensado coletivamente. Assim, as práticas artísticas

.

possuem potencial epistemológico e formativo, contribuindo para o desenvolvimento crítico e sensível dos sujeitos.

O Projeto Político-Pedagógico do IFRN (DANTAS; COSTA, 2012) reforça essa perspectiva ao defender uma formação integral que articule produções científicas, tecnológicas e artísticas. Os Núcleos de Arte, nesse cenário, configuram-se como espaços de experimentação, intercâmbio e criação, potencializando práticas educativas que integram sensibilidade, reflexão e participação social.

PROBLEMÁTICA

Apesar de sua relevância institucional, o NUARTE enfrenta condições estruturais limitadas. No início de suas atividades, a ausência de espaços apropriados e a escassez de recursos materiais dificultaram ensaios, apresentações e a preservação do acervo artístico, composto por figurinos, cenários e outros bens culturais.

Mesmo com avanços, persistem lacunas como a falta de profissionais técnicos especializados em iluminação, sonorização e cenografia, o que restringe o aprofundamento estético e pedagógico das produções.

A problemática central consiste em compreender como essas carências impactam a consolidação do Núcleo e limitam seu potencial formativo, ressaltando a necessidade de políticas institucionais que garantam suporte contínuo.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

As ações do NUARTE articulam ensino, pesquisa e extensão e estruturam-se nos eixos de planejamento, implementação e acompanhamento. Entre as iniciativas destacam-se:

Mostras Artísticas – Realização da Mostra de Teatro e da Mostra de Dança, que funcionam como espaços de experimentação estética, socialização de processos criativos e diálogo com a comunidade.

Grupos Artísticos Institucionais – Atuação da Cia. Trampolim de Teatro, que desenvolve pesquisa cênica, montagem de espetáculos e ações formativas voltadas à prática teatral.

.

Pesquisa e Preservação da Memória Cultural – Catalogação e organização do acervo do Museu do Teatro Potiguar – TEATRAR, contribuindo para a preservação do patrimônio artístico regional e para o desenvolvimento de investigações sobre a cena potiguar.

Projetos de Artes Visuais e Música – Desenvolvimento de propostas formativas nessas linguagens, ampliando as possibilidades de expressão e participação dos estudantes.

Ações Artísticas do Campus – Apoio e realização de diversas iniciativas culturais, incluindo a organização de eventos, exposições, apresentações e ações de mediação, fortalecendo a integração entre comunidade escolar e público externo.

Essas ações favorecem autonomia criativa, ampliação de repertórios e participação social dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados evidenciam que o NUARTE se consolidou como espaço formativo essencial no campus. O planejamento pedagógico, fundamentado na abordagem triangular (BARBOSA, 2008), ampliou o repertório estético e o pensamento crítico dos estudantes.

A implementação das Mostras de Teatro e Dança fortaleceu vínculos comunitários e estimulou a expressão corporal e criativa. O projeto TEATRAR contribuiu significativamente para a memória da cena potiguar, ao passo que ações em Artes Visuais e Música diversificaram as práticas artísticas. A Cia. Trampolim de Teatro destacou-se pela pesquisa e criação em artes cênicas, reforçando o papel do Núcleo como laboratório de formação.

Os eventos culturais ampliaram a circulação simbólica no campus e evidenciaram a arte como mediadora de sentidos e instrumento de transformação social (CANCLINI, 1980).

Entretanto, persistem desafios estruturais e a ausência de técnicos especializados, o que limita o aprofundamento estético e a expansão das atividades. Ainda assim, o engajamento dos participantes e a diversidade das iniciativas demonstram o potencial do Núcleo para fortalecer identidades, ampliar práticas culturais e promover participação social.

CONCLUSÕES

.

As experiências do NUARTE confirmam a centralidade da arte na formação integral e na construção de uma educação sensível e humanizadora. Apesar dos desafios estruturais, o Núcleo consolidou-se como espaço de criação, diálogo e integração entre ensino, pesquisa e extensão. Enfatiza-se a necessidade de políticas institucionais que garantam infraestrutura adequada e suporte técnico, assegurando a continuidade e o fortalecimento das práticas artístico-culturais no IFRN.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. Ensaios sobre o conceito de cultura. Trad. Carlos Aberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. 2. ed. Cortez, 2008. CANCLINI, N. A socialização da arte. São Paulo: Cultrix■, 1980.

DANTAS, Anna Catharina da Costa; COSTA, Nadja Maria de Lima (orgs.). Projeto PolíticoPedagógico do IFRN: uma construção coletiva: documento-base. Natal: Editora do IFRN, 2012. DIDI-HUBERMAN, Georges. Diante da imagem: questão colocada aos fins de uma história da arte. São Paulo: Editora 34, 2013.

GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. Entre cenografias: o museu e a exposição de Arte no século.

São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp, 2004.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar. Natal:

Editora do IFRN, 2015.

PINO, Angel; SCHLINDWEIN, Luciane Maria; NEITZEL, Adair de Aguiar (organizadores). Cultura, escola e educação criadora: formação estética do ser humano.1.ed. Curitiba : Editora CRV, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. A partilha do sensível: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2009. _____. O espectador emancipado. São Paulo: Martins Fontes, 2012. _____. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SPOLIN, Viola. Jogos Teatrais na Sala de Aula: um manual para o professor. São Paulo:

Perspectiva, 2010.

ZUMTHOR, Paul. Performance, recepção, leitura. São Paulo-SP: Cosac Naify, 2007.

.

NUARTE MOSSORÓ: ARTIVISMO E CULTURA OCUPANDO A CIDADE

GT IFRN – NUARTE

Maria Luiza Soares Lopes

Ana Maria do Nascimento Moura

Anna Karoliny Cruz Filgueira

Vicente Ycaro de Aguiar Borges

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva apresentar um relato da experiência vivenciada no âmbito do Núcleo de Artes do IFRN – *Campus* Mossoró (NuArte/MO) em 2025, evidenciando suas práticas formativas, de maneira a compreender como tais experiências articulam o IFRN – *Campus* Mossoró (IFRN/MO) com a diversidade de expressões presentes em sua comunidade interna e externa.

O NuArte/MO nasceu em 2016, movido pelo desejo de ampliar o acesso à arte e à cultura dentro e fora do ambiente escolar. Desde então, o núcleo tem se consolidado como um espaço de desenvolvimento e convivência entre estudantes e comunidade. Formado atualmente por dez coletivos artísticos, coordenados por estudantes e orientados por docentes, cada um dedicado a uma linguagem específica, o NuArte/MO abrange múltiplas expressões da arte, valorizando a diversidade e o diálogo entre elas. Além das atividades internas, o núcleo também promove festivais e eventos culturais que fortalecem o vínculo entre escola e sociedade, fazendo com que os trabalhos artísticos realizados por discentes tenham um alcance significativo, fortalecendo as produções locais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As práticas do NuArte/MO dialogam com a concepção de juventudes como construções sociais e plurais, cuja formação se dá nas relações e experiências (Dayrell, 2003). Nesse sentido, a arte constitui-se como espaço de agência juvenil e de elaboração de subjetividades (Moura,

.

2022), em que os(as) estudantes se tornam protagonistas de processos coletivos, produzindo sentidos sobre si e sobre o mundo.

A noção de protagonismo juvenil é compreendida aqui não como simples participação, mas como um processo educativo dialógico e compartilhado, no qual a experiência estética contribui para a formação crítica e cidadã. Em diálogo com Turner (2015) e Bruner (1986), entende-se que as práticas artísticas desenvolvidas pelos coletivos do NuArte se configuram como performances formativas, nas quais a vivência e a expressão se entrelaçam na construção de significados e pertencimentos.

No contexto da Educação Profissional, as atividades artísticas também têm o potencial de integrar saberes da área técnica e da área propedêutica, pois, como afirma Maria Helena Chaminé (2017, p. 34-35):

> As artes, pelas suas potencialidades integradoras, oferecem ao ser humano o desenvolvimento de competências para a vida, sejam elas cognitivas (aprender a conhecer), sociais (aprender a conviver), produtivas (aprender a fazer) ou pessoais (aprender a ser), pois há uma experiência estética viva e que favorece a inter e transdisciplinaridade, seja como disciplina numa instituição de ensino ou como tema/método numa ação transversal.

Assim, aliando arte, reflexão sobre vivências estudantis e crítica social, o NuArte/MO busca concretizar a formação integral e cidadã proposta no Projeto Político-Pedagógico do IFRN (IFRN, 2012).

Dessa forma, o NuArte pode ser compreendido como um espaço de produção de subjetividades e experiências educativas que ampliam o papel social da escola pública, promovendo encontros entre arte, educação e comunidade.

PROBLEMÁTICA

O NuArte/MO foi criado no IFRN – Campus Mossoró como um ambiente integrador de diferentes linguagens artísticas, tendo como princípio o protagonismo estudantil. Diante da variedade de práticas vivenciadas no contexto da Educação Profissional, no IFRN, suas atividades se inserem numa pluralidade de projetos formativos, que envolvem disputas por tempo e espaço, hierarquização ou diálogo de saberes e, por fim, ideais diversos dos sujeitos que se quer formar.

.

Esse problema se insere em um contexto em que a arte, na educação profissional, frequentemente é secundarizada frente às áreas técnicas, o que evidencia uma lacuna na formação integral dos(das) estudantes e limita seu desenvolvimento sensível, crítico e cultural, além de reduzir o diálogo entre o campus e a comunidade. Diante disso, este relato busca compreender como o NuArte/MO promove experiências formativas que conectam o IFRN – Campus Mossoró à diversidade artística interna e externa, analisando o potencial da arte como dimensão essencial e integradora no processo educativo.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

Desde seu surgimento, em 2016, o NuArte tem priorizado o incentivo à autonomia e ao protagonismo estudantil na criação artística. A partir do interesse dos(das) estudantes por diferentes linguagens (como teatro, dança, música e desenho) formaram-se grupos autogeridos, nos quais os(as) próprios(as) participantes definem temas, atividades e suas produções finais, além de desenvolverem ações conjuntas que reforçam o caráter transdisciplinar do núcleo. Hoje, o NuArte/MO abrange os seguintes coletivos: Grupo Andaluz de Teatro, Grupo de Dança PassoComPasso, Banda Descendentes, Banda RádioSN, Flauteando, Rabisco, Clube de Escrita Davi Tintino, Clube do Livro, NuAv – Núcleo de Audiovisual e Cicuta – Clube de Filosofia.

Nesse processo, os(as) docentes atuam como orientadores(as), oferecendo suporte sem limitar a liberdade dos grupos e, assim, estimulando a responsabilidade coletiva, a experimentação e a construção de um espaço de diálogo por meio da arte. As atividades são organizadas conforme as necessidades de cada coletivo e culminam em apresentações e exposições abertas à comunidade escolar. Como desdobramento, o projeto de extensão ArteVivências levou essas práticas a escolas públicas da rede estadual, por meio de oficinas e apresentações com artistas locais, fortalecendo o vínculo entre o campus e a cultura do município.

Além disso, os coletivos têm total liberdade para integrar a programação de eventos do núcleo, ampliando a visibilidade das produções e o engajamento estudantil. Entre essas ações, destacam-se os “Festivais de Artes”, que apresentam os trabalhos finais das disciplinas de Arte e dos grupos artísticos, e os “Culturas de Quinta”, realizados na última quinta-feira do mês, utilizando diferentes elementos culturais para aproximar e integrar a comunidade escolar, como o Halloween de Quinta e o Arraiá de Quinta. Dessa forma, a atuação conjunta dos coletivos e

.

do NuArte não apenas impulsiona a produção artística, mas também fortalece os laços do corpo estudantil, reafirmando a arte como elemento essencial da vida no campus.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados das ações do NuArte evidenciaram impactos significativos na formação artística e pessoal dos(das) estudantes. A criação de grupos autogeridos mostrou-se eficaz para o fortalecimento da autonomia e do senso de responsabilidade coletiva. Ao assumirem a gestão de seus próprios projetos, os(as) estudantes demonstraram maior engajamento com o processo criativo, aprimorando habilidades de planejamento, tomada de decisão e resolução de conflitos.

A postura dos(das) docentes como orientadores(as), e não coordenadores(as), dos grupos e coletivos contribuiu diretamente para esse resultado, pois garantiu o suporte necessário sem comprometer a liberdade dos grupos, tornando a metodologia de todo o processo mais colaborativa.

A diversidade de linguagens artísticas exploradas ampliou o repertório cultural e intelectual dos(das) participantes, visto que os grupos também utilizavam do hibridismo artístico para desenvolver atividades conjuntas, promovendo trocas entre diferentes formas de manifestação cultural. Essa pluralidade enriqueceu as produções e possibilitou que os(as) estudantes explorassem novas formas de comunicação, percepção e reflexão sobre a arte como meio de transformação social.

As apresentações e exposições abertas à comunidade escolar e externa contribuíram para fortalecer o vínculo entre o IFRN/MO e a sociedade, ao mesmo tempo em que valorizaram a cultura local e o trabalho dos(das) artistas da região. O projeto ArteVivências também possibilitou a disseminação dessas práticas em outras escolas públicas, ampliando o alcance e o impacto do NuArte na promoção da autonomia e do pensamento crítico por meio da arte.

CONCLUSÕES

De maneira geral, os resultados apontam que o incentivo à autogestão, à cooperação e à liberdade criativa potencializam o desenvolvimento integral dos(das) discentes. O NuArte consolidou-se como um espaço formativo e transformador, em que a arte se apresenta não

.

apenas como expressão estética, mas como instrumento de diálogo, pertencimento e construção coletiva do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRUNER, Edward M. Experience and its expressions. In: TURNER, Victor W.; BRUNER., Edward M. (org.) **The Anthropology of Experience**. Urbana: University of Illinois Press, 1986. p. 3–30.

CHAMINÉ, Maria Helena Aldinhas. **O ensino da História através das Artes**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2017.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40–53, set./out./nov./dez. 2003.

IFRN. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Natal: IFRN, 2012.

MOURA, Ana Maria do Nascimento. **Arte, existências e resistências**: produções de Estado, Nação e subjetividades no contexto de espetáculos cênicos no IFRN. 2022. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

TURNER, Victor W. **Do ritual ao teatro**: a seriedade humana de brincar. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

.

A ARTE DE COMPARTILHAR: A EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO DO PROJETO "NUARTE NA PRAÇA" DO CAMPUS IPANGUAÇU

GT IFRN – NUARTE

Natália Maximo e Melo

Aja Devi Dasi Soares de Góes

INTRODUÇÃO

A Arte tem na história um papel social, constituindo elemento essencial dos processos de sociabilidade, construção de identidades e manifestação da diversidade cultural dos povos e grupos sociais. Além disso, a Arte permite que se desenvolvam diferentes linguagens estéticas, tais como a literatura, o cinema, a fotografia, a música, entre outras, as quais se vinculam a identidades culturais dos povos e grupos sociais.

Considerando isso, o NUARTE – Campus Ipanguaçu desenvolveu um projeto de extensão baseado no desenvolvimento de diversas linguagens artísticas entre os estudantes do Ensino Médio e Superior do Campus. As atividades tiveram como culminância a partilha da Arte com estudantes do Ensino fundamental do município de Assu-RN, fomentando, assim, a interação artística e cultural do IFRN com as comunidades ao seu redor e a integração das linguagens artísticas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Entendemos que a Arte surge na sociedade como forma de conhecimento, isto é, modo de transformar a experiência vivida em objeto de conhecimento, inclusive através do sentimento (ARANHA; MARTINS, 1986). Segundo Martim Barbero (2000), a linguagem é uma forma de comunicação, troca e construção de conhecimento, portanto, se coloca como narrativa, troca de saberes e aprendizados realizados na formação da socialização humana. As experiências vividas são internalizadas, ressignificadas e expressadas pela Arte a partir da condição momentânea dos atores envolvidos. São os acontecimentos vividos pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer (POLLAK, 1992) que aparecem como expressões artísticas de caráter popular.

.

Segundo Wayne Bowman (2018) pensar de forma educativa é pensar numa educação para o futuro que desenvolva processos adaptáveis e éticos, uma educação que fomente os questionamentos e indagações, ou seja, uma educação Prática. Para Bowman (2020, p. 166, tradução nossa) "uma prática é uma atividade socialmente enraizada, complexa, coerente e cooperativa que cresce com o tempo em seu próprio mundo ético".

Por isso, as atividades desenvolvidas pelo NUARTE-IP visam desenvolver o papel educativo e social da Arte de modo a formar (e informar) a reflexão crítica, afetiva e a participação dos grupos jovens na realidade na qual se inserem. Além disso, o projeto visou pensar a Arte na comunidade como uma Prática "que reflete algo socialmente construído e de valor para o grupo em questão" (GÓES, 2021, p. 32).

Esses estudos nos permitem considerar, portanto, que a Arte tem um papel social (e educativo) relevante que forma (e informa) a reflexão crítica dos grupos jovens acerca da realidade na qual se inserem. Por isso propomos, neste projeto, um conjunto de atividades que buscam englobar diferentes interesses e manifestações culturais presentes entre os grupos populares, sobretudo, das comunidades do Vale do Açu.

PROBLEMÁTICA

O Brasil é um país multicultural e a Constituição Federal prevê o apoio e incentivo à valorização e difusão das manifestações culturais, bem como a proteção das expressões da cultura popular. A diversidade de povos (indígena, quilombola, rural, urbano de vários municípios do Vale do Açu) que cerca e constitui a comunidade do próprio Campus Ipanguaçu abre espaço para uma variedade de olhares sobre a sociedade passíveis de serem compartilhados através de ações de extensão fomentando a articulação do conhecimento científico e artístico com os saberes e fazeres populares, unindo, assim, ensino, pesquisa e extensão. O IFRNIpanguaçu cumpre com esses papéis, buscando aproximar estudantes, servidores e a comunidade externa por meio de atividades artísticas e projetos de extensão promovidos pelo Núcleo de Artes. Uma dessas práticas será apresentada no item a seguir.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

O projeto "NUARTE na praça" foi desenvolvido em 2023. Em um primeiro momento, com ações internas no Campus envolvendo os estudantes de Ensino Médio e Superior do

.

Campus Ipanguaçu. Contando com mais de 50 estudantes vinculados ao Núcleo, foram estabelecidos grupos dedicados a diferentes linguagens artísticas, tendo cada grupo um horário semanal para suas atividades. Dentre as linguagens desenvolvidas estiveram: 1) a música, representada tanto por Coral quanto Banda, valorizando sobretudo, as músicas nacionais e regionais; 2) grupo de desenho, produzindo desenhos a lápis e tinta segundo temas culturais; 3) Artesanato, sobretudo, o crochê, o qual tem raízes profundas na cultura popular e versões modernas, como amigurumis; 4) teatro, com exercícios corporais e de escrita de roteiro, criação e interpretação.

Cada grupo (juntamente com a professora responsável) escolheu seus representantes, chamados coordenadores, os quais se responsabilizariam pelo desenvolvimento das atividades semanais, organizando materiais, arrumando a sala e reportando às coordenadoras do NUARTE, o desenvolvimento da atividade. Além de desenvolver o senso de responsabilidade, autonomia e democracia, essas práticas foram importantes para estabelecer a união e identidade dos grupos e da coletividade de estudantes, os quais passaram a se denominar "nuartistas". Nas práticas, a Arte se mostrou um agregador social, ultrapassando as fronteiras de cursos, faixas etárias, gênero, gostos pessoais.

Um segundo momento se deu com o desenvolvimento de atividade externa ao Campus. Para tanto, a professora de Artes, enquanto coordenadora do NUARTE, entrou em contato com algumas escolas do município de Ipanguaçu e Assu a fim de desenvolver atividades com estudantes do Ensino Fundamental. Uma escola abriu sua agenda para tanto, contribuindo com espaço, e fornecendo almoço para os "nuartistas". Participaram turmas de quarto e quintos anos do Ensino Fundamental, tanto da manhã quanto tarde, contando com mais de 200 alunos.

Foram desenvolvidas nesta escola intervenções artísticas de apresentação musical, contação de história, desenho, pintura de rosto, e brincadeiras diversas realizadas ao longo de cerca de 2h em cada período. As atividades proporcionaram a integração geracional entre as crianças e os adolescentes "nuartistas", integrando gerações e níveis educacionais distintos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Viver em sociedade nos permite enxergar as diferenças culturais existentes em seu interior: rural, urbano, indígenas, afrodescendentes, crianças, jovens, grupos religiosos, etc. Essa diversidade aparecia em desenhos feitos pelas crianças, pelas brincadeiras como forma de

.

expressão e aprendizado. Como resultado das ações do projeto de extensão, houve o desenvolvimento e aprimoramento de diferentes linguagens artísticas, autonomia e criatividade entre os estudantes "nuartistas", assim como, habilidades sociais e reflexões sobre o papel social da Arte. Do ponto de vista dos estudantes do Campus Ipanguaçu, a extensão permitiu aprimorar não só as relações de interação entre gerações, mas, principalmente, trazer à tona os potenciais criativos e a valorização da comunidade na qual estão inseridos.

CONCLUSÕES

Esta intervenção foi muito bem avaliada pelas docentes da Escola municipal, as quais deixaram as portas da instituição abertas para futuras atividades e parcerias institucionais. Todos os integrantes do NUARTE entre alunos e servidores sentiram-se felizes e plenos com a ação e compartilharam da alegria das crianças em ambos os momentos que realizamos na escola. O desejo de dar continuidade em anos seguintes.

Esse projeto nos mostra o potencial criativo e integrador das diferentes linguagens artísticas, a capacidade dos estudantes de diferentes níveis de integrar elementos artísticos diferentes com suas experiências de vida, e assim, promover uma prática emancipatória e que valorize o fazer da cultura popular, que passa de geração em geração. Por isso, o projeto "NUARTE na praça se tornou uma referência de projeto de Educação e Arte não só para o Campus Ipanguaçu, mas também para as escolas municipais de Assu-RN.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando. Introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.

BOWMAN, Wayne. Reconceiving Music and Music Education as Ethical Practices. Revista da ABEM, v. 28, p. 162-176, 2020.

BOWMAN, Wayne. THE SOCIAL AND ETHICAL SIGNIFICANCE OF MUSIC AND MUSIC EDUCATION. Revista da ABEM, v. 26, n. 40, p. 167-175, jan./jun. 2018.

BRASIL. Lei no 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996… para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008. Disponível em:

.

http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.7692008?OpenDocument. Acesso em: 12 de março de 2022.

GÓES, Aja Devi Dasi Soares Abreu de. Damodara: uma pesquisa-ação em uma turma da educação infantil com música/cultura Védica. 2021. 140f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MAGNANI, J. G. Antropologia Urbana: desafios e perspectivas. Revista De Antropologia, n. 59(3), pp.174-203. São Paulo. 2016

MARTIN BARBERO, J. Novos regimes de visibilidade e descentramentos culturais. In: Batuques, fragmentações e fluxos. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, 1992, p. 200-212.

.

A TRAJETÓRIA DO NÚCLEO DE ARTES (NUARTE) NO IFRN CURRAIS NOVOS: PROMOVENDO CULTURA, FRUIÇÃO E PRODUÇÃO ARTÍSTICA NO SERIDÓ ORIENTAL

GT IFRN – NUARTE

Marcos Alexandre de Souza Queiroz

Mayara Costa Pinheiro

INTRODUÇÃO

Neste relato, apresentamos um pouco da trajetória do Núcleo de Artes do IFRN campus Currais Novos, que iniciou suas atividades em 2016, com a coordenação do Professor Marcos Queiroz e atualmente é coordenado pela professora Mayara Costa Pinheiro. As atividades basicamente consistiram na oferta de Cursos FIC (Formação inicial e continuada) de práticas artísticas nas áreas de música, desenho, pintura (aquarela e guache) e papietagem; 2. Colaboração com o Projeto Mulheres Mil; 3. Oficinas artísticas e de línguas; 4. Encontro Intercultural; 5. Clube de Leitura; 6. Leituras dramáticas de peças teatrais e práticas corporais; 7. Desenvolvimento de projetos de pesquisa e 8. Colaboração com a organização de eventos do campus e do IFRN.

A primeira formação dos membros do Nuarte Currais Novos era constituída apenas pelos professores da área de artes plásticas e música, na segunda formação adentraram-se professores das Línguas (portuguesa, espanhola e inglesa) e de Educação Física. Sobre os objetivos, observa-se que o NUARTE busca desenvolver, organizar, coordenar e expor atividades artísticas de forma interdisciplinar, integrando ensino, pesquisa e extensão. O Núcleo busca também contribuir para ações formativas, tanto na prática artística quanto na articulação com outras áreas do conhecimento, promovendo pesquisas e diversas atividades. Também visa fomentar a interação entre o IFRN e a comunidade externa por meio de mostras, eventos, exposições, cursos e apresentações.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

.

O NUARTE do Campus Currais Novos está alinhado com a proposta pedagógica do Instituto Federal do Rio Grande do Norte que se pauta em uma concepção de que a arte, como área de conhecimento, é produto de construção sócio-histórica e cultural, entendida não só como um modo de expressão, mas como importante motor de estruturação, articulação e de transformação do mundo.

A preocupação central do núcleo é a ampliação do gosto artístico tencionando a formação de públicos consumidores de arte, não no sentido comercial, mas como cidadãos críticos. Tanto Ana Mae Barbosa (2005) quanto Ingrid Koudela (1992) entendem a educação como necessária na mediação entre a arte e o público, na percepção dos conceitos de arte como experiência cognitiva.

Com base nessas ideias, as propostas do NUARTE Currais Novos defendem ações que destaquem a interdependência entre arte, conhecimento e sociedade. Para as atividades em artes visuais e música, é utilizado como referencial teórico um diálogo aberto entre a Abordagem Triangular, a Cultura Visual e a Antropologia da Arte. Essa proposta é interessante porque compreende como as informações, as imagens e as conjecturas chegam de forma agressiva no contexto contemporâneo, impactando as pessoas de maneira cada vez mais intransigente e exigindo de nós, educadores, uma tomada de posição, uma leitura crítica e responsável.

PROBLEMÁTICA

Um dos principais desafios enfrentados pelo NUARTE Currais Novos, e acredita-se que também pelos demais núcleos dos outros campi, é a ausência de documentos institucionais que estabeleçam diretrizes claras para a atuação dos núcleos de artes do IFRN. Essa falta de direcionamento deixa os professores da equipe sem uma orientação clara para seguir, além de impedir o alinhamento entre as propostas oferecidas em comum pelos outros núcleos.

Outro obstáculo significativo é a inexistência de um setor responsável pela divulgação das atividades do núcleo. Como resultado, os membros da equipe acumulam diversas funções, além das obrigatórias, como o ensino eletivo, e ficam responsáveis pelo planejamento, implementação e acompanhamento dos cursos. Essa sobrecarga de trabalho, aliada à falta de divulgação, provavelmente contribui para a baixa procura pelos cursos oferecidos.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

.

Anualmente o NUARTE IFRN – Campus Currais Novos realiza projetos com metas voltadas para diferentes áreas artísticas e culturais. Destacaremos neste relato, o projeto executado em 2023, intitulado "NUARTE IFRN – Campus Currais Novos "No mêi do mundo". Na área de Artes Visuais, foram promovidas oficinas de pintura com aquarela e guache, papietagem e exposições itinerantes; na Música, organizaram-se recitais, concertos de violões e apresentações da banda dos servidores; em Artes Cênicas, ofertaram-se minicursos e oficinas de teatro para os alunos do campus; e, nas Linguagens, foram realizadas oficinas de contação de histórias para crianças da educação infantil pública, além de rodas de conversa e exposições orais com análises de romances pelo clube do livro.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Espera-se através das atividades desenvolvidas pelo NUARTE IFRN - Campus Currais Novos propiciar um diálogo mais próximo com a comunidade externa por meio de vivências ligadas às artes através de aulas, oficinas, minicursos, palestras, curadoria, performances teatrais e musicais. A proposta é articular situações artísticas integradas, junto aos envolvidos na construção de uma percepção consciente da complexidade que envolve o fazer, os processos de criação, de fruição e de produção de arte. Compreendemos o contato com a arte em uma dimensão ampla no sentido de promover uma formação cidadã integrada com um viés crítico e participativo.

CONCLUSÕES

As atividades desenvolvidas pelo NUARTE no IFRN Campus Currais Novos evidenciam a importância da integração entre ensino, pesquisa e extensão para a promoção da arte e da cultura na comunidade. A experiência mostrou que é fundamental articular diferentes áreas da instituição, garantindo planejamento adequado de recursos humanos, tempo e infraestrutura para que as ações ocorram de forma sustentável.

Por fim, reforçamos que o planejamento institucional deve considerar estratégias que permitam a execução equilibrada das ações, garantindo qualidade e continuidade sem comprometer o bem-estar da equipe. Essa experiência reafirma o papel essencial da arte como instrumento de formação cidadã e de transformação social.

.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda (Org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea**: consonâncias internacionais. 2 ed.São Paulo: Cortez, 2008.

_____ . **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ . **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

KOUDELA, Ingrid D. **Um voo brechtiano**: teoria e prática da peça didática. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1992

RIZZI, Maria Christina de Souza. **Caminhos metodológicos**. In: BARBOSA. A. M. (Org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

.

NÚCLEO DE ARTE DO CAMPUS CANGUARETAMA: INTERAÇÕES, CONEXÕES E AÇÕES DE EXTENSÃO.

GT IFRN – NUARTE

Ana Claudia Silva Morais

Gildygleide Cruz de Brito Rego

Nilton Xavier Bezerra

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão Arte e Interação Off-line vinculado ao Edital Nº01/2025 - PROEX/IFRN - FLUXO CONTÍNUO, dialoga com a comunidade escolar do IFRN e seu entorno sobre as diversas linguagens artísticas e culturais por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão. As metas do projeto versam sobre dar continuidade às ações artístico-culturais desenvolvidas no Campus, sobre o trabalho com temáticas que tratam da formação humana e integral e acerca da valorização dos artistas locais e regionais.

O NUARTE/CANG atende ao público interno do Campus Canguaretama e estabelece parcerias externas com instituições que se comunicam conosco de modo presencial ou via redes sociais do projeto e do Campus Canguaretama. Este público beneficiário passa a consumir a Arte produzida por docentes e discentes do Campus, imersos neste movimento de troca mútua.

As ações de cunho educativo e de fruição artística, como as práticas musicais coletivas, exposições, encontros com o artista, a promoção de eventos culturais e outros, são necessárias para a promoção da formação humana, social e cultural. Assim, consideramos ser significativo a comunidade escolar reconhecer suas vivências e os seus anseios para que seja possível desenvolver ações educativas e artístico-culturais voltadas para este público, atuando, também, junto a outras instituições e comunidades da região.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este projeto fundamenta-se no pensamento do princípio educativo dialógico, visando fortalecer as práticas interdisciplinares das linguagens artísticas enquanto área do conhecimento e a apropriação dos estudantes acerca dos saberes culturais e estéticos presentes nas práticas de

.

produção e apreciação artísticas, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão (BRASIL, 2000, p. 46).

A produção e participação em eventos ligados a cultura e a arte, como a nossa proposta do Encontro com o Artista, exposições, oficinas, eventos culturais como o Hallowmuertos e o Festival de Artes, promove e discute temáticas por meio da Arte, contribuindo significativamente com a formação dos nossos alunos e com o diálogo com as comunidades nas quais estamos inseridos. Sobre esse aspecto, Alves et al (2011, p. 15) diz que: "Acredita-se que a inserção de atividades artísticas no ambiente escolar pode propiciar aulas mais humanizadas além de despertar o interesse do aluno levando-o a reflexões, melhor percepção da realidade, contribuindo para a formação de cidadãos com pensamentos críticos" (ALVES et al, 2011, p. 15).

Neste contexto de interações artísticas, as linguagens artísticas são uma forma de integração e expressão individual e coletiva. Enquanto prática pedagógica, favorecem a criatividade e a socialização no processo de construção do conhecimento, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos. Dessa forma, seguindo esse embasamento teórico, o projeto NUARTE/CANG deste ano buscou ampliar os olhares dos estudantes e da comunidade externa a cerca de temas significativos para a formação humana.

PROBLEMÁTICA

O NUARTE/CANG sempre foi muito efetivo em suas ações com a comunidade escolar, entretanto, a necessidade de alargar o contato com a comunidade externa, apresentando ideias, produções e realizando trocas efetivas é um desejo eminente. Neste ano, o projeto vislumbrou explorar a arte de maneira interativa buscando unir pessoas e histórias de forma lúdica, promovendo reflexões, diálogos e conexões entre artistas, estudantes, servidores e comunidades por meio de expressões artísticas que questionam, sensibilizam e transformam.

Especificamente, buscando desenvolver atividades que estimulem o envolvimento artístico sem o uso excessivo dos materiais eletrônicos e explorando conceitos e realidades sociais diversas, amparados nos princípios da Agenda 2030[24], de modo a contribuir para a formação acadêmica, humana, cultural e social de maneira consciente, integral e integrada.

[24] Os princípios da Agenda 2030 são: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parcerias. Eles representam as dimensões críticas do desenvolvimento sustentável, sendo a base da Agenda para garantir dignidade, proteger o

.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

As ações desenvolvidas no projeto estimulam a difusão da produção artística com foco nas interações sociais que estimulem o envolvimento artístico sem o uso excessivo dos materiais eletrônicos, e a reflexão acerca dos princípios da sustentabilidade, da igualdade de gênero, da paz e da justiça social, de modo a contribuir para a formação acadêmica, humana, cultural e social de maneira consciente, integral e integrada.

Assim como os eventos promovidos pelo NUARTE/CANG, como o Encontro com o Artista, o Hallowmuertos e o Festival de Artes são oportunidades de disseminação da Arte enquanto, conhecimento, criatividade, fruição, entretenimento e ciência, pois durante a vigência deste projeto a equipe planeja e executa-os, sem anular a participação da equipe em eventos acadêmicos diversos, internos e externos à instituição.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados deste projeto envolvem o ensino, a pesquisa, a extensão, a produção e a socialização artística por meio das ações coletivas que promovem o intercâmbio entre as linguagens artísticas para as comunidades interna e externa ao IFRN.

Este processo de construção coletiva resultou na exposição intitulada “Presos nas Redes”, bem como na produção de jogos musicais educativos no primeiro semestre do ano letivo, no IFRN. E no segundo semestre, os resultados envolvem a produção e socialização artística centrando seu olhar nos princípios da sustentabilidade, da igualdade de gênero, da paz e da justiça social. Estes princípios são Objetivos do Desenvolvimento Sustentável que compõem a Agenda 2030 que se transformam em exposições e apresentações musicais que incentivam o intercâmbio entre as linguagens artísticas e as comunidades interna e externa ao IFRN.

---

meio ambiente, promover um crescimento econômico justo, construir sociedades pacíficas e fortalecer a cooperação global para a realização dos objetivos.
Disponível em: https://fiocruz.br/sobre-agenda-2030-e-os-objetivos-de-desenvolvimentosustentavel#:~:text=Seu%20lema%20central%2C%20Ningu%C3%A9m%20deixado,sociedade%20civil%20neg ociaram%20suas%20contribui%C3%A7%C3%B5es.

.

A exposição “Presos” nas Redes foi consequente de uma atividade de ensino da disciplina de Artes Visuais, aberta à visitação das comunidades escolar e externa, no período de 31 de julho a 08 de agosto de 2025. Esta exposição, composta por 20 obras de artes visuais, buscou refletir sobre a aplicação da Lei 15.100, de 13 de janeiro de 2025, que “dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da Educação Básica” (BRASIL, 2025). Os Jogos Musicais, por sua vez, produzidos na disciplina de Arte-Música, objetivou desenvolver habilidades e trocas de experiências musicais fora das telas, valorizando a interação entre os jovens.

Neste segundo semestre, turmas dos cursos integrados do IFRN estão produzindo novas obras de arte e performances musicais, assim como os grupos de prática de conjunto, enquanto formação de grupos musicais do projeto também elaboram repertório para apresentações dentro e fora do IFRN. Essas ações serão apresentadas à comunidade no período de dois a três de dezembro de 2025 no Festival de Artes do IFRN que promoverá o Encontro com o artista, mostras artísticas, oficinas de música e de pintura, trocas de saberes nas diversas linguagens, entre outras ações.

Estas produções artísticas estarão à disposição da comunidade no IFRN e contará com a parceria da Escola de Municipal de Música Maestro Claudionor de Oliveira localizada em Goianinha/RN, da Prefeitura Municipal de Canguaretama/RN e da Paróquia de Nossa Senhora da Conceição, igreja matriz de Canguaretama/RN, a qual acolheu a programação do Festival de Artes do IFRN em sua programação social durante a Festa da Padroeira, localizada no Centro da Cidade.

CONCLUSÕES

Assim, concluímos que as ações deste projeto visam contribuir para a consolidação do IFRN na região, não só pela excelência de ensino técnico e tecnológico, mas também como agente e disseminador de produção cultural por meio da extensão.

As trocas, diálogos e discussões de temáticas pertinentes ao contexto escolar também são resultados de um trabalho que visa a formação integral dos (das) discentes no contexto e na diversidade da Arte por meio de ações diversas, valorizando artistas da região, a cultura potiguar, as produções da comunidade escolar e a apreciação das trocas de saberes.

.

Portanto, durante e após a realização deste projeto pretende-se participar de eventos diversos, internos e externos à instituição como forma de disseminar e qualificar o trabalho na produção de conhecimentos no campo da Arte. Dessa forma, divulga-se não apenas a Instituição de Ensino na cidade e região, mas também insere o NUARTE/CANG na produção da cidade, oferecendo e compartilhando conhecimento, arte e cultura.

REFERÊNCIAS

ALVES, Arabelle Nogueira, et al. Cultura na escola. In: Revista Graduando. Universidade Estadual de Feira de Santana. n.2. jan./jun. 2011.

BRASIL, 2008. *Territórios da Cidadania.* Disponível em: <http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territriosrurais/xowiki/oprograma>. Acesso em mai.2016.

_____. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: mai.2016.

_____. Presidência da República. *Lei 15.100, de 13 de janeiro de 2025.* Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da Educação Básica, 2025. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm>. Acesso em nov.2025.

.

GRUPO DE ESTUDOS DO MOVIMENTO SENTIRARTE: GINÁSTICA PARA TODOS EM PROJETO DE EXTENSÃO

GT IFRN – NUARTE

Loreta Melo Bezerra Cavalcanti

Ana Eloisa Ferreira

Josiely Silva do Nascimento

INTRODUÇÃO

O Grupo de estudos do movimento SentirArte propõe um diálogo entre a dança, a ginástica e o circo. Tais práticas corporais podem potencializar, na escola, uma rica expressão criativa do corpo em movimento. Essa possibilidade expressiva é pouco explorada na maior parte das disciplinas curriculares, que primam pela imobilidade, esquadrinhamento e cognitivização do corpo. A Dança, em especial, se constituiu como uma das quatro (4) linguagens artísticas a serem vividas sistematicamente na escola, no entanto, essa perspectiva ainda não é consolidada. Já a ginástica, movimento originário da Educação Física, apresenta modalidades capazes de subsidiar a preparação corporal e, consequentemente, os sentidos requeridos pela intencionalidade coreográfica. O circo, por si só, traz a tona a tradicionalidade democrática do corpo brincante, que improvisa e produz cena por meio do sensível.

As práticas corporais mencionadas se configuram simultaneamente como linguagens artísticas e práticas da cultura de movimento que, embora se situem nos currículos das disciplinas de Artes e Educação Física, nem sempre são contempladas suficientemente. A experimentação de vivências dançantes, ginásticas e circenses proporciona nos educandos a ampliação de sua consciência corporal e sensibilidade artística, elementos essenciais à formação integral.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola pode dar parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança, da ginástica, do circo e, portanto, da sociedade. A escola tem o papel não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em/através de práticas corporais expressivas, pois elas são formas de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social. (MARQUES, 1997)

.

Para além dos conteúdos que permeiam o fazer nas práticas corporais expressivas mencionadas, compreende-se a importância da formação e consolidação de valores que fundamentam o trabalho em grupo, a autonomia, a coletividade, o respeito ao outro, a cooperação e a partilha de experiências. Destacando-se a descoberta do movimento como expressão criativa e participativa nos importantes momentos da vida, despertar para a responsabilidade em relação ao próprio corpo, à procura de um melhor modo de viver, o dançar brincando, com liberdade e prazer, sem o aprisionamento em códigos formais, mas através da prática de um ensino diferenciado: um aprendizado com fundamentação técnica mais criativa dos conteúdos.

Os conhecimentos em dança, ginástica e circo equivalem a experimentar, sentir, fazer, enfim, para se construir conhecimento nas práticas corporais em si é necessário conhecer/saber disciplinas que não dizem respeito às técnicas fechadas, mas que indiretamente complementam este conhecimento. Na verdade, o contato direto faz dessas práticas uma forma de conhecimento diferenciada das outras disciplinas, pois somente poderemos dizer que realmente conhecemos e sabemos algo sobre/de uma apresentação quando formos também capazes de senti-la e percebê-la em nossos corpos (MARQUES, 1999).

É preciso um vislumbre que busque extrair algo mais do espetáculo, um olhar de criticidade que pode variar e se aproximar segundo um contexto determinado. A educação estética na realidade escolar é de tamanha significância, que deve pretender afrouxar uma Educação que desconsidera o corpo, que ao mesmo tempo em que busca consolidar os cuidados com um corpo físico, biológico, natural, higiênico e disciplinado, abandona-o nas práticas ditas como exclusivamente cognitivas. No momento em que as práticas corporais puderem ser tomadas pelas suas nuances mais ricas, como a vivência crítica dos seus mais diversificados conteúdos, as relações estéticas se efetivarão de forma mais ampla.

Nóbrega (2000) nos aponta a ação motora do ser humano como linguagem que se apreende invariavelmente por ordem perceptiva cuja matriz é corporal, independente da predominância sensível ou lógica. E justifica que “essa percepção revela-se na contemplação estética, onde o todo é apreendido de forma una, não havendo cisão na apreensão da linguagem racional ou sensível” (Nóbrega, 2000, p. 76). A abordagem do sentido estético dessa autora nos reporta a algo mais aprofundado que a contemplação de um objeto estético, revelando o envolvimento mais perceptivo, uma ação corporal que solicita os sentidos e que diz respeito à ação motora.

.

PROBLEMÁTICA

Os sentidos mencionados aprofundam nos estudantes uma educação artística corporal e experencial que não se basta nos muros da escola, portanto vem se expandindo aos olhares dos expectadores. Sendo assim, os convites para apresentações pela cidade e possibilidade de partilha e intercâmbio com outras escolas de Ceará-Mirim, além dos campi dos IFRN em todo estado tem sido possibilidades que esbarram apenas nas condições logísticas para tal.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

A execução do projeto se dá em dois encontros semanais no turno matutino e dois no turno vespertino, iniciativa que permite a participação de estudantes de todos os turnos, com duas horas/aula de duração cada. Nesses encontros acontecem atividades de preparação corporal, oficinas ministradas pelos próprios componentes, ensaios, estudos coreográficos, composições coreográficas que se diversificam em: Vivências práticas de preparação corporal com atividades de alongamento, correção postural e elementos específicos de dança, ginástica e circo que integrem qualidades físicas como: flexibilidade, força, resistência muscular localizada, potência, agilidade, coordenação, musicalidade, ritmo e equilíbrio; Vivências práticas de improvisação, composição coreográfica e estudo de repertórios e técnicas consolidadas; Apreciação de vídeos de danças eruditas, populares e contemporâneas, ginásticas esportivas e espetáculos circenses; Estudo de obras de outras linguagens (teatro, lutas etc) para composição de trabalhos coreográficos; Produção, confecção e criação de figurinos, adereços e maquiagens; Composição de coreografias solos, em pequenos e grandes grupos; Apresentações sistemáticas para a comunidade escolar, em eventos institucionais e externos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No ano de 2025 consolidaram-se as rotinas de treinos/ensaios, bem como, o objetivo traçado para projeção do grupo em eventos internos e externos. O grupo SentirArte se apresentou na praça de eventos da cidade de Ceará-Mirim, em ocasião do encerramento do setembro amarelo pela Secretaria Municipal de Saúde. E produziu trabalho específico para abertura dos JIF (Jogos dos Institutos Federais) – Etapa Nacional.

.

Imagem 1: Participação no encerramento do setembro amarelo do município de Ceará-Mirim

Imagens 2 e 3: Turmas dos turnos matutino e vespertino

CONCLUSÕES

O grupo contou com a participação efetiva de 50 participantes ao longo do ano de 2025 nos ensaios, treinos e composições coreográficas e atingiu plateias em torno de 2000 expectadores. Apesar do recorte de sete meses de recursos para os projetos de extensão, o sucesso e a adesão dos componentes se dá pela constância do funcionamento, estrutura e objetivos traçados para as apresentações artísticas.

REFERÊNCIAS

BARRETO, D. Dança...ensino, sentidos e possibilidades na escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

.

BORTOLETO, M. A. C et all. O circo: horizontes educativos. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.
CAVALCANTI, L. M. B. (2008). Beleza e Poder na Ginástica Rítmica: reflexões para a Educação Física. (Dissertação de mestrado). UFRN, PPGED.
DESGRANGES, F. A pedagogia do espectador. São Paulo: Hucitec, 2003.
GARAUDY, Roger. Dançar a vida. RJ. Nova Fronteira, 1980.
LAFFRANCHI, B. (2000) Treinamento Desportivo aplicado à Ginástica Rítmica. Londrina: Unopar Editora.
MARQUES, I. A. Ensino da dança hoje: textos e contextos – São Paulo: Cortez, 1999.
MARQUES, I. A. Dançando na escola. Motriz. Volume 3, no 1, Junho/1997.
NÓBREGA, T. P. (2001) Corporeidade e Educação Física: Do corpo-objeto ao corpo-sujeito. Natal - RN: EDUFRN, 2000.
STRAZZACAPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Caderno Cedes, ano XXI, no 53, abril/2001. Dança... Ensino, Sentido e Possibilidades na Escola, Débora Barreto, 163 págs., Ed. Autores Associados.

.

NUARTE PARELHAS: EXPERIENCIANDO ARTE ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

GT IFRN – NUARTE

Lucifrance Figueiredo da Cunha

Ana Letycia dos Santos Silva

Stefanny Isbelo de Oliveira

Kayllan kleydson Dantas de Souza

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Arte do Campus Parelhas é um espaço dedicado promover e divulgar as várias formas de representações artísticas dentro e fora do espaço escolar institucional. Nesse sentido, o projeto de extensão intitulado: **NUARTE PARELHAS: experienciando arte além dos muros da escola**, realizado sob a coordenação e orientação da professora Lucifrance Figueiredo, objetiva proporcionar uma experiência de aprendizado tanto dos envolvidos em executar as oficinas de práticas artísticas quanto os que estão vivenciando tais oficinas. Para tanto, os estudantes participantes da ação envolvendo desenho e pintura com aquarela estão na faixa etária de 7 e 8 anos, matriculados no 2° ano vespertino do Ensino Fundamental I, na Escola Estadual Jesus Menino.

Ocorridas entre junho a outubro do corrente ano, as atividades promovidas pelo NUARTE Parelhas estavam divididas entre as que ocorreram “dentro dos muros da escola”, a exemplo do cineclube e a exibição de um longa-metragem; a produção de curtas-metragens autorais e realização do II Festival Audiovisual do Campus Parelhas, promoção do show de talentos na realização da EXPOTEC do campus e de atividades realizadas “fora dos muros da escola”, que foi a realização da oficina de desenho e pintura aquarela a partir de formas geométricas. Especificamente no que diz respeito as oficinas ofertadas para os estudantes do Ensino Fundamental I, objetivou-se que os envolvidos na execução pudessem vivenciar o lecionar para crianças, experimentando este contato de troca com um público mais jovem.

As atividades externas, realizadas na Escola Estadual Jesus Menino, partiram do conhecimento prévio que as crianças estavam estudando no horário convencional de aula. A

.

entrada da Arte e das atividades em torno das figuras geométricas serviram para sedimentar o conhecimento que eles já estavam tendo contato e ampliou no sentido de propiciar que a criatividade e ludicidade fossem parceiras nas criações artísticas. O propósito era despertar o lado artístico das crianças, com a finalidade de acionar a criatividade e desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Partindo do Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN, documento basilar da prática pedagógica nesta instituição, compreende-se que a formação do sujeito deve ocorrer de maneira integral, e não apenas a formação técnica profissional. Para tanto, o PPP traz que: "práticas educativas devem estar associadas, permanentemente, às relações estabelecidas na família, nos segmentos sociais e no mundo do trabalho. Devem incorporar a participação política e cultural.

Devem, por fim, ser decisivas na tessitura de um vir-a-ser social e individual". (2012, p.35).

Segundo Ana Mae (2010, p. 149): "Arte não é apenas um objeto estético, arte serve para ensinar muitas coisas, e a mais óbvia é que serve para ensinar a ver o mundo com mais cuidado e, também, a ver a nós mesmos", além do que, quando aprecia-se arte e produz-se arte, o indivíduo participante faz conexões e contextualizações que o torna capaz de uma inserção mais ativa e criadora no seu entorno, na sociedade e no mundo. A arte é, portanto, um dos meios de maior potência reflexiva no que diz respeito ao meio que se está inserido e da sociedade que habita-se, pois "através das artes é possível desenvolver capacidades crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade analisada". (BARBOSA, 1998, p. 16).

Uma educação do olhar, da escuta e dos sentidos envolve várias dimensões da vida em sociedade. A partir das vivências artísticas e debates, será oportunizado o contato livre das amarras do ambiente formal de ensino (entenda como a sala de aula de uma turma convencional de escola do ensino fundamental e médio) e sem a imposição de feitura a partir de uma quantificação que será atribuída a produção do sujeito envolvido. Sobre a educação do olhar e dos sentidos, Barbosa (1998, p. 18) diz: "Através da apreciação e da decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade - os processos básicos da criatividade". Dessa forma, entenda-se como sendo a partir de um processo de

.

apreciação, decodificação e produção que os envolvidos no processo criativo poderão exercer plenamente sua criatividade.

PROBLEMÁTICA

Após tentativas infrutíferas de realizar oficinas de desenho e pintura dentro dos muros do IF-Parelhas, onde eram iniciadas tais atividades com um número de inscritos considerável e finalizando com um quantitativo ínfimo, idealizou-se e executou a estratégia de ir até uma escola do entorno do campus para a realização prática das atividades.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

As ações do NUARTE Parelhas giraram em torno das oficinas de desenho e pintura com formas geométricas, trabalhos de colagem a partir de formas geométricas pré-selecionadas e por fim um momento de desenho livre, sendo opcional o uso ou não das figuras geométricas trabalhadas e identificadas pelas crianças participantes deste momento. Houve ações voltadas a apreciação de videoclipes, curtas no II Festival Audiovisual do Campus Parelhas e exibição de longa metragen, promovido pelo Cine Clube IFrame.

No quesito ações que ultrapassaram os muros da escola, ocorrida na sede da Escola Estadual Jesus Menino, localizada no centro de Parelhas, foram organizados 3 encontros. No primeiro encontro foi realizada pela estudante bolsista Stefanny Isbelo a leitura do livro intitulado Uma carta para o pirata, da autora Mari Bigio, objetivando fazer uma introdução lúdica às formas geométricas as quais seriam trabalhadas nos encontros seguintes. Explicou-se sobre formas geométricas, perguntou-se quais eram conhecidas pelas crianças envolvidas na atividade e por fim pediu-se que elas identificassem na sala de aula algumas formas presentes nos objetos, atividade realizada com entusiasmo e êxito pelos participantes. Para exercitar algumas crianças foram convidadas a fazer seu desenho, com formas geométricas, de algo de seu cotidiano ou que gostasse muito, depois deste momento foi distribuída uma folha de atividade com desenhos já feitos com formas geométrica., onde o desafio era pintar as formas de acordo com a indicação de cores colocada no quadro branco.

No segundo encontro com a turma, iniciou-se uma contação de história, realizada pela bolsista Ana Letycia. À medida que contava a história, ilustrava no quadro branco, em tempo real os personagens que protagonizavam a história, todos desenhados a partir das formas vistas no 1° encontro. A história foi baseada no livro As três partes, do autor Edson Luiz Kosmiski.

.

Observou-se que este momento gerou uma espécie de encantamento, visto que as imagens estavam sendo criadas com as figuras que eles já conheciam. Objetivando ampliar o processo de criação das crianças, foi solicitado que ficassem em duplas para juntas criarem um desenho com colagem de figuras geométricas. Tal atividade gerou grande engajamento dos participantes e ao final, quando solicitados que compartilhassem suas criações, alguns sentiram-se muito à vontade para além da colagem contarem uma história criada por eles, durante o processo criativo.

Para finalizar os encontros, o último deles aconteceu no Laboratório de Artes do IFRN Campus Parelhas, local organizado para que as crianças pudessem vivenciar um pouco do ambiente da instituição e criar com tinta aquarela seus próprios desenhos. Na ocasião, antes do início da oficina de pintura em aquarela foi realizada a leitura do livro Quanta África tem no dia de alguém?, da autora Renata Fernandes. À medida que a professora foi acontecendo, mediada pela professora e coordenadora do projeto, Lucifrance Figueiredo, as crianças iam fazendo suas intervenções, respondendo a algumas perguntas. inic foram solicitadas duas produções: uma com as formas geométricas que estavam sendo trabalhadas desde o primeiro encontro e suas variações e outra produção de criação livre, partindo da escolha pessoal e preferida do participante. Nesta última atividade foi possível observar que as crianças tiveram um avanço no sentido de reconhecimento das formas sem confundi-las e no quesito criação livre.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao final das ações realizadas na Escola Estadual Jesus Menino observou-se que as crianças participantes demonstraram certa confusão em identificar as formas geométricas por acharem iguais, situação que ao final não se repetiu. Identificou-se, também, na primeira oficina, a natureza da atividade a ser realizada não prendeu muito a atenção das crianças, sendo necessário repensá-la. Na segunda oficina, por se tratar de uma criação de figuras realizadas a partir de colagens de formas geométricas, a concentração foi mais efetiva. E por fim, na realização da oficina de pintura em aquarela, todas as crianças se dedicaram, algumas fazendo mais do que as duas representações solicitadas.

CONCLUSÕES

.

Conclui-se com a finalização deste projeto e das ações desenvolvidas no decorrer do ano de 2025 que a parceria IFRN e comunidade externa é algo promissor e que deve ser ampliado a cada ano, para que novas ações externas possam ser articuladas e realizadas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/educação contemporânea*: consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: Com Arte, 1998.

IFRN. *Projeto Político-Pedagógico do IFRN*: uma construção coletiva. Documento-base. Anna Catharina da Costa Dantas; Nadja Maria de Lima Costa (Org.). Natal: IFRN Ed., 2012. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/institucional/ensino/projeto-politico-pedagogico/. Acesso em: 10 mar. 2024.

.

PROJETO DE EXTENSÃO NUARTE IFZN: AÇÕES EXTENSIONISTAS DE ARTE E CULTURA

GT IFRN – NUARTE

Zildalte Ramos de Macêdo

Marília Gomes de Araújo

Letícia Stefany Silva de Lima

Ana Beatriz Costa de Castro

INTRODUÇÃO

Considerando que a Arte e a Cultura são categorias inerentes e necessárias a todo ser humano, que carecem de uma produção feita por seus agentes e que tal produção precisa de uma leitura crítica e reflexiva para que toda mensagem e expressão possa contribuir para o crescimento pessoal de seus produtores e receptores, o projeto se justifica pela necessidade de se promover, divulgar, desenvolver e estimular a produção, o conhecimento e a experiência com a Arte e a Cultura no IFRN Campus Natal-Zona Norte a todos os discentes, servidores e comunidade externa, através de ações extensionistas de Arte e Cultura, preenchendo assim lacunas existentes em nossa sociedade no que se refere à acessibilidade de toda a comunidade a um bem que lhe é de direito, Arte e Cultura. Objetiva a promoção da produção, a fruição e a leitura crítica e reflexiva da Arte e da Cultura levando ao crescimento pessoal dos participantes, contribuindo na sua formação e transformação artístico-cultural. A metodologia aplicada ao projeto adotou uma abordagem qualitativa, voltada à compreensão aprofundada das experiências e percepções dos participantes envolvidos nas oficinas e eventos culturais. Essa metodologia é apropriada para projetos que visam a transformação social por meio da ação coletiva e reflexiva, para tal, foram oferecidas oficinas de técnicas artísticas variadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

.

A interseção entre arte, cultura e educação é um campo fértil para a reflexão e prática das ações extensionistas, especialmente quando se considera a contribuição de pensadores como Ana Mae Barbosa e Paulo Freire. Neste contexto, busca-se dialogar com as ideias desses autores, com o intuito de fortalecer a compreensão das potencialidades da Arte e da Cultura como instrumentos de transformação social e educacional, trazendo o indivíduo para o campo do conhecimento, da reflexão crítica e da prática. Ana Mae Barbosa, destaca a necessidade de repensar o papel da Arte no contexto educacional. Em suas reflexões acerca da Arte, Barbosa propõe a construção de uma educação que valorize a diversidade cultural e as experiências dos sujeitos. Nesse sentido, as ações extensionistas em Arte e Cultura do referido projeto, podem ser vistas como práticas que promovem a democratização do acesso à cultura, permitindo que diferentes vozes e narrativas sejam reconhecidas e valorizadas ao promover o conhecimento, a reflexão, a fruição e a prática. Ao levar a Arte e a Cultura para fora dos muros das instituições acadêmicas, as práticas extensionistas promovem uma pedagogia participativa e comunitária, onde o saber popular e a cultura local são valorizados. Assim, os indivíduos tornam-se protagonistas de suas próprias histórias, promovendo uma educação que liberta e transforma. As ações extensionistas se configuram não apenas como um meio de disseminação do conhecimento artístico e cultural, mas como um verdadeiro espaço de empoderamento e libertação.

PROBLEMÁTICA

Foi observado que ações envolvendo Arte e Cultura eram quase inexistentes dentro do contexto do IFRN Campus Natal-Zona Norte e que muitos alunos e pessoas da comunidade externa pediam por alguma atividade envolvendo Arte e Cultura que eles pudessem participar. O edital de extensão para o NUARTE facilitou a abertura de oficinas de Artes parcerias com outros projetos e instituições externas. A maioria dos participantes são pessoas de baixa renda, moradores da periferia da cidade, alunos do IFRN, que carecem de um olhar mais cuidadoso e ativo por parte dos docentes e técnicos. É uma clientela que busca por educação, conhecimento e crescimento pessoal em busca de uma profissionalização e uma qualidade de vida melhor. Assim, o projeto se mostra de grande relevância tanto para o desenvolvimento pessoal dos participantes quanto para as contribuições que a Arte traz para a educação, desenvolvendo habilidades, olhar crítico e reflexivo, promovendo a produção em Arte e Cultura.

.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

O projeto desenvolveu-se dentro do IFRN Campus Natal-Zona Norte, após submissão aos editais entre os anos de 2019 a 2025, sendo oferecidas oficinas variadas durante as edições. Abaixo, um pouco sobre duas dessas oficinas.

Na Oficina de Fotografia os participantes exploram a técnica fotográfica utilizando a câmera do celular. Foram levados a conhecer os recursos desse tipo de câmera e como utilizálos. Também aprender sobre a composição da imagem fotográfica. Produziram imagens através de exercícios propostos. A oficina estimulou o senso estético, o olhar singular, a atenção aos detalhes do cotidiano, e o pensamento crítico.

A Oficina de Papel Machê, oferecida nas últimas três edições do projeto, promoveu o pensamento crítico e reflexivo sobre a reciclagem, cuidados necessários com o meio ambiente e sustentabilidade. Desenvolveu e explorou a técnica do papel machê no preparo da massa e confecção de peças de decoração. Ao final das oficinas, realizou-se uma exposição com as peças confeccionadas pelos participantes.

A Oficina de Desenho de Observação, com duas edições, proporcionou o desenvolvimento de habilidades diversas aos participantes como o olhar analítico para a percepção dos elementos visuais presentes nos objetos e no meio ambiente. Trabalhou-se a linha, volume, textura, escala, perspectiva e formas. Os participantes puderam analisar suas percepções e prática em conversa final da oficina.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados alcançados são bastante positivos por proporcionar uma experiência transformadora, contribuindo significativamente para o desenvolvimento educacional, pessoal, social e criativo dos participantes das ações, reforçando laços de amizade, de afetividade, promovendo novas amizades, rompendo barreiras e preconceitos existentes no meio social. Cada oficina trouxe contribuições específicas, que juntas ampliaram o repertório cultural e artístico da comunidade. De maneira geral, as oficinas fortaleceram o vínculo entre os alunos e comunidade externa ao estimular e proporcionar o trabalho em equipe, a autonomia criativa e

.

a valorização da cultura local. Os participantes demonstraram mais confiança em suas capacidades e ampliaram sua percepção sobre o papel da Arte e da Cultura na sociedade. Essas ações evidenciam o potencial das práticas artísticas como ferramentas de educação integral, capazes de promover não apenas o aprendizado técnico, mas também o desenvolvimento emocional, social e crítico dos participantes.

CONCLUSÕES

A realização do projeto evidenciou o papel transformador da Arte e da Cultura no ambiente educacional, fortalecendo vínculos entre a comunidade interna e externa do campus. As oficinas mostraram-se eficazes na promoção da expressão artística, da sensibilidade estética e do pensamento crítico. O envolvimento ativo dos participantes revelou a importância de ações culturais contínuas, integradas à formação cidadã. Além de atrair a comunidade externa, o projeto ganhou muitos voluntários interessados em fazer parte do NUARTE de maneira ativa, o que levou o projeto a ir além dos seus limites. A metodologia adotada permitiu compreender melhor as demandas locais e valorizar os saberes partilhados ao longo da experiência. O NUARTE IFZN é fundamental para que a Arte e a Cultura permaneçam como ferramenta de inclusão, diálogo e desenvolvimento humano no IFRN Campus Natal-Zona Norte.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva. 1991.

BARBOSA, Ana Mae. Tópico Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte. 1998.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

.

ARTE E SUAS PRÁTICAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE ARTE DO IFRN CAMPUS PAU DOS FERROS

GT IFRN – NUARTE

Letícia Damasceno do Nascimento Jácome

INTRODUÇÃO

O acesso à práticas artísticas tem sido, historicamente, ofertado de forma seletiva à grupos mais privilegiados socialmente, deixando a margem uma grande parcela da sociedade, que não têm capital financeiro suficiente para arcar com as despesas necessárias para o usufruir dessas práticas, seja na área do ensino, para o lazer ou como campo profissional. Assim sendo, vivências em Arte tais como apresentações teatrais, recitais, dança, concertos musicais, seções cinematográficas, capacitações artísticas dentre outras atividades acabam sendo negadas à camada social mais baixa e de moradia distante da capital.

Nesse sentido, projetos e Núcleos como o NUARTE são extremamente importantes e fundamentais, uma vez que viabilizam o acesso gratuito a essas atividades, propondo experiências práticas, e consequentemente, possibilitar uma formação artístico-estéticacultural, principalmente a esses cidadãos. Além disso, não só ofertará uma formação no campo da Arte, mas, sobretudo, promoverá, consequentemente, uma oportunidade de acesso a bens culturais. Possibilita, ainda, uma possível inserção deles no mercado de trabalho das artes, pois aqueles envolvidos em cursos e oficinas, poderão continuar, assim queiram, suas atividades como artistas ou mesmo como instrutores, repassando o conhecimento adquirido para outras pessoas. Nesse sentido, enfatizamos a importante contribuição do projeto em foco, entendendo como necessário e urgente a realização de um trabalho dessa natureza.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com a Lei no 11.769, de 2008, que tornou obrigatório o ensino de música nas escolas brasileiras, e o reforço trazido pela Lei no 13.278, de 2016 a qual determina a oferta das quatro linguagens artísticas, "[...] incluindo as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos

.

dos diversos níveis da Educação Básica [...]"(BRASIL, 2016, p. 01). Uma dessas realidades se encontra de Educação Básica se encontra no Ensino Médio Integrado.

Segundo Albuquerque, Tavares e Melo (2023, p.25) diversas possibilidades artísticas podem ser exploradas no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI). Assim, corroborando com os autores, reforça-se a amplitude da responsabilidade que recai sobre nós, enquanto docentes e representantes da instituição, quanto ao nosso principal propósito: promover a formação humana e integral dos estudantes.

O Núcleo de Arte do IFRN, em especial o que está localizado no Campus desenvolvido na perspectiva de um ensino/aprendizagem contextualizado, de acordo com a realidade local e regional dos alunos envolvidos. Nesse sentido, são relevantes as contribuições de MEZÁROS (2018), CHAUI (2006) e SAVIANI (2007) e. Por meio desses autores vamos apreender que a importância do acesso à educação artística não deve ser um privilégio, mas deve estar acessível a todas as pessoas.

Reconhecer esse fato é importante para entender a problemática do acesso à Arte hoje e, assim, compreendendo as possibilidades de estratégias no campo artístico para essas pessoas, poder sugerir soluções para ele. Além desses autores, são importantes também as contribuições de diversos especialistas das linguagens artísticas, tais como SOUZA (2009), PENNA (2008) e SWANWICK (2003), dentre outros, pois neles encontramos diferentes maneiras possíveis de promoção de oportunidades dessas práticas.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

No âmbito do NUARTE Campus Pau dos Ferros, o objetivo do núcleo foi associar as orientações do Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Trabalho de Disciplinas (PTDEM), Organização Didática do IFRN junto ao interesse dos alunos e suas diversas realidades culturais e socioeconômicas.

O NUARTE possibilita amparo e preparo para os servidores e discentes do IFRN, onde promovemos vivências teórico-práticas, possibilitando assim uma aproximação da comunidade interna e externa aos conhecimentos artísticos. A existência desse núcleo envolve diferentes etapas, cuja organização varia conforme o momento e a necessidade de planejamento, desde a divulgação do projeto, planejamento e realização de atividades, até a elaboração de relatórios e a avaliação.

.

Atualmente, coordenado pela professora Letícia Damasceno do Nascimento Jácome, há um encontro semanal realizado toda quarta-feira, salvo exceções, no turno vespertino, para discussão de ações, avaliação dos projetos que já estão sendo desenvolvidos e perspectivas de projetos futuros. São 44 membros ativos, sem serem contabilizados os demais membros dos projetos apoiados pelo NUARTE.

O núcleo é como o guarda-chuva, onde ampara e acolhe os seguintes projetos:

A) Projeto de Extensão Vivências em Arte:

Tem como proposta dar subsídio a ações como palestras, vivências, mesas redondas e oficinas para o público interno e externo ao Campus. É com este que relacionamos as práticas artísticas desenvolvidas em sala de aula para o público, com apresentação de teatros musicais e performances feitas pelos alunos. **B) Arrelia de Xepa:**

Grupo teatral que realiza vivências relacionadas a performance, circo, preparação para palco e atuação. Hoje coordenado pelo professor Emanuel Alves Leite. **C) Banda Inteira:**

Grupo musical instrumental com alunos internos e externos ao campus. Esse projeto surgiu por interesse dos alunos que participam de bandas filarmônicas na região de formarem um grupo desse no IFRN Campus Pau dos Ferros.

D) Projeto de Extensão Coral Vozes do Sertão:

Grupo musical Vocal que tem por objetivo formação coral e prática vocal em conjunto. Possui alunos internos e externos ao campus, e se apresentam em pequenos eventos e ações.

E) BandArt:

Grupo musical feito somente por alunos. Nele o repertório é diverso, mas tem por objetivo vivenciar a música Nacional e Internacional com repertórios da MPB, Pop, Rock e outros.

Além das práticas regulares de ensino no Ensino Médio e de projetos de extensão, a atuação do NUARTE dando suporte nos cursos profissionalizantes é pertinente, uma vez que amplia a área de atuação para públicos diversos no Campus e público externo. Alguns cursos profissionalizantes ocorreram e ainda ocorrem, como:

A) Curso de Formação continuada em Canto Coral (2023-2025):

.

O Curso FIC de Canto Coral, na modalidade presencial, tem como objetivo propiciar qualificação profissional atrelada ao eixo tecnológico na área de Arte-Música no que tange a preparação vocal e prática do canto coral.

B) Curso de Formação continuada em Iniciação Musical para EJA (2023):

O Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) em Iniciação Musical, com vistas ao aperfeiçoamento profissional é destinado a estudantes que estejam cursando o último ciclo do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), presencial.

C) Curso de Formação continuada em Prática de Conjunto (2025):

No Curso de Prática de conjunto, a interação dos estudantes é feita por meio da música tocada de forma coletiva, estimulando a consciência sobre as relações éticas e hierárquicas no que diz respeito à organização musical em grupo, além de propiciar aos alunos a prática saudável e proveitosa dos instrumentos de suas preferências.

CONCLUSÕES

O NUARTE do IFRN Campus Pau dos Ferros destaca sua relevância não apenas no acesso à formação artística, mas também na promoção da cidadania e na inclusão social. Em uma sociedade onde as práticas culturais são historicamente acessíveis apenas a uma parcela privilegiada da população, o NUARTE atua como um canal de democratização do conhecimento artístico.

Por meio de projetos e ações diversificadas, o núcleo oferece oportunidades de desenvolvimento artístico e profissional para pessoas de diferentes realidades sociais, com destaque para os grupos mais vulneráveis, como os moradores de áreas periféricas e distantes das grandes cidades. Assim, a proposta do NUARTE é ir além da formação técnica, visando também o fortalecimento da identidade cultural e a formação humana integral dos participantes.

Em suma, o NUARTE cumpre um papel fundamental ao promover a inclusão cultural e social por meio do acesso à arte, ao mesmo tempo em que contribui para a formação de cidadãos mais críticos, criativos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo. A partir das ações desenvolvidas, torna-se evidente que a arte não é apenas uma ferramenta de

.

expressão, mas também um motor de transformação social, possibilitando o fortalecimento das identidades culturais e a promoção de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Carlos Alberto. 1973. O heroico e o messiânico na literatura de cordel, In: Revista de Cultura Vozes, Petrópolis, v.67, n.9.

BATISTA, Abraão. 1989. Literatura de cordel: antologia. São Paulo: Global.

BORGES, Francisca. 1998. Poesia de Cordel: relações icônico-textuais. Texto apresentado no

IV CONGRESO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, de 12 a 16 de setembro de 1998, em Recife – PE.

BORTOLETO, Marcos Antonio; BARRAGÁN, Teresa Ontañón; SILVA, Erminia (Org.). Circo: horizonte educativo. Campinas: Autores Associados, 2016

BURNIER, Luís Otávio. A arte de ator: da técnica à representação. Campinas: Unicamp, 2001.

CHAUI, Marilena. Cidadania cultural: o direito à cultura. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In.: Vários escritos. 4 ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Duas Cidades / Ouro sobre Azul, 2004.

KLEIMAN, Angela. Oficina de leitura: teoria e prática. 10. ed. Campinas-SP: Pontes, 2004.

DESGRANGES, Flavio. A pedagogia do Espectador. São Paulo, Hucitec, 2003
MÉZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2018.
PENNA, M. Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SAVIANI, Dermival. Escola e democracia. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SOUZA, J. Aprender e ensinar música no cotidiano. Porto Alegre: Sulina, 2009.

.

NUARTE CENTRO HISTÓRICO: EXPERIÊNCIAS DE DEMOCRATIZAÇÃO CULTURAL NAS ROCAS

GT IFRN – NUARTE

Keila Fonseca e Silva

INTRODUÇÃO

O NUARTE Centro Histórico constitui, desde 2016, um núcleo de referência na promoção de práticas artísticas e culturais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). No âmbito do Campus Natal Centro Histórico, outrora Campus Natal Cidade Alta, o NUARTE consolidou suas ações do bairro das Rocas a partir de 2021, com a mudança definitiva de endereço do Campus para a nova unidade. Essa mudança revelou a necessidade de articular ações que fortalecessem os vínculos com a comunidade, democratizando o acesso à arte como direito fundamental. A partir de então adotamos também a referência "Canguleiro" ao nome do Núcleo, termo popular pelo qual os habitantes do bairro das Rocas são conhecidos, em referência a um peixe comum da região.

A mudança para o novo território exigiu reorganização das práticas extensionistas e ampliação das ações culturais. A presente experiência emerge da necessidade de reafirmar a identidade cultural do campus e garantir práticas de formação cidadã, artística e crítica. Nesse sentido, o NUARTE desenvolveu oficinas, eventos, festivais e processos de formação que dialogam com os princípios de democracia cultural, diversidade e transformação social. Este relato descreve tal experiência, seus fundamentos, problemáticas, ações desenvolvidas e os resultados alcançados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Nuarte do Campus Natal Centro Histórico fundamenta-se em três eixos teóricos estruturantes: democracia cultural, diversidade cultural e transformação social. Segundo Cunha (2010), a democracia cultural envolve o acesso e a oferta de diferentes expressões artísticas

.

para distintos públicos, afastando a ideia de homogeneidade cultural. A atuação do NUARTE Centro Histórico orienta-se por essa perspectiva ao reconhecer o território das Rocas como espaço plural de produção simbólica. Um bairro que é berço do samba natalense e que tem em seu entorno a região que abriga o maior número de equipamentos culturais da cidade, como teatros e museus.

A diversidade cultural, conforme a Convenção da UNESCO (2007), constitui motor do desenvolvimento sustentável e elemento essencial para a ampliação de capacidades humanas. Ao integrar artistas, estudantes e agentes culturais locais, o NUARTE fortalece a circulação de saberes diversos, ampliando repertórios e reconhecendo práticas artísticas periféricas. As ações também dialogam com a concepção freireana de ação cultural como prática emancipadora, capaz de promover consciência crítica e participação social (Freire, 2011).

Pupo e Veloso (2020) enfatizam a importância de práticas de ações culturais e de ações artísticas para a criação de uma sociedade mais participativa, destacando:

> trata-se agora de pensar o ser humano como criador de cultura e não apenas como beneficiário que frui ou não a cultura produzida por outro. Cultivar-se a si mesmo, em relação com o outro, segundo suas próprias necessidades e suas verdadeiras exigências passa a ser o escopo dessas ações. (PUPO E VELOSO, 2020)

As oficinas de teatro, fotografia, máscaras artísticas, slam e música, projetos culturais, dentre outras ofertadas pelo NUARTE, criaram espaços de inclusão, expressão e protagonismo em múltiplas linguagens, oferecendo à comunidade a possibilidade de tecer novas relações com o campus e entre os participantes, fortalecendo a compreensão da arte como um direito que também pode ser instrumento de transformação social.

PROBLEMÁTICA

Com o retorno às atividades presenciais após a pandemia de COVID-19 no novo endereço do campus, em 2021, percebemos a necessidade de consolidar a presença do NUARTE no bairro das Rocas. Buscamos tecer diálogos com agentes culturais locais no intuito de identificar demandas de fortalecimento da produção artística do entorno. Formamos uma equipe multidisciplinar nesse momento, com professores da área de arte, mas também de

.

produção cultural e eventos, bem como alunos representantes de todos os cursos do campus. Identificamos, dentro de nossa equipe, as nossas principais forças, onde poderíamos efetivamente contribuir.

O resultado desse panorama inicial traçado apontou para demandas de fortalecimento de grupos locais por meio de oficinas artísticas, orientação técnica para elaboração de projetos culturais, além de produção de eventos culturais.

Simultaneamente, estudantes dos cursos da área de cultura apresentavam lacunas em relação à vivência prática, à integração com o território e à compreensão da arte como dimensão dos direitos humanos. Assim, pudemos estruturar um projeto capaz de integrar as demandas comunitárias com a formação crítica e a atuação profissional do eixo tecnolo`gico do nosso campus.

Diante desse cenário, o NUARTE buscou desenvolver ações que aproximassem campus e comunidade, fortalecessem a permanência estudantil, democratizassem o acesso à produção e fruição de diferentes expressões artísticas e consolidasse a identidade artístico-cultural do Campus. Diante do potencial da equipe e das demandas encontradas, a cada ano fomos traçando o planejamento das ações que poderíamos desenvolver com vistas a cumprir sua função social.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

Selecionamos algumas das ações realizadas ao longo desse período pelo NUARTE-CH. Usamos como critério as ações continuadas, ou seja, que se repetiram em diferentes anos de projeto a partir de 2021 e aquelas que contaram com parcerias institucionais externas.

Assessoria em Projetos Culturais

Em todas as edições entre 2021 e 2025 foram ofertadas oficinas na área de projetos, aproveitando a expertise do campus na produção cultural. Incubamos grupos artísticos que desejavam transformar ideias em projetos culturais e, ao término da residência, os grupos puderam ter seus projetos avaliados por professores da área de produção cultural, com orientações especializadas sobre editais onde poderiam concorrer com suas propostas.
Precisa-se de Arte!

.

Uma ação realizada em todas as edições, desde 2021. O NUARTE anuncia “Precisa-se de arte” e ajuda a difundir a produção de artistas locais.
Oferta de oficinas e atividades formativas
Foram realizadas oficinas em diferentes linguagens artísticas em todas as edições, desde 2021. Poesia Slam, Audiodescrição, Clown, Flauta, Teatro, Dança Contemporânea, Forró, Ritmos Latinos, Fotografia, Rabeca, Máscaras Artísticas, Percussão, Elaboração de projetos culturais, dentre outras, todas com ampla participação de jovens e adultos da comunidade externa, além de estudantes e servidores do campus.
Eventos culturais
Destacam-se o Festival Rocal Cênico, o Sarau Canguleiro, o Ateliê a Céu Aberto e o Rock Reeira.
Práticas profissionais
Os estudantes vivenciam todas as etapas de planejamento, execução e avaliação das ações.
Clube de Teatro
Estudantes vinculados ao projeto de ensino Rocal Cênico e ao projeto de pesquisa “Lazer e desenvolvimento nas artes cênicas escolares” formaram um clube de teatro.
Parcerias institucionais e intercâmbios
Em 2021 realizamos nosso primeiro intercâmbio cultural, com o IF-Sertão Pernambucano, que nos rendeu a produção de um curta metragem. No mesmo ano, conseguimos firmar uma importante parceria com a Escola SPECTACULU, do Rio de Janeiro, onde pudemos enviar oito jovens do Rio Grande do Norte para realizar uma formação em áreas técnicas do espetáculo. Esses jovens eram, em sua maioria, da comunidade externa, e puderam compartilhar seus aprendizados com o IFRN após o retorno. Em 2024 conseguimos aprovar nossa primeira internacionalização na área do audiovisual, enviando um aluno para a Colômbia e produzindo com ele e com o Clube de Teatro um audiolivro sobre Paulo Freire que foi publicado pelo editorial da Universidad Pedagógica Nacional, da Colômbia (UPN), levando a arte produzida no Campus Natal Centro Histórico e um pouco da história de Paulo Freire para estudantes hispano falantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados alcançados demonstram impacto significativo na comunidade interna e externa. Somente nas últimas duas edições o NUARTE-CH alcançou cerca de 2.000 pessoas, ampliando o alcance institucional e fortalecendo os vínculos socioculturais no bairro das Rocas. Observou-se a criação e o fortalecimento de grupos artísticos, o aumento da participação de jovens da comunidade nas atividades do campus e o reconhecimento do NUARTE-CH como espaço de referência em arte e cultura.

.

O Festival Rocal Cênico consolidou-se como espaço formativo relevante, permitindo que estudantes vivenciassem todas as etapas de produção teatral, do planejamento à execução. Já o Sarau Canguleiro ampliou a presença do campus no território, democratizando o acesso à arte e dando mais visibilidade às escolas de samba locais. O Ateliê a Céu Aberto valorizou a produção em artes visuais, difundindo mais de 100 obras de artistas potiguares por ano. O Rock Reeira levou nossos estudantes a produzirem bandas da cena do rock local.

Esses resultados dialogam com Cunha (2010), ao evidenciar práticas que democratizam o acesso à cultura, e com Freire (2011), ao transformar a ação cultural em espaço de autonomia e consciência crítica. O protagonismo estudantil e comunitário demonstra que ações de extensão podem configurar-se como políticas de direitos humanos, contribuindo para a redução das desigualdades de acesso à cultura e para o fortalecimento da cidadania.

CONCLUSÕES

A experiência do NUARTE Centro Histórico evidencia a relevância de ações artístico-culturais enquanto políticas de promoção do direito à cultura. A atuação integrada entre campus e comunidade permitiu fortalecer vínculos, ampliar repertórios formativos e consolidar a presença do IFRN como agente cultural no território das Rocas.

Além disso, o projeto contribuiu para o desenvolvimento profissional dos estudantes, para a democratização do acesso à arte e para a valorização da diversidade cultural. As práticas reafirmam a importância da extensão como eixo estruturante do ensino público, mas também apontam para o poder articulador do NUARTE no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão e da internacionalização em arte.

REFERÊNCIAS

CHAUI, Marilena. **Cultura e Democracia.** São Paulo: Moderna, 1982.

CUNHA, Newton. **Cultura e ação cultural.** São Paulo: SESC SP, 2010.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. PUPO, M. L.; VELOSO, V. **Ação Cultural e Ação Artística**: territórios movediços. Revista Brasileira de Estudos da Presença, v. 10, n. 2, 2020.

.

Paulo Freire: maestro de maestros. Direção de Lucas Gabriel Santana Fonseca. Produção de Keila Fonseca e Silva. 6 episódios. Editorial UPN, 2024. Audiolivro. Disponível em: https://editorial.upn.edu.co/paulo_freire2/index.html. Acesso em: 16 nov. 2025.

UNESCO. **Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais**. Paris: UNESCO, 2007.

.

PRÁTICAS ARTÍSTICAS INCLUSIVAS: VIVÊNCIAS DO NUARTE/SPP COM IDOSOS E JOVENS EM PROJETOS DE EXTENSÃO

GT IFRN – NUARTE

Priscila Gomes de Souza Tavares

Monique Dias de Oliveira

Maria Cristina dos Santos Medeiros Mendes

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, promove práticas que dialogam com a comunidade. O NUARTE/SPP atua desde 2015 oferecendo vivências artísticas em diversas linguagens.

Após a pandemia, observou-se redução da participação tanto de idosos quanto de jovens, motivando a reformulação das ações. Com idosos atendidos pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, foram desenvolvidas oficinas de jogos, teatro, danças populares e música com flauta doce. Com jovens, as oficinas de teatro acolheram estudantes com diferentes necessidades educacionais específicas, valorizando a inclusão e a expressão artística.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A música exerce impacto significativo sobre memória, atenção, autoestima e integração social. Fonterrada (2015) destaca seu caráter simbólico e afetivo; Ilari (2014) ressalta sua contribuição para processos cognitivos, emocionais e motivacionais, essenciais à terceira idade.

No teatro, os jogos teatrais de Spolin (2010, p 4), favorecem espontaneidade, cooperação e memória afetiva, proporcionando um espaço seguro de expressão. As práticas artísticas configuram-se como ambientes inclusivos que estimulam criatividade, comunicação e ressignificação de vivências.

> é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. [...] desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa

.

> está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer — é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las.

Assim, compreende-se que tanto as práticas musicais quanto as de teatro e dança, promovem espaços de inclusão, representação, expressões e sentidos passando a ser formas de recriação de vivências plenas de significados e capazes de serem expressas de forma estética. Os jogos teatrais e improvisacionais também fundamenta as oficinas de teatro com o público jovem. Para compreender como lidar com participantes com diversas patologias: síndrome de Tourette, autismo, surdez parcial e outras não diagnosticadas, recorreu-se ao Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE, do campus SPP que, juntamente com o apoio da psicopedagogia, foi fundamental para o acompanhamento e esclarecimento das necessidades educacionais específicas (NEE) dos alunos participantes, desenvolvendo um trabalho inclusivo, buscando envolver os alunos com NEE no teatro e na música.

PROBLEMÁTICA

A problemática que orientou a experiência com o público de pessoas idosas consistiu, em compreender de que forma as práticas artísticas, nas linguagens musical e cênicas, enquanto atividades coletivas e expressivas, poderiam contribuir para fortalecer a autoestima, promover a integração entre os participantes e ampliar os espaços de participação e reconhecimento da pessoa idosa na comunidade. O trabalho buscou compreender como práticas musicais e cênicas podem:

– fortalecer vínculos sociais entre idosos;

– promover autoestima e pertencimento;

– estimular memória, coordenação e expressão criativa;

– incluir jovens com diferentes NEE no processo teatral;

– superar o desinteresse pós-pandêmico por atividades coletivas.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

As oficinas de música e teatro, com pessoas idosas, são realizadas em parceria com Projetos aprovados em editais da Pró-Reitoria de Extensão. As oficinas de música foram realizadas em quatro encontros, no início de cada um, realizava-se uma roda de conversa breve,

.

destinada ao compartilhamento de vivências e sentimentos, promovendo a criação de um ambiente acolhedor e de confiança. Em seguida, eram realizados exercícios respiratórios e de alongamento leve, preparando o corpo e favorecendo a consciência corporal necessária para o sopro da flauta doce. O trabalho foi conduzido de maneira colaborativa, incentivando os idosos a auxiliarem uns aos outros, fortalecendo vínculos e promovendo a construção de um ambiente de convivência solidária. as ações desenvolvidas priorizaram não apenas o aprendizado musical, mas também o cuidado, o diálogo e a valorização das histórias e identidades presentes no grupo, consolidando a oficina como um espaço de expressão, pertencimento e alegria.

Nas oficinas de teatro e danças populares, será destacado o ano de 2023. Foram realizados 6 encontros onde foram realizados exercícios de consciência corporal e jogos para estimular a memória lúdica; foram realizadas rodas de conversas, onde foi percebida o interesse por danças populares, assim iniciou-se a preparação do folguedo pastoril, que foi apresentado na finalização anual do projeto Movimentos na terceira idade. As oficinas de teatro com o público jovem, são continuadas visando a formação e manutenção do grupo de teatro do NUARTE/SPP. Em 2022, tinha-se o desafio de retomar o grupo de teatro, porém ocorreram desistências e com quatro participantes foi dado início ao processo de encenação. Durante o processo observou-se que três deles apresentavam dificuldades na construção criativacolaborativa, um já era sabido da surdez parcial, nos outros dois foi percebido dificuldades de fala, que aparentava dislalia[25], o outro tinha dificuldade de concentração e de seguir regras, o quarto participante era de extrema timidez, mas respondia bem a metodologia de jogos teatrais para construção da encenação. Um dos participantes precisou ser substituído e a pessoa que veio para compor o elenco, era PCD, apresentava um histórico complicado por baixa frequência e dificuldades de relacionamentos interpessoais causados por crises neurológicas que lhe provocava movimentos e sons involuntários, diagnosticada como Síndrome de Tourette[26]. O acolhimento dos parceiros de cena, o encorajamento recebido da encenadora, superou todas as dificuldades. Assim, a atuante sentiu segurança e teve condições de prosseguir no grupo de teatro, estreando em cena, no maior evento acadêmico do IFRN, a Semana de Ciência,

[25] Dislalia: perturbação na articulação de palavras por lesão de algum dos órgãos fonadores.
[26] A síndrome de Tourette apresenta tiques, como movimentos musculares súbitos, rápidos, repetitivos e não rítmicos, incluindo sons ou vocalizações. É diagnosticada depois que as pessoas têm esses sintomas por mais de 1 ano.

.

Tecnologia e Extensão (Secitex), realizada no campus Currais Novos, em 2023, com a peça "Pela estrada a fora". Em 2024, prosseguiu participando das oficinas de teatro e mesmo lidando com os sintomas da síndrome e as pressões da rotina escolar, conseguiu concluir o curso técnico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A realização da oficina de música com flauta doce junto aos idosos evidenciou resultados significativos no campo emocional, social e cognitivo dos participantes. Ao longo do processo, observou-se que a participação nos encontros se tornou mais constante, indicando o fortalecimento do vínculo dos idosos com o grupo e com a proposta musical. A música, enquanto prática coletiva, contribuiu para a criação de um ambiente de acolhimento, escuta e partilha, favorecendo o sentimento de pertencimento e reduzindo sinais de isolamento social, aspecto amplamente relatado pelos próprios participantes. Do ponto de vista emocional, os idosos passaram a demonstrar maior segurança e valorização de si, especialmente ao perceberem sua capacidade de aprender algo novo em uma fase da vida muitas vezes marcada por discursos de limitação. Os depoimentos dos participantes reforçam esses achados: **"A flauta me fez lembrar da minha infância. Eu me sinto viva quando toco." ; "Eu venho para a oficina porque aqui eu tenho companhia e alegria."; "A música acalma meu coração e me dá força para continuar."** Essas falas revelam que o impacto da oficina vai além do aprendizado instrumental, envolvendo dimensões emocionais e identitárias que fortalecem a autoestima, ampliam horizontes relacionais e promovem bem-estar. As práticas artísticas na linguagem teatral possuem a habilidade de transportar os envolvidos nesses processos para universos distintos, permitindo que assumam os papéis que desejam e reinterpretam suas histórias pessoas de maneira única, ressignificando suas experiências. O teatro não apenas entretém, mas também estimula a criatividade e a expressão pessoal dos participantes. Ao envolver as pessoas idosas, pessoas com ou sem deficiências em atividades teatrais, cria-se um ambiente de socialização e autoafirmação, onde cada participante se torna um protagonista, incentivando o bem-estar mental, emocional e físico.

CONCLUSÕES

.

As práticas artísticas na linguagem teatral possuem a habilidade de transportar os envolvidos nesses processos para universos distintos, permitindo que assumam os papéis que desejam e reinterpretam suas histórias pessoas de maneira única, ressignificando suas experiências. O teatro não apenas entretém, mas também estimula a criatividade e a expressão pessoal dos participantes. Ao envolver as pessoas idosas, pessoas com ou sem deficiências em atividades teatrais, cria-se um ambiente de socialização e autoafirmação, onde cada participante se torna um protagonista, incentivando o bemestar mental, emocional e físico.

Da mesma forma que as atividades cênicas, teatro e dança, realizadas de forma continuada pelo Núcleo de Arte, são igualmente significativas no contexto educacional e extensionista do Instituto Federal. O projeto oferece um espaço seguro para explorar e expressar sentimentos muitas vezes guardados ao longo da vida, das pessoas idosas ou recentemente vivenciados pelos jovens. Assim, conclui-se que a música, o teatro e a dança, mais do que conteúdos artísticos ou técnicos, configurou-se como instrumentos de cuidado, encontro e humanidade. As experiências reafirmam a importância de políticas públicas e ações educativas que valorizem a formação integral da pessoa idosa e da juventude garantindo o direito de participar, expressar-se, aprender e conviver. Recomenda-se, portanto, a continuidade e ampliação de iniciativas que promovam práticas culturais, musicais e cênicas, voltadas à inclusão da terceira idade e de pessoas com deficiência, fortalecendo a vida comunitária com dignidade, sensibilidade e afeto.

REFERÊNCIAS

FONTERRADA, M. T. **Música e Educação**. São Paulo, 2015.

ILARI, B. **Música, desenvolvimento e aprendizagem**. Campinas, 2014.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

.

NUARTE/SC: DEMOCRATIZANDO ACESSOS À ARTE NA REGIÃO DO TRAIRI RELATO DE EXPERIÊNCIA: NÚCLEO DE ARTE, CAMPUS SANTA CRUZ

GT IFRN – NUARTE

Ana Luiza Palhano Campos Silva

Paulo Rikardo Pereira Fonseca da Cunha

Pedro Felipe de Lima Henrique

Ana Eliza Trajano Soares

Lyandra Camilly Constantino de Freitas

Camilo Henrique Dantas Soares

INTRODUÇÃO

O projeto "NUARTE/SC: democratizando acessos à arte na Região do Trairi", desenvolvido pelo Núcleo de Arte do Campus Santa Cruz em parceria com a Associação de Músicos de Santa Cruz (ASSOMUSC), ao longo do ano de 2025, visou ampliar o acesso à formação e à produção artística em uma região historicamente marcada pela carência de políticas culturais. Foram realizadas ações nas áreas de teatro, música, cinema, artes visuais e produção cultural, com o objetivo de promover a valorização da arte como elemento formativo e social.

Para fins deste relato serão destacadas aqui as atividades do Grupo de Teatro Catarse e Mostra de Teatro dos 2º anos, o Cine Conexão e o Cores e Sons: A Música da Diversidade, ações que buscaram fortalecer o vínculo entre o *Campus*, escolas públicas e artistas locais. Assim, o NUARTE/SC reafirma seu papel como espaço de formação estética e cidadã, contribuindo para o desenvolvimento cultural da Região do Trairi.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O IFRN se constitui num espaço de promoção cultural, objetivando fomentar a troca de saberes entre o Instituto, o que é produzido dentro de seus muros, e a população da região, o

.

que nasce das vivências do povo do Trairi. Só "se ensina e se aprende com a comunidade" (Dantas; Costa, 2012, 2013). Desse modo, esse trabalho se caracteriza como uma ação integradora entre a comunidade escolar e a sociedade do Vale do Trairi com a proposta de promoção de igualdade , democratização dos saberes e entretenimento.

A proposta é sair de "uma cultura de solidão para uma cultura de equipe, de corresponsabilização", isto é, subverter a lógica das disciplinas específicas da grade curricular dos cursos da nossa instituição, que determinam que dado conhecimento só vai ter X horas/aula semanais e integrá-las entre si (Pacheco, 2016). Nesse sentido, com o intuito de promover a interdisciplinaridade, foram convidados professores de diferentes áreas para contribuir com outras perspectivas sobre a sociedade.

A formação artística e cultural é, sem dúvida, mais uma das atribuições dessa instituição, em sua missão de formar, para além do mundo do trabalho. A omnilateralidade se constitui no caminho para essa educação emancipadora, pois procura-se a constituição de todas as dimensões humanas: culturais, linguísticas, artísticas, sociais, técnicas e tecnológicas (Dantas; Costa, 2012, p. 52-54). A concepção de educação presente no Projeto Político-Pedagógico do IFRN preza não apenas pelo ensino das competências técnicas, mas pela formação integral do ser humano. A educação é um processo de formação para a cidadania, emancipação e transformação dos sujeitos. É preciso educar cidadãos ativos, criativos, sensíveis, participativos, críticos e atentos ao mundo à sua volta.

Nesse sentido, o NUARTE/SC tem como incumbência agrupar e catalisar ações no âmbito artístico e cultural, tanto para a comunidade escolar quanto para a cidade. Esta missão encontra-se pautada em duas concepções basilares na área de Arte-Educação: a proposta triangular para o ensino de Arte, defendida por Barbosa (1998), e a pedagogia do espectador de Desgranges (2003).Em sua proposta para o ensino de Arte, Barbosa (1998) propõe três eixos de ação para a mediação com conhecimento em arte: a produção artística (o fazer), a leitura de obras de arte (a apreciação) e o acesso a informações históricas, estéticas, culturais, sociais, entre outras (a contextualização).

Corroborando com o pensamento de Desgranges (2003), que aponta que o gosto por uma cultura artística trata-se de uma construção sociocultural e que o prazer em apreciar arte advém justamente do domínio da linguagem, destaca-se a importância da formação artística para a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos e criativos, além do incentivo à formação de apreciadores de artes por meio da organização de ações sistemáticas que visam incentivar o

.

diálogo com obras e artistas de diversas manifestações artísticas e culturais, principalmente locais e regionais.

PROBLEMÁTICA

A cidade de Santa Cruz/RN, localizada à 116 km de Natal/RN, possui 38.996 mil habitantes (IBGE, 2024) e assim como os demais municípios que compõem a região do Trairi Potiguar, pela histórica fragilidade e/ou ausência de políticas públicas para a cultura em nível municipal, estadual e nacional, possui poucas oportunidades de acesso à formação artística gratuita e apreciação estética de produtos que fujam dos padrões da cultura de massa ou das produções religiosas.

Em Santa Cruz, cidade considerada pólo da Região do Trairi, são poucos os grupos artísticos que conseguem manter-se ativos, bem como são poucos os trabalhos artísticos que conseguem circular pela região. Soma-se a este cenário as fragilidades no ensino de Arte nas escolas públicas, que possuem poucos profissionais com formação específica em atuação. Nesse sentido, são comuns os relatos de estudantes do campus sobre seus primeiros acessos à formação artística continuada e à apreciação estética, como o teatro, por exemplo, acontecerem apenas no IFRN, por meio das ações do Núcleo de Arte (NUARTE).

Essa realidade revela como o acesso à arte ainda é um direito cultural que não está assegurado para todos, e, embora esse cenário tenha começado a mudar como efeito das leis federais de incentivo à cultura Aldir Blanc e Paulo Gustavo, ainda está por se consolidar e não é o mesmo nos 15 municípios que compõem a Região do Trairi.

Desde 2016, o NUARTE vêm realizando ações de formação e difusão artística que têm se demonstrado de fundamental importância para contribuir com o desenvolvimento artístico e cultural das comunidades interna e externa do IFRN Campus Santa Cruz. Nesse contexto, visando fortalecer o conhecimento artístico, democratizar acessos à arte, estreitar os laços do campus com alunos e professores de escolas públicas e artistas da Região do Trairi Potiguar, o NUARTE/SC, em parceria com a Associação de Música de Santa Cruz (ASSOMUSC), realizou no ano de 2025 ações nas áreas do Teatro, Cinema e Música que serão a seguir relatadas.

.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

Na área do teatro foram realizadas, de forma semanal, aulas para estudantes dos diversos cursos e modalidades de ensino do campus, por meio do Grupo de Teatro Catarse. Neste ano, o grupo debruçou-se sobre a remontagem do espetáculo de teatro musical "Roda Viva", uma releitura contemporânea da obra de Chico Buarque, e fez sua reestreia no mês de outubro com apresentações artísticas seguidas de rodas de conversa com o público interno, comunidade externa em geral e estudantes de escolas públicas municipais e estaduais de Santa Cruz/RN. A peça resultou de uma parceria entre o Grupo de Teatro Catarse e Banda Lab 508, dois grupos artísticos vinculados ao NUARTE/SC. Além disso, ainda no campo do teatro, em parceria com a disciplina Arte III/Artes Cênicas, foi realizada a Mostra de Teatro dos 2ºs anos dos cursos técnicos integrados. A mostra, com apresentações de sete espetáculos, foi a culminância de projetos de encenação desenvolvidos pelos estudantes em parceria com o NUARTE/SC.

O CineConexão organizou, ao longo deste ano, quatro eventos com o potencial de articular outros atores de dentro e fora do campus. Em junho, a exibição de “Close” (2022), do diretor belga Lukas Dhont, foi executada em parceria com o Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGEDI). A roda de conversa decorrente desta exibição contou com a participação do professor da FACISA/UFRN Francisco Cleiton Vieira. A segunda exibição ocorreu em julho com a apreciação do filme “A que horas ela volta?” (2015), de Anna Muylaert, como parte da conclusão da disciplina de Sociologia, na qual os discentes dos quartos anos tiveram participação ativa. Em outubro, foi a vez da exibição da obra “A Onda” (2008) no Teatro Candinha Bezerra, que contou com a presença de escolas e cursinhos preparatórios para o ENEM da região. Por fim, tivemos a exibição de curtas metragens em alusão as comemorações do Novembro Negro, atividade feita em colaboração com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígenas (NEABI).

O projeto “Cores e Sons: A Música da Diversidade” foi uma iniciativa da Associação Musical de Santa Cruz, realizada através da Política Nacional Aldir Blanc – Rio Grande do Norte, em parceria com o IFRN Campus Santa Cruz, por meio do Núcleo de Arte (NUARTE). O evento teve como propósito promover a inclusão, a expressão artística e a visibilidade da comunidade LGBTQIAPN+, oferecendo um espaço seguro e acolhedor para a divulgação de talentos e apresentações que celebraram a diversidade. A programação contou com duas oficinas musicais, três painéis de discussão e foi concluída com apresentações musicais, consolidando-se como um evento de valorização da arte e da pluralidade cultural.

.

CONCLUSÕES

As ações desenvolvidas pelo NUARTE/SC em 2025 reforçam o compromisso do núcleo com a democratização do acesso à arte e à formação cultural na Região do Trairi. A experiência evidencia como a presença contínua de atividades nas áreas de teatro, música e cinema tem ampliado o contato da comunidade interna e externa com práticas estéticas que valorizam a diversidade e fomentam a cidadania. A aproximação com artistas locais, escolas públicas e instituições parceiras contribui para a construção de um espaço educativo sensível às demandas culturais da região.

Sendo o IFRN Campus Santa Cruz uma (e, por vezes, a única) porta de entrada para muitos estudantes da região no universo da arte, o projeto se depara e lida com questões de acesso à cultura e reforça a urgência de políticas públicas consistentes no setor. A continuidade e expansão das ações do NUARTE/SC dependem do fortalecimento institucional e da ampliação de parcerias, assegurando que a arte siga cumprindo seu papel formativo e social. Assim, o núcleo reafirma sua missão de integrar educação, cultura e direitos humanos como dimensões indissociáveis da formação integral.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

DANTAS, Ana Catharina; COSTA, Nadja Maria de Lima (orgs.). Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva. Natal: Editora do IFRN, 2012.

DESGRANGES, Flávio. A pedagogia do espectador. São Paulo: Hucitec, 2003.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico

2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

PACHECO, José. *José Pacheco: Aulas no século XXI são um escândalo*. Entrevistadora: Marlene Carriço. 10 de abril de 2016.

.

INTERVENÇÃO NA TURMA DE LICENCIATURA DE MATEMÁTICA

GT IFRN – NAPNE

Yngrid Beatriz Costa de Lima Melo

Lidiane Alana da Costa

Gilvanesca Teixeira Cassimiro

INTRODUÇÃO

A educação especial na perspectiva inclusiva constitui um eixo central das políticas educacionais brasileiras e demanda das instituições ações estruturadas que garantam o acesso, a permanência e o êxito de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Nesse cenário, o NAPNE do IFRN – Campus São Paulo do Potengi desenvolve iniciativas voltadas à promoção da inclusão, por meio de atendimento individualizado, articulação com famílias, formação da comunidade escolar e ampliação da acessibilidade. No curso de Licenciatura em Matemática do IFRN – Campus São Paulo do Potengi, a presença de estudantes com NEE na própria turma evidenciou a necessidade de fortalecer a compreensão dos licenciandos sobre seu papel ativo na promoção de práticas inclusivas no cotidiano acadêmico. Essa realidade tornou-se um campo formativo propício para desenvolver competências relacionais, sensibilidade às diferenças e corresponsabilidade na construção de ambientes acessíveis.

O NAPNE identificou lacunas na compreensão dos estudantes quanto às especificidades de deficiências, transtornos e dificuldades cognitivas, bem como quanto à importância de atitudes colaborativas entre pares. Diante disso, delineou-se uma intervenção destinada a promover reflexões sobre o protagonismo discente como elemento essencial para a formação de professores comprometidos com a equidade e a inclusão. A questão norteadora estabelecida foi: **de que forma os licenciandos podem assumir um papel ativo na inclusão de colegas com NEE, incorporando essa vivência à sua formação docente integral?**

.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação inclusiva constitui um paradigma que redefine a compreensão da aprendizagem e da participação no contexto escolar, reconhecendo que os sujeitos apresentam formas variadas de desenvolvimento e necessitam de condições adequadas para acessar o currículo. Nesse sentido, autores como Mantoan (2015) e Mittler (2003) defendem que a inclusão exige a identificação e a remoção de barreiras que dificultam a presença, a participação e a aprendizagem dos estudantes, considerando que tais barreiras podem ser pedagógicas, comunicacionais, atitudinais ou estruturais.

Sob a perspectiva sociointeracionista, Vygotsky (1993; 2001) defende que o desenvolvimento humano ocorre em interação com o outro, atribuindo aos pares papel central no processo de aprendizagem. Desse modo, a formação inicial docente deve proporcionar oportunidades para que os licenciandos reconheçam que a inclusão se manifesta nas relações estabelecidas no presente, e não apenas em práticas futuras enquanto professores. Nesse sentido, o protagonismo discente torna-se fundamental na construção de ambientes acessíveis, empáticos e colaborativos.

Assim, as práticas inclusivas não se limitam ao cumprimento de normas institucionais, mas exige formação continuada, reflexão sistemática e disposição para transformar práticas pedagógicas, de modo a garantir que todos os estudantes desenvolvam suas potencialidades em ambientes acessíveis, acolhedores e academicamente exigentes.

Quadro 01: Estudantes com Necessidades Educacionais Especificas(NEE) regularmente matriculados na licenciatura de matemática em 2025.

Estudante	Tipo de NEE	Necessidades Identificadas
Estudante A	Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Apoio na organização acadêmica e acompanhamento psicopedagógico contínuo
Estudante B	Baixa visão (cegueira total em um olho), hipermetropia e astigmatismo	Acessibilidade visual e adaptações de materiais de estudo
Estudante C	Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno Afetivo Bipolar	Acompanhamento multiprofissional, adaptações curriculares e suporte emocional

.

Estudante D	Em investigação – possíveis dificuldades cognitivas	Avaliação continuada e orientação acadêmica estruturada
Estudante E	Em investigação – possível TDAH	Monitoramento e apoio no desenvolvimento de estratégias de estudo
Estudante F	Em investigação – possíveis dificuldades cognitivas	Acompanhamento psicopedagógico e observação continuada

Fonte: elaboração própria.

PROBLEMÁTICA

Percebeu-se que, embora os licenciandos, interajam todos os dias com outros colegas com NEE, muitos não compreendiam adequadamente as implicações dessas condições para a aprendizagem, nem percebiam seu papel ativo na promoção da inclusão. Essa lacuna dificultava a formação de uma cultura colaborativa, podendo gerar barreiras atitudinais, retraimento social e dificuldades acadêmicas para os colegas que necessitavam de apoio.

A problemática que orientou esta experiência, demonstrou ser essencial promover uma reflexão que articulasse teoria, vivência institucional, consciência crítica sobre a inclusão como prática cotidiana e ação colaborativa, destacando que a inclusão se inicia nas relações estabelecidas entre os próprios estudantes. Pois, a falta de protagonismo discente na promoção da inclusão limitava a construção de um ambiente acessível e prejudicava a formação integral dos futuros professores, que deixavam de vivenciar na prática a corresponsabilidade necessária ao trabalho inclusivo e como exercício ético no presente.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

As ações foram desenvolvidas em três etapas: planejamento, implementação e acompanhamento. O planejamento envolveu análise das demandas da turma, considerando a presença de estudantes com NEE e a necessidade de promover protagonismo discente. A implementação ocorreu em encontro presencial, fundamentado em metodologia expositivodialogada e dinâmica participativa. O tema “Pontes e Muros” foi utilizado como metáfora para refletir sobre barreiras e possibilidades na inclusão, propondo que os estudantes se reconhecessem como construtores de pontes para os colegas.

Foram trabalhados conceitos de deficiências e transtornos, relacionando-os às dificuldades reais vivenciadas pelos estudantes da própria turma. A saúde mental docente foi

.

discutida sob a perspectiva da empatia e da corresponsabilidade emocional entre pares. Na dinâmica colaborativa, os participantes analisaram situações-problema envolvendo colegas com NEE e elaboraram estratégias práticas de acolhimento, acessibilidade e suporte acadêmico. Essa etapa reforçou a compreensão de que a inclusão se realiza por meio de atitudes cotidianas, como apoio durante atividades em grupo, organização de materiais e promoção de interações respeitosas e responsabilidade coletiva.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados demonstraram que a intervenção contribuiu de maneira significativa para promover reflexões críticas entre os futuros educadores acerca de seu papel como agentes ativos da inclusão e da acessibilidade no ambiente acadêmico. A dinâmica de elaboração de estratégias para situações-problema permitiu que os estudantes reconhecessem não apenas as demandas dos colegas com Necessidades Educacionais Específicas, mas também as responsabilidades éticas e profissionais que já exercem enquanto sujeitos em formação docente.

As discussões realizadas durante a intervenção evidenciaram que os licenciandos foram capazes de relacionar os conceitos estudados — referentes a deficiências, transtornos e barreiras à aprendizagem — à realidade concreta da própria turma. O reconhecimento das diferenças entre TEA, TDAH, baixa visão e dificuldades cognitivas, possibilitou que identificassem obstáculos enfrentados por colegas e compreendessem que a presença desses colegas, requer atitudes colaborativas, acessibilidade atitudinal e práticas de solidariedade acadêmica.

Em síntese, os estudantes perceberam que a acessibilidade não se restringe a recursos materiais, mas envolve a criação de redes de apoio entre colegas, respeito à singularidade e disposição para ajustar práticas de estudo e interação.

CONCLUSÕES

A intervenção possibilitou educadores em formação, compreenderem a inclusão não como um conceito abstrato, mas como uma prática cotidiana que se inicia no próprio contexto em que estão inseridos. A participação ativa dos estudantes demonstrou que, quando estimulados a refletir sobre sua corresponsabilidade, eles são capazes de assumir postura protagonista na promoção da acessibilidade, no apoio aos colegas com NEE e na construção de ambientes mais colaborativos e equitativos.

.

A formação docente deve incluir experiências que aproximem teoria e prática, estimulando futuros professores a perceberem que a inclusão começa nas interações mais simples da vida acadêmica, como compartilhamento de materiais, adaptação de dinâmicas de grupo e acolhimento das singularidades dos colegas. Assim como, a importância de consolidar espaços coletivos de reflexão sobre acessibilidade e práticas inclusivas, que só se sustentam quando envolvem cuidado mútuo, diálogo e compromisso ético.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2015.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. *Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. In: OLIVEIRA, M. K. (org.). São Paulo: Scipione, 1993.

.

AÇÕES INCLUSIVAS NO NAPNE IFRN CAMPUS PARNAMIRIM: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

GT IFRN – NAPNE

Djéssika Karla Andrade Soares

Maria Izabelli Cassiano da Silva

Karla Andrea Cândido da Silva

Pollyanna de Araújo Ferreira Brandão

Arthur Felipe Alves da Silva

Brasilício Henrique Campos Rêgo

INTRODUÇÃO

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta instituições educacionais a promoverem práticas pedagógicas que assegurem o acesso, a participação e o êxito de estudantes com necessidades educacionais específicas (BRASIL, 2008). No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) tem sido fundamental para a efetivação dessas diretrizes.

O IFRN–Campus Parnamirim, por meio do NAPNE, desenvolve ações voltadas ao atendimento psicopedagógico, acessibilidade curricular, formação docente e acompanhamento individualizado, além de promover atividades formativas e culturais que fortalecem a inclusão e o respeito à diversidade. Este artigo tem como objetivo relatar e analisar as práticas desenvolvidas pelo NAPNE, destacando seus desafios, estratégias e contribuições para a consolidação de uma cultura institucional inclusiva.

.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Campus Parnamirim do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) tem desempenhado um papel fundamental no fortalecimento das políticas institucionais de inclusão, assegurando condições de acesso, permanência e êxito dos estudantes público-alvo da educação especial. A criação dos NAPNEs está vinculada ao Programa TECNEP, instituído pelo Governo Federal com o propósito de fomentar ações inclusivas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. No âmbito do IFRN, o NAPNE estabelece diretrizes para sua atuação pedagógica e organizacional.

Nesse sentido, o NAPNE desenvolve ações de apoio à aprendizagem no turno regular e no contraturno, oferecendo atendimento individualizado ou em pequenos grupos. Conforme autores como Vygotsky (1997) e Mendes (2010), o suporte pedagógico mediado constitui uma ferramenta essencial para ampliar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos estudantes, favorecendo a autonomia acadêmica e social. A tutoria de aprendizagem, compreendida como acompanhamento sistemático que auxilia o estudante na organização dos estudos, na compreensão de conteúdos e no desenvolvimento de estratégias metacognitivas, tem se configurado como uma prática central no trabalho do Núcleo. Segundo Oliveira e Prieto (2020), a tutoria é um recurso pedagógico que potencializa a aprendizagem e promove a participação ativa dos estudantes com necessidades específicas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As ações desenvolvidas pelo NAPNE do Campus Parnamirim contribuíram significativamente para o fortalecimento da cultura institucional de inclusão, especialmente por meio da oferta de oficinas formativas sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) e sobre adaptações curriculares. Tais ações dialogam diretamente com os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual defende que o atendimento deve eliminar barreiras, promover autonomia e garantir participação plena dos estudantes. O AEE aumenta significativamente as chances de permanência e êxito, em consonância com autores como Glat e Pletsch (2011), que afirmam que a inclusão efetiva depende da avaliação sistemática das práticas pedagógicas e da reconfiguração constante das estratégias de apoio.

.

Ao desenvolver ações voltadas à potencialização da aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, a instituição promove oportunidades para que eles se reconheçam como parte do processo de ensino-aprendizagem. Essa postura garante a efetiva inclusão, entendida como participação, pertencimento e valorização das singularidades, conforme defendido por Mantoan (2015), que compreende a inclusão como um movimento de transformação da cultura escolar.

Assim, a atuação do NAPNE reforça os fundamentos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que compreende a inclusão como ação institucional articulada, contínua e formativa, baseada na garantia de acessibilidade, flexibilização pedagógica e reconhecimento da diversidade como princípio educativo.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

No Campus Parnamirim, a publicação recente de editais para bolsas e tutorias vinculadas ao NAPNE, como no caso dos tutores de aprendizagem inclusiva, revela o esforço institucional em ampliar práticas de apoio à aprendizagem. Esse tipo de estrutura contribui para que estudantes com deficiência, transtornos de aprendizagem ou outras condições que interfiram no desempenho acadêmico recebam suporte especializado, favorecendo a inclusão e o desenvolvimento pleno no ensino técnico, tecnológico ou superior. De acordo com Mantoan (2015), a inclusão escolar exige que a instituição ofereça apoios contínuos, flexíveis e diversificados, que respeitem as singularidades dos estudantes.

No início de cada ano letivo, o Campus Parnamirim realiza um processo de identificação dos estudantes com necessidades específicas ou com dificuldades adicionais de aprendizagem e permanência. O NAPNE conduz o acolhimento, entrevistas pedagógicas e avaliações iniciais com estudantes ingressantes e seus familiares. Com base nesse diagnóstico, é elaborado o Plano Educacional Individualizado (PEI) que contempla metas, estratégias, adaptações e recursos necessários, como materiais pedagógicos acessíveis, metodologias diferenciadas, tecnologias assistivas, tutorias e atendimentos individualizados. Esse monitoramento contribui diretamente para o aumento da permanência e para o êxito escolar, conforme defendem Glat e Pletsch (2011), ao afirmarem que a inclusão efetiva requer ações sistemáticas e articulação permanente entre equipes pedagógicas, docentes e serviços de apoio.

.

BOLSA DE TUTORIA DE APRENDIZAGEM INCLUSIVA

As atividades realizadas pelo bolsista no âmbito da Tutoria de Aprendizagem Inclusiva (TAI) concentram-se justamente nesse tipo de apoio inicial. De acordo com Topping (1996), a tutoria consiste em "uma prática estruturada na qual um indivíduo auxilia outro na aprendizagem de determinado conteúdo ou habilidade", destacando o caráter sistemático e intencional desse processo. Falchikov (2001) complementa que a tutoria acadêmica favorece **"**a construção de um ambiente colaborativo, no qual o estudante se sente seguro para expor dúvidas e desenvolver competências**".**

No contexto da educação profissional e tecnológica, autores brasileiros reforçam a importância da tutoria para a permanência e o êxito acadêmico. Para Almeida e Pimenta (2014), **"**o tutor exerce papel essencial na orientação dos estudos e no apoio às dificuldades específicas, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral do estudante**".** Dessa forma, o trabalho tutorial assume funções instrucionais e formativas, estimulando a autorregulação e a autonomia intelectual.

CONCLUSÕES

As ações desenvolvidas pelo NAPNE do IFRN–Campus Parnamirim permitiram constatar que a promoção da inclusão educacional requer planejamento contínuo, acompanhamento sistemático e articulação entre diferentes setores institucionais. O conjunto de práticas analisadas evidenciou que a implementação de estratégias acessíveis, o acompanhamento psicopedagógico, as tutorias de aprendizagem inclusiva e as formações voltadas a docentes e à equipe pedagógica fortalecem significativamente o processo de inclusão, permanência e êxito dos estudantes público-alvo da educação especial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Tutoria na educação superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

ALMEIDA, M. I.; VALLE, I. R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Brasília: MEC/SEESP, 2011.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines**. Wakefield, MA: Author, 2011.

FALCHIKOV, N. **Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education**. London: RoutledgeFalmer, 2001.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Políticas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

TOPPING, K. **Effective Peer Tutoring in Further and Higher Education**. London: Kogan Page, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

.

AÇÕES INCLUSIVAS E TROCA DE SABERES ENTRE ESTUDANTES ATENDIDOS PELO NAPNE DO IFRN CAMPUS MACAU

GT IFRN – NAPNE

Maria Elizângela da Penha

Géssica Rayane da Conceição Assunção

Izaura Passos de Oliveira Silva

Eliane Silva dosSantos Barbosa

Aniele Oliveira Nepomuceno Rodrigues

Fábio Rian do Nascimento Medeiros

INTRODUÇÃO

O NAPNE do IFRN Campus Macau atua na inclusão de estudantes com diferentes necessidades educacionais específicas. Entre os alunos atendidos estão aqueles com cegueira, TDAH, TEA e deficiência intelectual. O núcleo trabalha junto aos professores e à equipe técnico-pedagógica para garantir o acesso e a permanência desses alunos, valorizando suas potencialidades e promovendo a aprendizagem por meio de atividades colaborativas e adaptadas.

Diante do exposto, observa-se algumas dificuldades dos estudantes em relação a abstração, raciocínio, cálculos básicos e concentração. Nesse sentido, este relato parte da seguinte problemática: como auxiliar esses alunos na superação dessas dificuldades? Nesse contexto, foram realizadas diversas atividades para a realização de uma experiência de mediação entre os próprios alunos atendidos pelo NAPNE, conduzidas pelo bolsista, por meio de alguns procedimentos: tabuadas, xadrez, tabela tátil, entre outros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

.

As práticas de inclusão no contexto do êxito e permanência dos estudantes na escola, auxiliam no seu processo de desenvolvimento, constituindo-se um desafio inerente ao trabalho do NAPNE e de toda a instituição escolar. Nesse cenário, é importante entender as necessidades de cada estudante e as possibilidades de intervenção no processo de aprendizagem, mediadas ou não pelo professor.

Com base na concepção de aprendizagem como um processo interativo e culturalmente mediado (Vygotsky, 1991), acredita-se que o desenvolvimento do potencial de um indivíduo se dá pelo auxílio de um mediador e dos suportes que possibilitem o seu avanço. Desse modo, "superar concepções que veem a deficiência como uma falta, buscando compreender a condição de forma complexa e dinâmica, na qual as capacidades são ressignificadas em relação ao meio" (Dias; Oliveira, 2013), torna-se um exercício necessário à mediação dos conhecimentos numa perspectiva inclusiva.

PROBLEMÁTICA

O desafio identificado foi garantir a aprendizagem e a participação ativa dos alunos com diferentes necessidades educacionais específicas. Muitos apresentavam dificuldades de socialização, concentração e resolução de problemas, principalmente no que tange à área de exatas, exigindo adaptações metodológicas e acompanhamento contínuo.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

As ações incluíram atendimentos individuais e em grupo, oficinas de aprendizagem, atividades sensoriais e rodas de conversa. Os alunos participaram de projetos práticos e atividades que envolviam o uso de tecnologias assistivas. Em seguida, prosseguiu-se com o planejamento e acompanhamento do NAPNE durante o desenvolvimento das atividades realizadas pelo bolsista, como forma de orientar e contribuir para um melhor aprendizado por parte dos discentes atendidos. O trabalho contou com o apoio de alguns docentes na mediação dos conteúdos ministrados ao bolsista, considerando a sua aptidão com cálculos, assim como sua linguagem simples e adequada quanto à faixa etária dos demais discentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

.

As ações resultaram em avanços na comunicação, socialização e autonomia dos alunos, observando maior engajamento nas atividades e fortalecimento dos vínculos entre os colegas. Durante os atendimentos, foram observadas melhorias no desempenho acadêmico e na autoconfiança dos alunos:

Quadro 01: Desempenho acadêmico dos alunos

Alunos Atendidos	Desempenho Acadêmico
Aluno 01	Apresentou evolução na concentração e no raciocínio lógico por meio do xadrez, atividade que estimulou sua imaginação e memória espacial
Aluno 02	Aprimorou sua leitura tátil e autonomia em química com o uso de materiais adaptados, como a tabela tátil de Linus Pauling, confeccionada especialmente para ele.
Aluno 03	Desenvolveu melhor raciocínio em matemática, demonstrou avanços emocionais e comportamentais por meio das orientações no xadrez e no atletismo, aprendendo a lidar com impulsividade e foco.
Aluno 04	Apresentou progresso nas operações matemáticas básicas, com maior retenção e menos respostas impulsivas, a partir de atividades repetitivas e uso constante de tabuadas adaptadas.

Fonte: elaboração própria.

Essas experiências mostraram que a mediação entre pares favorece a aprendizagem significativa, especialmente quando o mediador utiliza uma linguagem acessível e estratégias alinhadas às vivências dos colegas. Além disso, a troca de papéis — aluno ajudando aluno — potencializa tanto o aprendizado de quem ensina quanto o de quem aprende, conforme defendem Vygotsky (1991) e Manica (2011) sobre o papel do outro no desenvolvimento cognitivo.

Quadro 02: Relação entre dificuldade, estratégia aplicada e nível de progresso

Aluno	Área principal de dificuldade	Estratégia aplicada	Nível de progresso
Aluno 01	Abstração e concentração	Xadrez vendado, mediação de cálculos	Alto
Aluno 02	Leitura tátil e Química	Tabela tátil, cartas em Braille	Muito alto
Aluno 03	Impulsividade e raciocínio	Xadrez, atletismo e reforço em Matemática	Médio/Alto
Aluno 04	Cálculos básicos e foco	Tabuadas repetitivas e reforço com jogos	Médio

Fonte: elaboração própria.

CONCLUSÕES

.

O trabalho do NAPNE do IFRN Campus Macau demonstra que ações inclusivas favorecem o aprendizado e o convívio de toda a comunidade acadêmica. A experiência reforça a importância da colaboração entre equipe pedagógica, os próprios alunos e a comunidade escolar. As práticas aplicadas mostraram que o respeito à diversidade é essencial, demonstrando que é possível a mediação da aprendizagem entre os próprios estudantes, além de promover uma maior concentração, engajamento e sentimento de pertença à instituição.

REFERÊNCIAS

Valentim, F. O. D.& Oliveira, A. A. S. de. (2013). **Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum.** Revista Diálogo Educacional, 13(40) , 851- 871.

MANICA, L. E. **A prática docente da educação profissional na perspectiva da inclusão**. Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR. Disponível em: < http://rieoei.org/deloslectores/4004Manica.pdf>. Acesso em: 05 set. 2017.

Vygotsky, L. S. (1991). **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** (4ª ed., M. da Penha V. e R. A. de Souza, Trads.). Martins Fontes. (Original publicado em 1934).

.

VIVÊNCIAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E TUTORES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

GT IFRN – NAPNE

Zoélia Camila Moura Bessa

Erika Juliana Fernandes Farias

Luana Sobral Hilário

Lívia Maria Alves de Lima

Vitória Cecília da Silva Medeiros

Patrícia Cavalcante e Silva

INTRODUÇÃO

O IFRN, por meio do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), desenvolve ações voltadas à inclusão, articulando estratégias que garantam o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência. Em alinhamento à Lei Brasileira de Inclusão, a instituição conta com profissionais de apoio, atendimento educacional especializado e acompanhamento individualizado, buscando assegurar condições equitativas para o percurso formativo.

Entretanto, muitos alunos que ingressam pela reserva de vagas chegam com defasagens significativas nos conhecimentos básicos, o que dificulta o acompanhamento dos componentes curriculares dos cursos técnicos integrados. Diante disso, surgem desafios e questionamentos sobre como fortalecer o papel do NAPNE e ampliar práticas institucionais que promovam o acesso, permanência e êxito dos estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A atuação dos tutores de aprendizagem inclusiva é essencial para garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, alinhando-se aos princípios da Lei Brasileira de Inclusão. Conforme aponta Shakespeare (2010), as barreiras institucionais, e não apenas as características individuais, limitam a participação dos alunos, e o tutor funciona como um

.

agente de acessibilidade pedagógica ao reduzir obstáculos cognitivos e metodológicos. Esse papel encontra respaldo nas teorias de Vygotsky (1998), especialmente na Zona de Desenvolvimento Proximal, bem como nos princípios do Design Universal para a Aprendizagem (DUA), formulados por Rose e Meyer (2002) e aprofundados pelo CAST (2018), que defendem estratégias diversificadas e flexíveis para tornar o ensino mais acessível.

Pesquisas sobre monitoria e apoio pedagógico no Brasil demonstram benefícios da tutoria para o desempenho, a autonomia e o engajamento dos estudantes, incluindo aqueles com deficiência (Glazzard, 2014). Contudo, desafios como formação insuficiente e falta de clareza institucional sobre o papel dos tutores ainda comprometem a eficácia dessas ações, como destacam Mendes e Cia (2020). Nesse contexto, investigar as percepções de estudantes e tutores torna-se fundamental para qualificar as práticas inclusivas e fortalecer políticas que promovam ambientes educacionais mais equitativos e acessíveis.

PROBLEMÁTICA

O NAPNE do Campus Ceará-Mirim acompanha 28 estudantes com diferentes tipos de deficiência e perfis de aprendizagem, o que demanda ações contínuas de acessibilidade pedagógica e acompanhamento sistemático. Contudo, muitos desses alunos ingressam pela reserva de vagas com lacunas significativas nos conhecimentos básicos do ensino fundamental, o que dificulta o acompanhamento das disciplinas técnicas e propedêuticas. Embora existam profissionais de apoio e atendimento educacional especializado, tais recursos não têm sido suficientes para superar as defasagens acumuladas ao longo da trajetória escolar.

Diante desse cenário, tornou-se evidente a necessidade de uma intervenção mais sistemática e próxima, o que motivou a implementação de tutores de aprendizagem inclusiva. Esses tutores passaram a atuar como suporte complementar, auxiliando os estudantes nas demandas acadêmicas, favorecendo maior autonomia e contribuindo para reduzir barreiras pedagógicas que comprometem sua permanência e desempenho. Assim, a proposta busca qualificar o processo de inclusão no campus, tornando-o mais alinhado às necessidades reais dos estudantes acompanhados pelo NAPNE.

.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

A definição do número de tutores de aprendizagem inclusiva no campus ocorre a partir do quantitativo de estudantes com deficiência acompanhados pelo NAPNE, considerando curso e turno. Após esse levantamento, realiza-se o processo seletivo, que envolve análise do IRA e entrevistas destinadas a avaliar tanto os conhecimentos técnicos dos candidatos quanto suas experiências, habilidades socioemocionais e percepções sobre inclusão. Em seguida, elabora-se o cronograma de atendimentos, articulando horários dos alunos e tutores, que recebem orientações dos professores e das psicopedagogas para adequar estratégias e conteúdos às necessidades específicas de cada estudante.

Durante a execução das tutorias, os tutores registram suas atividades por meio de relatórios, descrevendo conteúdos trabalhados, avanços e dificuldades percebidas. Além disso, ocorrem reuniões periódicas com a equipe do NAPNE para monitorar o andamento da ação e realizar ajustes necessários. Esse acompanhamento sistemático garante maior eficácia no processo e favorece um atendimento mais alinhado às demandas reais dos estudantes.

Reconhecendo a relevância do papel dos tutores no desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência, optou-se por avaliar a percepção tanto dos tutores quanto dos estudantes atendidos. Para isso, foi elaborado um questionário estruturado, contemplando aspectos qualitativos e quantitativos. No instrumento aplicado aos alunos com deficiência, investigaram-se elementos como: a relação de confiança estabelecida, o apoio no processo de aprendizagem e as possíveis mudanças comportamentais da tutoria. Já no questionário destinado aos tutores, foram analisados aspectos como a compreensão do próprio papel, o desenvolvimento pessoal e profissional, a relação interpessoal com os alunos e uma avaliação geral sobre o processo de tutoria. Para a elaboração deste trabalho, foram considerados dois eixos principais de análise: (1) o apoio ao processo de aprendizagem, com base nas respostas dos alunos, e (2) a compreensão do papel e da atuação dos tutores, a partir das respostas fornecidas por eles.

.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

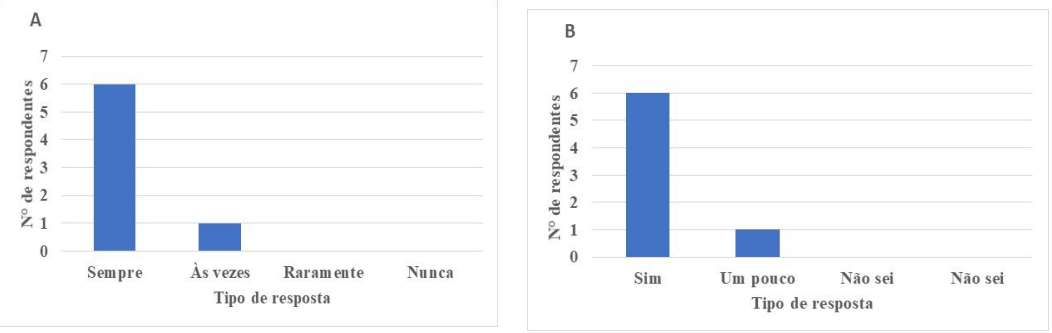


Figura 01: Responde a seguinte pergunta: a) O tutor consegue entender suas dificuldades a te ajudar a superá-las? b) Você percebe que aprendeu mais ou se adaptou melhor a escola com o apoio do tutor.

Os resultados evidenciam que a maioria dos estudantes se sente compreendida, acolhida e apoiada pelos tutores, afirmando que consegue dialogar sempre que há dúvidas e que as explicações são claras, acessíveis e adaptadas às suas necessidades. Os relatos mostram que os tutores utilizam exemplos e estratégias que facilitam a compreensão, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa. Esse impacto é confirmado por depoimentos dos próprios alunos, que destacam a mediação como elemento essencial para superar dificuldades e fortalecer o vínculo com o ambiente escolar.

Os dados também mostram que a atuação do Tutor de Aprendizagem Inclusiva (TAI) vai além do suporte acadêmico, incentivo e construção de confiança. Tanto alunos quanto tutores apontam melhorias no desempenho escolar, maior autonomia e fortalecimento do pertencimento, indicando que a presença do tutor contribui para uma experiência educacional mais humana, motivadora e inclusiva.

Articulados à literatura, esses resultados confirmam o potencial da tutoria entre pares como estratégia colaborativa capaz de promover mediação pedagógica horizontal e sensível às particularidades dos estudantes com deficiência. Estudos como os de Souza e Prieto (2020), Mendes (2019) reforçam que práticas de monitoria exercem impacto positivo na aprendizagem e na participação dos alunos, corroborando o que foi observado neste estudo.

.

CONCLUSÕES

Os resultados mostram que o Tutor de Aprendizagem Inclusiva (TAI) exerce um papel essencial no apoio aos alunos com deficiência, oferecendo comunicação acessível que fortalecem a confiança, e o desempenho acadêmico dos estudantes. A tutoria entre pares revelou-se uma prática inclusiva transformadora, beneficiando também os próprios tutores, que desenvolveram sensibilidade, autonomia e compreensão ampliada de seu papel mediador. Assim, mesmo não sendo um profissional oficialmente previsto na educação profissional, o TAI demonstra grande potencial para qualificar processos de inclusão em diferentes contextos educativos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei n. 13.146/2015.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines. Boston: CAST, 2018.

GLAZZARD, Jonathan. The role of teaching assistants in supporting pupils with special educational needs. Journal of Research in Special Educational Needs, v. 14, n. 2, 2014.

MENDES, E. Educação inclusiva: avanços e desafios. Brasília: MEC, 2019.

MENDES, E.; CIA, F. Profissionais de apoio e inclusão escolar. Educação & Sociedade, v. 41, 2020.

ROSE, David; MEYER, Anne. Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning. Alexandria: ASCD, 2002.

SHAKESPEARE, Tom. The Social Model of Disability. London: Sage, 2010.

SOUZA, Sílvia; PRIETO, Rosana. Práticas pedagógicas inclusivas. São Paulo: Cortez, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

.

ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO IFRN CAMPUS NOVA CRUZ

GT IFRN – NAPNE

Cristiane de Brito Cruz

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN) *Campus* Nova Cruz tem realizado ações que buscam a inclusão de estudantes com necessidades específicas nas áreas da gestão, processos administrativos, práticas pedagógicas, adaptações curriculares etc. Em 2025 houve uma troca na coordenação do setor que procedeu a atualização da portaria que estava desatualizada desde 2022 e os novos membros começaram a atuar desde o mês de maio de 2025. A partir de então o trabalho no setor tem sido na busca de organizar questões de gestão dos processos e realizado apoio aos profissionais terceirizados que trabalham no setor.

Os Bolsistas Tutores de Aprendizagem Inclusiva (TAI) atuam como auxiliares nas disciplinas que eles dominam para ajudar os alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) e eles ainda constroem jogos, pesquisam materiais e ajudam os Auxiliares Educacionais Inclusivos (AEI) no que eles necessitam para aprimorar o serviço do setor. Um dos bolsistas do setor afirma que adquiriu o gosto por ensinar a partir das experiências vividas auxiliando os alunos NEE.

Para dirimir dificuldades de comunicação entre estudantes NEE e docentes e entre docentes e Auxiliares Educacionais Inclusivos (AEI), Intérpretes de Libras e Ledores/Escreventes utilizamos a metodologia de reuniões com trabalhadores da Clarear, Psicopedagogia, Coordenação da Equipe Técnico Pedagógica (COPEPE) e Coordenação do NAPNE/NC. Houve ainda reuniões com pais de alunos e com docentes para dirimir dificuldades de comunicação, inclusive com as Auxiliares Educacionais Inclusivas (AEI). As reuniões geram anotações e encaminhamentos que são depois escritos no acompanhamento do aluno no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP).

.

Alguns desafios do setor estão nas ações informais nos procedimentos que a coordenação tem tentado extinguir de modo que todos os procedimentos referentes aos estudantes estão sendo enviados via acompanhamento do SUAP. Algumas ações pontuais realizadas com o apoio da Psicopedagogia e das Auxiliares Educacionais Inclusivas têm sido feitas no que diz respeito à inclusão como, por exemplo, solicitar que alunos NEE pudessem servir de *tutores voluntários* no auxilio a outros estudantes NEE com dificuldades de aprendizagem. O estudante Jocélio que está no 4º ano química em 2025 se voluntariou para dar reforço ao estudante Marcos Herculano que está no 2º ano de química. Ambos os estudantes têm Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Jocélio é um exemplo de muito orgulho do NAPNE/NC principalmente pela intervenção feita pela psicopedagoga Conceição ao longo dos anos com ele que fizeram com que ele se desenvolvesse tão bem que dia 29 de outubro deste ano ele recebeu medalha de prata na Olimpíada Brasileira de Língua Inglesa a partir do incentivo de participação de sua professora e coordenadora do Napne/IFRNNC e esta já é sua segunda medalha. A imagem abaixo mostra a foto com alguns dos medalhistas.

Figura 5 – Medalhista da segunda edição da Olimpiada Brasileira de Língua Inglesa em 2025 (OBLI2025_2):

Fonte: Própria (2025). O estudante Jocélio está ao lado da professora de língua inglesa Cristiane (atual coordenadora do Napne/NC)

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na busca por um gerenciamento organizacional e processos mais efetivos na área administrativa foi solicitada a uma docente de administração um curso sobre rotinas administrativas que foi realizado para a coordenadora e para a psicopedagoga que dividem a sala. A Prof.ª Dr.ª Shirley Luanna Vieira Peixoto ministrou uma capacitação sobre o Kanban que é um método de gerenciamento que auxilia a gerenciar os processos relacionados ao

.

desenvolvimento e entrega de produtos ou serviços. O quadro baseado na metodologia auxilia a visualizar as atividades que estão para serem feitas (*to do*), as que estão sendo feitas (*doing*) e as que já foram feitas (*done*). Após o curso, o setor passou a utilizar o quadro na busca para melhorar os processos.

Outra metodologia ensinada no curso foi a metodologia 5W2H que, de acordo com De Paula (2015) é um *checklist* administrativo de atividades, prazos e responsabilidades que devem ser atribuídos a pessoas de algum setor administrativo que devem realizar as atividades com clareza e eficiência. O principal objetivo da metodologia 5W2H é definir *o será feito*, *porque*, *onde*, *quem irá fazer*, *quando será feito*, *como* e *quanto custará*.

Adaptamos na sala da coordenação do NAPNE/NC uma mistura das duas metodologias administrativas de forma que no quadro branco onde consta as *coisas a fazer*, as *coisas que estamos fazendo* e as *coisas já feitas* anotamos o nome da pessoa ou pessoas responsáveis por cada atividade e optamos ainda por anotar prazos naquelas atividades mais urgentes.

PROBLEMÁTICA

O Napne/IFRNNC possui inúmeros desafios sobretudo no contato entre profissionais da empresa terceirizada, docentes e estudantes. Uma das dificuldades antes da nova coordenação assumir era a falta de fluxo de trabalho e atividades sem a devida gestão. Era comum os trabalhadores não terem muitos horários certos a cumprir, prazos a respeitar fazendo com que todas as atividades estavam sempre atrasadas, sobretudo na construção de Planos Educacionais Individualizados (PEIs). De maio e julho conseguimos o feito de produção de 10 PEIs e solicitamos o preenchimento aos docentes. Com a dificuldade de preenchimento desses documentos, ao final de outubro optamos por abrir um processo com um ofício explicando legalmente o que era o PEI e os motivos pelos quais os ele deveria ser preenchido e para cada docente solicitamos a juntada de documentos com prazos estipulado e, com o apoio incondicional da gestão da escola, conseguimos o preenchimento de quase que 100% dos PEIs dos estudantes. O setor carecia de um pouco mais de "respeito" da escola e isto conseguimos aos poucos, valorizando os trabalhadores, promovendo reuniões com pais, professores e responsáveis sempre anotando nos acompanhamentos dos alunos os resumos destes momentos.

Houve atrasos nos pagamentos dos trabalhadores terceirizados o que fez com que o serviço ficasse prejudicado e uma das trabalhadoras acabou solicitando dispensa. Felizmente o IFRN já tomou as providências necessárias sobre isto.

.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

A realização de reuniões para discutir situações e discutir com os envolvidos quais as soluções possíveis diante das demandas apresentadas foi uma metodologia eficaz. Para os preenchimentos dos PEIs, além dos processos, promovemos em Reuniões Pedagógicas oficinas de preenchimento de PEIs e fizemos uma Semana de Plantão de PEIs na sala da Psicopedagogia na qual cada docente recebeu atendimento individualizado e dirimiu suas dúvidas e dificuldades.

Os preenchimentos de informações de reuniões e comunicados dos pais dos alunos nos acompanhamentos dos alunos via SUAP ajudou os docentes a entenderem as situações dos alunos e promover aulas mais inclusivas iniciando Centros de Aprendizagem individualizados, solicitações dos bolsistas TAI no apoio aos alunos e inclusive a observação in loco das psicopedagogas nas turmas auxiliou estudantes que ainda não possuíam auxiliares inclusivas na ajuda aos docentes que sentiam dificuldades.

Reunir os membros da portaria do setor para deliberações foi desafiador também, mas conseguimos ainda realizar duas importantes reuniões com produção de atas e conseguimos realizar ações também em salas com estudantes NEE para sensibilização dos alunos quanto a importância do respeito. Iremos ao final de novembro na Expotec do campus ter uma sala temática com oficina de libras e exposição de jogos inclusivos além de promover em dezembro a Semana da Diversidade em alusão ao dia internacional da pessoa com deficiência em 03 de dezembro.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Percebemos que uma gestão mais presente, as formações ofertadas, as metodologias de reuniões e anotação de informações nos acompanhamentos bem como os trabalhos das psicopedagogas, trabalhadores terceirizados, bolsistas e docentes e equipe técnico-pedagógica tem feito um diferencial positivo no setor e a importância dele vem crescendo e se fortalecendo a cada dia.

CONCLUSÕES

Percebemos que a inclusão é um processo lento e que não adianta nada impor ações, procedimentos e dar ordens sem promover o diálogo com as pessoas. Cada pessoa pode

.

contribuir com o seu trabalho quando ela se sente respeitada, valorizada e pertencente a algo maior que é a inclusão de estudantes NEE. Nosso setor é acolhimento para os que tem sofrido algum tipo de exclusão. O nosso fim maior são os estudantes NEE e nós que fazemos o NAPNE/NC buscando cada dia melhorar e atender com respeito, presteza e qualidade todos aqueles que necessitam de uma educação realmente inclusiva e de qualidade.

REFERÊNCIAS

DE PAULA, Gilles B. O que é 5W2H: reduza incertezas, ganhe produtividade e aprenda como fazer um plano de ação. **Treasy.com,** 8/11/2015. Disponível em: https://www.treasy.com.br/blog/5w2h/ Acesso em 03 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 1. ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 63. ed. Rio de Janeiro (RJ); São Paulo (SP): Paz e Terra, 2017.

.

SEMINÁRIO INTERCAMPI DOS NÚCLEOS DE APOIO AS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIFÍCAS: UMA EXPERIÊNCIA SISTÊMICA

GT IFRN – NAPNE

Francilene Santos da Silva

Tatiana Carolaine da Silva Gomes de Paula

Rejane Bezerra Barros

INTRODUÇÃO

O presente relato descreve a experiência institucional de organização do I SINAPNES 2025 com o tema: Construindo pontes entre a acessibilidade e a inclusão, este evento teve o caráter formativo, articulador e criou base para as próximas políticas de educação inclusiva do IFRN. A iniciativa, conduzida pela ASENEE e COEDIH, mobilizou diferentes setores da Reitoria e dos campi, articulando práticas, diálogos e reflexões que contribuíram para fortalecer uma cultura inclusiva ou como defende uma das palestrantes do evento, Andrea Poletto, um ecossistema inclusivo, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A experiência desenvolvida no SINAPNES 2025 fundamenta-se em políticas nacionais e institucionais de inclusão. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) define princípios de acessibilidade e igualdade de oportunidades, orientando práticas educacionais. No âmbito da Rede Federal, o Programa TEC-NEP consolidou os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), responsáveis pela articulação de ações de inclusão, tecnologias assistivas e formação institucional. No IFRN, o Projeto Político-Pedagógico (PPP/2012) estabelece a inclusão como princípio estruturante, reforçando compromissos com a equidade e a formação integral. Autores como Mittler (2003) e Sassaki (2010) destacam que a inclusão depende de práticas articuladas, acessibilidade plena e ações sustentadas por perspectivas intersetoriais. Assim, o SINAPNES integra esse conjunto de

.

diretrizes ao promover formação continuada, diálogo entre campi e fortalecimento das políticas institucionais de inclusão.

PROBLEMÁTICA

A intensificação do ingresso de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas no IFRN ampliou as demandas por atendimento especializado, formação docente, adaptação curricular e políticas institucionais. Observou-se que, apesar dos avanços da Rede Federal, persistiam desafios relacionadas as várias demandas dos NAPNEs, desafio esses que se relacionam a falta de profissionais para atender aos alunos, materiais acessíveis. Também sentimos a necessidade de uma sistematização de práticas e de continuar fortalendo os núcleos nos campi. Assim, tornou-se necessário promover uma ação institucional que articulasse esforços, consolidasse processos e favorecesse o planejamento integrado das políticas de inclusão.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

A organização do SINAPNES 2025 foi construída de forma colaborativa, envolvendo a ASENEE, a COEDIH, os NAPNEs e diferentes Pró-Reitorias. Esse processo iniciou-se em 2024, com a realização de dois momentos formativos que antecederam o evento principal, denominados *Esquenta SINAPNES*. No primeiro encontro, foram ofertadas duas palestras: a primeira apresentou uma pesquisa de doutorado sobre a inserção de estudantes com deficiência no mundo do trabalho, e a segunda abordou a temática “Saúde mental: cuidando de quem cuida”, ministrada por uma psicóloga do próprio Instituto. O segundo *esquenta* concentrou-se na formação voltada aos profissionais de apoio dos NAPNEs e aos coordenadores, que se reuniram em salas virtuais organizadas por área de atuação para discutir práticas e desafios cotidianos. As áreas contempladas foram: tradução e interpretação de Libras no contexto educacional, atuação do cuidador de estudantes com NEE, trabalho do ledor e transcritor em braille e atividades da psicopedagogia.

A partir desses momentos formativos, das reuniões e das escutas intercampi, foi construída a programação do evento, composta por mesas temáticas, relatos de experiências e

.

apresentações culturais acessíveis. Durante o seminário, também houve a entrega de materiais psicopedagógicos — como lupas, regletes e teclados adaptados — aos 22 campi, visando aprimorar o atendimento aos estudantes com NEE. As atividades abordaram temas como tecnologias assistivas, acessibilidade pedagógica, adaptação curricular, direitos humanos e práticas inovadoras de inclusão. A participação de gestores, estudantes e convidados externos ampliou o diálogo institucional e fortaleceu a construção coletiva de estratégias voltadas à qualificação da inclusão.

Imagens: à esquerda vemos os banners com relatos de experiência dos NAPNES, e à direita vemos os organizadores do evento junto com os coordenadores locais do NAPNES do IFRN.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados do SINAPNES 2025 evidenciam o fortalecimento dos NAPNEs enquanto rede institucional articulada. Observou-se maior integração entre as equipes, sistematização de demandas dos campi, respeitando as particularidades de cada um deles, e ampliando a visibilidade das ações inclusivas do IFRN. Além disso, o evento serviu de base para o planejamento das ações de 2026.

CONCLUSÕES

O I SINAPNES consolidou um espaço de formação, diálogo e planejamento institucional, reafirmando o compromisso do IFRN com uma educação pública democrática e inclusiva. A experiência demonstrou a importância de ações articuladas e contínuas, capazes de promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas e administrativas. O evento foi um momento de reflexões e trouxe encaminhamentos que fortalecerão as políticas de inclusão nos

.

próximos anos, reafirmando também a necessidade de manter processos formativos sistemáticos e colaborativos. Esperamos que nos próximos anos continuemos a plantar e colher frutos deste e dos muitos SINAPNES que virão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa TEC-NEP: Tecnologia, Educação e Cidadania – Núcleos de Educação Profissional Inclusiva. Brasília: MEC, 2000.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Projeto Político-Pedagógico Institucional. Natal: IFRN, 2012.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

.

GEOMETRIA NO DESENHO TÉCNICO COMO TECNOLÓGIA ASSISTIVA

GT IFRN – NAPNE

Marcleia Melo de Souza Queiroz

Júlio Freire da Silva Neto

Thiara Ticianny Bezerra

INTRODUÇÃO

A utilização da geometria e do software AutoCAD como recursos de tecnologia assistiva constitui uma estratégia pedagógica relevante para promover a participação e a inclusão de estudantes com paralisia cerebral e deficiência intelectual nas aulas de Desenho Assistido.

Nesse contexto, limitações de coordenação motora fina e grossa podem comprometer atividades que exigem precisão no uso do mouse, afetando diretamente o desempenho nas práticas da disciplina.

Para responder a essas demandas, adotou-se um conjunto de ações que incluem atividades de ambientação ao software, exercícios de repetição, construção de formas geométricas, desenvolvimento de peças mecânicas e elaboração de planta baixa arquitetônica. Também foram implementadas adaptações funcionais, como o uso de superfície emborrachada para reduzir a sensibilidade do mouse, favorecendo maior estabilidade e controle nos movimentos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Inclusiva é um movimento histórico (Mazzotta, 2011) que busca superar modelos segregadores, garantindo acesso, participação e aprendizagem a todos.

A percepção da deficiência é historicamente construída (Martins, 1999) por fatores culturais e sociais.

.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e as políticas brasileiras atuais enfatizam a necessidade de reorganizar os sistemas para assegurar oportunidades educacionais equitativas a estudantes com deficiência e neurodivergentes.

As Tecnologias Assistivas (TA) são essenciais para ampliar a autonomia, a funcionalidade e o acesso ao currículo. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) as define como dispositivos, produtos e práticas que promovem a participação social. Além de instrumentos materiais, a TA envolve ações pedagógicas que reduzem barreiras (Miranda e Galvão, 2012).

As adaptações Curriculares são centrais para a inclusão, especialmente de estudantes com paralisia cerebral, pois permitem reorganizar objetivos e estratégias (Díaz et al., 2009; Martins & Leitão, 2012).

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) orienta essa flexibilização para considerar singularidades e eliminar barreiras: arquitetônicas, atitudinais, e pedagógicas.

A geometria tem papel estratégico na Educação Profissional (Edificações), sendo crucial para o desenvolvimento de habilidades como visualização espacial e raciocínio técnico. É mais significativa quando articulada ao contexto sociocultural e às experiências do estudante (Lorenzato, 1995; Dante, 2018).

AutoCAD como tecnologia digital, contribui para o desenvolvimento profissional e a autonomia de estudantes com deficiência (Silva; Faria, 2019). Quando associado a práticas pedagógicas adaptadas, aumenta a acessibilidade ao conteúdo e pode auxiliar na reabilitação motora.

PROBLEMÁTICA

A estudante Letícia Yasmim, do segundo ano do curso Técnico em Edificações do IFRN/Campus Mossoró, cursa a disciplina de Desenho Assistido e apresenta paralisia cerebral, condição que compromete sua coordenação motora fina e grossa. Em razão dessas limitações, enfrenta dificuldades significativas na utilização do mouse, recurso indispensável para a execução das atividades no software AutoCAD. A discente é acompanhada pelo Ledor/Transcritor em sala e recebe apoio institucional do NAPNE.

Um dos principais obstáculos identificado foi a alta sensibilidade do mouse, que dificultava a realização das tarefas.

.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

As atividades foram estruturadas em uma progressão gradual de complexidade, focando no desenvolvimento da coordenação motora no AutoCAD:

- Diálogo com o docente para integrar exercícios de desenvolvimento motor ao plano de ação anual;
- Familiarização da estudante com a interface do AutoCAD e comandos básicos essenciais;
- Introdução de exercícios de repetição, como reprodução de linhas a partir de modelos, para aprimorar a coordenação fina no uso do mouse;
- Criação inicial de formas simples com comandos automáticos;
- Avanço para a construção de figuras (quadrados, retângulos) pela junção manual de retas, estimulando maior domínio técnico e precisão;
- Construção de peças mecânicas simples para consolidar habilidades e aumentar a autonomia;
- Planejamento e desenvolvimento de um projeto arquitetônico completo (planta baixa de uma residência), incluindo paredes, portas, janelas, ajustes de *layers* e inserção de mobiliário.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados mostram que o plano de ação favoreceu a participação da estudante na disciplina, com progressos contínuos na coordenação motora e maior precisão no uso do mouse, possibilitando a realização de tarefas mais complexas no AutoCAD, incluindo a elaboração de uma planta baixa. Também houve aumento do engajamento e da autonomia, evidenciado pela execução das mesmas atividades da turma e pela segurança crescente nos desenhos arquitetônicos.

A adaptação simples com base emborrachada demonstrou elevada efetividade como tecnologia assistiva de baixo custo. O trabalho conjunto entre Ledor/Transcritor, docente e NAPNE foi determinante para o acompanhamento e a consolidação dos avanços. Observaramse ainda mudanças no comportamento acadêmico, como o maior uso de anotações, indicando fortalecimento da autonomia.

.

De modo geral, os resultados reforçam a importância de adaptações curriculares individualizadas e confirmam o papel central das tecnologias assistivas, conforme a Lei Brasileira de Inclusão, na promoção da funcionalidade, da participação e da inclusão educacional.

CONCLUSÕES

As ações implementadas demonstraram que planejamento pedagógico e as adequações curriculares alinhadas às necessidades da estudante garantiram sua participação efetiva e integração na turma, mobilizando habilidades motoras e cognitivas.

As TAs podem ser adaptações simples, mas eficazes, ampliando a autonomia e o acesso ao conteúdo.

O uso da geometria articulada às experiências prévias proporcionou aprendizagem significativa e fortaleceu a autoconfiança da aluna.

A atuação colaborativa entre os diferentes setores da instituição foi determinante para o êxito, comprovando a eficácia de um planejamento integrado para a inclusão, autonomia e desenvolvimento global da estudante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.* Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DÍAZ, N. **Paralisia cerebral na infância: aspectos evolutivos e educacionais**. Málaga: Aljibe, 2009.

DANTE, L. R. **Matemática: contexto & aplicações – Ensino Médio**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2018.

GALVÃO FILHO, T. A.; MIRANDA, T. G. **Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo.** In: GALVÃO FILHO, T. A.; MIRANDA, T. G. (Org.). ***O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*.** Salvador: EDUFBA, 2012, p. 247-266.

.

MARTINS, B. R**. Deficiência, corpo e sociedade: uma abordagem histórica**. São Paulo: Cortez, 1999.

LORENZATO, **S.** ***Por que não ensinar geometria?*** São Paulo: Editora Cortez, 1995.

MARTINS, L. M.; LEITÃO, K. P. **Tecnologia assistiva e inclusão escolar: possibilidades e desafios.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 3, p. 445–460, 2012.

.

DA ENTRADA À CONCLUSÃO: O FLUXO ORGANIZACIONAL QUE SUSTENTA ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO NO IFRN CAMPUS CURRAIS NOVOS

GT IFRN – NAPNE

Anna Layanne Morais Silva Garcia

Maria das Graças Oliveira de Sousa

INTRODUÇÃO

A garantia do direito à educação inclusiva e profissionalizante para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) constitui um dos pilares da legislação brasileira, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13.146/2015), que visa à plena inclusão social e cidadania. No âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Currais Novos, a responsabilidade de operacionalizar essa política recai sobre o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Este relato de experiência visa contextualizar a vivência e a atuação do NAPNE, apresentando a visão global das estratégias implementadas e os resultados alcançados no período de 2017 a 2025. O trabalho do NAPNE está fundamentado no sistema educacional inclusivo, que deve ser garantido em todos os níveis, visando ao máximo desenvolvimento dos talentos e habilidades do estudante com deficiência. A contextualização inicial da vivência se dá, portanto, na transição e na consolidação da política de cotas para Pessoas com Deficiência (PCD) na Rede Federal (Lei nº 13.409/16 e Resolução nº 05/17 do CONSUP). No Campus Currais Novos, a trajetória entre 2017 e 2025 foi marcada por avanços significativos e desafios persistentes, sobretudo relacionados ao aumento do número de estudantes com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento, bem como à ampliação de diagnósticos e da complexidade das demandas apresentadas. Esse processo reafirmou a importância de práticas colaborativas entre docentes, coordenações de curso, Direção Geral, equipe técnico-pedagógica e demais setores institucionais para garantir, de forma ética e humanizada, o direito de aprender e de se profissionalizar.

.

Ao relatar essa experiência, busca-se evidenciar as conquistas, dilemas, estratégias e aprendizados acumulados ao longo desse percurso, demonstrando não apenas os resultados alcançados, mas também os caminhos percorridos e as transformações institucionais que possibilitam a consolidação de uma educação inclusiva de fato, e não apenas de direito.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O arcabouço teórico e legal que fundamenta o trabalho do NAPNE no IFRN, é robusto e multifacetado, com ênfase nas legislações que definem o sistema educacional inclusivo. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, é o marco central, pois estabelece a educação como um direito assegurado e define conceitos cruciais para a prática inclusiva, como Acessibilidade, Desenho Universal, Tecnologia Assistiva e Adaptações Razoáveis.

A prática do NAPNE é fortemente subsidiada pelas concepções de Inclusão que desconstroem a lógica da integração. Maria Teresa Eglér Mantoan defende que a inclusão não se restringe à matrícula do aluno com deficiência na escola comum, mas sim a uma mudança estrutural na escola, que deve ser transformadora e acolhedora da diversidade.

Mantoan (2004, p. 81) revela-nos que:

> A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa.

Phillip Mittler reforça essa visão, colocando a escola inclusiva como um pilar fundamental no processo de mudança social. Segundo Mittler, o foco não deve estar na deficiência do aluno, mas sim nas barreiras do sistema educacional que impedem sua participação plena.

PROBLEMÁTICA

A problemática central que impulsiona a atuação do NAPNE no IFRN - Campus Currais Novos reside na superação da mera garantia do acesso para a consolidação da permanência e do êxito acadêmico dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Embora o acesso seja assegurado pela legislação (como a LBI e a Lei de Cotas), o desafio real se manifesta na efetivação do sistema educacional inclusivo. A diversidade de quadros

.

(Deficiência Intelectual, TEA, TDAH, Deficiências Físicas e Sensoriais), evidenciada pelo histórico de matrículas do Campus, impõe uma demanda complexa e contínua: garantir que as barreiras pedagógicas, atitudinais e arquitetônicas sejam eliminadas. A ausência ou a falha na implementação de adaptações razoáveis, de tecnologias assistivas e de Planos Educacionais Individualizados (PEI) — conforme obrigação legal — coloca o estudante em desvantagem, frustrando seu direito à igualdade de oportunidades e de desenvolvimento máximo de suas capacidades. Assim, o objetivo é assegurar que o êxito demonstrado pelos casos de sucesso (como o ingresso em cursos superiores e no mercado de trabalho) seja a regra e não a exceção, comprovando que o IFRN pode e deve ser um ambiente verdadeiramente inclusivo.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

Para enfrentar a complexa problemática de transformar o acesso de estudantes em permanência de qualidade e êxito acadêmico e profissional, o NAPNE do Campus Currais Novos estabeleceu um fluxograma de inclusão e um conjunto articulado de ações práticas que envolvem planejamento, implementação de suporte individualizado e acompanhamento contínuo.

1. Planejamento e Diagnóstico Inicial (Entrada e Avaliação): A etapa inicial, focada no planejamento, concentra-se no diagnóstico aprofundado das necessidades dos estudantes, o que é vital para a aplicação das adaptações razoáveis. **Recursos e Instrumentos:** Entrevistas

Pedagógicas e Estudos de Caso são os principais instrumentos utilizados para identificar o perfil, as barreiras de aprendizagem e o nível de desenvolvimento real dos estudantes ingressantes e matriculados. **Participação dos Sujeitos:** A participação inicial é centrada na equipe de psicopedagogas e no estudante e sua família, cuja colaboração é fundamental para a construção de um panorama completo das necessidades e potencialidades.

2. Implementação do Suporte Individualizado: A fase de implementação constitui o coração das ações do NAPNE, onde os recursos humanos e as estratégias pedagógicas são mobilizados para o acompanhamento contínuo e personalizado. **Estratégias Didáticas/Intervenções Inovadoras:** O acompanhamento Psicopedagógico é o elemento central, realizado pelas psicopedagogas, que acompanham o processo de ensino e aprendizagem de dezenas de estudantes anualmente; Adequações Curriculares (PEI): A elaboração do Plano

.

Educacional Individualizado (PEI) é a ferramenta chave para flexibilizar o currículo e garantir que o conteúdo seja acessível, alinhando-se às necessidades específicas. **Recursos Humanos e Instrumentos:** Garantia de uma equipe de Ledores e Cuidadores, que fornecem suporte direto em sala de aula e nas atividades acadêmicas, essenciais para a permanência de estudantes com múltiplas necessidades.

3. Acompanhamento, Articulação e Formação Contínua: O acompanhamento das ações é caracterizado pela atuação em rede e pela formação de todos os envolvidos, assegurando a coerência e a eficácia das intervenções. **Participação e Articulação:** Reuniões com a Família e Escola: Essenciais para alinhar expectativas e estratégias, garantindo que o estudante seja apoiado em todos os contextos. **Reuniões com a Equipe Multidisciplinar:** O NAPNE articulase com outros profissionais para discutir os Estudos de Caso e garantir uma abordagem integral (conforme previsto na Lei nº 14.254/2021). **Formação e Extensão:** Formação Docente e de Servidores: Etapa contínua e crucial para capacitar os professores e servidores a implementar o PEI e a combater as barreiras atitudinais, promovendo o Ensino-Pesquisa-Extensão inclusivo. **Participação em Eventos e Projetos de Extensão:** Permite a troca de experiências e a disseminação da cultura de inclusão dentro e fora do *campus*.

CONCLUSÕES

A principal conclusão reside na confirmação de que a inclusão plena e o sucesso acadêmico de estudantes com alta complexidade (incluindo Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e múltiplas deficiências) só são alcançáveis por meio de uma intervenção humana e sistêmica, conforme preconiza a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). A capacidade de articular a Fundamentação Teórica (Mantoan, Mittler, Vygotsky) com a prática efetiva do Plano Educacional Individualizado (PEI), amparada por uma equipe multidisciplinar (psicopedagogas, ledor(a)es, cuidadores), demonstrou ser o fator crítico para a superação das barreiras e a materialização do direito à educação profissionalizante.

REFERÊNCIAS

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva**. IN: GAIO,

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____.Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____, Maria Teresa Egler **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. In: RODRIGUES, D. Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

.

UM DESAFIO EM DOSE TRIPLA: MEDIAÇÕES DO NAPNE EM TURMA COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS DIVERSAS

GT IFRN – NAPNE

Adriano Deivid de Moura Rodrigues

Alessandra Nascimento Silva

Deise Carla de Brito Pascoal

Márcia Fabrícia Janúncio da Silva

Rafael Soares Chaves

Samilly Emanuela Fernandes Matias

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) é uma instituição pública comprometida com uma formação técnica e cidadã pautada na qualidade, inclusão e justiça social. No Campus Ipanguaçu, esse compromisso se concretiza em ações que valorizam a diversidade e ampliam oportunidades de aprendizagem. Nesse contexto, destaca-se o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), responsável por promover acessibilidade, eliminar barreiras e fortalecer a conscientização pedagógica na comunidade acadêmica. A experiência com a turma do curso técnico subsequente 2024.1 representou um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de crescimento institucional. A presença de três estudantes com necessidades específicas, cada um com demandas próprias, exigiu escuta, adaptação e cooperação. A articulação entre NAPNE, equipe pedagógica e docentes permitiu estratégias inclusivas que asseguraram participação e desenvolvimento. Assim, este relato apresenta essa vivência e reflete sobre a relevância do ensino inclusivo como prática cotidiana, sustentado por uma educação acolhedora, equitativa e humanizadora.

.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Inclusiva é um direito garantido por lei e princípio central das políticas públicas brasileiras. A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos, e a LDB nº 9.394/1996 reforça a igualdade de acesso e permanência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta instituições a promover práticas que valorizem a diversidade, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) fortalece o compromisso com uma educação acessível e sem barreiras. Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa perspectiva torna-se ainda mais complexa, pois exige a articulação entre formação técnica, humana e social. Nessa realidade, garantir acesso, permanência e sucesso educacional torna-se fundamental. O Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), criado na Rede Federal pelo Programa TEC NEP no início dos anos 2000, tem como finalidade promover ambientes verdadeiramente inclusivos. O núcleo atua eliminando barreiras e construindo estratégias práticas de acessibilidade. Além disso, desenvolve ações de sensibilização, acompanhamento e conscientização da comunidade escolar, destacando a importância da valorização da diversidade para o desenvolvimento coletivo. Na Rede Federal, o NAPNE desempenha papel mediador entre estudantes, docentes e gestão, articulando práticas que asseguram a participação plena de todos no processo educativo.

PROBLEMÁTICA

O ingresso da turma 2024.1 representou um cenário inédito para o Campus Ipanguaçu, que até então não havia recebido, em uma única turma, tantos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), especialmente com dificuldades de aprendizagem significativas associadas a diagnósticos clínicos. A complexidade aumentou por se tratar de um curso subsequente, que pressupõe conhecimentos prévios do ensino médio. A turma iniciou com quatro estudantes com NEE: um com deficiência intelectual (CID F70), um com TDAH e dois com TEA, sendo um deles com TEA associado à deficiência intelectual (CID F79). No segundo período, um estudante com TEA desistiu, permanecendo três.

As dificuldades envolviam limitações na oralidade e escrita, comunicação reduzida, comportamentos incompatíveis com a faixa etária, inquietações motoras e dificuldades severas em cálculos e interpretação. Esses desafios extrapolavam lacunas da educação básica e geraram

.

insegurança docente, expressa em questionamentos como: “O que eu faço?”, “E agora?”, “Mas ele não entende”, “Ele não para na sala!”, revelando a necessidade de suporte institucional. Diante desse contexto, tornou-se evidente a demanda por uma atuação articulada do NAPNE, capaz de promover ações integradas para assegurar direitos, permanência e desenvolvimento integral dos estudantes, mediando práticas docentes e contribuindo para superar barreiras pré-concebidas, em consonância com os princípios da Educação Profissional e Tecnológica.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

As ações do NAPNE começaram no ingresso dos estudantes, com triagem da psicopedagoga, anamnese, entrevistas e diálogo com as famílias, possibilitando um diagnóstico inicial das necessidades. A partir disso, foram elaborados os Planos Educacionais Individuais (PEI’s), apresentados aos docentes, que registraram as adaptações didáticas e avaliativas necessárias. Com base nesses documentos, estruturou-se um acompanhamento contínuo envolvendo psicopedagoga, Assistente Educacional Inclusiva (AEI) e ledor/transcritor, cuja presença em sala foi essencial em algumas disciplinas para auxiliar nas atividades e mediar situações de inquietação ou desregulação. Também foram ofertadas tutorias específicas pelos Tutores de Aprendizagem e pelos laboratórios inclusivos, priorizando disciplinas de maior dificuldade. Os docentes realizaram adaptações de conteúdos, metodologias e avaliações; o psicólogo desenvolveu intervenções socioemocionais; e as famílias participaram por meio de reuniões e orientações. O acompanhamento integrado entre NAPNE, profissionais de apoio e docentes consolidou-se como um processo dinâmico e colaborativo, reafirmando o compromisso institucional com a permanência e o desenvolvimento integral dos estudantes. A experiência demonstra que a inclusão se constrói diariamente, por meio de práticas acessíveis, sensíveis às singularidades e comprometidas com a equidade educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados do acompanhamento evidenciam que a atuação integrada entre NAPNE, equipe pedagógica, docentes e profissionais de apoio foi decisiva para garantir participação e desenvolvimento dos estudantes com necessidades específicas. As dificuldades iniciais, limitações comunicativas, desafios na oralidade e escrita, inquietações físicas e dificuldades severas em cálculos e interpretação, exigiram adaptações imediatas e estratégias

.

individualizadas. Os PEIs, aliados à presença da AEI, do ledor/transcritor e demais profissionais, reduziram barreiras e ampliaram segurança e autonomia. Com acompanhamento contínuo e diálogo entre os envolvidos, os ajustes pedagógicos tornaram-se mais precisos, gerando avanços gradativos: maior engajamento, melhor compreensão das atividades e evolução na participação oral e escrita.

O apoio psicopedagógico ajudou a identificar singularidades e orientar intervenções socioemocionais, qualificando também o ambiente geral da turma. Do ponto de vista docente, houve mudanças expressivas. Professores antes inseguros passaram a elaborar novas estratégias, experimentar metodologias e reconhecer as adaptações curriculares como parte natural do processo educativo. Isso fortaleceu o trabalho coletivo e ampliou a capacidade de lidar com a diversidade. A literatura, como Tavares e Silva (2014), reforça que superar barreiras educacionais requer colaboração interprofissional. No Campus Ipanguaçu, essa colaboração foi essencial para o avanço dos estudantes, demonstrando que a inclusão se efetiva quando sustentada por articulação, diálogo e compromisso ético.

CONCLUSÕES

A experiência no Campus Ipanguaçu evidenciou que a inclusão na EPT requer estratégias pedagógicas estruturadas, suporte multiprofissional contínuo e compromisso institucional. Os estudantes demonstraram potencial preservado e evolução gradativa quando apoiados por mediações adequadas, conteúdos segmentados, linguagem acessível, recursos visuais, avaliações adaptadas e atuação do ledor/transcritor. A articulação entre acompanhamento psicopedagógico, intervenções psicológicas e presença da AEI foi essencial para o fortalecimento cognitivo, comunicativo e socioemocional, promovendo autonomia, autoestima e autorregulação. A vivência também revelou a maturidade dos estudantes para reconhecer dificuldades e aprender, favorecendo permanência e avanço acadêmico. Esses progressos decorreram do trabalho conjunto do NAPNE, famílias, profissionais de apoio e docentes, que ampliaram práticas pedagógicas, adotaram novas estratégias e desenvolveram maior sensibilidade à diversidade. Recomenda-se a continuidade das intervenções com monitoramento do NAPNE e da equipe multiprofissional, assegurando desenvolvimento acadêmico, engajamento e permanência. A experiência reafirma que a inclusão é um processo coletivo, construído diariamente, que transforma estudantes e profissionais.

.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2000.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Diretrizes Institucionais de Acessibilidade e Inclusão do IFRN.** Natal: IFRN, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

TAVARES, Maria das Graças; SILVA, Adriana. **Interprofissionalidade e práticas colaborativas na educação.** Revista Educação e Contemporaneidade, v. 23, n. 40, p. 105–120, 2014.

.

EXPOSIÇÕES COMO RECURSO DE DIVULGAÇÃO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM PERSPECTIVA INCLUSIVA

GT IFRN – NAPNE

Diego Knack

Filipe Monguillhott Falcone

Raimunda Raysa da Cunha Barros

Patrícia Cíntia dos Santos Viana

Emilly Riane Ferreira de Souza

Ney Eduardo Lopes de Azevedo Filho

INTRODUÇÃO

A 2ª Semana do Livro e da Biblioteca do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (SeLiB/IFRN) teve como tema "Leitura e conexões: inteligência, emoções e inclusão em tempos digitais". Entendemos que essa era uma oportunidade para divulgar a ação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne/LAJ) junto ao conjunto dos estudantes do campus.

Foi planejada, então, uma intervenção visual na forma de uma exposição com o intuito de reforçar o conhecimento do corpo discente a respeito das tecnologias assistivas e das adequações curriculares formuladas com o apoio do Napne.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A experiência relatada se fundamenta, a um só tempo, na legislação vigente sobre educação inclusiva, na ação político-pedagógica em contexto de educação profissional e tecnológica e na discussão pedagógica sobre o tema. Alguns conceitos merecem peculiar destaque, a saber: o de inclusão e o de tecnologias assistivas.

Quanto à legislação, destacam-se os princípios afirmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e em suas atualizações, que favorecem o estabelecimento de

.

aprendizagens inclusivas, como o dever do Estado com a educação escolar pública que atenda a "padrões mínimos de qualidade do ensino (...) adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante." (BRASIL, 1996). Já a Lei Brasileira de Inclusão estabelece uma série de garantias aos estudantes com deficiência ou com transtornos de aprendizagem. Afirma, em seu artigo 28, que a educação é um direito e que estão "assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida". Conceitua, também, tecnologia assistiva ou ajuda técnica como sendo

> os produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2015)

Por sua vez, o Projeto Político-Pedagógico do IFRN fixa, como um dos princípios da instituição, o da "inclusão social quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos, respeitando-se sempre a diversidade" (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2012). Assume também o compromisso de uma educação inclusiva, voltada ao acesso e à permanência e com "especial atenção aos que (devido a questões de pertencimento e de condições físicas, cognitivas, motoras, econômicas e sociais, entre outras) estão mais vulneráveis a processos de exclusão ou de segregação" (Idem, 2012). Traça, ainda, diretrizes e indicadores metodológicos para o acompanhamento da política de educação inclusiva executada pelo IFRN.

Na discussão pedagógica, há décadas, destaca-se a necessidade de uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à autonomia dos educandos, o que se alinha ao propósito de uma educação inclusiva e à adoção das tecnologias assistivas como recursos garantidores da acessibilidade. (Freire, 1996) Há também estudos de caso que se aprofundam especificamente sobre os impactos das tecnologias assistivas no contexto da educação profissional e tecnológica. (Gorett; Ketllenn, 2025) (Lima; Galasso; Thompson, 2021) (Freitas, 2020) (Nunes; Oliveira, 2025) (Oliveira; Nascimento, 2025).

O conjunto teórico aqui mobilizado é condizente com uma práxis educacional que se propõe reflexiva, politicamente posicionada pela inclusão das pessoas com deficiência e com transtornos de aprendizagem – além de constantemente reorientada segundo lógica de açãoreflexão-ação.

.

PROBLEMÁTICA

Por funcionarem como um núcleo de apoio, os Napne, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, podem vir a ter sua ação limitada aos sujeitos envolvidos diretamente no atendimento educacional especializado das pessoas com deficiência e transtornos de aprendizagem, como os docentes, a equipe multidisciplinar e os educandos assistidos. É desejável, contudo, que o conjunto da comunidade acadêmica atendida pelos diversos Napne conheça a atuação dos núcleos, suas frentes de trabalho e os direitos dos estudantes a uma educação acessível e de qualidade.

Isso porque é notório que as barreiras atitudinais constituem obstáculos pronunciados às pessoas com necessidades educacionais específicas, e, portanto, a ampliação dos conhecimentos básicos sobre acessibilidade e inclusão se faz urgente. Se os variados sujeitos da comunidade escolar têm contato permanente com os recursos de acessibilidade, e com a rotina de trabalho dos Napne, crê-se mais provável que reconheçam a relevância do trabalho e os direitos das pessoas com deficiência.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

O planejamento e execução da exposição envolveu as seguintes etapas: 1) Divisão de tarefas entre a equipe multidisciplinar; 2) A reserva e preparação do espaço da exposição; 3) Interação com o público; 4) Avaliação dos resultados.

Na primeira etapa, definiu-se que o coordenador e seu substituto seriam os responsáveis por articular, junto à Assessoria de Biblioteca (AsBib) do campus a exposição com a programação do evento. Também aos coordenadores coube o papel de organizar o relato de experiência e a divulgação dos resultados. Firmou-se que a psicopedagoga e a assistente de educação inclusiva iriam coordenar a pesquisa e a seleção dos materiais, contando com os bolsistas para as tarefas operacionais, além da mobilização dos estudantes para a participação. Foram, então, reunidos recursos de tecnologia assistiva disponíveis no campus, tais como globos com marcações em braile, teclado de alto contraste e de letras ampliadas, jogos pedagógicos para o desenvolvimento de coordenação motora, quebra-cabeças entre outros.

Na segunda, definiu-se que o espaço desejável para a exposição seria o corredor que dá acesso a biblioteca, por onde passou grande parte da audiência do evento. Com o apoio da bibliotecária, a assistente de educação inclusiva levantou materiais, realizou a impressão dos painéis informativos e organizou o acervo para a exposição, que ocupou boa parte da tarde e da

.

noite do dia anterior à inauguração. Após a montagem, o espaço foi aberto ao público, funcionando entre os dias 21 e 23 de outubro de 2025, e a interação demonstrou-se positiva, com interesse dos estudantes dos cursos integrados em conhecer os recursos disponíveis.

Além dos integrantes da equipe multidisciplinar, a exposição foi tida como uma contribuição significativa para a atividade empreendida pelos tutores TAL-I, para quem foi solicitada uma avaliação da experiência, etapa 4 prevista. Para uma delas, por exemplo:

> Considero fundamental que as escolas promovam atividades como essa, porque elas ajudam a sensibilizar a comunidade e a desenvolver uma educação mais humana. A exposição não foi apenas um evento, mas uma oportunidade de aprendizado e conscientização que levarei comigo para a vida.

O outro tutor destacou que "Expor as TAs expõe ao povo seu uso e reforça o compromisso da instituição de educação profissional e tecnológica com a inclusão".

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Levando em conta os resultados quantitativos e qualitativos apresentados, infere-se que a exposição atingiu o objetivo principal de visibilizar as tecnologias assistivas como recursos para tornar mais efetiva a mediação pedagógica que envolve estudantes com necessidades educacionais específicas.

Em reunião de encerramento com os envolvidos na exposição, concluiu-se pela necessidade de repetidos momentos formativos na trajetória do estudante da educação profissional e tecnológica, se se quiser favorecer a prática da inclusão.

CONCLUSÕES

A experiência relatada evidencia que ações de divulgação e formação, como a exposição organizada durante a 2ª SeLiB/IFRN, constituem estratégias potentes para fortalecer a cultura da inclusão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Ao tornar visíveis os recursos de tecnologia assistiva, as possibilidades de adequação curricular e o trabalho desenvolvido pelo Napne, possibilita-se que um número maior de sujeitos reconheça seu papel no processo de assegurar condições de aprendizagem equitativas aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Conclui-se, portanto, que intervenções sistemáticas de sensibilização e difusão das tecnologias assistivas devem integrar, de maneira contínua e planejada, a atuação dos Napne nos campi do IFRN. A promoção de espaços de diálogo, visibilidade e participação contribui

.

decisivamente para consolidar as políticas institucionais de inclusão e para fortalecer uma práxis educativo-pedagógica condizente com os princípios de equidade, acessibilidade e respeito à diversidade humana. Trata-se de um caminho que requer constância e articulação coletiva, mas que se revela indispensável para a construção de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Rúbia Quaresma de. **A importância da tecnologia assistiva na autonomia escolar de pessoas com deficiência**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

GORETT, Marica; KETLLEN, Adrielle. **Acessibilidade e tecnologia assistiva no contexto da educação profissional e tecnológica**. SCIAS – Educação, Comunicação e Tecnologia, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 7–31, jan./set. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. Natal: IFRN, 2012.

LIMA, Rayanne; GALASSO, Bruno; THOMPSON, Carlos. **As contribuições das tecnologias assistivas na educação profissional e tecnológica na modalidade EaD**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 1692–1704, jan. 2021.

NUNES, Lorena; OLIVEIRA, Gabriela. **O papel das tecnologias assistivas na inclusão de estudantes com baixa visão: uma revisão da literatura**. Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades, Teresina, v. 7, n. 1, p. e01–13, 2025.

OLIVEIRA, Elismar; NASCIMENTO, Sérgio. **Proposta de intervenção: visita técnica e tecnologias assistivas — uma metodologia inclusiva para uma aprendizagem transversal na fruticultura**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 3, n. 25, e16655, 2025.

.

PROTAGONISMO ESTUDANTIL E INCLUSÃO: A BOLSA DO NAPNE NA FORMAÇÃO DE UMA ALUNA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

GT IFRN – NAPNE

Éliton de Souza Costa

Janicleia Vicente da Sila Doca

INTRODUÇÃO

O fortalecimento da Educação em Direitos Humanos é essencial para o enfrentamento das vulnerabilidades nas democracias contemporâneas, especialmente diante dos desafios impostos pela desigualdade, pela exclusão e pela desvalorização das diferenças. No campo educacional, essa perspectiva exige práticas que assegurem o direito de aprender e de participar plenamente da vida escolar, reconhecendo cada sujeito como portador de dignidade e potencialidades singulares.

Nesse contexto, os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) configuram-se como espaços institucionais de resistência e transformação, ao promoverem ações voltadas à inclusão, acessibilidade e valorização da diversidade humana.

A experiência relatada, desenvolvida no Campus João Câmara, integra esse movimento, ao associar o protagonismo estudantil à formação profissional de uma aluna com necessidades educacionais específicas (NEE), reafirmando a escola pública como território de democratização do conhecimento e de concretização dos direitos humanos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação cidadã e a inclusão educacional se sustentam em concepções pedagógicas que entendem a educação como prática emancipatória. Segundo Paulo Freire (1996), ensinar é um ato político e libertador que exige o reconhecimento do educando como sujeito ativo e histórico, capaz de construir conhecimento e transformar sua realidade.

Na mesma direção, Mantoan (2006) compreende a inclusão como processo de transformação da cultura escolar, em que as diferenças são reconhecidas como potencialidades

.

e não como obstáculos. Assim, a inclusão educacional deve ser compreendida como dimensão essencial da Educação em Direitos Humanos, pois assegura o direito de cada sujeito à participação plena, ao respeito e à aprendizagem significativa.

Esses princípios dialogam com as Diretrizes Orientadoras para a Atuação dos NAPNEs no IFRN (2022) e com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), reforçando a necessidade de ações que promovam autonomia, acessibilidade e protagonismo estudantil no contexto das instituições educacionais públicas.

PROBLEMÁTICA

Apesar dos avanços legais e institucionais, estudantes com necessidades educacionais específicas ainda enfrentam barreiras atitudinais, pedagógicas e comunicacionais que dificultam sua plena inserção no ambiente escolar. Essas barreiras revelam vulnerabilidades que ameaçam a efetivação da democracia e dos direitos humanos, já que a exclusão educacional representa a negação de um direito fundamental.

A concessão de uma bolsa de apoio à estudante do curso técnico em Informática, para atuação no NAPNE do IFRN – Campus João Câmara, surgiu como proposta para fortalecer o protagonismo discente e promover uma formação que articulasse teoria, prática e valores da educação inclusiva, superando a visão assistencialista e promovendo autonomia e engajamento social.

AÇÕES DESENVOLVIDAS

Durante o período de atuação, a estudante bolsista desenvolveu atividades sob acompanhamento da equipe do NAPNE, que integraram aspectos técnicos, pedagógicos e sociais, entre as quais:

- elaboração de relatórios reflexivos mensais e autoavaliações;
- adaptação de materiais didáticos acessíveis para alunos com NEE;
- utilização de ferramentas digitais e tecnológicas voltadas à acessibilidade;
- apoio no atendimento a estudantes e participação nas rotinas do setor;
- envolvimento em campanhas institucionais e eventos formativos;
- organização do acervo de recursos pedagógicos acessíveis.

.

As ações foram acompanhadas por feedbacks contínuos e momentos de reflexão conjunta, fortalecendo a aprendizagem colaborativa e o vínculo com os valores da Educação em Direitos Humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os relatórios de acompanhamento evidenciaram avanços significativos da estudante em termos de autonomia, responsabilidade e domínio técnico. A vivência no NAPNE possibilitou o aprimoramento do uso de tecnologias assistivas e o desenvolvimento de competências comunicativas e socioemocionais, como empatia, escuta ativa e colaboração em equipe.

Do ponto de vista institucional, a experiência reforçou o papel do NAPNE como espaço de formação integral, em que o diálogo entre servidores e estudantes fortalece a cultura inclusiva e amplia o alcance das políticas de acessibilidade.

A partir de uma perspectiva freireana, essa vivência confirma que “a prática educativa é um ato político” (Freire, 1996), uma vez que promove o reconhecimento do sujeito como agente de transformação social, contribuindo para o fortalecimento das democracias contemporâneas.

CONCLUSÕES

A experiência vivenciada pela bolsista do NAPNE do IFRN – Campus João Câmara demonstra a relevância da articulação entre inclusão educacional e formação profissional na consolidação da Educação em Direitos Humanos.

O 1º Congresso Internacional de Direitos Humanos / IV Seminário de Educação em Direitos Humanos do IFRN representa um espaço privilegiado de visibilidade e valorização dessas práticas, que reafirmam o compromisso dos campi do IFRN com a construção de uma educação pública democrática, plural e comprometida com a justiça social.

A bolsa do NAPNE, ao propiciar o protagonismo e a autonomia da estudante, evidencia que a inclusão é instrumento de fortalecimento das democracias e que práticas institucionais baseadas em equidade e respeito contribuem para uma sociedade mais justa e humana.

.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CONAE. Documento Final da Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC/FNPE, 2022.

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

IFRN. Diretrizes Orientadoras para a Atuação dos NAPNEs no IFRN. Regimento Interno dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Natal: IFRN, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo:

Moderna, 2006.

.

editoraifrn