



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
IFCE *CAMPUS* FORTALEZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A DIVERSIDADE COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE PARA A
FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

LEONARDO BEZERRA DA SILVA

FORTALEZA
2022

LEONARDO BEZERRA DA SILVA

**A DIVERSIDADE COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE PARA A
FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, *Campus* Fortaleza, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof^a. Dra. Antonia de Abreu Sousa.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586d Silva, Leonardo Bezerra da.
A diversidade como elemento estruturante para a Formação Humana Integral / Leonardo Bezerra da Silva. - 2022.
237 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Campus Fortaleza, 2022.
Orientação: Prof. Dr. Antonia de Abreu Sousa.

1. Diversidade. 2. Formação Humana Integral. 3. Ensino Médio Integrado. I. Título.

CDD 378.013

LEONARDO BEZERRA DA SILVA

A DIVERSIDADE COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE PARA A
FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Dissertação apresentada à Coordenação
do Programa de Pós-Graduação em
Educação Profissional e Tecnológica –
PROFEPT do Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
– IFCE, *Campus* Fortaleza, como requisito
para a obtenção do Título de Mestre em
Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Antonia de Abreu Sousa (Orientadora)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Profa. Dra. Heloisa Beatriz Cordeiro Moreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof. Dr. Estênio Ericson Botelho de Azevedo

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por acreditar que, mesmo eu titubeando na fé, Ele me confere proteção e amor infinitos.

À minha família, a qual tenho obrigação de nominar minha mãe, **Francisca Bezerra da Silva**, meu pai, **Antonio Sobrinho da Silva**, minha irmã **Silvana Bezerra da Silva** e meus sobrinhos **Luís Otávio Bezerra Amorim** e **Maria Valentina Bezerra Amorim**.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Dra. Antonia de Abreu Sousa, pela dedicação durante o desenvolvimento da pesquisa, além do conhecimento, carinho e empatia a mim ofertados e fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Aos membros da banca de defesa da dissertação, Profa. Dra. Heloisa Beatriz Cordeiro Moreira e Prof. Dr. Estênio Ericson Botelho de Azevedo, pelo interesse e disponibilidade em participar deste momento.

Aos amigos pela paciência, incentivo e parceria que foram cruciais para que eu conseguisse contornar as dificuldades e me manter firme durante o percurso no programa.

Aos colegas, demais docentes e servidores que juntos dão vida e luz ao ProfEPT.

RESUMO

Esta dissertação analisa a diversidade enquanto elemento estruturante para a Formação Humana Integral. Objetiva compreender como o tema da diversidade está posicionado nos cursos de Ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Fortaleza. Analisa a produção teórica em torno de dois blocos principais, a diversidade (discutida por meio dos eixos de gênero, sexualidade, raça e etnia e diversidade funcional) e a Formação Humana Integral. Se debruça sobre os documentos normativos que disciplinam a atuação do Campus Fortaleza, a fim de determinar como eles refletem as disposições nacionais sobre a diversidade na educação e identificar suas eventuais convergências com a perspectiva de formação na integralidade. Metodologicamente a pesquisa é de caráter bibliográfico e documental, qualitativa e está ancorada na abordagem sócio-histórica, além de ter sido elaborada por meio da estratégia de estudo de caso. Os resultados evidenciaram que a abordagem da diversidade sob a perspectiva formativa que balizou o estudo, no campus analisado, consiste mais em uma possibilidade em elaboração do que como uma realidade concreta, requerendo que sejam superadas as lacunas conceituais e contradições teóricas presentes nos documentos institucionais como formas para concretização do modelo analisado. O estudo realizado foi a base da construção do produto educacional intitulado “Portal Atravessamentos” que consiste em um portal na *internet* que oferece informações de relevo sobre os temas investigados. Submetido ao processo de validação parcial por meio de questionário eletrônico, o produto educacional obteve um índice de validade de conteúdo de 98,25%, valor que ultrapassa os padrões mínimos de exigência para uma taxa de concordância satisfatória.

Palavras-chave: Diversidade. Formação Humana Integral. Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

This master thesis analyzes diversity as a structuring element for Integral Human Education. It aims to understand how the theme of diversity is positioned in the integrated high school courses of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará – Campus Fortaleza. It analyzes the theoretical production around two main blocks, diversity (discussed through the axes of gender, sexuality, race and ethnicity and functional diversity) and Integral Human Formation. It focuses on the normative documents that govern the activities of Campus Fortaleza, in order to determine how they reflect the national provisions on diversity in education and identify their eventual convergences with the perspective of training in integrality. Methodologically, the research is bibliographic and documentary, qualitative and is anchored in the socio-historical approach, in addition to having been elaborated through the case study strategy. The results showed that the approach to diversity from the formative perspective that guided the study, on the analyzed campus, is more of a possibility in preparation than a concrete reality, requiring that conceptual gaps and theoretical contradictions present in institutional documents such as ways to implement the analyzed model. The study carried out was the basis for the construction of the educational product entitled “Portal Atravessamentos” which consists of an internet portal that offers relevant information on the investigated topics. Submitted to the partial validation process through an electronic questionnaire, the educational product obtained a content validity index of 98.25%, a value that exceeds the minimum standards required for a satisfactory agreement rate.

Keywords: Diversity. Integral Human Training. Integrated High School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Concepções do PPI e suas premissas relacionadas à diversidade	131
Quadro 2: Perfis esperados de educador e educando no IFCE	140
Quadro 3: Ações de destaque do NAPNE do Campus Fortaleza	149
Quadro 4: Ações de destaque do NEABI do Campus Fortaleza	152
Quadro 5: Fatores de evasão e retenção escolares no IFCE.....	155
Quadro 6: Ações de intervenção na dimensão: “Ações Inclusivas e Diversidade” ...	156
Quadro 7: Instrumentos normativos com relação a segmentos da diversidade	166
Quadro 8: Distribuição das disciplinas que abordam a diversidade	178

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Linha do Tempo - IFCE Campus Fortaleza.....	114
Figura 2: Distribuição dos NAPNE no IFCE	148
Figura 3: Mural ilustrativo de ações do NAPNE campus Fortaleza.....	150
Figura 4: Logotipo e distribuição dos NEABI no IFCE.....	151
Figura 5: Danças Africanas Ancestrais no Quilombo de Água Preta	153
Figura 6: Página inicial do Portal Atravessamentos	196
Figura 7: Logotipo do Portal Atravessamentos.....	197

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos participantes por segmento	201
Gráfico 2: Distribuição dos participantes por sexo	201
Gráfico 3: Distribuição dos participantes por gênero.....	202
Gráfico 4: Distribuição dos participantes por raça/etnia	202
Gráfico 5: Distribuição dos participantes por deficiência.....	203

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Matrículas do <i>Campus</i> Fortaleza (2021.1 e 2021.2)	114
Tabela 2: Composição étnico-racial (Semestre 2022.1)	115
Tabela 3: Disposição por gênero (Semestre 2022.1)	116
Tabela 4: Disposição por categoria de deficiência (Semestre 2022.1)	116
Tabela 5: Promoção da Acessibilidade (Infraestrutura)	118
Tabela 6: Questão 01 do Formulário de Validação.....	203
Tabela 7: Questão 02 do Formulário de Validação.....	204
Tabela 8: Questão 03 do Formulário de Validação.....	204
Tabela 9: Questão 04 do Formulário de Validação.....	204
Tabela 10: Questão 05 do Formulário de Validação.....	205
Tabela 11: Questão 06 do Formulário de Validação.....	205
Tabela 12: Questão 07 do Formulário de Validação.....	206
Tabela 13: Questão 08 do Formulário de Validação.....	206
Tabela 14: Questão 09 do Formulário de Validação.....	206
Tabela 15: Questão 10 do Formulário de Validação.....	207
Tabela 16: Questão 11 do Formulário de Validação.....	207
Tabela 17: Questão 12 do Formulário de Validação.....	207
Tabela 18: Questão 13 do Formulário de Validação.....	208
Tabela 19: Questão 14 do Formulário de Validação.....	208
Tabela 20: Questão 15 do Formulário de Validação.....	208
Tabela 21: Consolidação das respostas de valores 3 ou 4	209

LISTA DE SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
AMPID	Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência
CONSUP	Conselho Superior
DCEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EMI	Ensino médio integrado
FHI	Formação Humana Integral
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IVC	Índice de Validade de Conteúdo
LAI	Lei de Acesso à Informação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MI	Medida de Intervenção
MMFDH	Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NSE	Nova Sociologia da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde

ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIBIC-AF	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas
PNDH	Plano Nacional de Direitos Humanos
PNPS	Política Nacional de Participação Social
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPE	Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudante do IFCE
PPI	Projeto Político Institucional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUD	Programa da Unidade Didática
ROD	Regulamento da Organização Didáticas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
STF	Superior Tribunal Federal
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO	24
2.1	Diversidade, identidade, diferença e direitos	24
2.2	Diversidade e Direitos Humanos.....	34
2.3	Diversidade no Brasil: histórias, lutas e políticas públicas	43
2.4	Educação e Diversidade	69
3	FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL.....	98
3.1	Educação Profissional e Tecnológica no Brasil	105
3.2	O IFCE – <i>Campus</i> Fortaleza	113
3.3	Formação Humana Integral e Diversidade: Entrelaçamentos	118
4	A DIVERSIDADE NOS CURSOS INTEGRADOS DO IFCE <i>CAMPUS</i> FORTALEZA E SEU POSICIONAMENTO EM RELAÇÃO À PERSPECTIVA DE FHI.....	128
4.1	O Projeto Político-Pedagógico Institucional do IFCE e suas bases conceituais norteadoras	129
4.1.1	<i>Políticas e ações institucionais de ensino</i>	140
4.1.2	<i>Políticas e ações institucionais de pesquisa, pós-graduação e inovação.....</i>	141
4.1.3	<i>Políticas e ações institucionais de extensão</i>	143
4.2	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas	147
4.3	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas.....	151
4.4	Plano estratégico para permanência e êxito dos estudantes do IFCE	154
4.4.1	<i>As ações do PPE e o Campus Fortaleza</i>	161
4.5	Regulamento da Organização Didática e a Diversidade	165
4.6	A diversidade e os Projetos Pedagógicos de Curso do ensino médio integrado no <i>Campus</i> Fortaleza	167
4.6.1	<i>Estrutura geral dos PPC e a diversidade.....</i>	170
4.6.2	<i>Organização curricular e diversidade</i>	175
4.7	Diversidade e Formação Humana Integral: o panorama geral do IFCE <i>Campus</i> Fortaleza	185
5	PRODUTO EDUCACIONAL	192
5.1	Caracterização geral do produto educacional	196
5.2	Submissão do produto educacional ao processo de avaliação e validação	199
5.2.1	<i>Caracterização da composição de avaliadores</i>	200

<i>5.2.2 Resultados da avaliação</i>	<i>203</i>
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	215

1 INTRODUÇÃO

A temática da diversidade se mostra cada dia mais evidente em nosso cotidiano. Discussões relacionadas a igualdade de gênero, racismo, políticas públicas afirmativas, desigualdade social, direitos de povos nativos, diversidade funcional, discriminação por orientação sexual e pluralidade cultural, por exemplo, são intrínsecas ao campo da diversidade e estas aparecem, corriqueiramente, nas mídias sociais, em programas televisivos, nos debates políticos e demais espaços públicos.

Tamanha atenção que circunda esse universo temático requer que adotemos cautela em nossas discussões, de modo que realizemos análises críticas acerca dos aspectos históricos e relações de poder que permeiam temas como gênero, deficiência, sexualidade e identidades étnico-raciais, perpassando limites do senso comum e estabelecendo relações de causa e efeito que permitam melhor compreensão de como a diversidade influi na dinâmica das sociedades. Para tanto, de acordo com Abramowicz e Rodrigues (2013), o uso de maneira imprecisa ou indiscriminada do conceito **diversidade** é passível de implicar no uso de estratégias políticas que levam ao apaziguamento de relações sociais muitas vezes conflituosas e até mesmo ao esvaziamento de significados, tratando a diversidade como mero sinônimo de diferença. Discutir a diversidade significa, além de tudo, debater os fenômenos relacionados à pluralidade, à formulação de identidades e à produção das diferenças.

Essa discussão deve, também, privilegiar o espectro de instituições sociais. Nesse, a escola surge como uma das que possuem uma relação mais próxima do que consideramos como sendo o diverso, seja por sua função formativa, que lhe incumbe o papel de debater as formações histórica e social dos povos, seja pelo fato de que é na escola que observamos refletida boa parte da pluralidade que compõe a sociedade, facilmente identificada ao agregar, entre discentes, docentes, servidores e demais membros da comunidade escolar, inúmeras representações humanas, caracterizadas por diferenças de raça, gênero, corporalidades, orientações sexuais e classes sociais, dentre outros parâmetros.

Segundo Prado, Nogueira e Martins (2013), a escola é, além de tudo, uma instituição da esfera política, influenciando nas modalidades de governança e organização da sociedade. Decorrente dessa concepção, segundo os autores, depreendemos que

a escola não deve ser reduzida aos seus aspectos técnico-educativos, tendo ela parte da responsabilidade de expandir o sentido público de uma sociedade, dos direitos e dos processos emancipatórios conflitivos. Deste modo, compreendemos que a escola deve assumir um papel mediador de conflitos e diferenças, mas não em sentido restrito, ou seja, não basta que a escola se preocupe com regular tais relações, mas compreendê-las e analisá-las (com ações mais conscientes) em suas múltiplas dimensões, visando à superação de desigualdades historicamente estabelecidas e, por conseguinte, alicerçar caminhos que levem à emancipação das pessoas.

Ante o exposto, algumas indagações nos são suscitadas, exemplificando com estas: - Quais perspectivas educacionais se encaixariam nesse modelo de escola comprometida com um ensino emancipatório? - De que maneira essas perspectivas são suscetíveis de se relacionar com o estudo crítico da diversidade e das diferenças, contribuindo para a superação das desigualdades ocorrentes na sociedade?

Consoante ensina Ciavatta (2005), a perspectiva da formação integral visa a superar a divisão do homem ocasionada por meio da divisão social do trabalho, tornando-o íntegro, completo. O ideal de formação humana, por sua vez, perpassa a apropriação dos conhecimentos necessários para que façamos uma leitura completa do mundo, compreendamos as relações sociais que estão subjacentes a todos os fenômenos e permitamos a plena integração dos cidadãos à sociedade. É com suporte nessa compreensão dos fenômenos e de suas relações subjacentes que é factível se alcançar a emancipação do ser humano, visto que, segundo Ciavatta (2005, p. 2), “a emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida”.

O horizonte da Formação Humana Integral (FHI), em cujo cerne se vislumbram a compreensão e a análise crítica dos fenômenos imersos na sociedade em sua totalidade, tem um potencial por demais valoroso para a discussão da temática da **diversidade**, ao permitir que durante o período formativo, de modo contextualizado e interdisciplinar, as pessoas se questionem, compreendam e ressignifiquem contextos e comportamentos que, de maneira regular e sistemática, promovam a reprodução de desigualdades. Discutir a matéria **diversidade** desde a perspectiva da FHI se justifica, portanto, pela necessidade de se exprimir outras perspectivas de análise acerca da produção das diferenças e identidades, colaborando para um aprofundamento crítico dos fenômenos sociais e a identificação de possibilidades de atuação e intervenção

no combate a fenômenos, como racismo, machismo, LGBTfobia e xenofobia, dentre outros, que são permeados por via de relações de poder e de exploração e dominação. Com base nisso, logramos caracterizar o problema central deste ensaio, como o entendimento da relação **diversidade** e **educação** sob a perspectiva de FHI e as suas possíveis contribuições para a emancipação humana e o estabelecimento de uma sociedade mais justa.

O objetivo geral do estudo consiste, portanto, em demonstrar como o tema **diversidade** está posicionado nos cursos de Ensino médio integrado¹ (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus* Fortaleza, tendo como suporte analítico a correlação entre diversidade e FHI. A análise se baseia, ainda, nas concepções e abordagens sobre diversidade, diferenças e identidades no EMI, almejando compreender como o debate acerca desse universo temático, quando incluso no processo formativo educacional, contribui para uma consciência crítica de igualdade e justiça social e, por consequência, servindo de subsídio para processos de transformação social.

O recorte analítico da pesquisa foi ancorado no EMI - escolha decorrente do fato de que a esse nível/modalidade² de ensino se dispõe uma série de normativos legais e institucionais que se coadunam com os propósitos da dissertação, bem como por ser o foco de uma enorme gama de estudos e postulados teóricos e filosóficos que vinculam a FHI ao EMI. Esse contexto permite nos provê de um robusto aparato teórico e normativo que ajuda a fundamentar o estudo, estabelecer paralelos e discutir possibilidades de atuar e intervir. Decorrente dessa linha argumentativa, traçamos os seguintes objetivos específicos: - compreender os aspectos filosóficos, históricos, políticos e sociais subjacentes à pluralidade humana, com foco no modo como tais estes se relacionam com a formação educacional no Brasil; identificar os principais pilares filosóficos e epistemológicos da FHI, sedimentando a análise à luz da Educação Profissional e Tecnológica (EPT); e correlacionar diversidade e FHI, estabelecendo opções de aprofundamento do debate dessas temáticas tendo por bases os seus entrelaçamentos.

¹ Para Grabowski (2006), o Ensino médio integrado à Educação Profissional caracteriza-se pela oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio de maneira integrada, ou seja, realizados em um mesmo curso, com um currículo próprio, articulado e estruturado em torno de uma proposta de totalidade na formação.

² Enquanto o “nível” se refere à etapa da educação básica de nível médio, a “modalidade” se relaciona ao modelo de formação que permite a realização do ensino técnico e do ensino médio de modo integrado.

Acerca dos pontos metodológicos, a proposta de pesquisa ora expressa possui caráter qualitativo, uma vez que se propõe explorar determinado fenômeno utilizando a coleta de dados em diversas instâncias, na demanda da sua compreensão com assento em concepções filosóficas, análise do contexto, formulação histórica e visão integrada dos elementos que constituem o fenômeno investigado.

A dissertação foi escrita tendo por conceição norteadora o cunho reivindicatório e participatório, uma vez que essa concepção ampara as necessidades de determinados grupos sociais verazmente marginalizados e privados de direitos e privilégios. Nessa ideação, as perspectivas teóricas se alinham com as suposições filosóficas que contemplam propostas de mudança e agregam, por exemplo, os discursos dos grupos feministas, a teoria crítica, teoria *queer*, teoria da homossexualidade, discursos racializados, teoria da incapacidade etc. (CRESWELL, 2010).

Como estratégia de pesquisa optamos pelo estudo de caso. Essa estratégia, de acordo com Creswell (2010), conduz os pesquisadores a explorarem programas, eventos, atividades, processos e pessoas de maneira aprofundada, mediante a coleta de informações por meio de procedimentos diversos. Tormes, Monteiro e Moura (2018), por sua vez, destacam as possibilidades interpretativas surgentes como resultado dos estudos de caso, destacando as grandes contribuições que essa estratégia é capaz de agregar no entendimento de problemas relacionados a pessoas, grupos sociais, organizações, programas e políticas.

A necessidade da compreensão do fenômeno em sua complexidade, por meio de uma análise da totalidade dos elementos correlacionados ao foco de estudo, indo além do mero caráter descritivo e reconhecendo a importância das subjetividades e intersubjetividades relacionadas aos sujeitos envolvidos na pesquisa, nos remete à escolha da abordagem sócio-histórica como perspectiva de investigação dotada de recursos capazes de subsidiar a condução do estudo, do que destacamos a sua profunda ligação com o materialismo histórico-dialético, agregando, todavia, bases relativas à inter-relação das pessoas, à linguagem e às percepções pessoais dos investigados e do pesquisador (FREITAS, 2002).

Em compatibilidade com a matéria investigada, a abordagem sócio-histórica enseja que contornemos alguns extremos, como o subjetivismo abstrato ou o objetivismo reducionista e mecanicista, reconhecendo que os feitos singulares e

subjetivos são elaborados como constructos das relações com o coletivo e com o objetivo. Em decorrência dessa modalidade de abordagem, vemos que determinadas unidades como as formadas entre o singular e o coletivo, o subjetivo e o objetivo, o biológico e o histórico, o cognitivo e o afetivo e o social e o cultural não eliminam as diferenças e as subjetividades que cada qual possui. Essas unidades devem ser encaradas como possibilidades de superação, não deixando de ser o que foram e contemplando o que somos capazes de vir a ser (MOLON, 2008).

Por fim, em razão dos métodos de investigação utilizados, a pesquisa possui caráter documental e bibliográfico. De tal modo, para a consecução dos objetivos do trabalho, recorreremos a fontes primárias (documentos institucionais sem análise crítico-científica prévia), além de fontes secundárias (artigos, revistas, livros etc.) já submetidos a reflexões e considerações críticas.

Decorrente, também, do caráter bibliográfico e documental do estudo, não há sujeitos de pesquisa determinados. Deste modo, recorrendo à perspectiva sócio-histórica, adotamos um modelo dialógico singular, uma vez que, segundo Freitas (2007), a investigação dos fenômenos humanos não prescinde necessariamente de uma relação face a face, de tal modo que a feitura dialógica é feita, *exempli gratia*, na relação entre texto e contexto. No encontro entre esses elementos, percebemos a convergência de dois autores à demanda de respostas com amparo em objetos de estudo e reflexão, considerando o cenário onde eles se realizam.

Também em decorrência da opção pela perspectiva sócio-histórica, temos que a fonte dos dados é o texto, ou seja, a circunstância e o *locus* onde os acontecimentos emergem, tendo as pessoas como um constructo da realidade social. Procuramos, portanto, compreender as pessoas envolvidas na investigação e, daí então, também alcançar a devida compreensão do contexto. A recolha dos dados assente na compreensão requer o aprimoramento das práticas descritivas, além da explicação dos fenômenos em estudo, à cata de possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social (FREITAS, 2007).

Antes de adentrar os aspectos relativos à coleta de dados, nos cabe ressaltar a conjuntura em que a pesquisa foi desenvolvida e que, inevitavelmente, acarretou na alteração e adaptação de estratégias para o desenvolvimento do ensaio. Em março de 2020, a OMS elevou ao *status* de pandemia a contaminação causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2) e que passou a acometer a população das mais diversas

nações em todos os continentes habitáveis. A famigerada pandemia de covid-19 demandou, sob a orientação de cientistas engajados no estudo da doença, uma série de medidas, visando a dirimir os riscos de contaminação, dentre as quais tem destaque a necessidade de isolamento social, culminando, por exemplo, na suspensão das atividades letivas presenciais em todo o Brasil. Tal medida trouxe influxos à pesquisa, ao dificultar o contato entre discentes, docentes e demais integrantes da comunidade acadêmica, seja pela suspensão temporária das aulas, seja pela adoção do ensino remoto que, por si, carrega uma série de desafios a se contornar. Deste modo, optamos por fazer restrita a coleta e a análise de dados à seara bibliográfica e documental. Essa mudança, contudo, não compromete o caráter qualitativo do estudo e o adensamento crítico realizado no decorrer da tarefa.

A recolha dos indicadores teve como objetivo central a análise das tendências de abordagem prática da temática da **diversidade** nas turmas de EMI do IFCE – *Campus* Fortaleza. Com esse desiderato, realizamos a coleta em etapas, sendo a primeira de cunho eminentemente bibliográfico, com fulcro a caracterizar o arcabouço teórico que fundamenta e normatiza a abordagem da diversidade na educação, de modo que, com arrimo nessa caracterização, situemos o posicionamento teórico e normativo do *Campus* Fortaleza acerca do assunto ora sob relatório.

A etapa de pesquisa bibliográfica foi dividida em dois segmentos: o primeiro envolve a consulta a livros, revistas e artigos de autores que, direta ou indiretamente, possuem engajamento na investigação e explicação dos fenômenos sociais e históricos relativos à diversidade, à produção de identidades e das diferenças e os entrelaçamentos desses temas com a educação. O segundo segmento consiste no aprofundamento das concepções teóricas relacionadas à perspectiva da FHI e as bases históricas da EPT. O segmento derradeiro consistiu em uma revisão teórica e no estabelecimento de paralelos e convergências entre as vertentes estudadas nas etapas anteriores, destacando eventuais propostas de intervenção e ação política-educacional com reflexo nas práticas pedagógicas e ascensão e consolidação da prática educativa em seu caráter emancipador. Nessa etapa, é importante destacar o diálogo entre autores de vertentes teóricas distintas, superando o mero ecletismo em favor de uma construção epistemológica pautada em pilares teóricos convergentes e complementares que ao serem tratados de maneira conjunta permitem uma maior compreensão dos fenômenos em sua totalidade. Nesse quesito destacamos as

contribuições de Jameson (1988) para o entendimento acerca da possibilidade de se abranger nas análises materialistas as lutas que ascenderam nas últimas décadas e hoje estão em evidência.

A segunda etapa de coleta de dados foi o levantamento das ações institucionais acerca da abordagem da diversidade que o *Campus* desenvolveu nos últimos anos (adotamos o período de três anos), bem como a caracterização básica do corpo discente. Essa caracterização, porém, não foi utilizada especificamente na análise de dados em virtude do escopo e objeto do trabalho, tendo sido importante para endossar a escolha pelo *Campus* Fortaleza feito *locus* de investigação, haja vista sua grande pluralidade estudantil. Para a obtenção das informações nessa etapa, foi utilizada a Lei de Acesso à Informação (Lei N.º 12.527/2011) como instrumento de obtenção de informações de domínio público, nos termos do Art. 7º, incisos II, IV, V e VII.

O terceiro período de coleta de dados foi a pesquisa documental, no âmbito da qual recorremos a documentos institucionais norteadores de práticas didático-pedagógicas, como, *exempli gratia*, o Projeto Político Institucional (PPI), o Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudante do IFCE (PPE), o Regulamento da Organização Didática (ROD) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de EMI ofertados pelo *Campus* Fortaleza. Relativamente ao PPI, este se caracteriza por ser um documento sob formulação, passível de melhoramentos e que tem em vista nortear a oferta de atividades educacionais, explicitando as políticas pedagógicas que orientam os cursos e que devem culminar no cumprimento de sua função social. É no PPI que são estabelecidos os parâmetros necessários para a coerente e eficiente condução das ações nos âmbitos pedagógico e político-institucional e que hão de nortear o planejamento estratégico da Instituição, ao mesmo tempo em que devem refletir a sua identidade, sua história, a organização curricular, seus métodos, o perfil de seus agentes e modalidades de se idealizar e materializar a educação (IFCE, 2018).

Por seu turno, os PPC consistem na ponta final da nossa análise documental, sendo eles de fundamental importância por aportar os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam um curso, além dos demais aspectos estruturais e de funcionamento. Os PPC são documentos de referência que as instituições de ensino utilizam para a retratação de seus cursos, exprimindo o percurso formativo do estudante por meio de uma organização curricular que deve estabelecer a estratégia

de formação em convergência e coerência com as áreas de conhecimento privilegiadas (IFCE, 2017a).

A observação conjunta do PPI e dos PPC, bem como do PPE e do ROD, foi utilizada para caracterizar, na contextura institucional, a percepção que há da diversidade como elemento constituinte da formação educacional ofertada. Ainda sob esse aspecto de caracterização, examinamos a maneira como os documentos normativos institucionais dialogam com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n.º 9.394/1996 (LDB) e suas alterações e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) no que concerne à diversidade.

Após a coleta de dados, a demanda acadêmica prosseguiu com a etapa de análise, a qual englobou tanto o preparo dos dados, quanto a condução para distintas análises, de maneira que a compreensão ocorresse detalhadamente. A elaboração e a interpretação de significados das informações ocorreram graças ao inter-relacionamento dos temas e descrições do material coletado com a bibliografia estudada. É importante ressaltar, nesse ínterim, que esse inter-relacionamento sucedeu sob o viés sócio-histórico da abordagem escolhida.

Acerca deste, é de relevo destacar dois pontos centrais. O primeiro se relaciona com a posição do pesquisador durante a interpretação das informações obtidas, uma vez que se trata de um ser social e leva suas concepções para o processo investigativo, dialogando com o mundo em que vive. Desse modo, suas interpretações são realizadas com supedâneo no lugar sócio-histórico que ele ocupa e nas relações intersubjetivas que estabelece com os demais sujeitos. Como consequência dessa circunstância, impõe-se relatar o fato de que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa e sua leitura acerca do outro e dos acontecimentos está impregnada do lugar de onde fala e é orientada por suas perspectivas teóricas que auxiliam a conduzir a investigação.

O segundo ponto pertinente de consideração diz respeito à complexidade das relações que compõem a totalidade. Na perspectiva sócio-histórica, o ato de análise dos dados tem nas particularidades os elementos componentes da totalidade social, de modo que, para a compreensão de um fenômeno em sua abrangência, é

demandada a compreensão do contexto de análise, bem como das interações e inter-relações dos múltiplos fatores analisados e variáveis examinadas.

Sobre o público a quem destinamos este experimento, esclarecemos que ele é composto por estudantes, professores, profissionais da educação em geral e demais estudiosos da **diversidade**, com fulcro a disseminar conhecimentos e novas perspectivas acerca desse assunto, destacadamente quando inserto na senda educacional, com o escopo de contribuir para adoção de novas práticas educativas, sejam elas no ensino, na pesquisa e/ou na extensão, arrimadas no respeito, na alteridade e no reconhecimento das diferenças como elementos estruturantes de uma formação verdadeiramente integral.

O texto foi estruturado de modo a realizar uma revisão teórica sobre os aspectos relacionados à diversidade (*Seção 2 – Diversidade e Educação*), com foco na conceituação de vocábulos e dicções básicos, como identidade e diferença (*Subseção 2.1 – Diversidade, identidade e diferença*). Demonstramos, ainda, que esses conceitos são produzidos e permeados por uma série de fenômenos históricos e sociais e estão imersos na vasta gama de relações de poder em curso na sociedade. Também pontuamos a maneira como a diversidade remansa tratada *pro rata temporis*, com enfoque especial para a predominância da inserção desse tema na contextura dos direitos humanos (*Subseção 2.2. – Diversidade e Direitos Humanos*). Realizamos uma investigação de como a temática em foco se construiu em âmbito nacional (*Subseção 2.3 - Diversidade no Brasil: histórias, lutas e políticas públicas*) e apresentamos, em sequência, as correlações que a diversidade e a educação apresentam entre si, com ênfase no panorama histórico, teórico e filosófico que sedimentam essa discussão (*Subseção 2.4 – Educação e Diversidade*).

Evidenciamos, ainda, os aspectos teóricos e filosóficos inerentes à perspectiva da FHI e que justificam a escolha por essa abordagem como habilitada a promover uma formação ampla, direcionada à emancipação humana (*Seção 3 – Formação Humana Integral*). Apoiado nesses pontos fulcrais, caracterizamos os fundamentos históricos e teóricos imanentes à EPT no País (*Subseção 3.1 – Educação Profissional e Tecnológica no Brasil*), retratamos o nosso *locus de pesquisa* (*Subseção 3.2 – O IFCE – Campus Fortaleza*) e demonstramos de que modo a FHI e a temática da diversidade se relacionam e convergem para operar a superação das desigualdades sociais (*Subseção 3.3 - Formação Humana Integral e Diversidade: Entrelaçamentos*).

A seção 4 (*A diversidade nos cursos integrados do IFCE Campus Fortaleza e seu posicionamento em relação a perspectiva de FHI*) foi construída a partir da nossa pesquisa documental e detalham como a diversidade está prevista nos principais normativos da instituição investigada. Ao final dessa seção apresentamos o posicionamento da diversidade no *Campus Fortaleza*, concebido mediante a interpretação conjunta entre as análises bibliográfica e documental. A caracterização do produto educacional elaborado está posta na Seção 5 (*Produto Educacional*) e repousa em dois blocos constitutivos, o primeiro relacionado ao prisma global do produto (5.1 - *Caracterização geral do produto educacional*) e o segundo debruçado sobre o processo de avaliação e validação parcial a qual foi submetido (5.2 - *Submissão do produto educacional ao processo de avaliação e validação*).

Considerando, por fim, os elementos pessoais que justificam a escolha do tema aqui investigado, podemos destacar alguns fatores preponderantes, sejam eles de ordem formativa, outros relacionados à atuação profissional e, também, os de caráter subjetivo e identitário. No que concerne à seara formativa, salientamos o fato de que ao longo de duas graduações já realizadas, Licenciatura em Ciências Biológicas e Bacharelado em Administração, a temática aqui proposta foi explicitamente negligenciada. Esse cenário está refletido na ausência de disciplinas ou de abordagem transversalizada que permitissem uma maior compreensão dos fenômenos sociais que orbitam o universo da pluralidade humana. Essa fragilidade formativa favorece, dentre outras coisas, na reprodução de comportamentos discriminatórios que porventura os egressos desses cursos tenham encrustados em suas práticas cotidianas, bem como na falta de uma formação crítica e de percepção histórica acerca da gênese desses comportamentos. Do ponto de vista da atuação profissional, destacamos que essa foi exclusivamente realizada em instituições educacionais públicas, ora na condição de docente, ora na circunstância de técnico administrativo em educação, e que no decorrer do tempo nos deparamos incontáveis vezes com situações nas quais se evidenciava a necessidade da superação de preconceitos arraigados na sociedade e que tinham por base a incompreensão relacionada ao reconhecimento do outro. São exemplos de circunstâncias discriminatórias presenciadas no decurso de nossa vida laboral: o machismo e a misoginia contra colegas servidoras, comentários e atitudes homofóbicas entre e contra estudantes e servidores, a pouca representação de negros nos quadros

técnicos das instituições, a dificuldade de inclusão das pessoas com deficiência³ nos ambientes laborais etc. O interesse pelo tema, contudo, não se restringe a uma observação passiva desses episódios. Sob o aspecto subjetivo e identitário, reconhecemo-nos na qualidade de homem *gay*, oriundo de uma classe social desfavorecida, um protagonista de histórias nas quais alguns aspectos da nossa identidade foram postos como condições diminutas em relação aos padrões socialmente impostos e que, portanto, culminaram em situações de desrespeito e violência. A história, todavia, está em constante elaboração e, partindo do momento em que nos vemos admitido a um programa de pós-graduação na área da EPT é que percebemos ser possível direcionar esforços para ajuntar, cientificamente, conhecimentos que contribuam para a superação de muitas discriminações percebidas no âmbito da coletividade, com vistas a formular perspectivas alternativas de observação dos fenômenos políticos, culturais e sociais, como foco em práticas emancipatórias durante a formação de estudantes.

³ A expressão “pessoas como deficiência” foi adotada na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência promovida pela Organização das Nações Unidas em 2006 e é a mais aceita atualmente. Deste modo, também optamos por essa expressão ao longo da dissertação, de modo que quaisquer outras expressões presentes no texto e que se relacionam às pessoas com deficiência refletem apenas a reprodução de terminologias utilizadas em alguns documentos analisados.

2 DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO

Nessa seção primária, efetivamos uma revista conceitual de terminologias, paradigmas, contextos e evolução histórica da pauta da diversidade no Brasil, cavando um alicerce epistemológico que permita identificarmos como a pluralidade humana na sociedade tem robustos aspectos de constituição social. Assente na análise de conceitos centrais relacionados ao tema do qual cuidamos neste passo, tais como diversidade, identidade e diferença, utilizamo-nos das diversidades sexual, de gênero, étnico-racial e funcional (com procedência no segmento das pessoas com deficiência) como eixos referenciais capazes de demonstrar de que modo o pensamento acerca da pluralidade humana se manifesta. Também destacamos o papel dos direitos humanos nesse universo temático, a sua importância histórica e influência no debate e na consolidação do modelo social brasileiro. Outrossim, alcançando a compreensão macro em relação ao tema em estudo, direcionamos seus principais aspectos em relação à educação e sua maneira de pensar e lidar com o diverso, destacando suas principais concepções e contribuições para o estabelecimento de uma formação educacional e social mais justa e democrática.

2.1 Diversidade, identidade, diferença e direitos

A contemporaneidade é assinalada por profundas transformações e fluidez acerca de conceitos e paradigmas políticos e sociais diretamente relacionados aos fenômenos que influem na vida cotidiana, tanto em aspectos individuais e subjetivos como em relação à coletividade e à vida em sociedade. A diversidade, *in hoc sensu*, ocupa uma posição de destaque no debate público. Ao tentar identificar uma definição para a unidade de ideia **diversidade**, percebemos que a ela estão atreladas noções como as da **diferença** e **identidade**, condutoras de potencial carga teórica e conceitual que reclama ampla discussão, haja vista os fenômenos intrínsecos às expressas unidades vocabulares.

O substantivo feminino *diversidade* pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é a qualidade do que é diferente, o que distingue uma coisa da outra, a falta de igualdade ou de semelhança. A variedade diz respeito a qualidade, atributo ou atestado de algo que possui diferentes formas ou tipos que se diversificam dentro de uma classe. A multiplicidade diz respeito a grande número ou variedade de algo. (SILVÉRIO, 2005, p. 87).

Moehlecke (2009), por sua vez, nos oferta a noção da **diversidade**, tendo como premissa a sua associação a três horizontes distintos. O primeiro é relacionado aos estudos no âmbito das ciências sociais, em que o emprego da palavra se relaciona com a heterogeneidade de culturas vigentes na sociedade contemporânea. Tal heterogeneidade opõe-se ao modelo liberal ocidental de Estado-Nação, fundamentado em uma perspectiva de homogeneidade cultural, escorada em valores universais, seculares e individuais. O uso da palavra em uma dimensão cultural, prossegue a autora, está associado aos movimentos sociais, destacadamente aqueles de cariz identitário e que estão articulados em torno da defesa das chamadas “políticas de diferença”. Por fim, a aplicação do vocábulo **diversidade**, quando relacionado ao direito à diferença, “articula-se à exigência de reconhecimento na esfera pública e política de grupos definidos como ‘minoritários’, ‘subalternos’ e por certas formas de feminismo”. (MOEHLECKE, 2009, p. 463).

Na conceição de Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), é notória no terreno educacional uma “ascensão da diversidade”, sendo motivo da disputa entre distintas correntes teóricas. Ainda segundo esses autores, a ascensão da temática da **diversidade** é consequência da ação dos movimentos sociais que passaram a agir com vistas ao reconhecimento e a inserções social e política com suporte em suas particularidades.

A utilização dos termos diversidade e diferença de forma indiscriminada neste período sugere que o processo denominado de ascensão da diversidade é um dos efeitos das lutas sociais realizadas no âmbito dos movimentos sociais, no entanto, traz à tona também as discussões de distintas perspectivas teóricas que se ocupam dessa temática, de mudanças da matriz de políticas públicas, em como compatibilizar nas políticas públicas as exigências de respeito à diferença reivindicadas por grupos sociais sem restringir-se ao relativismo cultural. Ao mesmo tempo, essas distintas perspectivas teóricas atribuem diferentes significados e possibilidades à ideia de diversidade e diferença. (ABROMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 86).

Ainda na contextura das transformações ocorridas na sociedade contemporânea, segundo Woodward (2014), as modalidades como nos representamos, em nossos inúmeros enquadramentos - na qualidade de homens, mulheres, profissionais etc. - também transitam por profundas transformações, em consonância com as mudanças ocorridas nos contextos sociais e históricos.

As identidades e as lealdades políticas também têm sofrido mudanças: lealdades tradicionais, baseadas na classe social, cedem lugar à concepção de escolha de 'estilos de vida' e à emergência da 'política de identidade'. A etnia e a 'raça', o gênero e a sexualidade, a idade, a incapacidade física, a justiça social e as preocupações ecológicas produzem novas formas de identificação. As relações familiares também têm mudado, especialmente com o impacto das mudanças na estrutura do emprego. Tem havido mudanças também nas práticas de trabalho e na produção e consumo de bens e serviços. (WOODWARD, 2014, p. 32).

As transformações ocorrentes na sociedade contemporânea e a emergência acerca da temática da diversidade conduzem, conforme apontado por Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), a um esvaziamento teórico que, ocasionalmente, sinonimiza as expressões **diversidade** e **diferença**. Em decorrência dessa incongruência semântica, por vezes, sucede a invisibilização das diferenças e das disputas sociais e políticas em que estas estão cerceadas, de modo a prejudicar a compreensão de como as diferenças são produzidas em meio a querelas de cunho social e político e das relações de poder em seu entorno, favorecendo, assim, a (re)produção de desigualdades históricas.

No primeiro momento, para que a compreensão da diferença seja alcançada, é necessário que a noção de identidade seja clarificada. Segundo Woodward (2014), a identidade é marcada pela discussão entre o essencialismo e o não essencialismo, entre valores fixos e determinantes na afirmação de uma identidade e a fluidez e mutabilidade de aspectos que caracterizam as concepções construcionistas. A produção das identidades, e, por consequência, o posicionamento dos sujeitos, ocorre por meio dos sistemas de representação em que as práticas de significação e os sistemas simbólicos (caracterizações textuais, gráficas, midiáticas, etc.) atribuem significado e sentido às experiências humanas.

Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e partir dos quais podem falar. (WOODWARD, 2014, p. 18).

Considerar as práticas de significação como determinantes da identidade, e reconhecendo essas inseridas num contexto cultural que, em suas variantes, são

factíveis de produzir distintos significados, conflui para a caracterização do papel da cultura na definição da identidade. *Ex positis*, “A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (WOODWARD, 2014, p. 19). Importante é ressaltar, contudo, que as relações sociais também influenciam para a conformação identitária:

[...] a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora [...] a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação (RUTHERFORD, 1990, p. 19-20 APUD WOODWARD, 2014, p. 10).

Tais concepções convergem para um caráter positivista da identidade, baseada no reconhecimento e afirmação de quem se é.

Em que consiste, então, nossa identidade? Podemos dizer, por exemplo: “somos mulheres, somos homens, somos mães, somos pais”. A identidade expressa, nesse caso, “aquilo que somos”. Contudo, aprendemos o que somos em meio às relações que estabelecemos, tanto com os nossos “semelhantes” (*somos, todos nós, brasileiros*) quanto com os que diferem de nós (*somos meninos, por não sermos meninas*). Aprendemos também o que somos em meio aos significados atribuídos, pelos outros, “aquilo que somos” (*por sermos meninos, não devemos chorar na frente dos outros; por sermos meninas, podemos brincar com bonecas*). (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p. 41).

Para autores como Moreira e Câmara (2008), Woodward (2014) e Hall (2003), a identidade e a diferença possuem entre si uma relação intrínseca, ao ponto de que, somente mediante a existência de uma, a outra exista. Segundo Woodward (2014, p. 40), “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social”. Ao abordar as marcações simbólicas e sociais, a autora defende o argumento de que estas são concebidas por meio de sistemas classificatórios, em que, sendo a diferença o ponto de partida, é possível realizar uma divisão da população em grupos opostos. Corrobora esse pensamento a argumentação *durkheimiana*, ao considerar que “é por meio da organização e ordenação das coisas de acordo com sistemas classificatórios que o significado é produzido”. (WOODWARD, 2014, p. 41).

Para Moreira e Câmara (2008, p. 43), “as afirmações sobre identidade, assim, envolvem afirmações, não explicitadas, sobre outras identidades diferentes da nossa”. Woodward (2014) e Hall (2003) argumentam que esse reconhecimento do “não eu”, da percepção do que “não se é”, sobra intensamente marcado por oposições binárias. Para Hall (2003), a concepção de que as oposições binárias fixas (nós/eles, eu/o outro, natureza/cultura etc.) são fundamentais para a atribuição de significado é uma característica decorrente da linguística pós-saussureana⁴.

Os críticos a esse modelo binário “argumentam, entretanto, que os termos em oposição recebem uma importância diferencial, de forma que um dos elementos da dicotomia é sempre mais valorizado ou mais forte que o outro”. (WOODWARD, 2014, p. 51).

Segundo Silva (2014), as oposições binárias que levam à afirmação das identidades e diferenças são reflexos de operações de inclusão e exclusão baseados em classificações, em que o reconhecimento do que somos inclui em determinada posição ou agrupamento (nós) e, ao mesmo tempo, nos exclui em relação ao grupo ao qual não pertencemos (eles). Ainda segundo esse autor, os sistemas de classificação social são hierarquizantes e as oposições dicotômicas são destacadas como uma das principais modalidades de classificação e polarização social.

Recorrendo ao filósofo francês Jacques Derrida, Silva (2014) expõe as assimetrias ocorridas nos sistemas de classificação.

Para ele, as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa. “Nós” e “eles”, por exemplo, constitui uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado. As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam. (P. 83).

Como alternativa à visão binária da diferença, e também recorrendo à teoria *derridana*, Hall (2003) sugere o conceito de *différance*.

⁴ A expressão *saussureana* refere-se ao pensamento do linguista e filósofo suíço Ferdinand de Saussure. Saussure promoveu importantes estudos no campo da linguística, tendo se destacado, por exemplo, por suas proposições acerca da construção dos signos enquanto associação entre significante e significado. Para esse pensador, a língua constitui um sistema linguístico composto por signos que guardam uma relação de oposição com os demais dentro desse sistema (ALVES, 2021).

Não se trata da forma binária de diferença entre o que é absolutamente o mesmo e o que é absolutamente "Outro". É uma "onda" de similaridades e diferenças, que recusa a divisão em oposições binárias fixas. *Différance* caracteriza um sistema em que "cada conceito [ou significado] está inscrito em uma cadeia ou em um sistema, dentro do qual ele se refere ao outro e aos outros conceitos [significados], através de um jogo sistemático de diferenças" (Derrida, 1972). O significado aqui não possui origem nem destino final, não pode ser fixado, está sempre em processo e "posicionado" ao longo de um espectro. Seu valor político não pode ser essencializado, apenas determinado em termos relacionais. (HALL, 2003, p. 60).

Ainda nesta seara, e analisando a ruptura saussureana ao modelo de linguagem estruturalista, Butler (2021) identifica no modelo de linguagem totalizante, divergente da concepção dualista marcada por seu caráter total e fechado, um mecanismo de significação onde significante e significado não são estruturas atomizadas e contrapostas, mas extremos de uma cadeia intermediária que, por si, conduz uma carga linguística e cultural que determina o sentido das coisas em uma estrutura totalizante.

A ruptura pós-estruturalista com Saussure e com as estruturas identitárias de troca encontradas em Lévi-Strauss refuta as afirmações de totalidade e universalidade, bem como a presunção de oposições binárias operarem implicitamente no sentido de subjugar a ambiguidade e abertura insistentes da significação linguística e cultural (BUTLER, 2021, p. 79).

A fixação de identidades hierarquizadas é consequência de relações de poder que se manifestam no entorno das identidades e diferenças estabelecidas. Uma das principais maneiras de manifestação dessas relações de poder é por meio da normalização que atribui a determinadas características o caráter positivo e superior em detrimento de outras que venham a se opor a elas. São tais marcas de normalização percebidas quando identificamos, por exemplo, "supremacias" étnicas ou sexuais que passam a se tornar os parâmetros basilares na constituição das identidades (SILVA, 2014).

É imperativo, portanto, identificar a noção de poder e seus liames para que reconheçamos de que maneira ele age na produção e afirmação de identidades e diferenças. Em Foucault (2019), o poder não se confunde com um aparato institucionalizado para o qual os cidadãos estejam submetidos à imposição, por meio da violência, de comportamentos ou saberes. O poder e as relações de poder manifestam-se como o conjunto das forças inerentes a um determinado domínio e que constituem sua organização. Essas forças estão em constante disputa e se alteram

por meio de transformações, reforços, inversões e associações, provindo, estrategicamente, de todos os lugares e de maneira inteligível.

O poder da norma é caracterizado, historicamente, pelo caráter disciplinar, coercivo e regulador. A marcação da normalidade parte da percepção e reprodução de privilégios e filiações, e converge tanto para definição de um corpo social homogêneo, quanto para uma classificação e hierarquização de papéis sociais (FOUCAULT, 2014).

Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade, que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil o resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais. (FOUCAULT, 2014, p. 181).

Butler (2021) oferece-nos uma reflexão prática do pensamento *foucaultiano* de poder, enfaticamente na eventual coextensividade entre o poder e a sexualidade, demonstrando como a formação do modelo de sexualidade vigente em determinada época é implícita e invariavelmente o reflexo de como o poder se manifesta em relação ao sexo, de modo que até mesmo os comportamentos ditos “subversivos” assim o são em oposições às normas criadas no contexto do poder, o que o torna um elemento determinante e universal na formação da identidade dos sujeitos.

O poder, ao invés da lei, abrange tanto as funções ou relações diferenciais jurídicas (proibitivas e reguladoras) como as produtivas (inintencionalmente generativas). Consequentemente, a sexualidade que emerge na matriz das relações de poder não é uma simples duplicação ou cópia da lei ela mesma, uma repetição uniforme de uma economia masculinista da identidade. As produções se desviam de seus propósitos originais e mobilizam inadvertidamente possibilidades de “sujeitos” que não apenas ultrapassam os limites da inteligibilidade cultural como efetivamente expandem as fronteiras do que é de fato culturalmente inteligível. (BUTLER, 2021, p. 63).

A ideia do dinamismo nas relações de poder implica a necessidade de análise da conjuntura social, política e econômica vigente, deixando compreender como as discussões relativas à diversidade, identidade e diferença são produzidas, compreendidas e questionadas. Na atual realidade de globalização, inscrito sob a tutela neoliberalista, há um novo

[...] modo de acumulação do capital, que encolhe o espaço público e expande o privado, afirma a racionalidade em si do mercado, fragmenta o trabalho produtivo submetendo-o às exigências impostas pelo capital financeiro, leva à desagregação das formas de sociabilidade e ao esgarçamento do tecido social e político sob os efeitos de uma distribuição profundamente desigual de custos e de oportunidades em todo o sistema mundial, com o aumento exponencial das desigualdades entre países ricos e pobres e a formação de bolsões de miséria e opulência no interior de um mesmo país. (CHAUÍ, 2013, p. 30).

Recorrendo à obra de Boaventura de Sousa Santos, Chauí (2013) mostra uma reação ao tipo de globalização vigente, tratada como uma globalização alternativa e contra-hegemônica que abrange um conjunto de movimentos, iniciativas e organizações, expressa na demanda por elaborar uma sociedade mais justa, baseada nos princípios de igualdade e reconhecimento da diferença.

Esse modelo de globalização contra-hegemônico, reativo ao modelo neoliberal em voga, ao centralizar temas como igualdade e diferença, dissocia-se, dentre outras coisas, do determinismo econômico (caráter essencialista) como fator central para a formulação de identidades e diferenças, tampouco como o desencadeador único da produção de desigualdades sociais. Tal recusa ao modelo econômico determinístico é perceptível nos textos de autores como Hall (2003; 2014), Foucault (2008), Bhabha (1998), Almeida (2020), Mejía (2003) e Louro (2014).

As grandes narrativas conectivas do capitalismo e da classe dirigem os mecanismos de reprodução social, mas não fornecem, em si próprios, uma estrutura fundamental para aqueles modos de identificação cultural e afeto político que se formam em torno de questões de sexualidade, rap, feminismo, o mundo de refugiados ou migrantes ou o destino social fatal da AIDS. (BHABHA, 1998, p. 25).

Em um recorte analítico de gênero, e tomando como base uma perspectiva socialista-feminista, pensar numa significativa mudança social não retrata abdicar da luta de classes ou do ideal feminista. É necessário que haja uma ressignificação dos elementos relacionados à luta de classes, bem como das políticas de gênero, de modo que valores fixos pertencentes ao terreno de cada uma dessas vertentes sejam negociados para que haja, por conseguinte, a assunção de política híbrida (BHABHA, 1998).

Os trabalhadores desempregados, temporários, semi-especializados e não especializados, homens e mulheres, os negros, as classes inferiores: esses signos da fragmentação de classe e do consenso cultural representam tanto

a experiência histórica das divisões sociais contemporâneas como uma estrutura de heterogeneidade sobre o qual se poderia elaborar uma alternativa teórica e política. Para Hall, o imperativo é construir um novo bloco social de constituintes diversos através da produção de uma forma de identificação simbólica que resultaria em uma vontade coletiva. (BHABHA, 1998, p. 55).

Mejía (2003) argumenta que a perda da centralidade da classe operária como sujeito único para transformação social marca um desgaste das teorias críticas. Com a ascensão de uma nova perspectiva reativa ao ideal de uma classe de representação geral, a constituição de uma identidade do trabalho ou vanguardas de qualquer tipo entra em crise, exatamente com as instituições que tinham a pretensão de assumir um papel de representação geral.

A mudança nas relações de poder é outro destes marcos que nos sinalizam o desgaste do pensamento crítico. Durante muito tempo, a centralização do trabalho conduziu à organização de toda contestação em função das relações de poder, centradas nas relações de produção. Os novos fenômenos do conhecimento construíram novos espaços de dominação que, ao se ampliarem, mostram como ela não se esgota nas relações de produção. Tal fato gerou um fenômeno de repedagogização da globalidade do tecido social. (MEJÍA, 2003, p. 22-23).

Embora não seja objetivo nos aprofundar no debate acerca das teorias críticas e pós-críticas, em virtude da amplitude e polêmica do tema, o que demandaria uma pesquisa bibliográfica mais focalizada, é importante que salientemos o fato de não haver entre os teóricos críticos um rechaço às temáticas relacionadas à diversidade, mesmo que essas tenham, eventualmente, maior evidência em uma ou noutra abordagem. É o que identificamos na fala de Melo (2017), ao argumentar que, desde Marx até aos dias atuais, os modelos e autores críticos também se diversificaram e se caracterizaram por um rico pluralismo, utilizando concepções, tais como:

[...] capitalismo desenvolvido e luta de classes, capitalismo de Estado e reificação, Estado social e as ambiguidades da política, Estado de direito e a democratização de suas instituições, novos movimentos sociais e as lutas por reconhecimento, etc. (NOBRE, 2008). Os diagnósticos mostram que dominação e emancipação são constituídas por fatores múltiplos (economia, cultura, política), relacionam-se de modo variado com os portadores da emancipação (proletariado, estudantes, negros, mulheres, minorias multiculturais) e precisam ser investigadas com base em um arranjo interdisciplinar das pesquisas sociais (sociologia, economia, filosofia, direito, psicanálise). (MELO, 2017, p. 168).

Na atualidade, a diversidade e a elaboração de identidades e diferenças conformam pontos centrais dos estudos pós-críticos, destacadamente nos de ordem culturais, pós-coloniais e pós-estruturais (SILVA, 2005; MOEHLECKE, 2009; LOPES, 2013). De acordo com Moehlecke (2009), estas vertentes distanciam-se da perspectiva universalista em que todos são iguais e dignos de respeito e centram-se no princípio da diferença, assumindo que esse ideal de igualdade não há que ser alcançado sem o reconhecimento de uma cultura hegemônica que invisibiliza e subverte os aspectos singulares da identidade de pessoas ou de uma coletividade. “Consequentemente, entende-se que a luta pelo direito à diferença deve passar primeiro pela desconstrução da autoimagem negativa atribuída pelo colonizador a diferentes povos”. (MOEHLECKE, 2009, p. 464).

Avançando nas demais vertentes teóricas e nos atendo à perspectiva dos estudos culturais, nota-se que o multiculturalismo é ampla e heterogeneamente difundido (HALL, 2003). Em termos gerais, o multiculturalismo

[...] refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. (HALL, 2003, p. 52).

Observa-se, ainda, que “o multiculturalismo tem sido empregado para indicar o caráter plural das sociedades ocidentais contemporâneas, essa condição inescapável do mundo atual, à qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar”. (MOREIRA, 2002, p. 16). Em seu escopo analítico, relaciona os aspectos culturais com singularidades relacionadas ao gênero, sexualidade, etnia, raça, religião, imigração e língua. Ao reconhecer a cultura como ocorrente em todas as sendas da vida contemporânea, assumindo um papel de centralidade, admite-se que ela é determinante na formação das identidades sociais e de suas representações (RODRIGUES, 2011).

Chauí (2013), referenciando Boaventura de Sousa Santos, procede a uma crítica ao multiculturalismo, assente na ideia de que

Este pressupõe a existência de uma cultura dominante que aceita, tolera ou reconhece a existência de outras culturas no espaço cultural onde se impõe. Contra o multiculturalismo, Boaventura de Sousa Santos propõe a interculturalidade, que pressupõe a pluralidade cultural equitativa, o

reconhecimento recíproco e o enriquecimento mútuo entre as várias culturas que partilham um campo determinado de interação. (P. 38).

Para fins de filiação teórica da pesquisa, e considerando a heterogeneidade em torno do multiculturalismo, adotamos a perspectiva do multiculturalismo aberto e interativo, visto que este “acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”. (CANDAU, 2008, p. 22).

2.2 Diversidade e Direitos Humanos

Os direitos humanos possuem fundamentos diretamente relacionados ao espectro da diversidade humana. Essa subseção, portanto, teve como proposta identificar, segundo o prisma dos direitos humanos, como a diversidade e as diferenças estão prontas a influir na luta contra a exclusão social, contrárias à discriminação e pela emancipação humana. A análise foi conduzida por meio de um exame histórico-crítico dos direitos humanos, sua genealogia, críticas e tensões, bem como por via de um recorte acerca de sua ocorrência nos contextos social, jurídico e político no Brasil.

De antemão, é importante caracterizarmos de que modo a existência de direitos sociais atuam na dinâmica de reconhecimento e na formulação da identidade dos sujeitos. Honneth (2009, p. 37) exhibe uma interessante abordagem sobre esse aspecto:

[...] direitos são de certa maneira as pretensões individuais das quais posso estar seguro que o outro generalizado as satisfará. Nesse sentido, pela concessão social de direitos, é possível medir se um sujeito pode conceber-se como membro completamente aceito de sua coletividade; é por isso que lhes cabe, no processo de formação do Eu prático, um papel particularmente significativo: “Se alguém quer manter sua propriedade na comunidade, é da maior importância que ele seja um membro dessa comunidade, uma vez que a adoção da atitude dos outros garante que os próprios direitos sejam reconhecidos.

O autor dá prosseguimento à reflexão, recorrendo ao filósofo George Herbert Mead e sua posição sobre a dignidade do sujeito dotado de direitos, desde o momento em que ele se vê reconhecido como membro da comunidade. Para Mead, argumenta Honneth (2009), do momento em que há o seu reconhecimento como integrante da

comunidade, há também o reconhecimento de seu valor como participante da sociedade.

Com esteio nessas considerações e as estendo sobre o debate acerca dos direitos humanos, propomos reflexões sobre as concepções que orbitam a formulação dos direitos humanos, com ênfase em dois importantes períodos históricos (pós-Revolução Francesa e pós-Segunda Guerra Mundial) e sobre o influxo desses direitos em relação ao posicionamento dos sujeitos como membros efetivamente reconhecidos e integrados a uma determinada coletividade.

Marx (2010), tomando como ponto de partida a questão judaica na Alemanha do século XIX, procede a uma reflexão sobre os direitos do homem e do cidadão, sua gênese histórica e relação intrínseca com o modelo de liberalismo vigente à época. Com o fim do Estado absolutista francês, e como consequência da revolução política que efetivou a queda do poder soberano, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, apontou uma série de direitos a serem tidos como universais e inerentes ao ser humano. Com o desmantelamento das estruturas de sustentação do Estado feudal, a sociedade burguesa da época foi decomposta “em seus componentes mais simples, ou seja, nos indivíduos, por um lado, e, por outro, nos elementos materiais e espirituais que compõem o teor vital, a situação burguesa desses indivíduos”. (MARX, 2010, p 52).

O desmembramento da antiga sociedade feudal em um elemento tão atomizado quanto o homem não permitiu, contudo, sua real libertação, uma vez que sua liberdade está atrelada ao reconhecimento dos elementos espirituais e materiais que o constituem. Esse homem foi chamado por Marx (2010) de “homem egoísta” e é para esse homem, segundo o autor, que os direitos reconhecidos na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foram pensados.

Os direitos à igualdade, liberdade, segurança e propriedade, destacados por Marx (2010), em sua configuração liberalista na sociedade burguesa, atuariam na verdade pelo direito à garantia dos interesses privados e de propriedade, ou seja, os interesses egoístas dos pertencentes à burguesia, uma vez que separariam o homem dos homens e reduziriam as atividades vitais a uma importância estritamente individual.

A revolução política decompõe a vida burguesa em seus componentes sem revolucionar esses mesmos componentes nem submete-los à crítica. Ela

encara a sociedade burguesa, o mundo das necessidades, do trabalho, dos interesses privados, do direito privado, como o fundamento de sua subsistência, como um pressuposto sem qualquer fundamentação adicional, e, em consequência, como sua base natural. Por fim, o homem na qualidade de membro da sociedade burguesa é o que vale como o homem propriamente dito, como o *homme*⁵ em distinção ao *citoyen*⁶, porque ele é o homem que está mais próximo de sua existência sensível individual, ao passo que o homem político constitui apenas o homem abstraído, artificial, o homem como pessoa alegórica, moral. O homem real só chega a ser reconhecido na forma do indivíduo egoísta, o homem verdadeiro, só na forma do *citoyen* abstrato. (MARX, 2010, p. 53).

A distinção entre direitos do homem e direitos do cidadão demonstra, não só, um distanciamento entre os interesses individuais (direitos do homem) e os direitos coletivos (direitos do cidadão), mas, também, a submissão do segundo em relação ao primeiro. Como consequência dessa situação, a cidadania é posta em caráter secundário e destinada à garantia dos interesses individuais, porquanto egoístas, além de caracterizar o homem burguês como sendo o homem propriamente dito e verdadeiro (MARX, 2010).

A revolução política ocorrida em França e que culminou com a proclamação dos Direitos do Homem e do Cidadão não promoveu uma emancipação política plena, uma vez que levou a divisão entre o homem e o cidadão, o primeiro tendo como parâmetro o membro da sociedade burguesa, o homem egoísta, e o segundo a figura do cidadão, abstrato e pessoa moral.

Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado *ente genérico* na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “*forces propres*” [forças próprias] como forças *sociais* e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política. (MARX, 2010, p. 54).

A crítica marxista aos direitos do homem, enfaticamente em sua configuração pós-sociedade feudal, deve ser divisada à luz do seu ideal de emancipação humana plena, de modo que evitemos reducionismos quanto à interpretação de suas ideias. A conquistas de direitos ocorridos naquele período histórico foi vista por Marx como um progresso, contudo insuficiente, quando posta em uma perspectiva de emancipação

⁵ Tradução: homem.

⁶ Tradução: cidadão.

plena do homem - um movimento de emancipação política parcial e em sintonia com o modelo político vigente na sociedade burguesa.

A crítica do desdobramento entre direitos do homem e do cidadão mostra os limites da revolução simplesmente política, distinta da “revolução radical” a partir de então na ordem do dia: “A revolução política é a revolução da sociedade civil”, em resumo, uma revolução liberal que consagra o reino do mercado livre e da “concorrência não falsificada”. Ela “aboliu o caráter político da sociedade civil” que faz a moral e prega a caridade. Por isso, com a revolução e o Estado meramente políticos, “o homem não se libertou da religião, ele obteve a liberdade religiosa. Não se libertou da propriedade, obteve a liberdade da propriedade. Não se libertou do egoísmo da atividade profissional, obteve a liberdade da atividade profissional”. (BENSAÏD, 2010, 91).

Do mesmo modo como a ideia de direitos humanos na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, quando analisada sob um ponto de vista crítico, evidencia importantes pontos a serem considerados quanto à sua gênese e contexto histórico, o conceito de direitos humanos idealizado após a Segunda Guerra Mundial e que vigora ainda hoje, também deve ser observado de maneira histórico-crítica, de modo que sua compreensão perpassa, dentre outras coisas, o reconhecimento dos direitos humanos definidos por meio de uma visão ocidental e universalizante.

O conceito de direitos humanos assenta num bem conhecido conjunto de pressupostos, todos eles tipicamente ocidentais, designadamente: existe uma natureza humana universal que pode ser conhecida racionalmente; a natureza humana é essencialmente diferente e superior à restante realidade; o indivíduo possui uma dignidade absoluta e irredutível que tem de ser defendida da sociedade ou do Estado; a autonomia do indivíduo exige que a sociedade esteja organizada de forma não hierárquica, como soma de indivíduos livres. (SANTOS, 2005, p.1 *APUD* MELO, 2016, p. 195).

Santos (2013) concorda com a ideia de que os direitos humanos ocupam um papel de hegemonia incontestável como linguagem da dignidade humana. Lança mão, contudo, de questionamentos acerca de como essa concepção hegemônica está incrustada em uma matriz neoliberal e ocidental que, dentre outras coisas, é legitimadora de opressões e discriminações históricas. Seria possível o alcance de uma visão contra-hegemônica de direitos humanos que, os subvertendo, promova uma efetiva emancipação humana, pondo fim a fenômenos, como o neocolonialismo, o racismo e a xenofobia. Os direitos humanos em sua configuração convencional são fundamentados em cinco ilusões: “a teleologia, o triunfalismo, a descontextualização, o monolitismo e o antiestatismo. (SANTOS, 2013, p. 45)”.

Resumidamente, e em acordo com Santos (2013), caracterizam-se as cinco ilusões basilares dos direitos humanos, em sua concepção tradicional, da seguinte maneira: a ilusão teleológica reflete o fato de que o consenso em torno dos direitos humanos, nos dias atuais, está assente em uma leitura que não enxerga as contingências históricas do passado e do presente em torno das concepções de dignidade humana vigentes em suas respectivas épocas, passível, muitas vezes, de intercambiar junto a opressão/dominação e emancipação/libertação determinadas ações em nome dos direitos humanos.

A ilusão triunfalista, por sua vez, é sustentada pela ilusão teleológica. Aqui se percebe que o triunfo da ideologia dos direitos humanos é posto como tradução e manifestação singular da dignidade humana, não reconhecendo que outros movimentos históricos, sob outros ideais, também visavam ao mesmo propósito. Não se dá o caso de não reconhecer méritos no ideal dos direitos humanos, mas conceber que o triunfo, em si, não há de constituir o mérito da questão.

Já a descontextualização reflete o não reconhecimento do uso dos direitos humanos como arma política em determinados momentos históricos. Atualmente, os direitos humanos são tidos como reflexos dos ideais emancipatórios do iluminismo e das revoluções francesa e estadunidense, é preciso reconhecer que houve momentos na história que, sob o argumento dos direitos humanos, se justificaram intervenções estrangeiras e ações estatais arbitrárias. Nesse prisma, é importante evidenciar que os direitos humanos tráfegaram à extensão do tempo sob contextos distintos e, portanto, assumindo distintas concepções.

A ilusão do monolitismo tem como principal característica a invisibilização das tensões dentro dos próprios direitos humanos. Para Santos (2013), historicamente, houve uma dualidade, herdada do pensamento francês, que separava os direitos humanos, em seu caráter de literalidade do conceito de humanidade e uma concepção de direitos de cidadania, diretamente vinculada a garantias jurídico-políticas por parte do Estado. Essa última concepção, predominante na maioria dos países, é justamente a que aventa a maioria das violações dos direitos humanos, haja vista a precariedade na garantia dos direitos de cidadania em muitas nações.

Por fim, a ilusão do antiestatismo decorre do caráter histórico de onde o ideal dos direitos humanos emergiu. Nos estados absolutistas, o principal violador da dignidade humana era o próprio Estado, de modo que, em determinado momento,

assentiu-se que bastaria a ele se abster da violação de direitos para que esses fossem garantidos. Com o desenvolvimento econômico e ascensão dos direitos humanos, porém, o Estado voltou a ter um papel ativo na garantia de direitos por meio da implementação de medidas que os viabilizem. É necessário, porém, atentar-se para a noção de que, no contexto do neoliberalismo, reforça Santos (2013), o Estado passou a servir a interesses econômicos que reconfiguraram a distribuição de seus poderes, sendo necessário, por meio de uma reação contra-hegemônica de direitos humanos, o estabelecimento de mecanismos de controle e punição do abuso do poder econômico.

O contexto histórico contemporâneo, intensivamente assinalado pela globalização, vê emergir novos arranjos sociais, ressignificação do “perto” e do “longe”, do “dentro” e do “fora” e a ascensão do espaço-tempo global em detrimento do espaço-tempo nacional. Esse modelo econômico e político de globalização resulta em uma mudança brusca dos regimes sociais, levando, dentre outras coisas, à desumanização das relações humanas (MOURA, DIEHL, 2016). Depreende-se, portanto, que

[...] este é o projeto de globalização neoliberal: submeter à servidão a todos os outros; imigrantes, mulheres, e todos os excluídos que se submetem aos construtores da torre ou ficam como inimigos, que obstaculizam a construção e devem ser aniquilados pelas mais poderosas armas de guerra. O único caminho possível para poder integrar à parte baixa da nova torre é a submissão das diferenças. (WARAT, 2010, p. 10 *APUD* MOURA; DIEHL, 2016).

Santos (2013) argumenta que o reconhecimento da diversidade só vai até o ponto em que não situe em xeque o princípio dos direitos humanos universais. Ainda segundo o autor, os direitos humanos estão envoltos em constantes tensões, dentre as quais evidenciamos, considerando o escopo deste projeto, a tensão entre direitos individuais e coletivos e aquela entre igualdade e reconhecimento da diferença.

Quando da promulgação da Declaração Universal dos Direitos do Homem das Nações Unidas, em 1948, os direitos coletivos foram, até certo ponto, preteridos em relação aos direitos individuais, muito em decorrência do contexto histórico da época que naturalizava ou relativizava contendas relacionadas ao sexismo, sexualidade e colonialismo. Tais direitos são oriundos das lutas históricas de grupos subalternizados, como as mulheres, índios, afrodescendentes, gays e lésbicas, e não

devem ser entendidos como contraditórios em relação aos direitos individuais (SANTOS, 2013).

Os direitos coletivos existem para minorar ou eliminar a insegurança e a injustiça de indivíduos que são discriminados e vítimas de opressão por serem o que são e não por fazerem o que fazem. Muito lentamente, os direitos coletivos têm sido incluídos na agenda política, quer nacional, quer internacional. (SANTOS, 2013, p. 64).

As colocações de Santos (2013), quanto à incorporação dos direitos individuais constante na Declaração Universal dos Direitos Humanos, são confirmadas no Art. 2º da Declaração:

Todo o homem tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Por mais justos, nobres e, acima de tudo, necessários para se evitar a repetição de eventos trágicos vivenciados pelo homem, os direitos individuais não se mostraram suficientes para a supressão de opressões históricas vivenciadas por grupos subalternizados. Dos anos de 1960 em diante, contudo, uma série de convenções e documentos referendados pelos países signatários inaugurou um mais período, marcado pela atenção a alguns importantes direitos coletivos. Destacam-se: Repúdio ao colonialismo e às práticas de segregação e racismo a ele vinculados na Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1963); Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979); Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher (1981); e a resolução “Direitos Humanos, orientação sexual e identidade de gênero” (2011) (SANTOS, 2013).

A tensão entre o reconhecimento da igualdade e o reconhecimento da diferença, de acordo com Santos (2013), está amparada em questionamentos ao universalismo que assenta o princípio da igualdade. Segundo o autor, o princípio da igualdade remete-se à igualdade jurídico-política, sem que, necessariamente, reflita uma igualdade socioeconômica e cultural. A luta dos grupos discriminados foi o gatilho para o questionamento do princípio do reconhecimento da igualdade, de modo que a demanda pelo reconhecimento das diferenças, sem hierarquizações, passou a

rivalizar com o monopólio do pensamento hegemônico do universalismo. O princípio do reconhecimento da diferença resume-se por meio do aforismo: “Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. (SANTOS, 2003, p. 458).

Conhecer a base histórica que norteia os direitos humanos, bem como os princípios hegemônicos basilares a esta temática, destacadamente quando analisados sob a óptica da diversidade, aceita a compreensão de como o modelo vigente dos direitos humanos influenciou escolhas políticas no contexto da sociedade brasileira.

Analisando a Constituição Federal de 1988 (CF/88), percebemos que os direitos humanos são efetivamente contemplados. De imediato, no preâmbulo da Constituição, notam-se o princípio do universalismo e a garantia dos direitos individuais como fundamentos da República Brasileira.

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte
CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (BRASIL, 1988, s.n.).

Ainda em seu Art. 1º, Inciso III, o Texto Constitucional prevê a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos da República na qualidade de Estado Democrático de Direito. O Art. 4º, Inciso II, estabelece a prevalência dos direitos humanos como um dos princípios da República Federativa do Brasil. Por fim, o Art. 5º reforça a ideia de igualdade entre todos os cidadãos, atribuindo-lhes os direitos à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

Tal como ocorrido em âmbito global, na esfera nacional, a luta de grupos subalternizados também influenciou no reconhecimento gradual de direito coletivos, visando à proteção e falta de visibilidade social desses grupos, desde o ingresso do Brasil em pactos, tratados e convenções internacionais que ocorreram posteriormente à promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A ideia de Programas Nacionais de Direitos Humanos nasceu na Conferência Mundial dos Direitos Humanos (Viena, 1993). Nessa Conferência, decidiu-se recomendar aos países presentes que elaborassem programas nacionais

com o propósito de integrar a promoção e a proteção dos direitos humanos como programa de governo. Em 7 de setembro de 1995, o governo FHC anunciou sua intenção de propor um plano de ação para os direitos humanos. (ADORNO, 2010, p. 5).

Com efeito, o PNDH I foi instituído em 1996 e inaugurou, efetivamente, a política de direitos humanos como política pública nacional (REIS, 2015).

Direitos humanos são os direitos fundamentais de todas as pessoas, sejam elas mulheres, negros, homossexuais, índios, idosos, pessoas portadoras de deficiências, populações de fronteiras, estrangeiros e emigrantes, refugiados, portadores de HIV positivo, crianças e adolescentes, policiais, presos, despossuídos e os que têm acesso a riqueza. Todos, enquanto pessoas, devem ser respeitados e sua integridade física protegida e assegurada. (BRASIL, 1996a, p. 7).

O PNDH I propôs ações de curto, médio e longo prazos em benefício dos grupos minoritários⁷, discriminados e historicamente oprimidos, principalmente no que se refere às *pessoas portadoras de deficiência* (designação utilizada pelo plano), à população negra e às mulheres.

Em relação à população LGBT, o PNDH I é tímido e genérico no que propõe. Por outro lado, representa um marco significativo no conhecimento pelo Governo Federal da necessidade de proteger e promover os direitos humanos desses segmentos da população. (REIS, 2015, p. 65).

No ano de 2002 foi lançado o PNDH II. Reis (2015) chama a atenção para o fato de que esse novo plano foi elaborado por meio da revisão do PNDH I, orientado pelas recomendações oriundas da IV Conferência Nacional de Direitos Humanos realizada em 1999. “Em comparação com o PNDH I, o PNDH II ampliou consideravelmente as propostas de ações voltadas para a promoção e a proteção dos direitos humanos da população LGBT”. (REIS, 2015, p. 68).

Em 2009 foi lançado o PNDH III. Segundo Adorno (2010), trouxe consigo a ampliação e o aprofundamento de direitos, agregando as demandas amealhadas em conferências temáticas realizadas em 2003 e na XI Conferência Nacional de Direitos Humanos, efetivada em 2008.

⁷ A utilização das expressões “minorias” ou “grupos minoritários” adotada no trabalho não parte de uma premissa numérica, mas sim de uma visão de como as relações de poder afetam determinados grupos e que promovem discriminação, subalternidade e/ou exclusão social.

Em relação aos planos anteriores, o PNDH III mostrou-se mais extenso e com uma organização distinta, bem como realizou proposições que foram fruto de polêmicas, tais como a criação da Comissão da Verdade, descriminalização do aborto e o direito a adoção por casais homoafetivos, dentre outros pontos sensíveis (ADORNO, 2010).

Em resumo, exprime-se que os Planos Nacionais de Direitos Humanos incrementam ao ideal de direitos humanos inaugurado com a promulgação da Declaração Universal de Direitos Humanos um rol de direitos mais amplo e inclusivo.

As três edições incorporam, também, uma nova concepção de direitos humanos. Seguindo a orientação da Conferência Mundial de 1993, reconhece-se a indivisibilidade dos direitos humanos: direitos humanos não são apenas direitos civis e políticos, mas também direitos econômicos, sociais, culturais e coletivos, o que é uma grande novidade na história social e política republicana no Brasil. Por fim, todas elas resultam de consultas à sociedade civil, em praticamente todo o território nacional, seja sob a forma de seminário para acolhimento de propostas e sugestões (PNDH-1), seja sob a forma de Conferências Nacionais de Direitos Humanos. (Como nos PNDH 2 e 3). (ADORNO, 2010, p. 11).

A garantia dos direitos humanos em sociedades plurais perpassa o direito da igualdade na diversidade. Emerge desse debate a ideia de cidadania diferenciada, alvitada em estudos multiculturais. Nesse prisma, as diferenças são evidenciadas não como desigualdades, mas sim pelo reconhecimento pelos movimentos sociais. “Sem uma atenção à diferença como forma de reconhecimento e autonomia, os ‘direitos’ não podem ser considerados humanos. Assim, a educação precisa entrelaçar a diversidade com os processos de emancipação das minorias”. (MELO, 2016, p. 201).

2.3 Diversidade no Brasil: histórias, lutas e políticas públicas

Esta seção tem como propósito identificar, no contexto brasileiro, de que maneira a diversidade foi inserida no debate público e sua transformação ao longo do tempo. Para tanto, serão relacionados fatos históricos relevantes, a atuação dos movimentos sociais, políticas públicas e as perspectivas predominantes acerca dessa temática. Considerando, ainda, a amplitude e pluralidade sociocultural do Brasil, a revisão teórica neste módulo enfatiza os aspectos relacionados a raça, etnia, deficiência, gênero e sexualidade.

A discussão histórica vinculada à diversidade no Brasil toma como ponto de partida os profícuos debates que circundam a ideia de constituição de uma identidade nacional.

As identidades nacionais não são fatos naturais, mas, construções. A lista de elementos de base de uma identidade nacional é hoje bem conhecida: ancestrais fundadores, uma história, os heróis, uma língua, monumentos, certas paisagens e um folclore. Sua *mise-au-point* foi a grande obra comum realizada na Europa durante os últimos dois séculos. O militantismo patriótico e as trocas transnacionais de ideias e de saberes criaram identidades bem específicas mas similares na sua diferença.

Forma de organização política estreitamente ligada ao desenvolvimento do capitalismo industrial, a nação fundou sua legitimidade sobre o culto da tradição e a fidelidade a uma herança coletiva. A exaltação do arcaísmo acompanhou a entrada na modernidade. (THIESSE, 1992, p. 332 APUD MAIA, 2004, p. 4)

Conforme destacado por Maia (2004), o Brasil conduz em sua diversidade cultural um dos seus principais elementos constituintes. A definição ou o alcance de uma identidade nacional assume, portanto, caráter de enorme complexidade, em virtude de sua formação multiétnica, dimensões territoriais de proporções continentais, fatores histórico-políticos e econômicos. Pensar uma identidade nacional é, acima de tudo, questionar visões nacionalistas arcaicas concebidas na ideia de um patrimônio herdado, baseadas em modelos importados da Europa e que não é capaz de suprir as necessidades de nações periféricas em um sistema globalizado e capitalista. Consistiria, também, em vislumbrar um modelo prospectivo, “norteando os esforços com vistas à implantação de ‘uma sociedade de igualdades radicais a ser construída’.” (MAIA, 2004, p. 8).

É necessário destacar, no entanto, a noção de que, ao estender da história brasileira, a concepção de identidade nacional arrima-se na perspectiva homogeneizante e conciliadora. As obras *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre (1933) e *Homem Cordial*, de Sérgio Buarque de Holanda (1936), são notórios exemplos de como a identidade nacional foi, em grande escala, baseada na imagem de uma democracia racial em uma sociedade miscigenada ou, ainda, como uma nação formada por cidadãos cordiais – aqui entendidos como personagens orientados por afetividade e paternalismo.

De acordo com Barbalho (2007), desde os anos de 1930, e com destaque no governo de Getúlio Vargas, houve uma inflexão na representação do povo brasileiro que, até então, era deliberadamente racista, estigmatizando os mestiços como

preguiçosos, insolentes e pouco capacitados. Foi recorrendo à obra de Gilberto Freyre – *Casa Grande e Senzala*, que o governo getulista lobrigou a oportunidade de implantação de uma agenda cultural e política em torno de um ideal de nação.

Inconciliável com o novo momento do país, essa imagem é substituída por uma apologia do homem brasileiro, apologia que se sustenta na positividade da mistura entre as três raças. Assim, a população mestiça é valorizada e incorporada à nacionalidade. O discurso enaltecido do homem brasileiro pode ser visto como peça de um discurso maior que procura legitimar o próprio regime. A questão é de ordem política e cultural: a valorização do homem brasileiro e sua relação com o Estado. Nesse sentido, uma de suas preocupações é demonstrar que o regime transcende ao aspecto meramente econômico e político, possuindo também uma base cultural. (BARBALHO, n.p. 2007).

Durante o período do Estado Novo, o incipiente movimento negro brasileiro, não adequado aos pensamentos de coesão harmônica da sociedade, foi objeto de profundas censuras por parte do governo, de modo que quaisquer ações que comprometessem a paz social eram passíveis da repressão estatal, culminando, inclusive, no fechamento e proibição dos grupos antirracistas (RIBEIRO T.; RIBEIRO G., 2016).

É importante ressaltar que, após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, as modalidades de organização e lutas sociais também foram afetadas. Nos anos de 1950, por exemplo, a luta das pessoas com deficiência, expressa destacadamente pela ação coletiva de pessoas cegas, consolidou outro modelo de organização, caracterizado pela associação de pessoas com deficiência visual, o que veio a ser conhecido como o modelo associativista. Embora vertentes desse tipo já tenham sido observadas em outros períodos, houve um aspecto novo e destacável a ser considerado: a transição de paradigmas que caracterizam o olhar e ação perante as pessoas com deficiência. O paradigma médico, até então hegemônico, direcionava suas ações para a terapêutica, por via da aplicação de tratamentos e internações e substituindo a figura do ser humano pela do paciente. O modelo social, por sua vez, diretamente influenciado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, foca na superação das condições sociais que impõem barreiras atitudinais, ambientais e institucionais que impedem a integração e inclusão das pessoas com deficiência (LANNA JÚNIOR, 2010).

Essas novas associações são marcadas pela “ambiguidade original” porque estão situadas em uma cultura que legou aos cegos soluções que apontavam ora para a exclusão, ora para práticas de caridade e filantropia. Por conseguinte, as associações reproduzem, em suas práticas e ações, um modo de agir que, ao mesmo tempo em que reforça o estigma e a discriminação, combate frontalmente esses códigos culturais. (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 29).

A despeito das incipientes reconfigurações nas lutas sociais, nota-se que, nas décadas seguintes ao fim do Estado Novo, não houve uma alteração paradigmática institucional acerca de como a diversidade era encarada. Durante o regime civil-militar, por exemplo, ficou bem caracterizada a continuidade ao modelo de nação getulista, que centralizava a diversidade na ideia de integração. Ao tempo em que tenciona reforçar a ideia de identidade nacional, impõe resistências aos valores estrangeiros reproduzidos pelos meios de comunicação e pela indústria cultural (BARBALHO, 2007).

O lema da diversidade na unidade referenda a ação governamental na cultura, dando-lhe aspecto de neutralidade, de guardião da identidade brasileira definida historicamente. A miscigenação revela uma realidade sem contradições, já que o resultado do encontro entre as culturas passa por cima das possíveis divergências, e acaba por qualificar a cultura brasileira como democrática, harmônica, espontânea, sincrética e plural, (BARBALHO, 2007, n.p.).

Os anos de 1960 também marcaram o recrudescimento do movimento feminista, que, após a conquista do direito ao voto pelas mulheres em 1932, após duas décadas de lutas lideradas por Bertha Lutz e fortemente influenciado pelo movimento feminista estadunidense, passou por um período menos pujante. Importantes acontecimentos históricos, como a Guerra do Vietnã, o movimento *hippie*, protestos estudantis em França, o surgimento da pílula anticoncepcional e o lançamento de *A mística Feminina*, de Betty Friedan, nutriram o movimento feminista que iniciava um processo de deslocamento do foco da dominação de classes e passava a questionar a dominação masculina sobre a mulher e a repensar essa relação entre os gêneros (PINTO, 2010).

No Brasil, a década de 1960 teve uma dinâmica diversa em relação ao resto do mundo. O país, nos primeiros anos da década, teve grande efervescência: a música revolucionava-se com a Bossa Nova, Jânio Quadros, após uma vitória avassaladora, renunciava, Jango chegava ao poder, aceitando o parlamentarismo, a fim de evitar um golpe de estado. O ano de 1963 foi de radicalizações: de um lado, a esquerda partidária, os estudantes e o próprio

governo; de outro, os militares, o governo norte-americano e uma classe média assustada. Em 1964, veio o golpe militar, relativamente moderado no seu início, mas que se tornaria, no mitológico ano de 1968, uma ditadura militar das mais rigorosas, por meio do Ato Institucional n. 5 (AI-5), que transformava o Presidente da República em um ditador. (PINTO, 2010, p. 16).

Ainda durante o período do regime civil- militar no Brasil, os movimentos sociais tiveram papel fundamental na discussão de pautas de grupos historicamente subalternizados. Em convergência com Pinto (2010), Souza (2018) também exprime como uma das principais características pertencentes a esses movimentos o surgimento de um modelo alternativo à concepção clássica predominante nos grupos de esquerda até então, e que tomavam a luta de classes como, ao menos em última instância, o fator determinante para o estabelecimento das desigualdades sociais.

O início dos anos de 1970 foi marcado por intensa repressão do Estado em torno dos movimentos sociais. Conforme destacado por T. Ribeiro e G. Ribeiro (2016), o movimento negro foi assinalado pelo isolamento político e pela inclusão de atos antirracistas no rol de crimes previstos pela Lei de Segurança Nacional em vigor. O movimento feminista, por sua vez, incurso em suas primeiras manifestações e sob forte influência do contexto internacional, passou por um processo de reorganização. A definição do ano de 1975, pela ONU, como o Ano Internacional da Mulher e do início da Década da Mulher, influenciou de maneira contundente o feminismo no Brasil (PINTO, 2010; WOITOWICZ, 2008).

No âmbito do movimento das pessoas com deficiência, os anos de 1970 foram marcados pela ascensão de uma de suas principais bandeiras, que era trazer para as pessoas com deficiência o protagonismo de suas vidas e cidadania, bem como a superação do caráter caritativo que marcou a atenção despendida até então aos integrantes desse grupo. Essa filosofia de vida independente, surgida no Estados Unidos, rapidamente se difundiu e ganhou adeptos em Território Nacional, contribuiu para o surgimento da Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, em 1979, e sedimentou as inúmeras conquistas ocorridas nas décadas posteriores, principalmente após a redemocratização do País (LANNA JÚNIOR, 2010).

No final dos anos 1970, o movimento ganhou visibilidade, e, a partir daí, as pessoas com deficiência tornaram-se ativos agentes políticos na busca por transformação da sociedade. O desejo de serem protagonistas políticos motivou uma mobilização nacional. Essa história alimentou-se da conjuntura

da época: o regime militar, o processo de redemocratização brasileira e a promulgação, pela ONU, em 1981, do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). (LANNA JÚNIOR, 2010, p.33).

O declínio do regime civil-militar ocorrido nos últimos anos dos 1970 foi caracterizado por uma gradual abertura política, quando os movimentos sociais, sindicatos e sociedade civil passaram a introduzir continuamente as suas demandas. Após a revogação do AI-5, em 1978, e das censuras dele decorrentes, os movimentos sociais auferiram renovada dimensão. Nesse mesmo ano, como destacado por Ferreira e Sacramento (2019) e Facchini (2010), foi inaugurado o movimento homossexual brasileiro, com a fundação do grupo SOMOS, em São Paulo-SP.

É importante destacar a importância do surgimento de uma imprensa alternativa para a difusão das ideias dos movimentos sociais e que ajudava a garantir mínima coesão entre os seus militantes. Os jornais *Brasil Mulher* (1975-1979) e *Nós Mulheres* (1976-1978), segundo Woitowicz (2008), destacaram-se com as pautas feministas. T. Ribeiro e G. Ribeiro (2016), por sua vez, destacam a importância do jornal *Árvore das Palavras* (1974) na reconstrução da identidade negra. Há ainda o surgimento do jornal *Lampião da Esquina* (1978), que influenciou intensamente o modelo de militância do incipiente movimento homossexual brasileiro.

Os anos de 1980 foram marcantes no que concerne à variedade de reivindicações exigidas pela sociedade civil brasileira. Em 1983, de autoria do deputado Abdias do Nascimento, o primeiro projeto de lei relacionado ao estabelecimento de ações compensatórias para a população afro-brasileira foi debatido no Congresso Nacional. Referido projeto de lei propunha a aplicação de reserva de vagas em seleção para o serviço público para homens e mulheres negros, bem como bolsas de estudo, incentivo às empresas para o combate à discriminação racial, formulação de uma imagem positiva da família afro-brasileira por meio dos sistemas de ensino e da literatura e discussão da história dos povos africanos no Brasil. Ao final das discussões, o projeto não foi aprovado pelo Congresso Nacional (MOEHLECKE, 2002).

Para o movimento das pessoas com deficiência, os anos de 1980 foram por demais profícuos e pulsantes. O período de 1981 foi proclamado pela ONU como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), tendo como tema central “Participação Plena e Igualdade”, em consonância com os paradigmas emergidos na década anterior e que trouxe visibilidade às pautas do movimento. Em âmbito

nacional, foi estabelecida a Comissão Nacional do AIPD, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, que contou com a participação de representantes do Poder Executivo e entidades não governamentais (essas entidades possuíam demandas para as pessoas com deficiência, mas não eram necessariamente representantes desse grupo). Uma conquista do movimento foi justamente a inclusão, após pressões realizadas pela Coalizão Pró-Federal Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, de representações de entidades formadas por pessoas com deficiência (LANNA JÚNIOR, 2010).

A criação da Coalizão Pró-Federação Nacional foi a materialização do esforço unificador, consubstanciado por três encontros nacionais, realizados entre 1980 e 1983, buscando elaborar uma agenda única de reivindicações e estratégias de luta, bem como fundar a Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. O amadurecimento das discussões resultou em um rearranjo político no qual a federação única foi substituída por federações nacionais por tipo de deficiência. (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 35).

Com base na citação anterior, evidenciamos dois pontos centrais: a heterogeneidade do movimento das pessoas com deficiência, decorrente, em parte, das especificidades que cada grupo possuía e que demandavam ações próprias a cada grupo. Entrementes, o segundo ponto está relacionando aos encontros nacionais realizados neste período e que foram sobejamente importantes para a incorporação das pautas desses grupos na CF/88.

O 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes ocorreu em Brasília, em 1980, e foi organizado pela Coalizão Pró-Federal Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, tendo como principais objetivos a criação de uma pauta nacional em comum e definição dos critérios para ingresso na Coalizão. Ademais, o evento foi caracterizado pela defesa do protagonismo e autonomia das pessoas com deficiência em detrimento às organizações e movimentos *para* pessoas com deficiência (LANNA JÚNIOR, 2010).

Em 1982, no Recife, foi realizado o 2º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, juntamente com o 1º Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes, organizado sob o tema “A realidade das Pessoas com deficiência no Brasil, hoje”. Como produto desse encontro, foi realizada a eleição dos delegados que participariam, no ano subsequente, do I Encontro de Delegados de Entidade de Pessoas Deficientes e que discutiriam as propostas aprovadas durante o Encontro do

Recife. Por fim, em 1983, foi realizado o 3º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, em São Paulo. Esse encontro marcou uma importante mudança na organização do movimento das pessoas com deficiência, visto que houve a escolha pela divisão do movimento por área de deficiência (físicos, cegos, surdos e hansenianos), em que cada área designaria a própria organização nacional formada exclusivamente por entidades de pessoas com deficiência e distribuídos equanimemente. Afloraram, então, as novas entidades representativas: Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (Onedef); Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis); Federação Nacional de Entidades de e para Cegos (Febem); e Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase (AMORIM; RAFANTE; CAIADO, 2019).

Em termos gerais, percebemos como os movimentos sociais foram determinantes para as conquistas relacionadas aos grupos minoritários e historicamente subalternizados durante os anos de 1980. Gohn (2012) destaca as lutas referentes à educação de minorias étnicas e contra discriminações de sexo, idade, cor e nacionalidade como demandas evidenciadas nesse período. Facchini, Carmo e Lima (2020), todavia, chamam a atenção para os centramentos, tensões e articulações envolvendo os grupos sociais organizados. Segundo esses autores, embora tenha havido o centramento em categorias como “mulher” e “negro”, a articulação entre os movimentos, e as próprias tensões dentro de cada um deles, fizeram emergir reivindicações interseccionadas, como a questão das mulheres negras e lésbicas que se aglutinam de maneira autônoma em relação aos movimentos negro e feminista.

Se havia esforços na direção da produção de sujeitos políticos estáveis, com foco em especificidades, havia também alianças e pautas compartilhadas entre movimentos ditos de minorias – categoria utilizada de maneira a aglutinar tais lutas – e significativa presença de setores de esquerda e da questão de classe nos processos de constituição, de pautas e em ações promovidas por cada um dos movimentos. Em 10 de março de 1979, por exemplo, o jornal *Lampião da Esquina* noticiava debates realizados na Universidade de São Paulo: “Negros, mulheres, homossexuais e índios nos debates da USP: Felicidade também deve ser ampla e irrestrita”. (FACCHINI; CARMO; LIMA, 2020, p. 5).

Ainda segundo Facchini (2010), os anos de 1980 constituíram um período de importantes transformações para o movimento homossexual. Como o surgimento da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) e sua rotulação de “peste gay”, os

grupos organizados tiveram de reorganizar suas pautas, tendo havido, deste modo, um direcionamento dos esforços para a luta contra a epidemia em detrimento das propostas relacionadas à liberdade sexual. Como consequência dessa reorientação, houve redução dos grupos organizados em defesa dos direitos dos homossexuais.

Outras duas transformações marcantes para os movimentos em defesa dos direitos homossexuais ocorreram nessa época. Inicialmente, a definição da categoria orientação sexual que, em meio as tensões dos anos 1970, entre ser ou estar homossexual, distanciava-se de qualquer perspectiva essencialista quanto à condição homossexual. Outra conquista importante foi a retirada, no ano de 1985, da homossexualidade como condição patológica pelo Conselho Federal de Medicina (CFM) (FACCHINI, CARMO e LIMA, 2020).

O movimento homossexual brasileiro não foi o único a adotar uma terminologia que se opusesse às perspectivas essencialistas que lhes circundavam. Segundo Louro (2014), os Estudos Feministas, ao final dos anos de 1980, passaram a utilizar o termo **gênero** em oposição ao vocábulo **sexo** para se distanciar das correntes enrustadas no determinismo biológico para demarcar as diferenças entre homens e mulheres e, por consequência, que tais diferenças são estabelecidas socialmente.

Ao dirigir o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. (LOURO, 2014, p. 26).

A adoção da unidade vocabular **gênero** e a colocação dos aspectos sociais na feitura e reprodução das relações entre os sujeitos em que os gêneros são constituídos não devem ser pensadas como meio de determinação de papéis masculinos ou femininos, visto que estes são determinações arbitrárias da sociedade e tendem a não pensar nas múltiplas possibilidades de masculinidades e feminilidades (LOURO, 2014). Em decorrência dessa distinção entre sexo e gênero, ou, sendo mais específico, da rejeição a uma relação determinística de causa e efeito em torno do sexo e do gênero, tem curso, não somente, uma possibilidade de subversão de comportamentos socialmente construídos e consolidados em torno de categorias como masculino e feminino, mas, também, há a possibilidade do surgimento de outras categorias não binárias.

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra, de um sexo desta ou daquela maneira. Levada ao seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de "homens" se aplique exclusivamente a corpos masculinos, e que o termo "mulheres" interprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante como a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino. (BUTLER, 2021, p. 26).

O fato de questionar os papéis atribuídos a homens e mulheres, destacadamente aqueles relativos à sexualidade pensados com base no viés heteronormativo, é ponto convergente entre os coletivos militantes feministas e homossexuais.

As mulheres (lésbicas, bissexuais e heterossexuais), os gays e outros grupos cujas sexualidades se definem em 'oposição relativa' a heteronormatividade foram os primeiros em problematizar as diferenças de gênero. Elas e eles têm sido os precursores a explorar a política da sexualidade ou a sexualidade como política. Ao apresentar os questionamentos aos juízos mais elementares sobre o sexo, o gênero e a sexualidade, incluídas as oposições binárias heterossexual/homossexual, sexo biológico/gênero e homem/mulher, estes coletivos de sujeitos desenvolveram novas formas de examinar o tema da identidade humana e, por sua vez, esta situação se reflete nas políticas e movimentos curriculares. (CAETANO, 2011, p. 68).

O esforço e as lutas promovidas pelos movimentos sociais à demanda dos direitos individuais e coletivos, expressos no reconhecimento das diferenças e da pluralidade, bem como do direito à igualdade, lograram êxito, ao menos parcialmente, com a promulgação da CF/1988. Temáticas relacionados aos negros, populações indígenas, pessoas com deficiência e demais minorias ficaram subordinadas à Comissão Temática da Ordem Nacional, que promoveu importantes discussões junto à Assembleia Nacional Constituinte instaurada no ano de 1987. Muitos dos debates propostos na Assembleia Nacional Constituinte já haviam sido maturados pelos coletivos sociais organizados e por órgãos colegiados em momentos anteriores. Pinto (2010), por exemplo, destaca a importância da criação, em 1984, do Conselho Nacional da Condição da Mulher e sua atuação com importantes grupos feministas,

para que os direitos das mulheres fossem incluídos na nova Carta Constitucional. Já sobre os aspectos inerentes às questões raciais, evidenciamos:

A partir de 1986, houve participação ativa do movimento negro no processo da Constituinte, resultando na criminalização do racismo no reconhecimento tanto aos remanescentes de quilombos quanto à propriedade definitiva das terras que ocupam. Em 1988, criou-se o primeiro órgão federal voltado para questões raciais, a Fundação Palmares, e, ao fim da década, surgem as primeiras ONG negras. As articulações com questões de gênero e de classe podem ser localizadas ao longo de todo o processo, marcado pelo centramento em torno da categoria negro. (FACCHINI; CARMO; LIMA, 2020, p. 4).

Em termos gerais, acerca da nova CF, esta “reconhece as diferenças, e isso já é um largo passo que se dá. São diversos os dispositivos constitucionais compromissados com a garantia da diversidade enquanto fundamento relevante para a própria democracia de ideias”. (ABRAÃO, 2011, p. 9).

No caso brasileiro, as mudanças em curso permitem levantar a hipótese de que vivemos uma transição de uma sociedade na qual a representação monocultural construída e fixada pelas elites (intelectuais e políticas) está dando lugar a uma representação social que cotidianamente se revela profundamente dinâmica e multicultural. A Constituição Federal de 1988, mesmo que de modo insuficiente, expressa essa mudança na representação de grande parte dos brasileiros. Se, por um lado, as mudanças normativas são o resultado de lutas sociais, por outro, as lutas sociais não se esgotam nessas mudanças: ao contrário, elas ganham maior visibilidade no que tange às várias interpretações do processo em curso. No caso específico, entender as distintas formas mediante as quais a diversidade se expressa e vem sendo interpretada tem sido um dos elementos centrais para compreendermos os desafios presentes no processo brasileiro. (SILVÉRIO, 2005, p. 91).

Um dos primeiros pontos previstos no Texto Constitucional e que reconhece o direito à igualdade em meio à pluralidade é quando da definição dos objetivos fundamentais da República:

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

[...]

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, Art. 3º).

Acerca dos direitos e deveres individuais e coletivos, remansou evidenciada a igualdade formal:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988, Art. 5º).

Abraão (2011) atenta, ainda, para elementos constitucionais relacionados ao ensino e à cultura que, em seu escopo, preveem o pluralismo (de ideias e cultural) como direitos dos cidadãos. Quanto ao ensino:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1988, Art. 206).

Já em relação aos direitos culturais, a CF/88 exprime as seguintes disposições:

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.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais (BRASIL, 1988, Art. 215).

Por fim, no que concerne ao patrimônio cultural nacional, a CF/88 é sucinta e dispõe que:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. (BRASIL, 1988, Art. 216).

De acordo com Abraão (2011), a CF/88, em seus aspectos formais, compromete-se com o pluralismo como projeto político nacional, reconhecendo a diversidade e a multiplicidade cultural no País. É necessária, segundo a autora, a implementação de prática de ações que permitam a inclusão sociocultural, indo além da ideia de integração e incorporando as demandas dos grupos excluídos como igualmente válidas para que, daí então, se pense num universo igualitário para todos.

Nas décadas subsequentes à CF/88, houve maior aproximação entre os sujeitos políticos pertencentes aos movimentos sociais, a esfera pública e os movimentos organizados internacionais. Além disso, as disputas pelo reconhecimento de sujeitos distintos dentro dos próprios coletivos sociais levaram, dentre outros casos, ao surgimento do acrônimo LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), em substituição à sigla GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes) adotada anteriormente (FACCHINI, CARMO e LIMA, 2020; FACCHINI, 2010).

Os anos de 1990 tiveram início com alguns importantes marcos na luta pela equiparação de oportunidades e contra a discriminação de pessoas historicamente submetidas a esses processos. Em 1991, por exemplo, a Lei 8.213/91 dispôs sobre a criação de cotas para *deficientes* e pessoas com deficiência, além dos planos de benefícios da previdência e outras providências relacionadas à *contratação de portadores de necessidades especiais*. Ainda na primeira metade da década, em 1995, foi estabelecida a primeira política de cotas do País em benefício das mulheres, de modo que cada partido deveria reservar um mínimo de 30% em suas candidaturas para elas (MOEHLECKE, 2002).

Ainda no ano de 1995, após intensas pressões realizadas pelo movimento negro, com destaque para a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, instituiu, por meio de decreto, um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) com o intuito de desenvolver políticas e ações afirmativas em benefício da população negra por meio da intervenção em áreas como educação, trabalho, comunicação e saúde (MOEHLECKE, 2002; SANTOS, 2013).

Gohn (2012) ressalta que, nos anos de 1990, houve uma alteração na configuração dos movimentos sociais urbanos. A autora argumenta que, em virtude das conquistas obtidas com a Constituição de 1988, do surgimento e crescimento de organizações não governamentais (ONG) e outras entidades do terceiro setor, além das tensões entre as lideranças dos distintos grupos organizados, esses coletivos passaram a atuar em rede por meio de uma agenda anual de mobilizações.

Na segunda metade dos anos 1990, novos ingredientes foram acrescentados, alterando ainda mais a dinâmica dos movimentos sociais em geral, e dos populares em particular. Começo citando as crises econômicas internas em movimentos populares e ONGs cidadãos que os levaram a repensar seus planos, seus planejamentos de ação, suas estratégias e formas de atuar, a elaborarem planejamentos estratégicos etc. Algumas

entidades de apoio aos movimentos fecharam suas portas, outras se fundiram, e outras apenas deslocaram suas áreas de atuação para setores específicos, dentro do leque dos programas sociais institucionalizados, governamentais ou de apoio advindo da cooperação internacional. Novas pautas foram introduzidas, tais como a de trabalhar com os excluídos sobre questões de gênero, étnicas, idades etc. (GOHN, 2012, p. 121).

A chegada dos anos de 2000 trouxe a consolidação das ações afirmativas iniciadas na década anterior. Essas ações ganharam corpo desde uma série de normatizações incluídas no ordenamento jurídico brasileiro e que as alicerçaram.

Neste domínio o Brasil conheceu, a partir de 2003, um avanço jurídico-político. Se dele decorrem transformações reais na sociedade, é ainda uma questão em aberto. Uma coisa é certa, qualquer que seja o seu âmbito, as transformações ocorrem primeiro na lei e só muito lentamente vão influenciando as instituições e conformando as mentalidades e as subjetividades. Mas é inequívoco que está em movimento a construção de um espelho novo onde o Brasil do século XXI se quer olhar, um Brasil mais justo e mais diverso, apostando em considerar a justiça histórica e cultural como parte integrante da justiça social. (SANTOS, 2013, p. 80).

Ainda em 2002, último ano do governo Fernando Henrique Cardoso, foi criado o Programa Nacional de Ações Afirmativas. Dentre suas finalidades, vigentes no âmbito da Administração Pública Federal, foram implementadas “medidas de incentivo à inclusão de mulheres, afrodescendentes e portadores de deficiência como critérios de pontuação em licitações que beneficiem fornecedores que comprovem desenvolver políticas compatíveis com o programa”. (PIOVESAN, 2008, p. 892). Também no ano de 2002, segundo Piovesan (2008), foi implementado o programa Diversidade na Universidade, que estabelecia bolsas e premiações para alunos que desenvolvessem ações de inclusão no espaço universitário.

Outros marcos legais de relevância ocorridos nos anos de 2000 foram: a Lei N.º 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão; o Decreto N.º 4.886/2003, que instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR); a Lei N.º 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) decretada com o intuito de punir e coibir a violência doméstica contra as mulheres; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008); o Decreto N.º 6.949/2015 promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo; a Lei N.º 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, visando a garantir à população negra a igualdade de oportunidades e a defesa dos seus direitos individuais e coletivos; a Lei

N.º 7.612/2011, que estabeleceu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem limite; Lei N.º 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência; a Lei N.º 13.104/2015, que tipificou o feminicídio; e o Decreto N.º 8.727/2016, que dispôs sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da Administração Pública. Cabe ressaltar, ainda, o lançamento do programa Brasil sem Homofobia, em 2004, concebido em articulação entre o Governo Federal e a sociedade civil organizada com o intuito de promover o combate à violência e à discriminação contra *gays*, *lésbicas*, *transgêneros* e *bissexuais*, bem como a promoção da cidadania deste público, e o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, que se propunha enfrentar as desigualdades entre homens e mulheres, reconhecendo o papel do Estado para o alcance dessa finalidade, partindo da adoção de políticas públicas específicas a este fim.

Algumas importantes conquistas, contudo, só vieram a ocorrer mediante intervenção do Poder Judiciário, destacadamente por intermédio da atuação do STF. Em destaque, o reconhecimento da união homoafetiva, em 2011; a declaração de constitucionalidade do sistema de cotas nas universidades, em 2012; o direito à alteração de registro civil de pessoas trans, sem necessidade de laudos médicos ou judiciais, em 2018; e a criminalização da homotransfobia por meio de sua equiparação ao crime de racismo, no ano de 2019. É válido ressaltar que inexiste, no caso específico de políticas públicas e ações afirmativas destinadas à população LGBTQIA+ (acrônimo para *lésbicas*, *gays*, *bissexuais*, *transexuais/transgêneros*, *queer*, *intersexuais*, *assexuais* e todas as outras possibilidades de orientação sexual e/ou identidades de gênero), no âmbito do Poder Legislativo, qualquer aprovação de lei que beneficie ou garanta a essa parcela da população medidas que promovam sua proteção, valorização e/ou combate à discriminação enfrentada cotidianamente. É o que destaca o relator da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão 26 (ADO/26), o então ministro Celso de Mello (2019):

Não obstante respeitável o esforço dispensado pelo Congresso Nacional no sentido de instaurar o debate legislativo em torno da questão da criminalização da homofobia, revela-se inquestionável, no entanto, a ausência conspícua de qualquer providência efetiva no sentido de superar a situação de inequívoca e irrazoável “*inertia deliberandi*” ora constatada no presente caso. (BRASIL, 2019, p. 48).

No momento atual, como destacam Facchini, Carmo e Lima (2020), é possível identificar um fenômeno de politização reativa encabeçado pelos segmentos religiosos em contraposição aos avanços dos direitos sexuais e reprodutivos ocorridos nas últimas décadas. Ainda segundo esses autores, “os ativismos” também passam por um momento de reconfiguração, com destaque para o questionamento da institucionalização dos movimentos sociais e do diálogo socioestatal.

A interseccionalidade das pautas dos grupos subalternizados, na segunda metade dos anos de 2010, emerge como aspecto de relevância, de tal modo que, com a ascensão dos estudos pós-coloniais, *decoloniais* e *queer*, potencializados pela difusão das redes sociais, identifica-se o surgimento de grupos que assumem múltiplas identificações, bem como a multiplicação de categorias, dos quais mencionamos, por exemplo, o acrônimo LGBTQIA+ (agora mais abrangente em relação às distintas orientações sexuais e identidades de gênero) e o feminismo negro. Essas ligações contribuem para uma maior compreensão da complexidade que envolve o tecido social e para a proposição de intervenções coletivas, cujo objetivo-fim é comum: a formação de uma sociedade mais justa, democrática e menos desigual.

Seus objetos de análise são aproximados, as identidades com que lidam se articulam, se misturam e se complexificam. Além disso, a forma como se aproximam dos objetos é semelhante: são campos de estudos marcadamente engajados, dirigidos não apenas para a análise mas para a intervenção social. São ainda campos científicos “abertos”, pouco ortodoxos, marcados pelo debate e pela diversidade analítica. Estudos das culturas juvenis, da cultura operária, da mídia, das identidades nacionais, étnicas e sexuais têm “tudo a ver” com gênero, obviamente. As alianças são assim produtivas em todas as direções. (LOURO, 2014, p. 161).

Com amparo nas discussões de gênero, por exemplo, identificamos como os distintos recortes subjetivos de identidade são transversalizados:

Se alguém é uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da pessoa transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de gênero das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida. (BUTLER, 2021, p.21).

Ainda segundo Butler (2021), pensar a interseccionalidade representa rejeitar a ideia de uma unidade categorial que venha a formar uma coalizão para a conquista de políticas que beneficiem essa categoria. Isso ocorre pelo fato de que o estabelecimento de uma determinada unidade assenta em alegações universalistas e se distancia de outras dimensões. Para a autora, projetar uma categoria fundacionista das mulheres conduz, dentre outras coisas, a não consideração de marcas de classe e raça que perpassam essa categoria. A estruturação dialógica de categorias é passível de desaguar em um liberalismo alheio a como as relações de poder afetam os sujeitos dentro de um determinado segmento e tratar a todos como um grupo homogêneo.

Seria errado supor de antemão a existência de uma categoria de “mulheres” que apenas necessitasse ser preenchida com vários componentes de raça, classe, idade, etnia e sexualidade para tornar-se completa. A hipótese de sua incompletude essencial permite à categoria servir permanentemente como espaço disponível para os significados contestados. A incompletude por definição dessa categoria poderá, assim, vir a servir como um ideal normativo, livre de qualquer força coercitiva. (BUTLER, 2021, p. 40).

Não se há de pensar, portanto, em uma coalizão fechada, de caráter reducionista e constituída em torno de uma determinada categoria. Trata-se, então, de idealizar a elaboração de categorias sem que se tenha uma unidade pré-determinada ou objetivada, de modo a permitir que unidades provisórias surjam durante essa elaboração (BUTLER, 2021).

Uma coalizão aberta, portanto, afirmaria identidades alternativamente instituídas e abandonadas, segundo as propostas em curso; tratar-se-á de uma assembleia que permita múltiplas convergências e divergências, sem obediência a um *telos* normativo e definidor. (BUTLER, 2021, p. 42).

As múltiplas convergências e divergências evidenciadas em torno de um modelo de coalizão aberta, dentre outras coisas, são capazes de clarificar formatos de opressão e subjugação entre os próprios segmentos subalternizados. As opressões características de uma sociedade patriarcal heteronormativa afetam mulheres de maneiras distintas, de acordo com a tonalidade de sua pele ou a homens homossexuais desde a caracterização do seu comportamento como mais ou menos “masculino”, por exemplo. Todos os grupos estão passíveis, ainda, de sofrer com as

adversidades oriundas dos preconceitos de classe e, quanto mais transversalizada for a pessoa, maiores as mazelas a se contornar.

É com base na evidenciação dessas inconsistências verificadas entre os próprios sujeitos e coletivos marginalizados e oprimidos que há a necessidade de se discutir as distintas modalidades de ação das relações de poder na sociedade, uma vez que “o poder se situa e é exercido no nível da vida, da espécie, da raça e dos fenômenos maciços da população”. (FOUCAULT, 2019, p. 148).

Mello e Nuernberg (2012) e Diniz (2003) destacam as convergências e articulações entre os coletivos de luta pelos direitos das pessoas com deficiência com o movimento feminista. Para esses autores, que fazem parte de um grupo escasso que se propõe à realização desse debate, essa correlação surge de alguns pressupostos e eixos em comum entre esses segmentos, tais como: “1) o pressuposto da desnaturalização do corpo; 2) a dimensão identitária do corpo; e 3) a ética feminista da deficiência e do cuidado”. (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 640). Esses movimentos ainda convergem pela maneira de estruturação dos estudos sobre deficiência e feminismo e que nos oferecem algumas justificativas para sua análise interseccional, quais sejam:

1. porque os estudos sobre deficiência partem do mesmo pressuposto político e teórico do feminismo - o de que a desigualdade e a opressão contra grupos vulneráveis devem ser combatidas - e 2. porque o início da estruturação dos estudos sobre deficiência pautou-se largamente no modelo analítico dos estudos de gênero que supunham a diferenciação entre sexo (natureza) e gênero (social), o que, no campo da deficiência, passou a ser compreendido como a diferença entre lesão (natureza) e deficiência (social). (DINIZ, 2003, p. 1).

Esses pontos em comum levam a que as dissonâncias também sejam expostas, refletindo as tendências de especificação dos movimentos com base em suas peculiaridades, mas também evidenciando, como adiantado anteriormente, que os modelos normativos vigentes na sociedade são passíveis de afetar segmentos com uma ou mais similaridades de maneiras distintas, como perpetuação dos privilégios dos grupos dominantes desde a apropriação das pautas em disputa. Essa situação ocorre mais intensamente quando não há crítica e desconstituição dos valores hegemônicos. Para corroborar essa argumentação, louvamo-nos no questionamento feminista à formulação do modelo social da deficiência.

O modelo social não forçava uma revisão dos valores morais esperados para homens produtivos, o que se procurava era garantir a inclusão de homens deficientes neste projeto. O lema de uma das organizações britânicas de deficientes, “o direito ao trabalho é um direito humano fundamental”, é exemplar para se compreender as pretensões dos primeiros teóricos: o objetivo era incluir o deficiente no projeto social de produção. Nesse sentido, por mais inquietante que fosse a redescritção da deficiência em termos sociais, este não foi um movimento capaz de provocar as estruturas morais mais profundas das sociedades, pois princípios hegemônicos como autonomia, independência e produtividade se mantiveram na pauta de reivindicações. (DINIZ, 2003, p. 4).

Para o feminismo, a formulação do modelo social da deficiência foi marcada pelo posicionamento de um subgrupo privilegiado de pessoas com deficiência em relação aos seus demais componentes. Composto basicamente por homens com lesão medular, em sua maioria sociólogos de tradição marxista, esse subgrupo não era capaz de representar os anseios de pessoas com deficiências mais severas, principalmente aquelas de ordem cognitiva e intelectual (DINIZ, 2003).

Considerando que há uma aproximação teórica entre esses coletivos, conforme os eixos e pressupostos mostrados anteriormente, e que essa aproximação se deu harmonicamente no primeiro momento, destacadamente no surgimento e crescimento do modelo social da deficiência, é preciso que percebamos objetivamente como o movimento feminista identificou inconsistências nesse modelo, que culminavam na reprodução de estruturas de poder vigentes.

Princípios como o cuidado, ou benefícios compensatórios para o deficiente não estavam na agenda de discussões, pois se pressupunha que o deficiente era um sujeito produtivo assim como o não-deficiente, sendo necessária a retirada das barreiras para o desenvolvimento de suas capacidades. Muito embora os teóricos da deficiência almejassem revolucionar a lógica capitalista de organização das sociedades, o modelo social concentrou esforços na inclusão dos deficientes no mercado de trabalho e no sistema educacional, em detrimento de promover uma reformulação ampla dos princípios produtivos e morais que regem a vida coletiva em torno do trabalho. (DINIZ, 2003, p. 3).

Com base nessas lacunas indicadas por Diniz (2003), os estudos feministas exprimiram inúmeros pontos a serem considerados e debatidos, tendo como propósito a consolidação de um novo modelo social da deficiência, um novo tipo mais crítico e inclusivo, perpassado por múltiplas condições e/ou ópticas de análise subjetiva.

Foram as teóricas feministas que, pela primeira vez, mencionaram a importância do cuidado, falaram sobre a experiência do corpo doente, exigiram uma discussão sobre a dor e trouxeram os gravemente deficientes

para o centro das discussões - aqueles que jamais serão independentes, produtivos ou capacitados à vida social, não importando quais ajustes arquitetônicos ou de transporte sejam feitos. Foram as feministas que introduziram a questão das crianças deficientes, das restrições intelectuais e, o mais revolucionário e estrategicamente esquecido pelos teóricos do modelo social, o papel das cuidadoras dos deficientes. Foi o feminismo quem levantou a bandeira da subjetividade na experiência do corpo lesado, o significado da transcendência do corpo para a experiência da dor, forçando uma discussão não apenas sobre a deficiência, mas sobre o que significava viver em um corpo doente ou lesado. Foram as feministas que passaram a falar nos “corpos temporariamente não-deficientes”, sugerindo a ampliação do conceito de deficiência para condições como o envelhecimento ou as doenças crônicas. Diferentemente dos teóricos do modelo social, muitas feministas não hesitaram em por lado a lado a experiência das doenças crônicas e das lesões, considerando-as igualmente como deficiências. Por fim, foram as feministas que mostraram que, para além da experiência da opressão pelo corpo deficiente, havia uma convergência de outras variáveis de desigualdade, tais como raça, gênero, orientação sexual ou idade. (DINIZ, 2003, p. 3-4).

Essas marcas de convergência e divergência que marcam a interseccionalidade e a transversalidade dos múltiplos sujeitos que compõem a diversidade humana, em associação ao reconhecimento dos aspectos históricos discutidos até aqui e correlacionados à pluralidade no Brasil e no mundo, caracterizado com as perspectivas teóricas e contextuais que levaram a elaboração de modelos, paradigmas, políticas públicas e contestações de padrões hegemônicos vigentes, são de fundamental importância para que nos situemos em relação à realidade atual no que concerne às políticas e posicionamento da diversidade no debate e espaço públicos.

Tamanha a evidência em torno da temática da diversidade desde meados do século XX e primeiras décadas do século XXI trouxeram à tona não somente a voz dos grupos historicamente sujeitados à exclusão, mas também fomentaram fortes reações das alas mais conservadoras da sociedade em um movimento reacionário ante a conquista de direitos por grupos minoritários e ao questionamento de “valores” históricos arraigados no âmago social.

No Brasil, os últimos anos foram marcados por considerável reação dos movimentos conservadores à direita do espectro político, seguindo uma tendência surgida nos Estados Unidos e sob grande influência de setores religiosos, como bem destacado por Almeida (2019), Miguel (2021) e Silva, Sugamoto e Araújo (2021). Acerca do conservadorismo, é pertinente esclarecer que conforma

[...] um conceito associado a processos e contextos históricos específicos. Todavia, o termo tornou-se comum nos debates públicos brasileiro e mundial contemporâneos, sendo constantemente acionado nos noticiários de televisão, na imprensa escrita e nas redes sociais digitais com uma profusão de sentidos razoavelmente elásticos; por vezes, é identificado de modo excessivo e impreciso com fascistas, se na política, ou com fundamentalistas, quando na religião. Parafraseando Geertz, quando escreveu que no mundo contemporâneo “há coisas demais a que se quer dar o nome de ‘religiosas’” (Geertz, 2001, p. 151), muitas coisas são chamadas de conservadoras ou arroladas enquanto tais em um mesmo grande movimento. (ALMEIDA, 2019, p. 186).

Essa tendência reacionária, em âmbito nacional e internacional, recebeu formato com a ascensão de grupos de direita e extrema direita ao poder, como ocorrido no Brasil e em vários outros países da América do Sul, além dos Estados Unidos e de alguns estados europeus (ALMEIDA, 2019; MIGUEL, 2021). O discurso utilizado pelos líderes dessas nações, caracterizados por seu caráter fortemente populista, se vale de conceitos duvidosos de “identidade de gênero” e “marxismo cultural” para difundirem ideias “antiglobalistas” – muitas vezes mais aparentados com um ultranacionalismo - anticomunistas e alardeadamente intolerantes.

As discussões envoltas nos conceitos de ideologia de gênero e marxismo cultural são intrínsecas ao terreno político da direita e da extrema direita e são inter-relacionadas. Algo notável em torno da formulação de seus significados é, no caso da ideia de ideologia de gênero, a subversão dos estudos teóricos acerca do gênero (MIGUEL, 2021) e no do marxismo cultural o seu ideal conspiracionista judaico-comunista (SILVA; SUGAMOSTO; ARAÚJO, 2021).

O espantinho da “ideologia de gênero” tornou-se, no Brasil, o ingrediente principal do “marxismo cultural”, outra importação do radicalismo de direita anglófono. Nas palavras de Mirrless, o “marxismo cultural” é um dispositivo político de produção de “ódio interseccional” dentro do discurso da Alt-Right (a nova extrema direita). Ele constrói uma visão de nação que é patriarcal, branca e supremacista cristã, “em resposta à desestabilização desta ordem pela contínua busca de justiça social e mudanças societárias mais amplas ligadas às condições do capitalismo multinacional e do neoliberalismo progressista”. (MIGUEL, 2021, p. 4-5).

É baseado nesse arcabouço “delirante-pseudocientífico” de conceitos deturpados que o Brasil inaugurou (ou resgatou) uma visão para a diversidade e para o trato das diferenças na pluralidade humana marcado pela defesa da manutenção das características hegemônicas da sociedade (branca, heterossexual, patriarcal etc.) e pela ideia de submissão das minorias perante aqueles detentores dessas

características. No caso brasileiro, a dita onda conservadora iniciou sua rápida ascensão com as manifestações populares de 2013, diminuindo seu aspecto difuso em detrimento de uma maior integração e organização de pautas e consolidando-se efetivamente após o *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff em 2016.

O breve mandato do ex-presidente Michel Temer, que assumiu após o *impeachment* de Rousseff, ficou marcado por alguns retrocessos. Primeiramente, pela baixa representatividade do corpo ministerial do seu governo, sendo esse exclusivamente branco e masculino ou, nos dizeres do jornal britânico *The Guardian*: “*A lot of testosterone and little pigment*”⁸. Além disso, extinguiu o Ministério da Cultura (recriado um mês após a sua extinção após fortes pressões da opinião pública) e incorporou o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos ao Ministério da Justiça e Cidadania. Embora houvesse justas críticas à atuação efetiva das pastas extintas, suas existências, por si, eram sinal de reconhecimento da importância das áreas que representavam e, muito embora tenha havido a reversão de algumas dessas medidas em momentos posteriores, já havia se caracterizado qual o posicionamento governamental para temáticas como cultura, direitos humanos, racismo e igualdade de gênero.

O cenário mais tenebroso veio a partir de 2018, ano eleitoral. O debate acerca da pauta de costumes nunca se tornou tão evidente e, ao mesmo tempo, envolto em uma áurea obscurantista, cercada por inúmeras notícias falsas (*fake news*) e pelo terror implantado em boa parte da população que se viu sob uma “ameaça” de subversão de muitos de seus valores morais arrimados na tradição cristã. Tal realidade, associada, ainda, à narrativa de idoneidade moral e combate à corrupção, foi devidamente constituída no movimento de ascensão da extrema-direita que compôs a chapa do então candidato e depois Presidente da República.

Associado a essa linha de discurso, Bolsonaro abraçou a pauta dos costumes, articulando-se, de um lado, com uma base parlamentar evangélica e, por outro, com o eleitor evangélico, que sempre foi sensível às questões relativas ao corpo e aos comportamentos. Seu discurso foi contrário à praticamente todas as mudanças concernentes a sexualidade, gênero e reprodução das últimas décadas. E contra o aborto e as causas LGBT. Combateu a chamada “ideologia de gênero”, maior espectro que assombra a população mais conservadora, gerando uma espécie de pânico moral. (ALMEIDA, 2019, p. 205).

⁸ Tradução: Muita testosterona e pouco pigmento.

A bem-sucedida tática de campanha do Postulante, fortemente impulsionada pelo uso das redes sociais, lhe garantiu a vitória nas eleições e sua escalada à Presidência da República. Seu mandato, desde então, se caracteriza por um viés sobradamente belicoso e conservador, manifestado tanto em seus discursos, como no de muitos de seus ministros que reproduzem fielmente suas ideias e métodos discursivos.

Mencionamos, como exemplo clássico de como a diversidade é tratada no atual governo, a criação do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH) e ocupado até março de 2022 pela ministra Damares Alves. De formação religiosa, a Ministra reforçou, tanto em suas pautas, como em seus discursos, a tendência reacionária vigente no governo. Em suas declarações, é perceptível, por exemplo, a opção realizada pelo determinismo biológico no que concerne às definições e constatação dos padrões de gênero. Como consequência desse paradigma biologistista há o reforço a

[...] um marco social desigualitário e patriarcal, que disgrega os corpos em masculinos e femininos, chama-os homens e mulheres, impõe-lhes modelos de conduta e funções sociais e laborais distintas, e organiza-os dentro dum esquema social em que há claras e alarmantes assimetrias, que se manifestam desde aspectos como a brecha salarial e o assédio, até a agressão sexual e o assassinato. Esse patriarcalismo que orienta a retórica da ministra estabelece um esquema de gênero desenhado a partir de um antagonismo e uma separação radical entre o masculino e o feminino, e só tem lógica como componente de relações de poder assimétricas. (CUNHA, 2020, p.51).

Ainda segundo Cunha (2020), estão entre as pautas do MMFDH a proposta de liberação de tratamentos de reorientação sexual e terapias de reconversão de gênero, em afronta a questões pacificadas em décadas anteriores por conselhos de Medicina e Psicologia. Entre outras frentes encabeçadas pelo governo estão a aprovação do Estatuto da Família, o Estatuto do Nascituro e a PEC 29/2015 que, se aprovados, representariam mudanças de paradigmas relacionados à, respectivamente, definição de família, que seria restringida àquelas formadas por um núcleo heterossexual, restrição ao aborto em quaisquer situações, o que solaparia as discussões relacionadas aos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, e, por fim, alterariam a CF/88, de modo que a vida passasse a ser considerada como inviolável desde a sua concepção.

A discussão que se deve promover é relativa a que o Estatuto da Família exclui os diversos tipos de família que existem, não lhes oferecendo qualquer proteção senão destinando-os a um limbo jurídico; o Estatuto do Nascituro instaurará um conflito de normas já que o Código Penal brasileiro permite o aborto em casos específicos e a PEC 29/2015, se aprovada, recalcará a criminalização do aborto ao estabelecer expressamente que o direito à vida começa desde a concepção, outorgando uma primazia dos corpos ainda não nascidos em detrimento da vida de inúmeras mulheres, o que daria o caráter de inconstitucionalidade a quaisquer casos de aborto. (CUNHA, 2020, p. 53).

Também são reflexos da conjectura reacionária vigente, o movimento político intitulado “Escola sem partido”. De raízes conservadoras, essa corrente defende a punição para a prática do “assédio ideológico” eventualmente ocorrido nas escolas. Em termos práticos o que se percebe é a defesa da ideologia das classes dominantes e da reprodução dos modelos políticos e econômicos hegemônicos. A disputa travada pelo fim da “ideologia” no ambiente escolar nada mais é que uma escolha estritamente ideológica e de recusa a qualquer modelo educacional objetante aos interesses mercadológicos e comprometido com a integração dos múltiplos sujeitos no corpo social (CAPAVERDE; LESSA; LOPES, 2019).

Um outro movimento em nítido crescimento no País é o *homeschooling*, que pode ser traduzido como educação no lar ou educação doméstica. Os defensores desse modelo questionam a qualidade do ensino ofertado nas escolas, apontam a violência no âmbito escolar e em seus entornos, além dos seus ideais religiosos que demandariam uma liberdade de instrução conforme suas reservas morais como elementos justificantes para ofertarem o ensino no ambiente domiciliar (CURY, 2019). O Projeto de Lei N.º 2.401/2019, defendido pelo MMFDH, visa regulamentar o *homeschooling* promovendo alterações na LDB e na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Muitas críticas relacionadas à educação domiciliar residem na restrição da convivência entre os diferentes e que marca a formação ocorrida nas instituições educacionais.

A escolaridade traz consigo o campo da convivência. Convivência que reabre uma nova tensão: os diferentes se encontram em um espaço comum a fim de conhecerem e praticarem “as regras do jogo”. Os diferentes se encontram para que haja um reconhecimento recíproco da igualdade, da igualdade essencial entre todos os seres humanos. Os diferentes se encontram para, em base de igualdade, reconhecer e respeitar as diferenças. É nesse ir e vir de conhecimento comum, de aprendizado das regras do jogo, da consciência da igualdade e do reconhecimento do outro como igual e diferente que se efetiva a “dignidade da pessoa humana”, princípio de nossa Constituição. (CURY, 2019, p.6).

Muito embora boa parte ataques aos direitos e conquistas dos grupos minoritários terem por alvo os aspectos de sexualidade e gênero, os retrocessos não se restringiram a esses segmentos. Segundo Xavier (2020), o projeto político do governo em voga perpassa a desregulamentação das terras e territórios dos povos indígenas e das comunidades tradicionais quilombolas, além de retrocessos na pauta ambiental. Relativamente à população negra, mais especificamente, as investidas

[...] tiveram início ainda na campanha eleitoral e seguiram imediatamente a posse como presidente. O debate sobre a inexistência do racismo como causa estrutural das desigualdades raciais; as tentativas de desregular direitos da população negra, como a política de cotas nas universidades; o não reconhecimento dos direitos trabalhistas das trabalhadoras domésticas; a criminalização dos negros, sobretudo dos jovens; o tratamento com inferioridade e a veiculação de imagens simbólicas de negros subordinados como a do deputado Hélio Fernando Barbosa Lopes (Hélio Bolsonaro), fazem parte do repertório perverso desses setores. Ainda no intuito de afirmar o desprezo pelo debate sobre a questão racial, o Presidente empossou, recentemente, Sérgio Camargo como presidente da Fundação Cultural Palmares. (XAVIER, 2020, p. 20).

A nomeação de Sérgio Camargo para a Fundação Zumbi dos Palmares foi bastante simbólica em relação à nova abordagem acerca da problemática racial, uma vez que, de maneira recorrente, Camargo promoveu o questionamento do racismo estrutural no País, em total contrassenso relativamente à lógica de criação da Fundação, surgida em 1988, e que visa “a estimular, integrar, preservar, proteger e disseminar as culturas negras; inclusive a de acompanhar o reconhecimento das comunidades quilombolas”. (XAVIER, 2020, p. 20).

Até mesmo os grupos que possuíam alguma expectativa de ampliação de direitos tiveram que deparar uma realidade bastante distinta daquela anunciada durante o período eleitoral, como é o caso das pessoas com deficiência. O que houve, efetivamente, foi uma desconstituição de direitos já conquistados e inúmeros discursos e ações de caráter “capacitista”⁹.

Dentre as medidas adotadas com início no ano de 2019, fazemos menção ao ataque ao Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência (CONADE) e à Política Nacional de Participação Social (PNPS), comprometendo, desse modo, a articulação

⁹ Mello (2016) e Vendramin (2019) convergem em suas considerações acerca do termo *capacitismo* como se tratando de uma expressão de cunho preconceituoso, onde a condição corporal dos sujeitos os define como sendo mais ou menos capazes e um sistema hierarquizante. O termo – não dicionarizado – ainda reflete os paradigmas oriundos do modelo médico da deficiência em contraposição ao modelo social vigente.

entre a sociedade civil e a Administração Pública Federal; a extinção da SECADI, que tratava de ações e políticas voltadas para a Educação Especial, de Jovens e Adultos, Indígena, Quilombola, Étnico-raciais e Direitos Humanos e havia sido criada após intensas lutas dos movimentos sociais. Após o fim da SECADI duas novas secretarias foram criadas: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. O que se percebe, contudo, é que a extinção da SECADI e a criação das secretarias não foram acompanhadas de qualquer debate democrático entre os coletivos possivelmente afetados pela reestruturação ocorrida no MEC.

Outra medida de intensa repercussão foi o oferecimento, em caráter de urgência, do Projeto de Lei n.º 6.159/19, que traz inúmeros retrocessos em relação à Lei N.º 8.213/91, uma vez que promove alterações que influenciariam diretamente o acesso de pessoas com deficiência ao mercado de trabalho. As principais críticas aos projetos, de acordo como a AMPID (2019), são seu aspecto não dialógico junto aos integrantes desse grupo social e entidades representativas, o fim da progressividade dos direitos das pessoas com deficiência, barreiras à concessão do auxílio-inclusão e imposição da reabilitação profissional para todas as pessoas com deficiência.

Também houve fortes críticas relativas à desconstrução da política de cotas para os membros desse grupo. As principais queixas foram baseadas nas medidas propostas pelo Governo Federal, como a contabilização de aprendizes com deficiência para o atendimento ao número mínimo de postos de trabalho reservados a esse público, contabilização dobrada de pessoas com deficiência grave, criação de mecanismos de compartilhamento de cotas entre empresas de atividades e naturezas diversas e exclusão da reserva de vagas em tarefas consideradas perigosas. Além disso, cria mecanismos que favorecem o não cumprimento das reservas de vagas por empresas, uma vez que estabelece a possibilidade de recolhimento pecuniário ou outras medidas alternativas para aqueles que não se adequarem às exigências da lei.

A despeito dos retrocessos e reações à agenda progressista, é notório que a discussão sobre temas como gênero, sexualidade, etnia, raça e deficiência, por exemplo, está cada vez mais em curso, exigindo da sociedade uma atitude firme e condizente com a condição de Estado Democrático de Direito.

Alfim, no Estado Democrático de Direito, paradoxal é não admitir e não acolher a desigualdade, o direito de ser diferente, de não formar com a maioria. Mais: o Estado Democrático de Direito constitui-se, em si mesmo –

e, sob certo ponto de vista, principalmente –, instrumento de defesa das minorias. (MELLO, 2009, p. 136).

Muitas lutas por uma nação mais justa e igualitária ainda estão em curso no Brasil e, provavelmente, perdurarão por muitos anos. É necessário, portanto, que a sociedade se mantenha alerta, não admitindo recuos nos direitos conquistados pelos grupos histórica e factualmente subalternizados e, acima de tudo, que haja uma constante e proativa atitude na elaboração de uma agenda que promova uma efetiva justiça social.

2.4 Educação e Diversidade

A discussão proposta neste módulo visa a mostrar as correlações entre a educação e a diversidade, explanando as linhas teóricas influentes sobre essas duas temáticas e os principais realidades e abordagens da diversidade no âmbito educacional, bem como caracterizar, à luz da legislação educacional brasileira, em que ponto a diversidade, com destaque a temas como gênero, sexualidade, raça, etnia e deficiência, está contemplada.

De início, julgamos pertinente destacar de que modo a educação e a escola, na qualidade de instâncias sociais, assumem atitudes reprodutivas ou transformadoras da realidade social. O papel reprodutivista é aquele estabelecido por intermédio da assimilação das contradições da sociedade capitalista, ao passo que o papel de transformação social se encontra estruturado em ideais emancipatórios e de desconstituição do *status quo*.

Louis Althusser (1980) assaca sua crítica ao papel reprodutor da ideologia dominante assumido pela escola no contexto da sociedade capitalista, ao considerar a instituição escolar como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). Para o autor, esses aparelhos

[...] funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia) embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica. (Não há aparelho puramente ideológico). Assim a escola e as Igrejas «educam» por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de selecção, etc., não só os seus oficiantes, mas as suas ovelhas. Assim a Família... Assim o Aparelho IE cultural (a censura, para só mencionar esta), etc. (P. 47).

Ainda segundo Althusser (1980), o Aparelho Ideológico escolar é dominante nas formações capitalistas e assumiu a posição do outrora imperante Aparelho Ideológico de Estado n.º 01 – a Igreja. A escola toma para si a função de introjetar nas crianças, desde tenra idade, os saberes práticos demandados pelo sistema capitalista. Desde a juventude, essa instituição contribui para a ascensão de uma massa proletária destinada a postos de trabalho intermediários e apenas uma pequena parcela acede a lugares de cunho intelectual responsáveis pela organização coletiva, exploração e reprodução ideológica. Cada grupo formado deveria, contudo, assimilar o seu papel na reprodução do sistema por meio da base ideológica internalizada ao extenso do tempo e de sua formação educacional.

Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que laico), em que os mestres, respeitosos da «consciência» e da liberdade» das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos «pais» (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes «libertadoras». (ALTHUSSER, 1980, p. 66).

É preciso, *in hoc sensu*, que idealizemos um modelo educacional justo, inclusivo e não discriminatório. Concordamos com Matiskei (2004) em seu argumento de que, independentemente de qual termo seja escolhido para adjetivar o substantivo educação (inclusiva, para todos ou multicultural), é importante que se tenha em mente o propósito de promover modificações na estrutura social e que levam à expropriação de direitos dos cidadãos.

Em acepção ampla, portanto, pensar em políticas públicas de inclusão escolar significa planejar e implementar projetos que ampliem as possibilidades de acesso e inserção social dos diferentes grupos marginalizados, seja por sua situação de pobreza extrema, por sua condição de cor, raça e etnia, por diferenciações em sua compleição física ou cognitiva, por vulnerabilização por sua escolha política, religiosa ou de orientação sexual, entre tantas outras possibilidades. (MATISKEI, 2004, p. 186-187).

Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) observam que o interesse pela temática **diversidade na educação**, corriqueiramente tratada sob a óptica do multiculturalismo, ocupado relevante espaço em diversos países, muitas vezes com percepções

distintas entre cada nação, ao ponto em que países como os Estados Unidos e a Índia tratam a diversidade cultural por um viés integracionista, ao passo que França e Argentina possuem sérias restrições à abordagem multicultural por julgarem temerárias às suas tradições nacionais.

Para Candau (2008), a América Latina, e por consequência o Brasil, denota particularidades quando defrontada com as contendias culturais.

Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que Lsouberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão. (P. 17).

Reconhecer a existência de uma cultura hegemônica e, mais ainda, admitir que o processo de luta dos povos subalternizados com vistas à afirmação de suas identidades perdura nos dias atuais, significa acolher o fato de que essa hegemonia continua constituindo o padrão normatizador geral da sociedade, conferindo-lhe caracteres homogêneos e multiculturais. A escola, repetindo o modelo observado no ambiente social, também se exprime como homogeneizadora e monocultural, sendo necessário, portanto, o desenvolvimento de uma consciência capaz de romper e estabelecer novas práticas educativas que evidenciem a pluralidade cultural e as diferenças (CANDAU, 2008).

Como já expressei, no contexto do neoliberalismo, as instituições sociais são pressionadas a colaborar com a manutenção do projeto econômico e político global, partindo de concepções individualistas e destinadas ao cumprimento das exigências do mundo laboral. A escola, a despeito de sua imersão nessa conjuntura histórica-social, tem potencial para a contestação da ordem dominante, por meio das suas possibilidades de promover a inclusão ou reduzir a exclusão social, uma vez que em seu interior é perpassado “pelas mesmas práticas, conflitos e teses presentes na sociedade em geral. É na escola que a gestão educacional faz ecoar os seus princípios, é nela que se materializam as políticas e os programas governamentais”. (MATISKEI, 2004, p. 188).

Compete à educação e à escola, nesse sentido, ser um meio de contestação da ordem dominante, trabalhando para a superação de projetos político-pedagógicos que conformem os sujeitos aos padrões de exclusão decorrentes do processo capitalista de produção. Criar espaços para que o modelo dominante seja problematizado, com vistas a sua superação, é o compromisso que cabe à escola, ainda que ela não detenha todas as armas para a transformação das relações vigentes. (MATISKEI, 2004, p. 189).

É nessas circunstâncias de demanda pelas opções de subversão dos modelos excludentes e vigentes na sociedade que a diversidade e a educação se cruzam em um terreno fértil de possibilidades. A formulação dessas condições alternativas, essencialmente democráticas, passa, antes de tudo, pela tomada de consciência da realidade social e da contestação de padrões segregacionistas dos sujeitos. A educação e a escola, entre contradições e possibilidades, são capazes de além da representação/reprodução da conjuntura social, superando o modelo oferecido por Althusser (1980) por meio da produção de retratos sociais mais justos e igualitários.

A diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar e problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno. Uma das aspirações básicas do programa prodiversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo "normalizando-o" e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. [...] E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou "segregando-o" em categorias fora da "normalidade" dominante. (SACRISTÁN, 2001, p. 123-124 APUD CANDAU, 2008, p. 14-15).

A emergência em torno do tema **diversidade** faz com que surja uma gama de abordagens, dentro do terreno do multiculturalismo, que se ocupam em propor explicações e/ou ações de intervenção e transformação na realidade social, tendo como ponto de partida o reconhecimento das diferenças e da diversidade como um todo. Candau (2008, 2011) apresenta três abordagens principais: a assimilacionista, a diferencialista e o multiculturalismo aberto e interativo.

As abordagens assimilacionista e diferencialista são as mais frequentes. A primeira reconhece a sociedade como instância multicultural, limitando-se, contudo, a

uma perspectiva prescritiva que, no âmbito educacional, se manifesta por meio da defesa da universalização da escolarização, bem como do caráter monocultural. A abordagem diferencialista, por sua vez, parte da ideia do multiculturalismo plural, opondo-se à assimilacionista, por julgar que essa culmina no silenciamento das diferenças. Assim, há a reivindicação de espaços para manifestação das identidades culturais, além do acesso aos direitos sociais. Nalgumas vertentes, todavia, assume um caráter essencialista na formação identitária e também colaborando com a segregação de grupos em locais específicos e homogêneos (CANDAU, 2008; 2011).

A abordagem aberta e interativa considera a interculturalidade como aspecto-chave para a estruturação de sociedades democráticas e que articulam políticas de igualdade com políticas de identidade. Nela há a inter-relação de sujeitos e coletivos distintos, a cultura é encarada como um *moto continuo* de formulação, desestabilização e reconstituição. Entrementes, a hibridização cultural decorre da premissa de que as culturas não são puras, nem estáticas (CANDAU, 2008, 2011).

Outros aspectos intrínsecos ao interculturalismo defendido por essa abordagem é o reconhecimento das relações de poder, que conduz manifestações de preconceito e discriminação e o concebimento da existência de múltiplos saberes e conhecimentos não hierárquicos e dialógicos. Imperativo é salientar que esse modelo de interculturalismo não desvincula as questões de diferença e desigualdade e suas tensões, reconhecendo as múltiplas configurações em suas relações e abstendo-se de eventuais reducionismos (CANDAU, 2008, 2011).

Abramowicz e Rodrigues (2013) chamam a atenção para o elo entre educação e cultura no Brasil, que remonta aos anos de 1930. Nesse período, as culturas indígena e africana passaram por inúmeros desgastes provocados pela política de formulação de uma identidade nacional que se expressou pelo padrão branco eurocêntrico como o modelo a ser seguido.

Ainda segundo Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), a temática da diversidade ganhou mais evidência graças à ação dos movimentos sociais, destacadamente nos anos de 1970 e 1980. Gohn (2012), por sua vez, chama a atenção para o caráter educativo dos coletivos populares e das demandas da sociedade por educação, que contribuíram para nortear a atuação desses grupos, principalmente nos anos de 1980.

Foi nos anos de 1990, entretanto, iniciada uma série de mudanças normativas e de implementações de políticas públicas que passaram a fazer referência direta à **diversidade**, sendo muitas delas de cariz eminentemente educacional.

A Lei N.º 9.394/96, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estabelece, dentre outros princípios, o respeito à liberdade e apreço à tolerância como alguns dos pilares do ensino. Embora ainda tímida no quesito diversidade, a LDB passou, ao longo dos anos, alterações que a tornaram mais contemplativa no que se refere à pluralidade humana em seus múltiplos aspectos.

Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) evidenciam que, durante os anos de 1990, o debate em torno da diversidade tomou como foco currículo escolar, destacando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como *situ* de contenção dos temas postos na educação.

Kadlubitski e Junqueira (2009) salientam que os PCN do primeiro e segundo ciclos indicam que a diversidade nacional, como ocorre com a pluralidade dos alunos, deve ser considerada quando do estabelecimento de objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. No terceiro e quarto ciclos, os PCN tratam essa temática como de teor transversal, devendo perpassar as múltiplas disciplinas componentes do currículo. A inclusão da diversidade como matéria transversa é alvo de críticas, devido ao fato de que o respeito às diferenças, em uma sociedade multicultural como a brasileira, deveria estar no interior das disciplinas como um todo.

O volume 10 dos PCN, além da diversidade cultural, traz a orientação sexual como um dos temas transversais, sugerindo que, na contextura dessa discussão a sexualidade e o gênero devem ser privilegiados, haja vista estarem inscritos no conjunto das relações sociais.

As questões referentes à sexualidade não se restringem ao âmbito individual. Pelo contrário, muitas vezes, para compreender comportamentos e valores pessoais é necessário contextualizá-los social e culturalmente. É nas relações sociais que se definem, por exemplo, os padrões de relação de gênero, o que homens e mulheres podem e devem fazer por serem homens e mulheres, e, principalmente, quais são e quais deverão ser os direitos de cidadania ligados à sexualidade e à reprodução. O alto índice de gravidez indesejada na adolescência, abuso sexual e prostituição infantil, o crescimento da epidemia de AIDS, a discriminação salarial das mulheres no mercado de trabalho, são algumas das questões sociais que demandam posicionamento em favor de transformações que garantam a todos a dignidade e a qualidade de vida previstas pela Constituição brasileira. (BRASIL, 1997, p. 87).

Com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, sobrou adotada uma percepção crítica em relação às diretrizes curriculares vigentes, bem como aos PCN, assumindo que esses se tornaram meros instrumentos burocráticos sem maiores aprofundamentos quanto às especificidades vigentes em um país com as dimensões do Brasil e suas inúmeras variações socioculturais.

Entre múltiplos fatores que podem ser destacados, acentua-se que, para alguns educadores que se manifestaram durante os debates havidos em nível nacional, tendo como foco o cotidiano da escola e as diretrizes curriculares vigentes, há um entendimento de que tanto as diretrizes curriculares, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementados pelo MEC de 1997 a 2002, transformaram-se em meros papéis. Preencheram uma lacuna de modo equivocado e pouco dialógico, definindo as concepções metodológicas a serem seguidas e o conhecimento a ser trabalhado no Ensino Fundamental e no Médio. Os PCNs teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos. Entretanto, a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos. (BRASIL, 2013, p.17-18).

Como está evidente mais adiante, as diretrizes curriculares atuais – destacadamente aquelas vinculadas ao Ensino Médio e à EPT (que configuram o escopo desse trabalho) – foram pensadas de modo a agregar novos posicionamentos e abordagens em relação a diversos temas, dentre os quais a diversidade e a pluralidade humana foram contempladas.

Todas essas mudanças de perfil educacional aplicadas à diversidade configuram a inauguração de uma era de políticas públicas patrocinadas por organismos multilaterais. Assim assevera Rodrigues (2011), ao chamar a atenção para o fato de que a ascensão das políticas públicas relacionadas à diversidade surge em um contexto de crescente interesse internacional acerca desse assunto, destacando o papel da UNESCO como uma das principais fiadoras desse debate. Em 1995, rememora Rodrigues (2011), a UNESCO lançou o texto *Nossa Diversidade Criadora*, sugerindo novas relações da temática da diversidade com os programas de desenvolvimento. Em anos posteriores, notadamente 1998 e 2001, respectivamente, a UNESCO incluiu o tópico da diversidade em seu Plano de Ação Anual e publicou

uma Declaração Universal sobre o tema, destacando a necessidade de que se promova o diálogo entre os povos.

Se, por um lado, a utilização desse conceito pode revelar o surgimento de uma inflexão do pensamento social, por outro lado, a imprecisão ou o seu uso irrestrito pode restringir-se ao simples elogio às diferenças, às pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou estratégia de apaziguamento das diferenças. (RODRIGUES, 2011, p. 16).

Essa argumentação de Rodrigues está alinhada com uma das modalidades de enfrentamento da diversidade observadas por Skliar e Duschatzky (2000) *apud* Candau (2008), que a situa como sendo os outros como sujeitos plenos de uma marca cultural e da qual decorrem, na senda educacional, duas manifestações principais:

[...] uma entrada folclórica, caracterizada por um percurso turístico de costumes, e escolarizada, que converte a diversidade cultural em um almanaque que engrossa a lista dos festejos escolares [e] a reivindicação da localização como retórica legitimadora da autonomia institucional. (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2000, p. 171 *apud* CANDAU, 2008, p. 30).

Dos anos de 2000 em diante, acentuadamente no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o tema **diversidade** passou a ocupar uma posição de destaque. A aproximação do governo com movimentos sociais e organizações não governamentais, somada à adesão do País a acordos e convenções internacionais, propiciou um terreno fértil para a centralidade em torno desse universo, se havendo situado a educação como um pilar de sustentação dos debates realizados e das ações adotadas.

Gomes (2008) destaca a importância da aprovação, no ano de 2003, da Lei N.º 10.639/03, que alterava a LDB e instituía a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, pública e privada. Associada à sanção da Lei N.º 10.639/03, o CNE aprovou a Resolução N.º 1, em 2004, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de modo a subsidiar, pedagogicamente, o cumprimento da lei sob comento.

A implementação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem somar às demandas do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação

escolar, em específico. Esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação anti-racista. (GOMES, 2008, p. 69).

O conhecimento das raízes africanas e das contribuições da população negra na formação da sociedade brasileira, evidencia Gomes (2008), atua para a superação de mitos e estigmas historicamente atribuídos aos negros, levando à reconstrução da óptica sobre essa população de maneira afirmativa, problematizada mediante o reconhecimento das relações de poder que fomentam a desigualdade e que ocorreram durante a colonização. Gomes (2008) ainda reforça a ideia de que a população branca também se beneficia dos conhecimentos garantidos pela Lei N.º 10.639/03, de modo que reconheçam e questionem como a branquitude se constituiu no padrão identitário hegemônico da sociedade feito um dos legados da escravidão no País. Em 2008, uma vez editada a Lei N.º 11.645/2008, as modificações na LDB implementadas mediante a sanção da Lei N.º 10.639/03 foram alteradas, de modo a incluir, junto aos estudos da história e da cultura afro-brasileira, a história e a cultura dos povos indígenas do Brasil.

Uma novidade de cunho institucional surgida como um meio de articulação de ações governamentais de natureza educacional orientadas para a valorização da diversidade étnica e cultural brasileiras foi a criação da Secretaria de SECAD, em 2004, e vinculada ao MEC.

A constituição da Secad traduz uma inovação institucional. Pela primeira vez, estão reunidos os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, educação do campo e educação ambiental. Esta estrutura permite a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica. (BRASIL, 2004, p.1).

Moehlecke (2009) argumenta que a SECAD foi criada como um meio de aglutinar projetos e ações que estavam dispersos pelo MEC, de modo que a Secretaria foi dividida em dois departamentos: o de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação para a Diversidade e Cidadania. Este foi subdividido em cinco coordenações gerais: Educação Escolar Indígena, Diversidade e Inclusão Educacional, Educação do Campo, Educação Ambiental e Ações Educacionais Complementares. De maneira a articular todo o espectro de grupos e suas demandas,

foram criadas secretarias e conselhos específicos, bem como câmaras temáticas, com o escopo de articular as secretarias instituídas.

Um aspecto relevante relacionado ao rearranjo institucional que segmentou a criação de setores específicos para promoção de ações diretamente relacionadas à diversidade, e a despeito da preocupação do MEC com o respeito às diferenças, e o que é imperativo destacar, é o fato de que a Educação Inclusiva permaneceu dissociada e autônoma da SECAD (MOEHLECKE, 2009). Somente em 2011, os programas de ações inclusivas foram incorporados aos programas relacionados à diversidade com a mudança de SECAD para SECADI (LÁZARO, 2013). Em sua nova configuração, a SECADI incorporou as funções então atribuídas à Secretaria de Educação Especial (SEESP).

A partir de suas diretorias a SECADI tinha como competência o desenvolvimento de atividades em torno do planejamento, orientação e coordenação, de forma articulada “com os sistemas de ensino dos Estados, Distrito Federal, Municípios e as representações sociais” no sentido de implementação de políticas voltadas para diferentes áreas de atuação abrangendo: a) alfabetização de jovens e adultos, b) educação do campo, c) educação escolar indígena, d) educação em áreas remanescentes de quilombos, e), educação nas relações étnico-raciais, f) educação em direitos humanos, e, g) educação especial. (JAKIMIUI, 2019, p.5-6).

A atuação da SECADI estava inserida desde a formação de professores até a melhoria na infraestrutura física e tecnológica das instituições, além de intervir na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos. Para tanto, a Secretaria desenvolvia uma série de programas e ações, tais como premiações, comissões, conferências, concursos, formações etc. Disponha, ainda, de uma série de publicações relacionadas a sua área de atuação, disponibilizadas em seu portal oficial na *internet* (JAKIMIUI, 2019).

Jakimiu (2019) evidencia a noção de que, com o avanço do populismo de extrema direita, culminado na eleição de Jair Bolsonaro em 2018, a SECADI foi sendo extinta no ano de 2019. Conforme destacado pela autora, essa medida refletiu o compromisso do Governo Bolsonaro com a agenda neoliberal e conservadora, avesso às pautas de direitos humanos e diversidade, e dirigido aos interesses do mercado de trabalho. Como consequência da extinção da SECADI, restaram comprometidos o reconhecimento da diversidade, a promoção da equidade e o fortalecimento da inclusão sem discriminações nos processos educativos.

Retomando a análise acerca dos normativos legais do ensino no Brasil, está nas Diretrizes Curriculares Nacionais um de seus principais instrumentos regulamentadores. Em virtude do escopo desta pesquisa, foi à frente demonstrado como as DCNEM e as DCNEPT privilegiou a diversidade em seus textos.

As DCNEM, em sua versão atual, instituída por meio da Resolução N.º 3 de 21 de novembro de 2018, decorrente da implantação do chamado “Novo Ensino Médio” ocorrida no governo do Presidente Michel Temer, por meio da Lei N.º 13.415/2017, aborda e reconhece a diversidade, ao determinar que o Ensino Médio em todas as suas modalidades de ensino será orientado, dentre outras coisas, pelo respeito aos direitos humanos como direito universal (aqui admitida a direta relação entre direitos humanos e diversidade, pontuada na seção 2.2) e pela compreensão da diversidade e da realidade dos sujeitos, das modalidades de produção e de trabalho e das culturas.

Acerca da concepção da proposta pedagógica para o Ensino Médio, as DCNEM estabelecem o pluralismo de ideias e a singularidade de estudantes e professores na qualidade de sujeitos históricos como fundamentos. Ainda nesse aspecto, as DCNEM orientam no sentido de que as escolas considerem, em suas propostas pedagógicas,

V - comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;

[...]

XIV - reconhecimento e atendimento da diversidade e diferentes nuances da desigualdade e da exclusão na sociedade brasileira;

XV - promoção dos direitos humanos mediante a discussão de temas relativos a raça e etnia, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de preconceitos, discriminação e violência sob todas as formas. (BRASIL, 2018, p. 14).

A versão atual das DCNEM difere das resoluções anteriores, de 1998 e 2012, ao ser mais taxativa quanto aos aspectos que compõem o espectro da diversidade. Enquanto no documento de 1998 a diversidade era tratada de maneira superficial, partindo de princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, a Resolução de 2012 evidenciou um caráter mais explícito, incluindo no texto termos relacionados a gênero, etnia e raça, destacando, nesse sentido, os povos

quilombolas, indígenas e populações do campo, não trazendo, todavia, quaisquer menções aos assuntos dos direitos humanos e da sexualidade.

Relacionando as DCN em um recorte da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, percebemos uma mudança explícita na abordagem destinada à diversidade. É o que verificamos, traçando um paralelo analítico entre a Resolução CNE/CEB N.º 04/1999, que instituiu as DCNEPT nos anos de 1990, da Resolução N.º 06/2012. Enquanto no documento de 1999 não há qualquer menção à diversidade, às diferenças, à pluralidade ou à equidade, a peça de 2012, mesmo que discretamente, se posiciona acerca da necessidade do respeito às diferenças e à diversidade, seja como finalidade nos momentos de avaliação da Educação Profissional de Nível Médio, seja com a inclusão dessa temática nos princípios norteadores desse nível de ensino.

X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade;

XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo; (BRASIL, 2012, p. 3).

A recém publicada Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que faz vigorar a mais recente versão das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, contudo, não conforma qualquer novidade em relação à **diversidade** neste nível de ensino.

Como se verifica, é por meio do currículo que os aspectos relacionados à diversidade, à pluralidade, às diferenças e às identidades auferem papel de centralidade no contexto educacional brasileiro. Contribuem para essa avaliação os parâmetros adotados na formulação da BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p.7).

No decurso de suas 600 páginas, a BNCC se debruça inúmeras vezes acerca da abordagem da diversidade no currículo escolar, algumas em termos amplos, como característica básica da sociedade brasileira e que deve ser tratada com suporte em pilares, como igualdade e equidade, outras vezes de maneira mais delimitada, tratando diretamente de gênero, sexualidade, raça e etnia, por exemplo, de modo a assumir variegadas proposições quanto à abordagem dessas temáticas nas distintas etapas de ensino.

Malgrado as críticas, como as expendidas por Ferreira (2015), que não vislumbra na feitura de uma base curricular comum algo de fato necessário, haja vista a existências de outros documentos normativos no âmbito curricular, mas sim garantir que a base curricular em vigência esteja disponível para a diversidade humana, é peremptório reconhecer a diversidade como *punctum saliens* do ensino, principalmente quando analisada sob a óptica curricular.

A abordagem da diversidade por meio das teorias do currículo é campo para disputa, o que se reflete nos últimos anos no deslocamento e na transição de pensamentos oriundos das teorias críticas do currículo para outros sob influência dos sistemas teóricos pós-críticas. Esses últimos, por sua vez, assumem um caráter predominante no debate e na formulação das diretrizes curriculares. Por óbvio, não é objetivo deste ensaio realizar a conciliação entre essas teorias, visto que não há sequer um consenso entre os especialistas acerca da real possibilidade de conciliação. Julgamos pertinente, todavia, demonstrar a possibilidade do diálogo entre essas teorias, partindo da premissa de que, em uma sociedade dinâmica e em constantes transformações, as teorias de cunho político e social também tendem a se transformar e se aperfeiçoar, seja incorporando elementos outrora preteridos nas formulações de seus teoremas, seja por meio da desconsideração de outros não mais sustentados durante as análises dos fenômenos sociais.

Silva (2005) oferece uma análise acerca das principais teorias curriculares, agrupando-as em blocos relacionados às teorias críticas e às teorias pós-críticas. De início, o autor esclarece que ambas as teorias se contrapõem às ditas teorias tradicionais do currículo, fundamentadas na manutenção do *status quo* e visam a subsidiar a formação de um sistema educacional adequado ao mercado de trabalho e à economia. As teorias tradicionais do currículo têm como modelo de partida a Administração Científica criada por Frederick Taylor, do final do século XIX ao início

do século XX, para nortear a gestão das indústrias da época. Nessas teorias, o currículo é havido como mero aparato burocrático orientado ao desenvolvimento de habilidades técnicas requeridas pelas exigências profissionais da vida adulta. Deste modo, as teorias críticas e pós-críticas exprimem visões contestadoras da realidade social, ante as desigualdades e injustiças observadas e indicam meios opcionais de questionamento e compreensão da realidade.

As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão “o quê?” como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: “como?”. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. (SILVA, 2005, p. 16-17).

Embora as teorias críticas e pós-críticas caminhem em direção contrária das teorias tradicionais, elas percorrem as suas caminhadas rumo a uma sociedade que suplante as desigualdades e injustiças sociais por estradas distintas, mas que, ao nosso ver, são suscetíveis de se cruzar em alguns momentos. É justamente na diversidade, no fazimento das identidades e de como se concebem as diferenças que as teorias críticas e pós-críticas se entrelaçam e produzem alguns de seus principais tensionamentos. Em nosso entendimento, é justamente nesses pontos de tensão que o debate em torno do de novos entendimentos é potencializado e que são constituídas perspectivas opcionais de compreensão e transformação da realidade social.

As teorias críticas, conforme pontuado por Macedo (2013), foram hegemônicas no Brasil, principalmente nos anos de 1980-90, estando sob forte influência de autores como Michael Apple, Henry Giroux, Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Henri Lefebvre. Em comum a todos esses autores está a influência do pensamento marxista em seus postulados, além de elementos da obra de Gramsci e de pedagogos soviéticos.

Ao nos referirmos às teorias críticas do currículo, havemos de que ter em mente a ideia de que não se cogita em um movimento homogêneo, havendo em seu escopo variações e enfoques diversos. Alguns autores se apropriam, mais especificamente,

das tradições marxistas e economicistas (salientamos que não há um pensamento marxista homogêneo, existindo inúmeras variações e ressignificações das proposições e reflexões de Marx), enquanto outros direcionam suas observações para as concepções fenomenológicas e culturais. Tal esclarecimento é de fundamental importância para que evitemos os reducionismos muitas vezes observados em alguns textos e debates menos fundamentados e que dão conta de um caráter exclusivamente determinista e economicista em torno das teorias críticas.

É consabido o fato de haver uma preocupação nas teorias críticas de enfatizar o debate em torno da crítica marxista à sociedade (crítica essa elaborada a partir da sociedade capitalista), ou seja, tratar enfaticamente a existência e as consequências de uma sociedade marcada pela dominação de classes e pela hierarquização, tendo no topo da pirâmide social os detentores dos meios de produção. Além disso, também são temas centrais nessas teorias as discussões acerca de ideologia, reprodução cultural e social, poder, classes sociais, relações de produção, emancipação *et reliqua*. (SILVA, 2005).

Algumas vertentes críticas, contudo, ao estenderem suas análises para outras matérias, abriram espaços para discussões em torno da subjetividade e da diversidade social feitos temas de relevo. A fenomenologia e a hermenêutica, por exemplo, propuseram-se discutir o papel da subjetividade na constituição de significado para as experiências pedagógicas e curriculares.

No caso da fenomenologia, da hermenêutica, da autobiografia, entretanto, desnaturalizar as categorias com as quais, ordinariamente, compreendemos e vivemos o cotidiano, significa focalizá-las através de uma perspectiva profundamente pessoal e subjetiva. Há um vínculo com o social, na medida em que essas categorias são criadas e mantidas, intersubjetivamente e através da linguagem, mas, em última análise, o foco está nas experiências e nas significações subjetivas. Em contraste, na crítica de inspiração marxista, desnaturalizar o mundo “natural” da pedagogia e do currículo significa submetê-lo a uma análise científica, centrada em conceitos que rompem com as categorias de senso comum com as quais, ordinariamente, vemos e compreendemos aquele mundo. (SILVA, 2005, p. 38).

A introdução do caráter subjetivo de construção do significado no âmbito do currículo contribuiu diretamente para a subversão dos ideais reprodutivistas das teorias tradicionais assentes no modelo tecnocrático. Também conduziu a pensar o currículo com base nas experiências e elaborações sociais individuais e coletivas. Ao

voltar-se para o subjetivo, pende, automaticamente, para o ser humano e, por conseguinte, para a diversidade.

No Brasil, Paulo Freire foi um dos maiores expoentes da pedagogia, tendo assentado suas ideias e práticas em abordagens claramente fenomenológicas que permitiam aos educandos expressarem suas vivências por meio de suas identidades. Ao se constituir o conhecimento por meio dos temas trazidos à tona durante as aulas, seria possível pensar em uma formulação do conhecimento não hierarquizado e, por consequência, romper com as ideias de hierarquias entre as pessoas, uma vez que todas as experiências e significados são válidos.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 2014a, p. 96).

O pensamento de Paulo Freire converge com os ideais de uma prática educacional para o estabelecimento de uma sociedade mais justa e menos desigual, por meio da dialogicidade, oportunidade em que as vozes do diálogo são diversas, tal qual a diversidade social, devendo haver a prática da tolerância. A ideia de tolerância em Paulo Freire, vale salientar, também não pressupõe hierarquias de qualquer espécie onde o tolerante, em posição superior, é benevolente com o tolerado, esse em posição de inferioridade ou submissão.

Não é desta tolerância nem deste tolerante nem tampouco deste tolerado que falo. Falo da tolerância como virtude da convivência humana. Falo, por isso mesmo, da qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética – a qualidade de conviver com o diferente. Com o diferente, não com o inferior.

A tolerância verdadeira não é condescendência nem favor que o tolerante faz ao tolerado. Mais ainda, na tolerância verdadeira não há propriamente o ou a que tolera e ou a que tolerado(a). Ambos se toleram. (FREIRE, 2014b, p. 25-26).

É importante enfatizar, considerando o cenário político e histórico atual, a resistência imposta à figura de Paulo Freire e a refutação dos seus postulados pedagógicos por parte de um movimento reacionário comprometido com uma educação não emancipadora. De modo geral, essa conjectura reflete a fragilidade das Ciências Humanas que, quando imersas em um contexto de escalada do

conservadorismo e de recrudescimento de paradigmas das teorias tradicionais do currículo, são postas sob ataque, a fim de não desempenharem seu papel de despertar da criticidade e da contestação da ordem política e econômico vigente.

A fenomenologia e a hermenêutica não foram somente elas as vertentes dentre as teorias críticas a admitirem em suas observações elementos subjetivos ou de caráter identitário. A Nova Sociologia da Educação (NSE), inaugurada na Inglaterra por Michael Young no início dos anos de 1970, também culminou em análises nesse sentido. Essa perspectiva teórica, pontua Silva (2005), nasceu sob influência de ideias de autores como Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Geoffrey Esland e Nell Keddie, sendo os dois primeiros estruturalistas e os outros dois mais próximos da fenomenologia sociológica e do interacionismo simbólico, o que caracterizou o caráter heterogêneo das perspectivas contidas na NSE.

De forma mais geral e abstrata, a NSE busca investigar as conexões entre, de um lado, os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e, de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos. Em suma, a questão básica da NSE era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder. (SILVA, 2005, p. 67).

Em linhas gerais, a NSE propicia – tanto nas abordagens mais estruturalistas, que demandavam questionar os interesses e princípios de poder que influenciavam na formação curricular, quanto nas abordagens mais fenomenológicas, que observam os significados intersubjetivos estabelecidos nas interações sociais – que sejam discutidos como a qualidade educacional e a estruturação do currículo estão sob influência de padrões dominantes relacionados à dinâmica de classes, bem como a categorias como gênero e raça. Essa expansão de elementos, além da classe social, é um fenômeno destacável nos anos de 1960 e 1970 na Sociologia da Educação.

A Sociologia, pelo menos fora dos EUA, tem uma preocupação longa e contínua com a justiça educacional. Isso foi expresso nas décadas de 1960 e 1970 por seu foco dominante na classe social. No entanto, isso se expandiu significativamente para incluir gênero, raça e deficiência e, mais recentemente, estudos de sexualidade. Não é que esses focos especializados não estejam preocupados com o currículo; é que eles se concentram em formas específicas de crítica e identificação de negligência e discriminação em seus assuntos. (YOUNG, 2021, p. 6).

Essa expansão de temáticas de interesse analítico, observa Silva (2005), iria fomentar anos mais tarde a teoria feminista, os estudos culturais, de gênero, de raça

e etnia, evidenciados, principalmente, pelos teóricos pós-críticos. Antes, no entanto, de adentrar essas outras vertentes, é importante percebermos que, até mesmo entre os teóricos críticos de algumas vertentes marxistas, houve, em determinado momento, uma atenção para a emergência em torno dessas “novas” temáticas, como observamos em algumas discussões suscitadas pelos estudiosos Michael Apple e Henry Giroux.

Michael Apple, observa Silva (2005), estabeleceu sua crítica neomarxista com amparo na centralidade, na análise da dinâmica societária capitalista, marcada pela dominação das classes detentoras dos recursos e meios de produção e de como esse aspecto do modelo neoliberal influencia em outras áreas como educação e cultura. O currículo, por óbvio, não estaria desconectado desse contexto.

O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. Contrariamente ao que supõe o modelo de Tyler, por exemplo, o currículo não é organizado através de um processo de seleção que recorre às fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade. O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. (SILVA, 2005, p. 46).

As considerações de Michael Apple, conforme aponta Silva (2005), se direcionam ao questionamento de quais conhecimentos são considerados verdadeiros, uma vez que, para a validação desses conhecimentos, é necessário que haja uma determinação de conteúdos em detrimento de outros, e essa determinação atenderia a interesses políticos maturados nas relações de poder. O currículo atuaria, portanto, de modo a influir tanto na cultura quanto na educação, reproduzindo os aspectos necessários à manutenção do sistema econômico vigente. Ao contestar os mecanismos pelos quais o currículo se relaciona com a reprodução cultural e social, Apple centraliza as relações sociais de classe como o paradigma principal, onde ocorrem as disputas no campo do currículo, contudo o autor admite a importância e a ascensão das relações de gênero e raça dentro dos processos de reprodução cultural e social imbricados no currículo. Essa tendência é passível de ser divisada quando

[...] as posições marxistas mais ortodoxas, que pressupunham uma reprodução relativamente simples das relações de classe, se tornaram mais complexas com o trabalho neomarxista que enfatizava a autonomia de instituições superestruturais, a contradição e o potencial de ação de grupos

subalternos, bem como a importância geral das disputas da sociedade civil (Apple e Weis, 1986; Borg, Buttigieg e Mayo, 2002). O campo dos estudos culturais foi mais além, incluindo o subalterno e o pós-colonial (Chaturvedi, 2000; Dimitriadis e McCarthy, 2001). Para complicar o terreno ainda mais, surgiram tradições variadas de pós-modernismo, com sua ênfase no caráter local, particular, fragmentado e hibridizado da identidade e da cultura. Algumas das formas desconstrucionistas mais radicais questionam a própria noção de identidade, rejeitam qualquer compreensão da cultura como uma construção coerente e concentram-se na impossibilidade do conhecimento (Ellsworth, 1997). Também houve críticas à legitimidade de se compreender a identidade como algo inevitavelmente fragmentado, as quais vieram acompanhadas de narrativas alternativas que enfatizam as tentativas de gerar coerência entre os eixos múltiplos da identidade. (Carlson e Apple, 1980). (APPLE; BURAS, 2008, p. 24-25).

Ainda entre os teóricos críticos adeptos à linha marxista examinamos alguns aspectos das ideias do pedagogo estadunidense Henry Giroux. Sua obra tinha na cultura um dos seus principais objetos de estudo e, muito embora tivesse no marxismo boa parte de sua afiliação teórica, também bebeu das influências da Escola de Frankfurt. Silva (2005) evidencia que uma das principais características da obra de Giroux era sua tentativa de distanciamento da rigidez economicista atribuída a algumas vertentes marxistas.

Contra a dominação rígida das estruturas econômicas e sociais sugeridas pelo núcleo “duro” das teorias críticas da reprodução, Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão. (SILVA, 2005, p. 53).

Ao pensar sua ideia emancipadora do currículo e da pedagogia, Giroux apoiou-se em conceitos como esfera pública, intelectual transformador e voz. O primeiro conceito está balizado no papel da escola e do currículo como locais democráticos de discussão e questionamentos das estruturas comuns à vida social. O segundo é intrínseco à função de professores e professoras e suas possibilidades de atuarem como agentes transformadores. Por fim, o conceito de voz situa os estudantes em papel ativo na formulação do conhecimento, baseado na verbalização de seus anseios e ideias (SILVA, 2005).

Para Ribeiro (2018), Giroux inclui na sua teoria crítica determinadas influências pós-modernistas que o autor admite como capazes de agregar à pedagogia crítica uma variedade discursiva em prol de uma concepção pedagógica libertadora, bem

como traz questionamentos de paradigmas importantes do currículo e complexifica as relações entre cultura, poder e conhecimento.

A ênfase pós-moderna na rejeição de formas de conhecimento e pedagogia que venham envolvidas no discurso legitimador do sagrado e do consagrado, sua rejeição da razão universal como um fundamento para as questões humanas, sua asserção de que todas as narrativas são parciais, e seu apelo para que se realize uma leitura crítica de todos os textos científicos culturais e sociais como construções históricas e políticas, fornecem as bases pedagógicas para radicalizar as possibilidades emancipatórias do ensino como parte de uma luta mais ampla pela vida pública democrática e pela cidadania crítica. (GIROUX, 1993, p. 65 *APUD* RIBEIRO, 2018, p.403).

A incorporação de novos temas de estudo às teorias críticas exemplifica como a tônica dada a movimentos de gênero, raça, deficiência, sexualidade, dentre outros, ascendeu no debate público, de tal modo que isolá-los ou relegá-los a meros papéis secundários não se configura como opção viável, uma vez que tais movimentos trazem múltiplas vozes sedentas por local e espaços de fala. Essa ascensão, contudo, admite dois pontos de relevância a serem expressos: 1) esse movimento de ampliação de temáticas não ocorreu sem disputas e contestações; e 2) a mera inclusão de temáticas, de *per se*, não garante uma visão crítica e libertadora. Em relação ao primeiro ponto, exemplificamos:

A inclusão de gênero e raça na matriz, contudo tem sido questionada. Para Ladwig (1996), as razões para essas escolhas não são encontráveis na agenda neomarxista estrutural, sendo atribuíveis apenas à intenção de gerar uma teoria mais abrangente ou à necessidade de contemplar o ativismo político em curso. A meu ver, essa crítica negligencia o fato de que a dinâmica social cambiante necessariamente estimula reformulações teóricas, e é bom que assim o faça. O problema reside, portanto não na consideração de movimentos sociais, mas no modo como teorizações que os interpretam são incorporadas à estrutura teórica original. (MOREIRA, 2010, p. 103).

No que concerne ao segundo ponto abordado, e não distante da consideração de Moreira (2010), citada anteriormente, consideramos que

Não é suficiente, entretanto, preencher a lacuna teórica aberta por esse desalinhamento social para reconhecer ou citar aquilo que ele chama de a mantra da raça, do sexo e das identidades de classe dos Estudos Culturais. Quando sexo e raça são mecanicamente adicionados à categoria de classe social há uma tendência para voltar a vê-los como categorias intactas e absolutas, o que, naturalmente, é exatamente o que (...) que elas não são. (MCROBBIE, 2011, p.50).

De modo sucinto, analisar a diversidade sob a contextura das teorias críticas do currículo não se propõe enquadrar essa temática como foco central dos teóricos filiados a essa vertente. Propomo-nos, todavia, demonstrar como a temática da diversidade galgou importantes espaços no debate teórico crítico, fato esse que rechaça qualquer visão pouco fundamentada que porventura, submeta a risco às teorias críticas em contraposição ao debate da temática **diversidade** na educação.

Partindo, agora, do viés analítico das teorias pós-críticas, notamos movimentos e vertentes explicitamente alinhados a noções de identidade, subjetividade, diferença e multiculturalidade. Alguns segmentos pós-críticos, por exemplo, apareceram como consequência da ascensão de temáticas relacionadas a gênero, raça e diversidade cultural iniciadas em abordagens teóricas críticas.

Silva (2005), ao discutir as teorias pós-críticas do currículo, fere sua análise pelo multiculturalismo. De início, a maioria das considerações, já discutidas, sobre o multiculturalismo realizadas neste ensaio estão na narrativa do autor, o que engloba seu caráter reativo ao colonialismo histórico que subjugou povos e culturas, relegando-os a posições “inferiores”, as apropriações neoliberais do multiculturalismo expressas em alegações como a humanidade em comum que congrega os diferentes, bem como suas demais variações de cunho pós-estruturalista, com enfoque nas questões linguísticas e discursivas, e as materialistas de inspiração marxista e que dão ênfase aos aspectos econômicos e estruturais.

Na esfera estritamente curricular, pondera Silva (2005), o multiculturalismo permanece imerso nas inúmeras disputas em torno do estabelecimento de uma base curricular multiculturalista e que enseje a inclusão da cultura de grupos subalternizados no cotidiano escolar. Um ponto central nessa discussão é a necessidade do estudo da dinâmica das relações de poder na conformação do “diferente” e de como essas relações, em um contexto neoliberal, molda as concepções de tolerância e respeito sob um viés reprodutivista e não transformador da realidade, culminando na ideia de que uma base curricular deve seguir uma estrutura mínima. Problematicar as relações de poder significaria problematizar a própria validade dos conhecimentos que integrariam uma base curricular comum, em um caráter universalista, que na prática estariam mais próximas de cumprir o papel de validação dos conhecimentos inerentes aos grupos dominantes.

Da perspectiva multiculturalista crítica, não existe nenhuma posição transcendental, privilegiada, a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições como universais. Essa posição é sempre enunciativa, isto é, ela depende da posição de poder de quem a afirma, de quem a enuncia. A questão do universalismo e do relativismo deixa, assim, de ser epistemológica para ser política. (SILVA, 2005, p. 90).

Neira (2016) argumenta que a ideia de um currículo que apenas agregue os conhecimentos produzidos e observados pelo ponto de vista dos grupos subalternizados não é capaz, por si, de promover mudanças estruturais no ensino que, por consequência, acarretem mudanças estruturais na sociedade em prol da justiça social. Essa visão é facilmente observada no multiculturalismo pluralista que não se compromete com um maior aprofundamento das tensões e relações de poder produtoras de desigualdade. Contraposta a essa linha, a pedagogia multiculturalista crítica preocupa-se em se aprofundar nas tensões que perpassam categorias como etnia, classe, religião e gênero, e suas consequências, perante a distribuição de recursos. Como consequência natural dos questionamentos propostos pela pedagogia multicultural crítica, há uma recusa à visão hegemônica que determina, por exemplo, os conhecimentos válidos que devem compor o currículo escolar.

Ainda no contexto das abordagens pós-críticas do currículo, Silva (2005) aborda a ascensão das relações de gênero e da pedagogia feminista no fazimento do currículo escolar. A emergência em torno do termo **gênero**, como expresso antes, ocorreu por meio da contestação de sua vinculação ao caráter biológico que separava os sexos e da defesa de sua vinculação ao caráter social da constituição dos gêneros. Tal discussão dentro dos movimentos feministas visava a chamar a atenção para pontos estruturais como, a sociedade patriarcal, e que perpetuavam a desigualdade entre homens e mulheres e que não eram totalmente contempladas quando analisadas sob um viés essencialmente economicista.

Essa desigualdade era refletida na formação educacional de homens e mulheres que, quando não impunha barreiras ao acesso dela ao ensino, destinava no currículo conteúdos distintos a homens e mulheres, de modo a reforçar os papéis de cada um desses na sociedade e, por consequência, favorecer a manutenção da figura do homem em posição hierarquicamente superior. Desse modo, a subversão do modelo patriarcal passaria pela contestação do currículo escolar que, refletindo o modelo social, denota uma conformação epistemológica arrimada na visão masculina, que pensa e constrói o homem, com procedência no homem para chegar ao homem.

Nessa mesma linha argumentativa, Louro (2013) chama a atenção para a hegemonia de padrões de gênero e sexualidade na escola e no currículo e que atuam como um referencial de comportamentos relacionados à masculinidade e à feminilidade, além da definição da heterossexualidade como modalidade normal de vivência da sexualidade. Quaisquer desvios desses padrões situam homens e mulheres em posições marginais à centralidade do modelo dominante.

A posição central é considerada a posição não-problemática; todas as outras posições-de-sujeito estão de algum modo ligadas — e subordinadas — a ela. Tudo ganha sentido no interior desta lógica que estabelece o centro e o excêntrico; ou, se quisermos dizer de outro modo, o centro e suas margens. Ao conceito de centro vinculam-se, frequentemente, noções de universalidade, de unidade e de estabilidade. Os sujeitos e as práticas culturais que não ocupam este lugar recebem as marcas da particularidade, da diversidade e da instabilidade. Portanto, toda essa "conversa" pós-moderna de provisoriedade, precariedade, transitoriedade etc. etc. só pode se ajustar às mulheres, aos negros e negras, aos sujeitos homossexuais ou bissexuais. A identidade masculina, branca, heterossexual deve ser, supostamente, uma identidade sólida, permanente, uma referência confiável. (LOURO, 2013, p. 46).

É preciso, portanto, que haja uma real contestação acerca dos saberes válidos e, mais ainda, do reconhecimento de quais pontos de vista esses conhecimentos estão sendo incorporados ao currículo escolar. Reconhecer que o currículo é um campo de luta significa, também, compreender que existem variegadas perspectivas em constante tensionamento e mostrando distintas contribuições para a constituição epistemológica.

A perspectiva feminista implica, pois, uma verdadeira reviravolta epistemológica. Ela amplia o *insight*, desenvolvido em certas vertentes do marxismo e na sociologia do conhecimento, de que a epistemologia é sempre uma questão de posição. Dependendo de onde estou socialmente situado, conheço certas coisas e não outras. Não se trata simplesmente de uma questão de acesso, mas de perspectiva. De acordo com certas análises, as formas de conhecimento das pessoas em situação de desvantagem social seriam, inclusive, epistemologicamente melhores. Da perspectiva feminista que aqui nos interessa, é suficiente, entretanto, reter o fato de que a epistemologia não é nunca neutra, mas reflete sempre a experiência de quem conhece. Apenas numa concepção que separa quem conhece daquilo que é conhecido é que se pode conceber um conhecimento objetivamente neutro. (SILVA, 2005, p. 94).

Repensar o gênero em ultrapasse aos corpos enseja uma discussão que vá além do entendimento do feminino, debatendo a própria noção de masculinidade, quais as características que estão vinculadas a esse conceito, de que maneira elas

colaboram para a reprodução da desigualdade de gênero e como o currículo é utilizado como instrumento político para essa finalidade. Não há o que se obstar, portanto, que os estudos de gênero no campo educacional e curricular não serão relegados a meros papéis secundários na teorização curricular e pedagógica. “O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero.” (SILVA, 2005, p. 97).

De maneira similar aos estudos de gêneros aplicados à educação e à teorização curricular, apontam Silva (2005), Sousa e Fortunato (2019), que a abordagem das considerações étnico-raciais também partiu da discussão acerca do acesso dos grupos étnicos e raciais minoritários à educação formal em direção à crítica curricular e seu caráter racializado.

A contestação das categorias **raça** e **etnia**, analisadas sob os vieses histórico, biológico e cultural, evidenciou o caráter não fixado, sujeito a disputas e a sobreposições conceituais às quais estão vinculadas essas expressões, além de sua relação direta com a formação e o reconhecimento de identidades e diferenças.

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla — o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas — está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. (SILVA, 2005, p. 102-103).

Em Sousa e Fortunato (2019) a nós é dado constatar como a abordagem étnico-racial na educação, enfaticamente no currículo escolar, para que seja realmente bem-sucedida em seu propósito de cessar o apagamento de culturas e saberes dos povos verazmente marginalizados, necessita inserir no debate escolar o reconhecimento e o questionamento das relações de poder que influenciam diretamente a produção e a validação do conhecimento. Por óbvio, não se trata apenas de inserir as visões dos povos negros ou indígenas no currículo para que alcancemos mudanças estruturais no ensino e na sociedade que suplantem comportamentos e padrões estéticos racistas. As reais mudanças só serão possíveis por meio de um processo de descolonização dos saberes, envolvendo uma “junção

híbrida entre conhecimento, cultura, política e poder, como meio de questionar as superficialidades multiculturais que idealizam e estereotipam “outros” sujeitos da história.” (SOUSA; FORTUNATO, 2019, p. 150).

Ao pensar o currículo criticamente, incorporando às concepções histórico-críticas do estudos étnico-raciais, há uma reinterpretação do fenômeno do racismo desde a ênfase no seu caráter institucionalizado que traz repercussões nas esferas coletiva e individual.

Tratar o racismo como questão individual leva a uma pedagogia e a um currículo centrados numa simples “terapêutica” de atitudes individuais consideradas erradas. O foco de uma tal estratégia passa a ser o “racista” e não o “racismo”. Um currículo crítico deveria, ao contrário, centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo. É claro que as atitudes racistas individuais devem ser questionadas e criticadas, mas sempre como parte da formação social mais ampla do racismo. (SILVA, 2005, p. 103).

A superação do racismo perpassa uma série de pontos de cunho político, social e cultural, e requer aprofundamento e problematização de como as diferenças são validadas. Com base nisto, escola e currículo funcionam como instâncias produtoras dos sujeitos, de modo que somente por meio de uma ação e epistemologia antirracistas passíveis de “produzir” sujeitos e conhecimentos antirracistas, o que potencializa a necessidade da insurgência de um currículo crítico não essencialista e não fixado, que cubra as contingências inerentes às questões étnico-raciais.

As abordagens de temáticas como gênero, sexualidade, cultura, etnia e raça no debate filosófico que, direta ou indiretamente, incidem sobre o currículo estão relacionadas a discussões mais amplas, no concerto de correntes filosóficas e teóricas que com vistas a compreender o funcionamento da sociedade hodierna e a produção dos sujeitos e suas marcações de identidade e diferença. As correntes do pós-modernismo, pós-estruturalismo e do pós-colonialismo emergem, nesse sentido, como problematizadoras dos fenômenos sociais, dos sistemas de significação e do deslocamento de narrativas. O prefixo “pós”, que há nos termos designativos que dessas correntes filosóficas não deve ser interpretado como mera superação ou sucessão de teorias estabelecidas previamente, mas como um identificador que marca o propósito dessas correntes em questionar, reconstruir, transicionar ou subverter premissas filosóficas que há em suas precursoras.

Quando estamos nos referindo às teorias de caráter pós-crítico, destacadamente as mencionadas no parágrafo imediatamente anterior, é fundamental que adotemos cautela, de modo a não utilizarmos certas expressões como sinônimas, quando na verdade elas carregam peculiaridades que as diferem sensivelmente, por mais similaridades ou convergências que denotem. Jameson (2013), por exemplo, trata distintamente as expressões pós-modernidade e pós-modernismo, atribuindo à primeira um sentido estrutural, sendo basicamente o terceiro estágio do capitalismo, ou o chamado capitalismo tardio (subsequente às suas vertentes anteriores, quais sejam o capitalismo de mercado e o capitalismo imperialista) e associa a segunda expressão a um estilo artístico e cultural surgido inicialmente na arquitetura e espalhando-se para outras modalidades de representação cultural, como o cinema, a literatura, música etc. Peters (2000), contudo, salienta que tais termos não possuem significados fixos ou estáveis e que transitam por variações *pro rata temporis*.

Silva (2005) destaca como o pós-modernismo se opõe às metanarrativas estabelecidas durante a Modernidade que, dentre outras coisas, exibia configurações teóricas universalizantes e baseava-se nas noções de razão e de racionalidade oriundas do Iluminismo. Por conseguinte, segundo o pensamento pós-modernista, o produto da Modernidade foi uma sociedade totalitária e burocrática e a adoção de um conceito controverso de progresso.

Com o avanço do pós-modernismo, foi identificada a quebra de certas estruturas de pensamento, principalmente aquelas fixas e lineares, dando espaço ao avanço do hibridismo, da mistura e do subjetivismo. Tais mudanças de paradigmas refletiram diretamente na maneira de pensar o currículo.

Nesse contexto, parece haver uma incompatibilidade entre o currículo existente e o pós-moderno. O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre “alta” cultura e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o *script* das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade. (SILVA, 2005, p. 115).

O pós-estruturalismo, por sua vez, é corriqueiramente confundido com o pós-modernismo, muito embora denote características singulares que o tornam bem específico. O pós-modernismo se desenvolve em oposição ao pensamento moderno

e possui um caráter bem mais abrangente do que o pós-estruturalismo, que surge como uma resposta (e continuidade) ao estruturalismo (PETERS 2000; SILVA, 2005).

O pós-estruturalismo questiona o cientificismo das ciências humanas, adota uma posição antifundacionalista em termos epistemológicos e enfatiza um certo perspectivismo em questões de interpretação. O movimento pós-estruturalista questiona o racionalismo e o realismo que o estruturalismo havia retomado do positivismo, com sua fé no progresso e na capacidade transformativa do método científico, colocando em dúvida, além disso, a pretensão estruturalista de identificar as estruturas universais que seriam comuns a todas as culturas e à mente humana em geral. (PETERS, 2000, p. 39).

Dentro do pós-estruturalismo, destacamos o pensamento dos estudiosos franceses Foucault e Derrida. Esses autores, além de terem se evidenciado em suas análises marcadamente pós-estruturalistas, embora com fases vinculadas ao estruturalismo, como Foucault em determinado momento de sua obra, são também precursores na elaboração de um pensamento pós-estruturalista, onde tem ressaltado a análise das noções de discurso (Foucault) e de texto (Derrida).

Uma das principais características pós-estruturalistas é a noção de significante, a fazer com que o significado de uma determinada palavra dependa de outro significante, de modo que a significação assume caráter contínuo e abrangente. Decorrente da significação pós-estruturalista, há recusa a categorizações binárias, além da contestação das ideias de verdade, uma vez que essa é representada uma elaboração, de modo que a verdade não é, mas se torna (SILVA, 2005). Pensando curricularmente, o pós-estruturalismo exprime repercussões “refundantes” na feitura epistemológica:

Uma perspectiva pós-estruturalista buscaria perguntar: onde, quando, por quem foram eles inventados? Ainda seguindo Derrida, uma perspectiva pós-estruturalista tentaria desconstruir os inúmeros binarismos de que é feito o conhecimento que constitui o currículo: masculino/feminino; heterossexual/homossexual; branco/negro; científico/não científico. Ao ver todo o conhecimento como escrita, como inscrição, ainda sob a inspiração de Derrida, uma perspectiva pós-estruturalista colocaria em dúvida as atuais e rígidas separações curriculares entre os diversos gêneros de conhecimento. (SILVA, 2005, p. 124-125).

De modo geral, entendemos que tanto as teorias críticas como as pós-críticas demandam uma sociedade que desconstitua o *status quo* característico do neoliberalismo, mesmo que partindo de pontos distintos ou tendo categorias centrais

diversas. Não nos propomos, obviamente, discutir qual teoria é mais completa ou mais efetiva em seus propósitos, até mesmo porque suas implementações não se dão integralmente ou não conformam alvo de contestações. É mediante a contestação, aliás, que as teorias vão se atualizando e agregando novos elementos analíticos que são característicos de fenômenos sociais incipientes, seja para sua validação ou recusa.

A formulação do conhecimento, sob a óptica curricular, é envolta em todas essas disputas teóricas e é diretamente influenciada pelo contexto político, cultural, social e econômico. Analisar a diversidade tendo por base as teorias curriculares é imprescindível para que compreendamos o modo como o conhecimento em torno da variabilidade humana está disposto e quais as influências políticas e de poder que estão atuando nesse eixo. Permitir que novos elementos sejam também colocados em centralidade não significa o abandono de outros elementos até então predominantes ou tidos como determinantes em última instância, e, do mesmo modo, o subjetivismo não há de suplantar a objetividade da realidade material e econômica, nem os aspectos ideológicos do currículo.

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz — culturalmente — a estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. (SILVA, 2005, p. 145-146).

Em semelhante direção, é importante compreender que,

Ao questionar alguns dos pressupostos da teoria crítica de currículo, a teoria pós-crítica introduz um claro elemento de tensão no centro mesmo da teorização crítica. Sendo “pós”, ela não é, entretanto, simplesmente superação. Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão: de saber, identidade e poder. (SILVA, 2005, p. 146-147).

De tal jeito, é preciso localizar perspectivas educacionais que permitam a elaboração do conhecimento expressadas na compreensão dos fatos sociais em suas múltiplas instâncias. Impõe-se que se compreendam os efeitos produzidos por uma

sociedade capitalista na formação humana e como esses efeitos têm gênese e consequências distintas nos múltiplos grupos sociais. Assim, nos reportamos, na seção imediatamente continuada, à perspectiva da FHI como possivelmente capaz de adicionar maior gama de conhecimentos em para o entendimento da dinâmica social, além de ser capaz de realinhar suas bases teóricas para a incorporação de mais elementos e categorias de análise.

3 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Estão aqui destacadas algumas referências de caráter histórico, filosófico e conceitual. De tal modo, com início no aspecto dualístico que marca a história educacional brasileira, recorreremos às concepções de escola unitária, omnilateralidade e politecnia, como perspectivas educacionais convergentes com o modelo de FMI. Essa base conceitual sedimentou nosso estudo acerca da EPT no Brasil, realizada na continuidade da seção. Por fim, procedemos a uma caracterização do IFCE – *Campus* Fortaleza, destacando sua evolução histórica e características atuais.

A formação educacional no Brasil é intensivamente demarcada pela dualidade, de maneira que o pertencimento dos sujeitos a determinadas classes sociais é passível de implicar em seu direcionamento formativo no decorrer da vida. Para as classes trabalhadoras, historicamente, é destinada uma formação educacional orientada para rápida inserção no mundo do trabalho e em funções eminentemente manuais, enquanto, para os estratos dominantes, é reservada uma educação intelectualizada, de caráter propedêutico, visando à formação universitária que conceda aos seus representantes o lance de terem acesso às profissões dirigentes (CIAVATTA, 2005).

A superação dessa dualidade só é possível mediante a adoção de um modelo de formação sedimentado na transposição das desigualdades sociais, assumindo, portanto, um compromisso com a formação humana em suas múltiplas dimensões, garantindo o acesso de todos aos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, permitindo as pessoas desenvolverem uma visão crítica da sociedade, constituída por meio da compreensão de seus aspectos históricos, políticos, sociais e culturais. É necessário, ainda, pensar em uma nova concepção de escola comprometida com esses ideais. Para Ramos (2008), a escola unitária assume esse compromisso, visto que, em seu cerne,

[...] expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. (RAMOS, 2008, p. 2).

Para que alcancemos mais profundamente o conceito de escola unitária, devemos conhecer um pouco mais de sua gênese filosófica. Antonio Gramsci idealiza o conceito de escola unitária como consolidação das dimensões intelectual, cultural e humanística.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, "humanismo", em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa colaboração produtiva imediata. (GRAMSCI, 1982, p. 21).

Para Gramsci (1982), cabe ao Estado o custeio das despesas com a formação discente, desonerando a família dessa responsabilidade e atribuindo à educação pública a obrigação exclusiva nessa formação, de modo a abolir a divisão em grupos ou castas mais ou menos favorecidos. Para tanto, é necessária uma reestruturação do sistema de ensino, desde as readequações físicas para acomodação dos estudantes até a ampliação e preparação do corpo docente. Ainda segundo Gramsci, a escola unitária corresponde ao que na época seria a composição das escolas primárias e secundárias e que, analogamente, para os dias atuais relacionaríamos ao Ensino Básico.

Alguns aspectos da escola unitária de Gramsci devem ser enfatizados, conforme Moura (2013) salienta: o conceito de humanismo não vinculado à sua postulação tradicional, mas sim uma formação humana em sua totalidade e, em decorrência desse aspecto, a recusa a um modelo de escola pendida para a profissionalização associada à predeterminação das atividades profissionais futuras (concepção de escola interessada que se propunha ao atendimento de demandas imediatas do trabalho).

Na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 1982, p. 136).

Convergingindo com o ideal da escola unitária, há que ser um modelo formativo que se pautar pela superação da dualidade educacional e se projete nas múltiplas instâncias da vida deve ser politécnico, “isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida”. (RAMOS, 2008, p. 2). É importante enfatizar que o termo **politecnia** difere significativamente do que sua etimologia sugere, não se restringindo a uma formação em múltiplas técnicas, sendo, na verdade, “uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas”. (RAMOS, 2008, p. 3).

A concepção de politecnia ora descrita se aproxima da mesma defendida por Karl Marx. Muito embora não tenham desenvolvido uma teoria estritamente pedagógica, Marx e Engels asseveraram que era necessário um sistema de ensino abrangente e multifacetado a ser ofertado ao proletariado como maneira de alavancar esse grupo a níveis superiores aos da burguesia. É com base nessa percepção que são desenvolvidas suas ideias em torno de conceitos como **politecnia** e **omnilateralidade**.

Antes, impende esclarecer que não há consenso entre os autores em relação a uma definição fixa em torno dos vocábulos **politecnia** e **omnilateralidade**, de modo que adotamos, por julgar a argumentação pertinente, o entendimento de Sousa Júnior (1999) em torno desse debate. Segundo esse autor, a gênese da politecnia encontra-se justamente no modo de produção capitalista, que demanda trabalhadores com múltiplas habilidades, principalmente com a expansão da maquinaria industrial, capazes de se alocarem conforme a necessidade do sistema produtivo. De tal modo, essa visão de politécnica cunhada no modo de produção burguês em nada contribui para a emancipação e formação humana em suas múltiplas vertentes.

Marx, contudo, ressignificou o conceito de politécnica – ou ensino politécnico – como um mecanismo de assegurar à classe trabalhadora o domínio dos conhecimentos científicos, teóricos e práticos dos processos produtivos e que permitissem corroborar com a luta contra a alienação no trabalho desenvolvido sob o modo de produção burguês (SOUSA JÚNIOR, 1999).

O ensino politécnico pensado por Marx se daria, portanto, em um contexto sob a vigência do modo de produção capitalista e consistiria em uma opção tangível para estabelecer condições que levassem à superação desse modelo socioeconômico em uma sociedade futura. As bases do pensamento marxista sobre a educação consistiam, então, em:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX, 2011, p.85).

Sousa Júnior (1999) reforça as ideias básicas que fundamentaram o pensamento marxista em torno dessa ideia de educação politécnica distinta daquela vigente na sociedade burguesa.

Em Marx, uma vez mais, a educação politécnica não é senão parte de uma proposta de educação composta de três itens, os quais juntos possibilitam a elevação dos explorados acima das demais classes. Eis o princípio que fundamenta a preocupação marxiana a respeito da formação dos trabalhadores, e que tem como ponto de partida irrefutável as condições efetivas de existência desses trabalhadores: discutir possibilidades concretas de fazer frente à degradação do trabalho e favorecer a construção das classes trabalhadoras enquanto sujeito social potencialmente revolucionário - a base para isso está na proposta de união trabalho-ensino. (P. 107).

Se a ideia de politecnia cunhada por Marx representava um modelo de concessão da classe trabalhadora no contexto do sistema capitalista, a ideiação de omnilateralidade só possui sustentação em uma circunstância de superação desse modelo econômico, de tal modo que a formação omnilateral seria a culminância da formação dos homens livres e não alienados. Para tanto, seriam necessárias a abolição da propriedade privada e a ressignificação da ideia de riqueza, a ser deslocada da acumulação material para uma condição de homem formado em sua totalidade (SOUSA JÚNIOR, 1999).

Tal como a propriedade privada não é senão a expressão sensata do fato de que o homem se torna objetivamente algo para si próprio e ao mesmo tempo se torna um objeto bastante estranho e desumano, que a sua manifestação de vida é a sua alienação vital, a sua realização a sua privação da realidade, uma realidade estranha. Assim também a superação positiva da propriedade privada, ou seja, a apropriação sensata da essência humana e da vida, do

homem objetivo, das obras humanas para e pelo homem, não deve ser concebida simplesmente no sentido do gozo imediato e unilateral, não simplesmente no sentido de possuir ou ter. O homem apropria-se da sua essência omnilateral de uma forma omnilateral, ou seja, como um homem total. Cada um dos seus comportamentos humanos em relação ao mundo, a sua visão, audição, cheiro, paladar, tacto, pensamento, percepção, vontade, ação, amor, numa palavra, todos os órgãos da sua individualidade, como órgãos que estão imediatamente na sua forma como órgãos comuns, representam, no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento em relação ao objeto, a apropriação do objeto. A apropriação da realidade humana, o seu comportamento em relação ao objeto, é o exercício da realidade humana, e é, portanto, tão múltiplo como as determinações e atividades essenciais; a ação humana e o sofrimento humano, pois o sofrimento humanamente concebido é também uma alegria do homem. (MARX, 1982, p. 620; tradução nossa).¹⁰

A vinculação da formação omnilateral ao fim da propriedade privada é determinante para a conclusão de que esse modelo de educação é incompatível de ser aplicado no modo de produção capitalista, evidenciando sua distinção em relação à politecnia. Sousa Júnior (1999) salienta que Marx não fez nenhuma definição ou relação de conteúdo necessária à formação omnilateral, contudo esse modelo formativo romperia totalmente com o modelo capitalista nos níveis da moral, da ética, da teoria, da prática e nas demais esferas da vida social.

O contexto social, político e econômico existente durante a elaboração da teoria marxista é sensivelmente diferente do que encontramos atualmente, seja devido ao avanço e à reconfiguração do sistema capitalista, seja pela emergência de um novo modelo de Estado. A percepção acerca da importância de uma formação educacional ampla como meio de promover mudanças estruturais no modelo social é, entretanto, sobejamente atual e habilitada a fornecer bases concretas para a transformação da sociedade subjugada pelo neoliberalismo.

¹⁰ Original: Así como la propiedad privada no es más que la expresión sensible del hecho de que el hombre deviene objetivamente algo para sí y se convierte al mismo tiempo en un objeto más bien extraño e inhumano, de que su manifestación de vida es su alienación vital, su realización su privación de realidad, una realidad ajena, así también la superación positiva de la propiedad privada, es decir, la apropiación sensible de la esencia y la vida humanas, del hombre objetivo, de las obras humanas para y por el hombre, no debe concebirse simplemente en el sentido del disfrute inmediato y unilateral, no simplemente en el sentido del poseer o del tener. El hombre se apropia su esencia omnilateral de un modo omnilateral, es decir, como un hombre total. Cada uno de sus comportamientos humanos ante el mundo, la vista, el oído, el olfato, el gusto, el tacto, el pensar, el intuir, el percibir, el querer, el actuar, el amor, en una palabra, todos los órganos de su individualidad, como órganos que son inmediatamente en su forma en cuanto órganos comunes, representan, en su comportamiento objetivo o en su comportamiento hacia el objeto, la apropiación de éste. La apropiación de la realidad humana, su comportamiento hacia el objeto, es el ejercicio de la realidad humana, e y es, por tanto, algo tan múltiple como lo son las determinaciones esenciales y las actividades; acción humana y padecer humano, pues también el padecer, concebido humanamente, es un autodisfrute del hombre.

As concepções de escola unitária, politécnica e omnilateralidade são convergentes e comungam da ideia de totalidade na formação humana, ou seja, partem do princípio de oferta de uma formação integral. Para Ramos (2008), a educação integral é, justamente, o modelo formativo baseado nesses pilares, escola unitária e educação politécnica, e que surge como alternativa ao modelo dualista hegemônico, almejando o alcance da emancipação humana e, por conseguinte, a formação humana integral.

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 3).

Ciavatta (2005) indica-nos a gênese histórica dessa ideia de formação integral, destacando sua origem remota na educação socialista, que tinha o propósito de formar o ser por via do desenvolvimento de suas potencialidades físicas, mentais, culturais, políticas e científico-tecnológicas. A autora destaca nos socialistas utópicos da primeira metade do século XIX alguns dos expoentes defensores desse ideal, tais como Saint-Simon, Robert Owen e Fourier. É, contudo, nos escritos de Marx, Engels e Gramsci que essa perspectiva formativa assume delineamentos mais concretos, desde a introdução dos conceitos de politécnica, formação politécnica e formação omnilateral. Para esses pensadores, esse modelo de formação refere-se “a uma possibilidade futura a ser materializada em uma sociedade na qual a classe trabalhadora tenha conquistado o poder político.” (MOURA, 2013, p. 707).

No entanto, o setor mais culto da classe operária compreende que o futuro de sua classe e, portanto, da humanidade, depende da formação da classe operária que há de vir. Compreende, antes de tudo, que as crianças e os adolescentes terão de ser preservados dos efeitos destrutivos do atual sistema. Isto só será possível mediante a transformação da razão social em força social e, nas atuais circunstâncias, só podemos fazê-lo através das leis gerais impostas pelo poder do Estado. (MARX, 2011, p. 84-85).

Considerando que o modelo econômico neoliberal, sedimentado no modo de produção capitalista, é o predominante no mundo, é fácil depreender que o modelo de sociedade idealizado por Marx, Engels e também por Gramsci ainda não foi alcançado, afastando a possibilidade de ascensão da formação integral ao modelo formativo predominante na sociedade, a ser disponibilizado para homens e mulheres sem quaisquer reservas por origem social ou estratificações de classe. Apesar dessa frustração, quanto ao modelo econômico hegemônico na sociedade contemporânea, o sentido de integração passou por algumas diversificações, a depender do recorte analítico sob o qual é visto, além de reforçar o caráter polissêmico de alguns termos. Ramos (2008) nos indica três sentidos distintos para a integração nos dias atuais: a formação omnilateral, a indissociabilidade educação profissional e educação básica e a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

Para Ramos (2008), o sentido relativo à formação omnilateral é de ordem filosófica e se fundamenta na ideia de que a formação humana deve ocorrer da integração das múltiplas dimensões da vida durante o processo formativo, sendo aplicada tanto na formação básica quanto na de nível superior.

A integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (RAMOS, 2008, p.3).

Aqui percebemos que a ideia de formação omnilateral indicada pela autora difere daquela idealizada originalmente por Marx no sentido de sua aplicação no modelo de sociedade atual, adotando como ênfase o aspecto de formação em múltiplas instâncias. Além disso, pensar a relação entre trabalho, ciência e cultura como uma relação indissociável significa reconhecer o trabalho como princípio educativo e que por meio dele o ser humano produz a própria realidade, mediando-a nos aspectos social e material, além de garantir sua existência, de modo a atender suas necessidades. Significa, ainda, repensar a ideia de profissionalização, subvertendo a noção de mera formação para o mercado de trabalho, garantindo a

inclusão dos valores ético-políticos, dos conhecimentos históricos e científicos na formação humana, propiciando a compreensão histórica e crítica da dinâmica socioprodutiva (RAMOS, 2008).

A integração como indissociabilidade educação profissional e educação básica implica reconhecer que a classe trabalhadora possui uma necessidade mais imediata de acesso ao trabalho, decorrente da histórica precisão dessa classe de adiar sua formação básica e até mesmo a educação superior, tendo em vista a necessidade de garantir a própria subsistência sem, contudo, abdicar da formação em outras dimensões, tais quais a cultural e científica, dentre outras. Deste modo, concebe a integração entre os ensinos técnico e médio como possibilidade de articulação entre as formações intelectual e profissional dos estudantes. Esse sentido de integração rechaça, ainda, qualquer possibilidade de substituir a formação geral pela de natureza técnica, assumindo a ideia de omnilateralidade como a concepção ideal para fundamentar a integração entre a educação profissional e a educação básica (RAMOS, 2008).

O terceiro sentido de integração expresso por Ramos (2008) remete-se à integração entre conhecimentos gerais e específicos como totalidade. Esse sentido introduz a noção de uma totalidade curricular, abdicando da ideia de hierarquização entre conhecimentos gerais e específicos e assumindo a integração entre esses conhecimentos para o alcance da compreensão dos fenômenos reais. Nesse sentido de integração, defende a autora, há a possibilidade de incluir o trabalho como princípio educativo, historicizar os fenômenos e contribuir para a formação dos sujeitos.

3.1 Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

A formação educacional no Brasil não esteve alheia ao dualismo citado anteriormente. As elites dispunham da oferta de ensino de formação geral, de modo que a formação dos futuros dirigentes estivesse garantida. Segundo Moura (2007, p. 5), “a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes e aos demais lhes era negado o acesso”.

As iniciativas que introduziram a Educação Profissional (EP) no País, ainda na época do Brasil Império, seguiram essa tendência dualista, tendo um caráter

assistencialista e levando à manutenção dos estratos sociais vigentes. Nesse período, destaca-se o surgimento de instituições para a formação de órfãos e crianças abandonadas em ofícios técnicos e manuais.

O início do Século XX trouxe uma novidade para a história da educação profissional do país quando houve um esforço público de organização da formação profissional, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional. Assim, em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, mediante a busca da consolidação de uma política de incentivo para preparação de ofícios dentro destes três ramos da economia. (MOURA, 2007, p. 6).

A criação, em 1909, das Escolas de Aprendizes e Artífices pelo então presidente Nilo Peçanha, que se destinava a habilitar os “desfavorecidos da fortuna” para o trabalho, evidencia como o dualismo esteve nas raízes da EPT no País. Além disso, nas décadas seguintes, a estruturação da educação brasileira estabeleceu percursos formativos bem definidos para os filhos das elites e das classes trabalhadoras, disponibilizando cursos rurais e profissionais às classes populares e com foco nas necessidades do setor produtivo (MOURA, 2007).

A história educacional brasileira e sua respectiva legislação estiveram tradicionalmente atreladas ao contexto de desenvolvimento econômico da sua época. Até antes dos anos de 1930, a economia nacional era caracterizada como semicolonial e, desde então, adentrou uma industrialização que inaugurou o modo de produção capitalista no País e, por consequência, associou a formação da classe trabalhadora à necessidade econômica do novo modelo vigente. Como marcas desse período inicial de industrialização, mencionamos o desemprego, os baixos salários e o financiamento do capital estrangeiro, destacadamente o dos Estados Unidos, realizado por meio da transferência de técnicas e equipamentos ao Brasil (RAMOS, 2014).

Não apenas nesse momento inicial de industrialização, mas em termos gerais, é preciso referir que, nos períodos de grande crescimento industrial do Brasil, a necessidade de formação de mão de obra rápida foi impulsionada e, por consequência, a EPT tornou-se altamente demandada, levando ao surgimento de instituições e alterações na legislação relativamente a este segmento. A Constituição

de 1937 surgiu como um marco nesse aspecto por, pela primeira vez, um Carta Magna brasileira tratar especificamente deste tema.

A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (BRASIL, 1937, Art. 129).

Ao centrar o “ensino pré-vocacional profissional” nas classes menos favorecidas, e associando a isso a disponibilização de percursos formativos distintos entre as classes sociais e o rigor tecnicista dos cursos ofertados, o Estado institucionalizou o caráter não democrático na formação educacional, impossibilitando aos jovens educandos das classes subalternizadas os meios para ascensão educacional, profissional e social. Além disso, segregou e inviabilizou qualquer possibilidade de integração entre a formação geral propedêutica e a profissional. Segundo Kunzer (2007 *APUD* VIEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016), essa integração só veio a ser reconhecida como possibilidade, pela primeira vez, nos anos de 1960, no governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira.

Ainda nos anos de 1940, durante a Era Vargas, um dos principais acontecimentos relacionados à regulamentação educacional no Brasil foi a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942 (Decreto-Lei Nº 4.244, de 09 de abril de 1942), popularmente conhecida como Reforma Capanema, nome decorrente de Gustavo Capanema, Ministro que estava à frente da pasta da Educação e Saúde no período. A Reforma Capanema reafirmava os modelos tradicionais do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático, além de fortalecer o ensino privado (RAMOS, 2014).

Nessa nova estruturação do ensino foram criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com duração de três anos, com o objetivo de preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Assim, a educação profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, com o mesmo nível e duração do colegial e que, no entanto, não habilitavam para o ingresso no ensino superior. (ESCOTT; MORAES, 2012, p. 1495).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 reforçou, portanto, a importância atribuída pelo Governo de se associar o desenvolvimento econômico à formação profissional em setores-chaves para o crescimento. Nessa realidade de crescente industrialização que foi promulgada a Lei N.º 3.552, de fevereiro de 1959, que dispõe acerca da organização escolar e administrativa dos estabelecimentos do ensino industrial e, por meio de sua regulamentação, pelo Decreto N.º 40.038, de 16 de novembro de 1959, há a definição das Escolas Técnicas como integrantes da rede federal de ensino técnico por meio de suas alçadas à condição de autarquias federais (RAMOS, 2014).

A criação da rede federal de ensino técnico ocorreu já no governo de Juscelino Kubitschek, contudo esse não foi o único grande marco educacional ocorrido durante seu governo. Seu projeto desenvolvimentista influenciou em outros acontecimentos de relevo.

O debate sobre a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é relevante, iniciado ainda em 1946, mas concluído somente em 1961. Destaca-se, em relação a este, as medidas voltadas para a instituição da equivalência entre os cursos propedêuticos e os de formação profissional. O contexto econômico-político desenvolvimentista, reunindo o projeto dos 50 anos em 5, de JK, com seu Plano de Metas, é assinalado como relevante para a política de educação profissional no país, inclusive por pavimentar a associação com o capital estrangeiro e os diversos acordos internacionais que possibilitaram a instituição de programas fundamentais para a implantação, a expansão e a consolidação da educação profissional e tecnológica no Brasil. (RAMOS, 2014, p. 14-15).

Anos adiante, mesmo com a instauração do ensino médio profissionalizante obrigatório “para todos” imposto pelo regime civil-militar, o que se viu na prática foi a continuação do dualismo na educação dos jovens, em que aqueles pertencentes às classes mais elitizadas dispunham de oportunidades e preparação para o acesso à universidade por meio do ingresso em instituições pertencentes à iniciativa privada e os demais, limitados às possibilidades oferecidas pelo poder público, eram devidamente direcionados para o atendimento às demandas do mercado (VIEIRA; SOUSA JÚNIOR, 2016).

Durante os anos de ditadura civil-militar, houve uma expansão da entrada de capital estrangeiro no Brasil, situação característica da fase capitalista desse período – o capitalismo dependente. A transferência de capital das economias hegemônicas para as emergentes ocorria como meio de aplicação dos recursos excedentes em

mercados em desenvolvimento, de modo a evitar a tendência da diminuição dos lucros, uma vez que os custos de investimentos nessas nações são menores. Como consequência direta desse modelo de financiamento estrangeiro, as economias locais, como a brasileira, passaram a agir como subsidiárias das economias hegemônicas e provocaram a superexploração e a superexpropriação do trabalho (RAMOS, 2014).

Desse modo, então, sob o capitalismo dependente tanto não se configura uma burguesia nacional – posto que ela se forma, desde a sua origem, como uma classe associada e subordinada internacionalmente – quanto o desenvolvimento não é nacional, mas sim dependente, de forma estrutural e dinâmica, sendo subsidiário e tributário das economias hegemônicas. (RAMOS, 2014, p. 21).

Ainda segundo a autora, esse modelo de capitalismo dependente influenciou diretamente a política de educação tecnológica brasileira que, mesmo em face do desenvolvimento e expansão, comprova que o crescimento se deu a serviço do modelo econômico em vigor.

O próprio sistema capitalista foi alvo de mudanças no tempo e, desde os anos de 1970, houve a financeirização do capital, onde o modelo de acumulação assumiu uma nova configuração que precisou abandonar a rigidez do modelo anterior em benefício de um novo regime de acumulação flexível, não necessariamente amparado na produção efetiva de riquezas materiais e com resultados a curto prazo. A sustentabilidade desse novo modelo perpassa a adoção do Estado Mínimo como modelo de governo, característico do neoliberalismo, que se absteve de seu papel regulador, de modo a garantir a flexibilidade que o modelo de acumulação requer. Como consequência da ascensão desse novo paradigma, houve a precarização do trabalho, desmantelamento do sistema de proteção social e mercantilização da educação tecnológica.

O modelo de acumulação flexível do capital iniciado nos anos 1970 teve sua efetiva consolidação nos anos de 1990. Do ponto de vista da educação tecnológica, as reformas educacionais do governo FHC concederam sustento a essa percepção. Em 1994, por meio da edição da Lei n.º 8.948, houve uma reformulação na estruturação da rede federal, formada até então pelas escolas técnicas federais que foram transformadas em Centros Federais De Educação Tecnológica (CEFET) e integradas ao Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Outra implementação

realizada no período foi a adoção de outro modelo pedagógico vinculado à reestruturação produtiva da época (RAMOS, 2104).

Apesar de não manifestas, outras motivações comprometiam as comunidades das escolas técnicas a cefetização. A criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica tenderia a unificar e fortalecer essa rede de ensino, enquanto a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFET's pretendia evitar seu sucateamento, por dificultar tentativas de estadualização (transferência para os sistemas estaduais), senaização (transferência para senai) ou privatização (transferência para o mercado). Isto se vinculava, especialmente, à implantação do ensino superior, que condicionaria sua permanência no sistema federal de ensino. (RAMOS, 2014, p. 36).

Ainda do ponto de vista curricular e pedagógico, esse período de transformação acentuou a disputa de dois projetos educacionais relacionados à educação tecnológica no País, um centrado na formação humana e outro comprometido com o mercado e sua demanda formativa tecnicista e economicista, esse último alcançando o *status* hegemônico (RAMOS, 2014).

Uma das mudanças mais significativas em relação à educação profissional, no que concerne aos paradigmas vigentes concernente a esse nível de ensino, observada somente depois da edição da LDB de 1996, em que “foi retirado o caráter assistencialista dado até aquela data à educação profissional, tornando-a um mecanismo de favorecimento à inclusão social e certificação profissional” (VEIRA; SOUSA JÚNIOR, 2016).

Em termos práticos, no entanto, com a aprovação da LDB, a educação profissional foi desvinculada totalmente dos níveis educacionais previstos na nova legislação.

Como a educação brasileira é estruturada na nova LDB em dois níveis – educação básica e educação superior, e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita. Dito de outra maneira, a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto. (MOURA, 2007, p. 16).

A despeito de eventuais concessões previstas em alguns artigos da LDB que abriam espaços para a articulação do ensino médio com a educação profissional, o

Decreto N.º 2.208/1997, editado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, tratou de garantir que tal articulação não se consolidasse na prática.

A partir desse instrumento legal o ensino médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do ensino médio, passam a ser oferecidos de duas formas. Uma delas é a Concomitante ao ensino médio. Nesse caso o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e o curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem feitos na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma é a Subseqüente, destinada a quem já concluiu o ensino médio e, portanto, a educação básica. (MOURA, 2007, p. 16-17).

Essa circunstância de total vedação e desarticulação ensino médio-educação profissional perdurou até o início do 1º mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, quando os debates acerca da possibilidade de integração entre estas duas etapas de ensino foram recrudescidos. Com o advento do Decreto N.º 5.154/04, houve o resgate da possibilidade de integração entre as educações básica e profissional, muito embora ainda aquém das expectativas dos educadores e especialistas que discutiam o tema. É válido ressaltar que pensar a integração entre ensino médio e ensino profissional é vislumbrar a alternativa para garantir que os jovens das classes subalternizadas tenham, em curto prazo, a possibilidade de prepararem-se profissionalmente para sua inserção no mercado de trabalho, haja vista as necessidades de sobrevivência que os compelem a iniciar no mundo do trabalho precocemente, mas que também tenham a possibilidade de apreender os conhecimentos gerais básicos que a eles permitam, por exemplo, ascender ao nível superior.

Uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural cultura geral *versus* cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) *versus* formação acadêmica (para os filhos das classes média alta e alta). Esse ensino médio dever ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos. (MOURA, 2007, p. 19).

Mais que a possibilidade de integração entre dois níveis de ensino, porém, a ideia aqui defendida perpassa um tipo de formação que caminhe para a superação da dualidade histórica em que a educação foi pautada, permitindo a homens e mulheres

o desenvolvimento de sua criticidade e o exercício pleno da cidadania em contraposição aos modelos políticos e econômicos que levam à subalternização dos povos. A possibilidade de integração entre educação profissional e ensino médio ocorrida durante o Governo Lula não é considerada, em sua totalidade, como comprometida em tornar a política de integração hegemônica, uma vez que seriam necessárias outras reformas de cunho estrutural, curricular e normativo que dessem sustentação a uma formação integral. Mesmo em face dessa situação, houve outras importantes reestruturações na base federal de educação profissional e tecnológica.

Cabe destacar, também, a expansão da rede federal de educação tecnológica, juntamente com a ampliação de suas funções para o ensino superior, integrado com a pesquisa e o desenvolvimento científico-tecnológico. Tal ampliação se institucionalizou por meio da criação dos Institutos Superiores de Educação, Ciência e Tecnologia, no que vários CEFETs e Escolas Técnica foram transformados, nos termos da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Esta instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, definidos como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. (RAMOS, 2014, p. 79).

Outra ação de destaque ocorrida durante o Governo Lula foi o Programa Brasil Profissionalizado, que tinha foco as esferas estaduais e estimulava a implantação da educação profissional integrada ao ensino médio. Essas medidas inauguram uma tendência de ampliação da oferta de educação profissional integrada ao ensino médio.

Essa tendência, contudo, não foi contemplada no advento do PRONATEC, instituído por meio da Lei n.º 12.513, em 26 de outubro de 2011, durante o mandato da ex-presidenta Dilma Rousseff. O foco básico do PRONATEC foi a inserção dos trabalhadores no mercado por meio da qualificação profissional, visando a suprir as carências identificadas durante o período de crescimento econômico dos anos anteriores. Uma das características desse programa foi a oferta de cursos de curta duração, que tinham o intuito de inserir os alunos de maneira imediata no mercado de trabalho.

A lei federal nº 12.513 instituiu um sistema público de financiamento e expansão da oferta de educação profissionalizante na modalidade de cursos de curta duração para imediata inserção dos alunos no mercado de trabalho, promovendo a qualificação ou requalificação dos trabalhadores. De acordo com esta lei, as instituições privadas também podem executar o programa

federal a partir de realização de contrato ou convênio. Como condição para firmar este contrato ou convênio, a instituição privada deve atender critérios mínimos de qualidade. São ofertadas duas fontes públicas para financiamento das instituições privadas: os convênios e as bolsas. As bolsas são ofertadas via Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que antes era restrito aos alunos da educação superior. Através do Fies, o aluno obtém crédito integral ou parcial. Nesta parceria público/privado, o sistema S tem sido protagonista. (SOUZA, 2020, p. 52).

O incentivo à participação de instituições privadas na oferta do ensino técnico representa mais um ponto de disputa entre concepções distintas no que concerne à forma como o projeto de educação profissional e tecnológica deve ser estabelecido. Ao financiar a iniciativa privada, há o fortalecimento da visão tecnicista e economicista nas instituições pertencentes a essa esfera, além de opor os modelos público e privado e inibir a implementação de um modelo formativo que permita a integração entre a formação profissional e a básica.

3.2 O IFCE – *Campus Fortaleza*

O local de pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *Campus Fortaleza*. De acordo com o portal oficial da instituição na *internet*, o *Campus Fortaleza* do Instituto Federal do Ceará foi criado em sua conformação atual em 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como a criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

Suas origens, contudo, remontam a um passado mais distante e que carrega uma série de mudanças e transformações à extensão dos anos, conforme ilustrado na Figura 1. Criada em 23 de setembro de 1909, no governo Nilo Peçanha, a Escola de Aprendizizes e Artífices foi a precursora do que viria a ser o atual IFCE – *Campus Fortaleza*.

Ao longo de um século de existência, a instituição teve sua denominação alterada, primeiro para Liceu Industrial do Ceará, em 1941; depois para Escola Técnica Federal do Ceará, em 1968. No ano de 1998, a escola passou a chamar-se Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará (Cefet/CE), ocasião em que o ensino foi estendido ao nível superior e suas ações acadêmicas, acrescidas das atividades de pesquisa e extensão. Assim, estavam fincadas as bases necessárias à criação do Instituto Federal do Ceará. (IFCE, 2021, *on-line*).

Figura 1: Linha do Tempo - IFCE *Campus* Fortaleza

Fonte: Adaptado de IFCE (2021, on-line). Disponível em: <https://ifce.edu.br/fortaleza/o-campus>. Acesso em: 12 de junho de 2022.

As fotografias constantes na Figura 1 representam os diversos contextos e momentos históricos vividos pela Instituição durante as décadas. Essas transformações ocorreram como reflexo das alterações nas políticas educacionais, da dinâmica de industrialização e do crescimento econômico do País, conforme discutido na subseção 3.1.

O *Campus* Fortaleza possui o maior número de alunos matriculados dentre todos os *campi* do IFCE, dispondo dos mais diversos níveis de ensino, desde o ensino médio até a pós-graduação, além de exprimir um diversificado número de cursos técnicos, muitos desses ofertados na modalidade de curso integrado.

Tabela 1: Matrículas do *Campus* Fortaleza (2021.1 e 2021.2)

Nível de Ensino	Curso/Modalidade	Total geral	Em Curso	Retidos	Evadidos	Formados
GRADUAÇÃO	Tecnologia em Hotelaria	72		69	3	
	Tecnologia em Saneamento Ambiental	234	130	97	7	
	Licenciatura em Física	251	169	65	17	
	Tecnologia em Hotelaria	259	148	105	6	
	Tecnologia em Processos Químicos	241	171	60	10	
	Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer	252	163	86	3	
	Tecnologia em Telemática	267	123	137	7	
	Tecnologia em Estradas	290	150	135	5	
	Tecnologia em Gestão Ambiental	291	143	141	7	
	Licenciatura em Matemática	291	196	80	15	
	Licenciatura em Artes Visuais	347	205	135	7	
	Tecnologia em Mecatrônica Industrial	323	185	130	8	
	Licenciatura em Teatro	308	168	139	1	
	Bacharelado em Turismo	314	213	94	7	
	Bacharelado em Eng. Civil	361	244	102	15	

PÓS-GRADUAÇÃO	Bacharelado em Eng. De Telecomunicações	435	327	90	18
	Bacharelado em Eng. de Mecatrônica	424	260	152	12
	Bacharelado em Eng. de Computação	481	309	154	18
	Mestrado em Tecnologia e Gestão Ambiental	28	8	18	2
	Mestrado Profissional em Artes	52	25	7	20
	Mestrado em Propriedade Intelectual e Transferência e Tecnologia para Inovação	45	26	16	3
	Mestrado em EPT	55	23	25	1
	Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática	55	24	28	3
	Mestrado em Engenharia de Telecomunicações	62	31	30	1
	Mestrado em Ciência da Computação	67	17	49	1
TÉCNICO	Técnico em Instrumento Musical (Concomitante)	136	50	85	1
	Técnico em Guia de Turismo (Subsequente)	103	68	34	1
	Téc. em Manutenção Automotiva (Subsequente)	265	127	135	1
	Téc. em Segurança do Trabalho (Subsequente)	219	131	65	1
	Técnico em Edificações (Subsequente)	337	138	188	5
	Técnico em Eletrotécnica (Concomitante)	298	132	155	3
	Técnico em Mecânica (Concomitante)	288	134	153	1
	Técnico em Mecânica (Integrado)	300	230	58	5
	Técnico em Química (Integrado)	320	251	51	2
	Técnico em Telecomunicações (Integrado)	318	255	40	4
	Técnico em Edificações (Integrado)	364	257	94	2
	Técnico em Informática (Integrado)	336	265	46	3
	Técnico em Eletrotécnica (Integrado)	334	243	82	1
	Total geral	9.459	5.739	3.330	203
					187

Fonte: IFCE em Números (2022). Disponível em: <https://ifceemnumeros.ifce.edu.br/cursos/>

A composição discente do *Campus* é por demais diversa, colaborando com a escolha de realização da pesquisa na unidade. As tabelas a seguir¹¹ ajudam a ilustrar a pluralidade institucional do corpo discente, destacadamente com suporte nos marcadores de raça, gênero e deficiência dos discentes da unidade.

Tabela 2: Composição étnico-racial (Semestre 2022.1)

Raça/Etnia	Nível	Feminino	Masculino	Total
Branca	Integrado: 341			
	Subsequente: 153	523	979	1502
	Graduação: 1008			
Parda	Integrado: 658			
	Subsequente: 404	1042	1871	2913
	Graduação: 1851			
Preta	Integrado: 93			
	Subsequente: 76	166	273	439
	Graduação: 270			

¹¹Os dados foram obtidos via Lei de Acesso à Informação (Lei N.º 12. 5727 de 18 de novembro de 2011). Os questionamentos da solicitação são observáveis mediante análise do Apêndice B.

Amarela	Integrado: 14 Subsequente: 13 Graduação: 53	38	42	80
Indígena	Integrado: 2 Subsequente: 5 Graduação: 5	5	7	12
Não quis declarar	Integrado: 24 Subsequente: 12 Graduação: 44	33	47	80
Não dispõe da informação	Integrado: 227 Subsequente: 113 Graduação: 306	241	405	646

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), com base em informações obtidas por meio da LAI

Quanto à composição, por gênero, nos cursos nas distintas modalidades de cursos técnicos e na graduação, esta é a disposição:

Tabela 3: Disposição por gênero (Semestre 2022.1)

Gênero	Nível
Feminino	Integrado: 714 Subsequente: 288 Graduação: 1431 Graduação Ead (Moodle 3.0): 19
Masculino	Integrado: 853 Subsequente: 605 Graduação: 2604 Graduação Ead (Moodle 3.0): 12

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), com base em informações obtidas por meio da LAI

Por fim, quanto ao registro de discentes com deficiência, a diversidade funcional no *Campus* possui a seguinte representação:

Tabela 4: Disposição por categoria de deficiência (Semestre 2022.1)

Categoria	Nível	Feminino	Masculino	Total
Altas habilidades/ Superdotação	Integrado: Subsequente: Graduação: 2	-	2	2
Auditiva	Integrado: 1 Subsequente: 1 Graduação: 5	3	4	7
Baixa Visão	Integrado: Subsequente: 1 Graduação: 12	3	10	13
Cegueira	Integrado: Subsequente: Graduação: 5	2	3	5
Intelectual	Integrado: 1 Subsequente: Graduação: 3	1	3	4
Física	Integrado: 2 Subsequente: 1 Graduação: 22	10	15	25
Mental	Integrado: 1	-	1	1

	Subsequente: Graduação:			
Outras Deficiências/Necessidades	Integrado: Subsequente: 1 Graduação: 3	1	3	4
Surdez	Integrado: - Subsequente: - Graduação: 1	-	1	1
Transtorno Desintegrativo da Infância	Integrado: - Subsequente: - Graduação: 2	1	1	2
Transtorno do Espectro Autista	Integrado: - Subsequente: - Graduação: 1	1	-	1
Visual	Integrado: 2 Subsequente: - Graduação: 9	3	8	11

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), com base em informações obtidas por meio da LAI

As informações constantes nas tabelas são de suma importância, porque concedem a dimensão do tamanho e da complexidade institucional, mesmo mostrando apenas alguns “marcadores sociais”, tais como raça, gênero e deficiência. É válido ressaltar que nem todos os marcadores sociais possuem controle ou registros disponíveis ou adequadamente mensurados. Essa situação se dá, não somente, na esfera educacional, mas também em controles censitários e estatísticos realizados periodicamente, como ocorre, por exemplo, com aspectos relacionadas à sexualidade¹².

Em termos estruturais, o *Campus* dispõe de

[...] uma área de aproximadamente 39.000 m², o campus de Fortaleza dispõe de 88 salas de aulas convencionais, mais de 100 laboratórios nas áreas de Artes, Turismo, Construção Civil, Indústria, Química, Licenciaturas e Telemática, além de sala de videoconferência e audiovisual, unidade gráfica, biblioteca, incubadora de empresas, espaço de artes, complexo poliesportivo e auditórios.

Na área do esporte, a unidade dispõe de uma moderna e aperfeiçoada estrutura de 5000 m² de área construída, compreendendo campo de futebol *society*, quadra poliesportiva coberta, piscina (10x12m), salas de musculação, de fisioterapia e de avaliação física, cinco salas de aula (duas convencionais e três para ginástica), pista de *cooper* (260 m), galeria de banheiros e vestiários, além de área de convivência, terraço e setor administrativo. (IFCE, 2021).

¹² Como exemplo dessa argumentação, citamos as inúmeras disputas acerca de inclusão ou não de perguntas sobre orientação sexual dos participantes na Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) em 2022. **Fonte:** <https://censos.ibge.gov.br/novo-portal-destaques/33302-ibge-divulgara-em-maio-pns-com-pergunta-sobre-orientacao-sexual.html>. Acesso em 01 de julho de 2022.

Segundo o Anuário Estatístico 2021 (Ano-Base 2020) do IFCE, o *Campus Fortaleza* disponibiliza estruturas acessíveis a pessoas com deficiência, conforme representado na tabela abaixo:

Tabela 5: Promoção da Acessibilidade (Infraestrutura)

Ambiente	Quantidade
Banheiros PCD	9
Elevadores Verticais	3
Estacionamento PCD	8
Rampas de Acesso	22
Salas Adequadas PCD	85
Outros	2

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), adaptado do Anuário Estatístico do IFCE (2021)

A oferta de condições estruturais para inclusão de pessoas com deficiência atende tanto aos preceitos constitucionais que asseguram a inclusão dessas pessoas às vagas em instituições públicas de ensino, sendo essas preferencialmente ofertadas no ensino regular, como ensejam o atendimento especializado a essa clientela. Além disso, a LDB também traz diretrizes específicas para a educação especial e que passam pela oferta de condições adequadas de inclusão e integração das pessoas com deficiência nos estabelecimentos de ensino.

3.3 Formação Humana Integral e Diversidade: Entrelaçamentos

Uma perspectiva de Formação Humana Integral, comprometida com a emancipação humana, inevitavelmente, deve se ater às particularidades relacionadas à diversidade humana, para a compreensão dos fenômenos relacionados à variabilidade de identidades e suas elaborações históricas e sociais.

Um ponto central relacionado à superação da dualidade na formação educacional tradicional, e diretamente vinculada à temática da diversidade, refere-se ao posicionamento dos aspectos socioeconômicos e divisão de classes como determinantes ou não para a configuração das desigualdades identificadas na sociedade em última instância. Na proposta deste trabalho, admitimos a divisão de classes sociais como um dos fatores mais importantes na produção de tais desigualdades, todavia, também, reconhecemos que existem outros elementos igualmente determinantes para as discrepâncias sociais e que ocorrem inter e intraclasses, permeadas pelas relações de poder, subjetividades e elementos morais

e culturais historicamente estabelecidos. De tal modo, pensamos os marcadores sociais como raça, gênero, sexualidade, deficiência e classe, dentre outros, como interligados. Não se trata, portanto, de pensar uma extensão do conceito de classe, mas de refletirmos de maneira articulada como esses elementos se relacionam e, principalmente, se encontram subjugados pelo sistema capitalista, de modo a atenderem aos seus interesses e contribuírem para a sua reprodução e, por consequência, funcionando como um motor produtor de desigualdades.

É importante que entendamos que, muito embora as lutas em torno da raça, etnia, gênero, sexualidade e deficiência tenham ascendido em um contexto de pós-modernismo, não requer que as interpretações e lutas desses movimentos sejam reduzidas a produtos do capitalismo tardio. Acima de tudo, devemos ter em mente que os ideais podem e são construídos e transformados ao longo do tempo e que somente com o debate de alto nível, garantido por uma formação ampla e integrada, avançamos na superação das contradições e caminhar em para a transformação da sociedade.

Agregar uma análise sistematizada dos fenômenos sociais, tendo como pilar uma abordagem histórica e de contestação da formulação epistemológica, é um dos caminhos para não cairmos nas armadilhas do relativismo absoluto da Pós-Modernidade.

Tal tipo de pós-modernismo - uma espécie de relativismo absoluto -, quando impensado, assume uma postura definitiva ainda mais alienada e distante das necessidades políticas e intelectuais que orientam o dia-a-dia de nossos pensamentos e práticas sociais. Em resposta, nos perguntamos como é possível não querer proclamar a **realidade das coisas** diante dos nossos "dominadores" e de nós mesmas, expressando assim nossa oposição aos silêncios e mentiras emanados dos discursos patriarcais e de nossa consciência domesticada. Há, por outro lado, fortes razões para acolher a suspeita feminista pós-moderna quanto à relação entre as definições admitidas da "realidade" e o poder socialmente legitimado. (HARDING, 1993, p. 10; grifo da autora).

Do mesmo modo que não havemos de universalizar a formação das identidades e dos sujeitos na qualidade de detentores da essência do ser, seguindo a ideia de que mulheres e homens, homossexuais e heterossexuais, negros e brancos, pessoas com e sem deficiência, dentre outros binarismos, guardem experiências, valores e *epistemes* que assintam generalizar suas condições humanas, não devemos nos restringir à ideia de que não haja elementos estruturantes que nos entrelace em

uma noção de coletividade. Talvez esse ponto seja uma das principais fraquezas do movimento identitário pós-moderno que, ao postular os particularismos e as justas causas por igualdade e reconhecimento, não oferece estratégias que transportem a uma ampliação do senso coletivo. É nesse ponto, também, que reside a tensão entre teorias críticas e pós-críticas e entre o determinismo econômico e os demais marcadores sociais.

Por óbvio, não é objeto desta investigação pensar a conciliação entre as múltiplas teorias, porquanto os grandes teóricos ainda não caminharam em direção a um “apaziguamento” teórico. Vislumbramos em Jameson (1988), entretanto, um norte factível de subsidiar tais discussões, além de exibir um alinhamento com a ideia aqui defendida de convergência entre os estudos da diversidade e a FHI.

Em sua análise da obra de Georg Lukács, *História e Consciência de Classe*, Jameson defende o argumento de que as pautas dos movimentos feminista, LGBTQIA+, minorias raciais e étnicas, pessoas com deficiência etc. agregariam um ampliamiento da compreensão dos fenômenos sociais à luta do proletariado, exprimido na noção de classe, de modo que, como pertencentes a uma classe, mas com pontos de vista específicos baseados em suas experiências particulares de exploração e dominação, contribuiriam para estabelecer outras modalidades de conhecimento. Tal ponto de argumentação tem influência direta na Teoria do Ponto de Vista, na qual boa parte do movimento feminista demanda suporte.

A “teoria do ponto de vista” feminista, que tem gerado algumas das mais agudas dessas críticas, agora encena a experiência fenomenológica específica das mulheres na ordem social patriarcal como uma submissão estrutural igualmente “excepcional”, mas muito diferente da restrição negativa da classe trabalhadora. Essa experiência gera novas e positivas possibilidades epistemológicas, tematicamente distintas daquelas enumeradas pela tradição marxista. As ênfases aqui - cuja relação varia conforme a descrição, nesta teoria em plena elaboração - incluem uma experiência do corpo radicalmente distinta da dos homens, ou mesmo dos trabalhadores do sexo masculino (ainda que o que se pressupõe é que se trata de uma experiência da verdade mais profunda de toda experiência corporal, geralmente mascarada da consciência dos homens). (JAMESON, 1988, p. 68; tradução nossa).¹³

¹³ Original: Feminist “standpoint theory,” which has generated some of the most acute of those critiques, now stages the specific phenomenological experience of women in the patriarchal social order as an equally “exceptional” but very different structural submission to negative constraint from that of the working class. That experience generates new and positive epistemological possibilities which are thematically distinct from those enumerated by the Marxist tradition. The emphases here-whose relationship varies according to the description, in this theory currently in full elaboration-include an experience of the body radically distinct from that of men, or even of male workers (even though what

Em linhas gerais, os formatos específicos de exploração/dominação aos quais as mulheres foram historicamente submetidas, além de suas experiências configuradas desde um momento histórico de “divisão psíquica do trabalho” permitiriam que a experiência coletiva feminina, em gênese distinta da práxis coletiva da classe trabalhadora, consistiria em terreno fértil para novas modalidades de conhecimento. De semelhante modo, as experiências dos negros remetem a outros jeitos de exploração, vinculados a períodos históricos marcados por outro modelo de imperialismo, colonização e espoliação de “nações periféricas”, de sorte que contribuiriam para a compreensão de modelos mais antigos de exploração e que deram bases ao capitalismo em sua fase atual.

O que parece mais produtivo é dissolver mais uma vez essa conceitualidade nas situações concretas das quais ela emergiu: fazer um inventário das estruturas variáveis de "constrangimento" vividas pelos diversos grupos marginais, oprimidos ou dominados - os chamados "novos movimentos sociais" tanto quanto as classes trabalhadoras - com essa diferença, que cada forma de privação é reconhecida como produzindo sua própria "epistemologia específica", sua própria visão específica de baixo e sua própria reivindicação de verdade específica e distinta. É um projeto que soará como "relativismo" ou "pluralismo" apenas se a identidade do objeto comum ausente de tal "teorização" de múltiplos "pontos de vista" for negligenciada – [...] o "capitalismo tardio". (JAMESON, 1988, p. 71; tradução nossa)¹⁴.

In aliis verbis, para Jameson (1988), a dispersão dos movimentos sociais é passível de conduzir ao relativismo e, por consequência, na inviabilização de um movimento unificado com vistas à transformação social. Esses motos, entretanto, apoiados em suas experiências, são suscetíveis de contribuir para estabelecer outras maneiras de conhecimento. O jeito de assegurar a viabilidade das pautas e dos movimentos sociais, bem como a efetivação de um movimento unificado, é justamente

is presupposed is that this is an experience of the deeper truth of all bodily experience, generally masked from men's consciousness).

¹⁴ Original: What seems more productive is to dissolve this conceptuality once again back into the concrete situations from which it emerged: to make an inventory of the variable structures of "constraint" lived by the various marginal, oppressed or dominated groups-the so-called "new social movements" fully as much as the working classes-with this difference, that each form of privation is acknowledged as producing its own specific "epistemology," its own specific view from below, and its own specific and distinctive truth claim. It is a project that will sound like "relativism" or "pluralism" only if the identity of the absent common object of such "theorization" from multiple "standpoints" is overlooked-what one therefore does not exactly have the right to call (but let it stand as contradictory short-hand) "late capitalism."

evitando negligenciar a crítica ao capitalismo tardio – de onde parte sua obra crítica do pós-modernismo.

Para que essa elaboração de novas epistemologias seja possível, é necessário sair um pouco dos ambientes onde a produção é de fato realizada, direcionando o foco para as demais instituições da sociedade onde as relações sociais são produzidas e se tornam reprodutoras das estruturas sustentadoras do modo de produção capitalista.

As relações sociais de produção são necessárias a existência material de qualquer formação social ou modo de produção, mas os elementos ou os agentes de um modo de produção, especialmente no que diz respeito ao fator crítico do trabalho destes, tem que ser continuamente produzidos e reproduzidos. Althusser argumenta que, cada vez mais nas formações sociais capitalistas, o trabalho não é reproduzido dentro das próprias relações sociais de produção, mas fora delas. Certamente, para ele não se trata apenas de uma reprodução biológica ou técnica, mas também de uma reprodução social e cultural. É produzido no domínio da superestrutura: em instituições como a família e a Igreja. Requer instituições culturais como a mídia, os sindicatos, os partidos políticos etc. que não estão diretamente ligados a produto em si, mas que exercem a função crucial de "cultivar" um certo tipo de trabalho moral ou cultural - aquilo que o modo capitalista moderno de produção requer. (HALL, 2003, p. 171).

Hall (2003) chama a atenção para a escola como uma das instituições onde tais relações sociais são produzidas, tendo como função principal a formação de trabalhadores com as capacidades técnicas necessárias às demandas do sistema produtivo. Neste aspecto, destacamos, portanto, o papel reprodutivista da escola em relação às estruturas produtoras de desigualdades da sociedade, percebendo de que modo esta, historicamente,

[...] exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu, também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 2014, p. 61).

Com o passar dos anos e com a universalização do acesso à escola, ela se tornou, inevitavelmente, diversa, de modo que foi necessário que se ajustasse à nova realidade.

Concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, “garantir” – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos. (LOURO, 2014, p. 61).

Uma das modalidades de garantia e produção dessas diferenças, assegurando a manutenção de padrões hierárquicos, é pelo uso de um forte regime disciplinar. A disciplina, como bem assinala Foucault (2014), se utiliza de processos de separação e verticalizações de modo a contribuir com a definição de redes hierárquicas e contenção de ações de contrapoder resistentes às relações de poder.

Em uma palavra, as disciplinas são o conjunto das minúsculas invenções técnicas que permitiram fazer crescer a extensão útil das multiplicidades fazendo diminuir os inconvenientes do poder que, justamente para torná-las úteis, deve regê-las. Uma multiplicidade, seja uma oficina ou uma nação, um exército ou uma escola, atinge o limiar da disciplina quando a de uma para com a outra se torna favorável. (FOUCAULT, 2014, p. 213).

Refletimos a respeito do vínculo educação e diversidade, e, ainda, escola e diversidade, pela reprodução, em âmbito educacional, do modelo econômico hegemônico, que tem como uma de suas características mais peculiares a apropriação dessas relações. Com a ascensão da temática da diversidade em âmbito global, o neoliberalismo passou a se aproveitar das diferenças, recorrendo a um discurso assentado numa ideia vazia de tolerância, com o intuito final de ampliação de seus mercados (ABRAMOWICZ, RODRIGUES e CRUZ, 2011).

A história, no entanto, nos ensinou a desconfiar das coisas que se põem em marcha bem na hora, como os trens. Não é que o liberalismo não reconheça a discriminação racial ou sexual – ele sempre esteve à frente dessas lutas. Mas existe um problema nessa noção de igualdade: o liberalismo compreende um conceito não diferencial de tempo cultural. No momento em que o discurso liberal tenta normalizar a diferença cultural, transformar a pressuposição de respeito cultural mútuo em um reconhecimento de valor mútuo, ele não reconhece as temporalidades disjuntivas e fronteiriças das culturas minoritárias e parciais. Há uma intenção igualitária válida, mas só se partirmos de um espaço historicamente congruente; o reconhecimento da diferença é sentido de forma genuína, mas em termos que não representam as genealogias históricas, quase sempre pós-coloniais, que constituem as culturas parciais das minorias. (BHABHA, 2011, p. 87 APUD SOARES, 2013, p. 85).

É imperioso, portanto, se pensar em um modelo pedagógico que rompa com esse esvaziamento histórico e conceitual acerca da diversidade e da produção de

identidades e diferenças, o que normatiza e hierarquiza comportamentos e padrões e utiliza-se de aparatos disciplinares para garantir a reprodução dos sistemas hegemônicos da sociedade por via de suas reproduções em âmbito escolar. Além disso, é imperioso que reestabeleçamos noções como ideologia e emancipação e demarquemos o caráter político ao debate acerca das múltiplas identidades, como meio de evitar as armadilhas do relativismo exacerbado.

O relativismo é um problema objetivo, ou a solução de um problema, **apenas para a perspectiva dos grupos dominantes**. A realidade pode, com efeito, aparentar muitas estruturas diferentes conforme as diversas posições que ocupamos nas relações sociais, mas algumas dessas aparências são ideologias na acepção forte do termo: não são apenas crenças falsas e "interessadas", mas crenças usadas para estruturar, para todos nós, as relações sociais. Do ponto de vista dos grupos dominados, a posição relativista expressa uma falsa consciência, que aceita a insistência dos dominantes na legitimidade intelectual do direito de manter concepções distorcidas do mundo (e, naturalmente, de definir planos para todos nós com base nessas distorções). (HARDING, 1993, p. 19-20; grifo da autora).

Neste âmbito, o modelo de Formação Humana Integral destaca-se por oferecer uma perspectiva formativa que preza pela compreensão do todo para que alcancemos uma clareza acerca dos fenômenos da sociedade. Pensando na aplicabilidade de um modelo de formação integral, vislumbramos no Ensino médio integrado a alternativa potencial para a inserção do entendimento crítico da diversidade humana no percurso formativo dos discentes. Não se trata, logicamente, de mera transposição teórica, onde se aplica, discricionária e indiscriminadamente, um modelo teórico em direção a um fenômeno ou objeto de estudo, mas sim de uma revisão teórica que visa a evidenciar as novas maneiras da dinâmica social, visando à sua ampliação e adequação ao período e contexto histórico vigentes.

Para tanto, partimos da proposta de integração defendida por Marise Ramos (2008, p. 20), que visa a "possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica", uma vez que essa finalidade vai de encontro à ideia de que a diversidade está envolta de uma série de relações específicas e historicamente estabelecidas. A proposta da autora tem por base dois pressupostos: o caráter histórico-social do homem que intervém na natureza para atender às suas necessidades e que a realidade concreta é um todo, síntese de múltiplas relações. Há, ainda, a existência do terceiro pressuposto, decorrente dos dois anteriores e que é de ordem epistemológica, em que o conhecimento decorre de uma produção do

pensamento onde há a apreensão das relações que constituem e estruturam a realidade objetiva.

A ideia central é de que esses pressupostos sejam aplicados no ensino médio integrado e corroborem para a construção de um currículo também integrado e interdisciplinarmente construído. “O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (RAMOS, 2008, p. 22). Ainda segundo a autora:

A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano. (RAMOS, 2008, p. 22)

A concepção de interdisciplinaridade apresentada por Marise Ramos (2008) vai ao encontro da ideia defendida por Ciavatta (2005), que atribui à emancipação humana um caráter de totalidade, sendo produzida em todos os meandros onde a vida está inserida. Deste modo, inferimos que dentro do ideal de Formação Humana Integral a interdisciplinaridade assume aspectos de compreensão da totalidade das relações e fenômenos na sociedade e que é por meio da compreensão desse todo que alcançamos a emancipação humana.

Para que a diversidade seja compreendida como elemento básico na ideia de Formação Humana Integral, é preciso que vislumbremos as possibilidades de sua inserção nas práticas pedagógicas, distinguindo aquelas de inspiração liberal das que estão realmente comprometidas com a superação das desigualdades e com o respeito e valorização das diferenças. Silva (2014), neste aspecto, exprime importantes considerações. De início, segundo esse autor, é necessário que identifiquemos como traduzir elementos relacionados à identidade e à diferença em termos de currículo e pedagogia. Tais questões manifestam-se tanto como problemas sociais quanto pedagógicos e curriculares.

Para Silva (2014), uma das estratégias pedagógicas, inspirada no ideário liberal, consiste no estímulo à convivência harmônica em meio à diversidade.

Neste caso, o pressuposto básico é o de que a “natureza” humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e todas devem

ser respeitadas ou toleradas – no exercício de uma tolerância que pode variar desde um sentimento paternalista e superior até uma atitude de sofisticação cosmopolita de convivência para a qual nada que é humano lhe é “estranho.” (SILVA, 2014, p. 98-99).

Para o autor, a grande problemática dessa estratégia é justamente relevar as relações de poder e demais fenômenos que atuam para a produção das diferenças e que, mormente, produzem desigualdades sociais.

Outra estratégia discutida pelo autor é de ordem “terapêutica”. Nesta estratégia, embora se tenha a diversidade como algo natural e positivo, as rejeições ao outro tendem a significar problemas psicológicos que requerem intervenções, de modo que o currículo e as práticas pedagógicas devem prever atividades e conteúdos que atuem na conscientização dos discentes.

A estratégia mais comum nas instituições de ensino, contudo, “consiste em apresentar aos estudantes e às estudantes uma visão superficial e distante das diferentes culturas” (SILVA, 2014, p. 99). Nesta estratégia, é comum tratar as diferenças como características curiosas e exóticas, muitas vezes “folclorizando” determinadas culturas, sem maiores preocupações em adentrar os pormenores das relações de poder e fenômenos sociais produtores das diferenças, evitando, deste modo, eventuais confrontos ou dissonâncias.

As estratégias de abordagem pedagógica da diversidade, das identidades e das diferenças até o momento expressas ainda estão bem distantes de se compatibilizarem com o modelo de Formação Humana Integral. Silva (2014) nos mostra uma proposta de estratégia pedagógica que converge com o modelo de formação emancipatório da formação integral. Tal proposta, segundo o autor, é estabelecida por meio das contribuições da teoria cultural e se propõe, em sua ideia central, a oferecer uma proposta curricular e pedagógica que discuta a produção das identidades e diferenças, com escora na compreensão dos mecanismos e instituições envolvidas nesse processo de formação identitária.

Para isso é crucial a adoção de uma teoria que descreva e explique o processo de *produção* da identidade e da diferença. Uma estratégia que simplesmente admita e reconheça o fato da diversidade torna-se incapaz de fornecer instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural. Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. (SILVA, 2014, p. 99-100).

A formulação de uma política pedagógica e curricular comprometida em discutir a produção das identidades e diferenças não se limita a celebrá-las, mas, acima de tudo, questiona os fenômenos que as produzem, desestabiliza os modelos vigentes e a elaboração de mais possibilidades (SILVA, 2014).

Louro (2014) também defende, em seus estudos de gênero, a ideia da adoção de novas abordagens pedagógicas que subvertam os arranjos tradicionalmente constituídos:

A ambição pode ser “apenas” subverter os arranjos tradicionais de gênero na sala de aula: inventando formas novas de dividir os grupos para jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes; produzindo novos textos, não sexistas e não racistas; investigando novos grupos e sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos “modelos” familiares; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia, etc. aparentemente circunscritas ou limitadas a práticas escolares particulares, essas ações podem contribuir para perturbar certezas, para ensinar a crítica e autocrítica (um dos legados mais significativos do feminismo), para desalojar hierarquias. (P. 128).

As estratégias pedagógicas que relacionam um papel de questionamento da produção das diferenças convergem para o modelo de Formação Humana Integral, ao ponto em que ambas se pautam pelo reconhecimento do todo, dos fenômenos que tornam as coisas como são e os seus sentidos historicamente estabelecidos. “Em certo sentido, ‘pedagogia’ significa precisamente ‘diferença’: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto”. (SILVA, 2014, p. 100).

4 A DIVERSIDADE NOS CURSOS INTEGRADOS DO IFCE CAMPUS FORTALEZA E SEU POSICIONAMENTO EM RELAÇÃO À PERSPECTIVA DE FHI

Nesta seção, aprofundamo-nos na investigação de como a diversidade está contemplada no IFCE – *Campus* Fortaleza. Utilizamos, para tanto, um recorte analítico dos cursos de nível médio integrado estudados por meio da análise criteriosa dos documentos normativos de cunho sistêmico, ou seja, que contemplam todos os *campi* vinculados ao Instituto Federal do Ceará. É nesses documentos que estão contemplados os princípios e concepções que constituem a identidade institucional em nível macro, caracterizando suas principais finalidades e objetivos, fato esse que, logicamente, influi diretamente no *locus* da pesquisa onde realizaremos o estudo de caso. Fazem parte desse escopo o Projeto Político Institucional (PPI), o Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFCE (PPE) e o Regulamento da Organização Didática (ROD). Ao passo que analisamos esses documentos, fizemos o direcionamento para os aspectos correlacionados à diversidade humana: os termos, os compromissos firmados, as eventuais bases teóricas e normativas, com o intento de realizar um tratamento crítico dos dados obtidos à luz da literatura.

Na sequência da seção, adentramos a caracterização geral da unidade (*locus* da pesquisa), analisando o arcabouço normativo que direciona a atuação do *Campus* Fortaleza em relação à temática da diversidade, e relacionamos as principais ações desenvolvidas nessa área. Em seguida, nos aprofundamos no estudo dos PPC dos cursos integrados, de modo a identificar como o aparato normativo atrelado à diversidade e estudado anteriormente está repercutindo, por exemplo, na elaboração dos projetos pedagógicos desses cursos e na elaboração de suas matrizes curriculares. Por fim, enfatizamos nessa seção, as vinculações entre a pesquisa documental e a demanda bibliográfica elaborada nas seções anteriores é explicitada, a fim de situarmos o posicionamento da temática da diversidade nos cursos integrados da instituição, à luz dos fundamentos e perspectivas da Formação Humana Integral.

4.1 O Projeto Político-Pedagógico Institucional do IFCE e suas bases conceituais norteadoras

O Projeto Político-Pedagógico consiste, basicamente, em uma peça de planejamento e participação democrática, que ecoa da promulgação da LDB de 1996. No contexto do IFCE, teve sua denominação alterada para Projeto Político-Pedagógico Institucional, por deliberação das comissões e subcomissões que o redigiram. Tem caráter não definitivo, passível de ajustes, e norteia o planejamento estratégico da instituição. Suas diretrizes influem no projeto educativo organizacional e descrevem a identidade institucional (IFCE, 2018).

O PPP é suscetível de ser desmembrado em três partes: Marco Referencial, Diagnóstico e Programação. Em linhas gerais, o Marco Referencial expressa a visão que a instituição almeja alcançar, baseada em postulados filosóficos e idealistas que venham a posicionar o homem (politicamente) e a ação educativa (pedagogicamente) em um compromisso de transformação da realidade. Para que essa transformação seja alcançada, é necessário que seja realizado o Diagnóstico, segunda parte do PPP, diretamente relacionado ao reconhecimento da realidade objetiva institucional e sua comparação com a visão que se almeja alcançar. A última parte do projeto político-pedagógico, a Programação, traz as propostas de ação que, em face do diagnóstico da realidade, visam a deslocar a organização educacional de onde se está para onde se intenta chegar (Vasconcellos, 2014).

Partindo das premissas do parágrafo imediatamente anterior, o PPI do IFCE, dentre seus princípios filosóficos relacionados à escola democrática, tem como bases: a igualdade, equidade, qualidade, gestão democrática, liberdade, universalidade, valorização do magistério e valorização do servidor. Destes valores, a igualdade, a equidade, a liberdade e a universalidade guardam uma aproximação, em maior ou menor escala, com os ideais de respeito e valorização da pluralidade humana. Destacamos três destes valores por gozarem de maior explicitude quanto a sua compatibilidade com a proposta de investigação ora relatada. De início, o princípio da liberdade visa a conceder isonomia de condições para que os discentes permaneçam e alcancem êxito em suas trajetórias escolares, de modo que sejam asseguradas as igualdades de condições na promoção de oportunidades. Conforme destacado no PPI, esse princípio segue o disposto constitucional que resguarda o direito social

inalienável à educação. Por óbvio, não há como não correlacionarmos esse princípio, também, aos termos do Art. 5º da CF/88, conforme já discutido.

O princípio da equidade, por sua vez, é entendido pelo IFCE como consistindo no

[...] reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, equidade é entendida como possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias etc. (SPOSATI, 2002, p.5 *apud* IFCE, 2018, p. 20).

Como percebemos, ao recorrer à perspectiva de equidade do autor retrocitado, o IFCE assume como valor balizador de suas ações o reconhecimento da existência de diferenças entre as pessoas e que tais diferenças não se mostram suscetíveis a quaisquer modalidades discriminatórias. Tal proposição se coaduna com os termos apontados na pesquisa bibliográfica amparada em autores como Hall (2003), Moreira e Câmara (2008), Silva (2014) e Woodward (2014).

O segundo a ser enfatizado é o princípio de universalidade. Para o IFCE (2018, p. 21), a universalidade está associada à “democratização do acesso à Educação de qualidade, respeitando as particularidades e diversidades entre os indivíduos, por meio do desenvolvimento de políticas de inclusão social e ações afirmativas de direitos”. Aqui, identificamos o reforço quanto ao respeito às “particularidades e diversidades” entre as pessoas, além de trazer menção direta às políticas afirmativas que, por exemplo, influenciam diretamente no acesso de populações vulneráveis e grupos étnico-raciais ao sistema de ensino, conforme discutido em Moehleck (2002), Piovesan (2008) e Santos (2013).

Ainda na esteira do marco referencial, o PPI discrimina as concepções que pautam a prática educativa do IFCE. Deste modo, “representa aquilo em que repousa sua crença, no momento em que planeja e faz a educação profissional, desde o que se configura como meta educativa a alcançar até a atuação docente, propriamente dita, em sala de aula”. (IFCE, 2018, p. 30). Ao todo, são relacionadas dez concepções norteadoras: Ser Humano, Sociedade, Cultura, Arte, Ciência, Tecnologia, Trabalho, Educação, Currículo e Internacionaliza. O quadro a seguir sintetiza a maneira como essas concepções se relacionam ou trazem em seus escopos referências diretas ou

indiretas ao modelo de abordagem da diversidade humana decorrentes de suas premissas.

Quadro 1: Concepções do PPI e suas premissas relacionadas à diversidade

CONCEPÇÃO	ABORDAGEM/CORRELAÇÃO COM A DIVERSIDADE
SER HUMANO	- Ser histórico-cultural, individual e social; - Sujeito inacabado e concebido a partir de suas interações biopsicossociais, cognoscente e com corporeidade; - Formação do sujeito a partir da compreensão da complexidade que o constrói; - Respeito à diversidade social; - Respeito à individualidade e pluralidade; - Justiça social e democracia.
SOCIEDADE	- Respeito à diversidade; - Combate à discriminação (Lgbtfobia, machismo, racismo, etc.); - Equidade social.
CULTURA	- Integração; - Alargamento da consciência humana; - Todos os sujeitos produtores de cultura; - Respeito à diversidade, à identidade e à experiência dos sujeitos de um determinado espaço.
ARTE	- Fenômenos gerados, desenvolvidos e expandidos no sistema cultural; - Integração dos diferentes modos de racionalidade; - Recusa a um modelo único de racionalidade lógica.
CIÊNCIA	- Aplicação à preservação das múltiplas formas de vida; - Condição para o desenvolvimento da civilização; - Responde às realizações de homens e mulheres a partir de uma construção científica não dogmática.
TECNOLOGIA	- Produção dos sujeitos visando à mediação com a realidade; - Expressam e influenciam as relações sociais dos que a produzem; - Visa o desenvolvimento da humanidade.
TRABALHO	- Inerente ao ser humano; - Constitutivo e determina da identidade dos sujeitos como seres sociais.
EDUCAÇÃO	- Liberação humana; - Produção dos sujeitos em suas múltiplas instâncias (humanas, políticas, socioeconômicas, culturais e religiosas); - Intervenção crítica na realidade social.
CURRÍCULO	- Formação do homem em sua totalidade; - Liberdade e solidariedade humana; - Igualdade de condições de acesso, inclusão social e êxito escolar; - Consonância com a contemporaneidade.
INTERNACIONALIZAÇÃO	- Intercâmbio científico, artístico e cultural; - Integração regional e internacional.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), com base nos dados constantes em IFCE (2018)

Como fica perceptível com a síntese do Quadro 1, as concepções norteadoras do PPI têm premissas convergentes com a ideia de pluralidade social e que precisam ser consideradas na prática educativa da instituição, umas em maior escala que outras, mas a totalidade com um certo de grau de vinculação com o tema em estudo.

Além disso, introduzem uma ideia de formação integral, acerca da qual já nos aprofundamos à continuação, bem mais à frente.

O PPI também se apoia em uma série de princípios pedagógicos. Para o IFCE (2018), tais princípios são balizadores dos eixos de ação onde a instituição atua, ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão. Ressaltamos, ainda, que os princípios pedagógicos institucionais são pautados por um valor universal humanista, de cunho acolhedor e inclusivo, devendo estar no currículo escolar.

Assim, o enfoque pedagógico dado pauta-se na busca de uma formação ampliada e consolidada como princípio pedagógico, que, de forma permanente, vise ao desenvolvimento integral do estudante, sendo a cultura corporal de movimento e as artes dimensões do conhecimento fundamentais, dentre outras, para a formação humana que devem estar presentes no currículo e na prática pedagógica. (IFCE, 2018, p. 34-35).

Compreendem o rol de princípios pedagógicos do PPI: a pesquisa como princípio pedagógico, o trabalho como princípio educativo, o respeito à diversidade, a interdisciplinaridade e o estímulo à autonomia dos estudantes. Aqui enfatizamos o princípio pedagógico do respeito à diversidade, tendo em vista seu explícito comprometido em colocar a diversidade em posição centralizada na prática pedagógica. É necessário, portanto, que analisemos em quais termos esse compromisso está firmado.

O item 5.3 do PPI, que trata do respeito à diversidade, inicia sua argumentação baseando-se no fato de que educandos e educadores estão vinculados a uma série de categorias, destacando-se a etnia, a idade, a classe social, a política, a cultura e o gênero. Reconhecendo esses marcadores como inerentes aos sujeitos, o PPI evidencia que é por meio deles que a identidade dos sujeitos é constituída e daí decorre a necessidade do respeito às diferenças individuais. Chamamos a atenção nesse ponto para, mais uma vez, o binômio identidade/diferença, ou seja, conceitos que se encontram interligados quando a pluralidade humana é posta sob foco analítico e dos quais iniciamos o referencial bibliográfico desta pesquisa. Embora não se aprofunde em esclarecer ou explicitar mais detalhadamente como esses conceitos se relacionam, o PPI ressalta que o respeito às diferenças é contraposição a fenômenos como o preconceito, a discriminação e a intolerância e seus constructos, violência e exclusão social.

Em virtude disso, a formação para a vida e para o trabalho deve levar em consideração a individualidade dos sujeitos e, também, o fato de que, além de futuros trabalhadores, os educandos estão situados em uma ou mais categorias. Dessa forma, devem percebê-las eticamente e, assim, respeitá-las igualmente em consonância com os princípios da convivência em sociedade e com o que arbitram as leis. (IFCE, 2018, p. 37).

Ao pontuar que os sujeitos (futuros trabalhadores e educandos) estão situados em uma ou mais categorias, há o remetimento à ideia de interseccionalidade, o que significa como a elaboração da individualidade dos sujeitos é complexa e transversalizada. Por conseguinte, ao tomar essa realidade como princípio pedagógico, é preciso repensar conceitos de hierarquização e deslegitimação de pautas, que são recorrentes no debate público, e colocá-los no centro do processo educativo. Esse ponto assume um aspecto especialmente relevante, uma vez que muitas das críticas e questionamentos ao identitarismo pós-moderno procedem justamente da atomização dos grupos, o que compromete a formulação de pautas coletivas interseccionais e concorre para a manutenção dos sistemas de exploração típicos do capitalismo tardio. Salientamos, ainda, que a interseccionalidade, conforme referida por Diniz (2003), Louro (2014) e Butler (2021), reforça os laços de alteridade entre as pessoas, desde o momento em que as situa em circunstância de pertença a uma determinada coletividade, sem que isso signifique a perda de suas individualidades ou apagamento de suas lutas sociais e políticas.

Ao nos reportarmos à discriminação no concernente às diferenças, é visto que o PPI traz dois pontos de especial interesse. O primeiro é, basicamente, a adoção de um conceito de diversidade. Vejamos:

Quando falamos sobre diversidade em educação nos remetemos a idéia de dar oportunidades a todos os discentes de acesso e permanência na escola, com as mesmas igualdades de condições, respeitando as diferenças. Ao se abordar a questão das diferenças ou diversidades, **não se remete somente às minorias ou às crianças com necessidades especiais**. É muito mais amplo, pois todos nós seres humanos somos únicos, portanto diferentes uns dos outros. Tal fato trata-se de **denominar como diversidade as diferentes condições étnicas e culturais, as desigualdades sócioeconômicas, as relações discriminatórias e excludentes presentes em nossas escolas e que compõem os diversos grupos sociais**. (IFCE, 2018, p. 38 *apud* SANTOS, 2008, p. 14, *sic*; grifamos).

O conceito da diversidade adotado é assentado na abrangência e na ideia de individualidade, de modo que qualquer pessoa, em sua singularidade, faz parte da diversidade social. Tal definição, obviamente, está amparada na realidade social. É

no trecho final destacado, contudo, que imprimimos ênfase, uma vez que, ao aportar os fenômenos da discriminação e exclusão relacionados à diversidade, é que esta definição torna o respeito à diversidade um princípio, de fato, pedagógico. Em uma sociedade de vários “singulares”, é perceptível que nem todas as singularidades estão passíveis de enfrentar barreiras ou preconceitos com base em uma ou em outra característica, o que torna fundamental reconhecer a existência de conflitos a serem superados.

Essa ênfase, inclusive, nos serve para a discussão do segundo ponto de análise. De acordo com o PPI: “[...] a Instituição busca promover um ambiente democrático, incentivador do diálogo e do aprendizado de competências interculturais, reconhecendo, respeitando e valorizando a diversidade que a constitui e estimulando a interculturalidade.” IFCE, 2018, p. 38). Conforme apontamos na pesquisa bibliográfica, a interculturalidade é a visão multicultural que denota maior razoabilidade, por permitir a integração das culturas, sem hierarquizações, conforme Chauí (2013), Candau (2008, 2011). Por mais nobre e lógico, entretanto, que seja “reconhecer, respeitar e valorizar” a diversidade, é importante ter em mente a ideia de que a superação das disparidades sociais só é ocorrente desde a problematização e discussão dos quadros históricos que levam à produção das desigualdades (ABRAMOWICZ e RODRIGUES, 2013; ABRAMOWICZ, RODRIGUES e CRUZ, 2011), sob pena de romantizarmos a diversidade e enxergarmos uma “pseudo-harmonia”, tal como a observada quando tencionamos estabelecer uma ideia de “identidade nacional” (MAIA, 2004; BARBALHO, 2007).

O PPI segue seu texto com a mostra das “habilidades necessárias para o século XXI” - criticidade, comunicabilidade, criatividade, caráter, cidadania e “colaboratividade”. Embora não tragam menções diretas ao tratamento da diversidade e compreensão das diferenças (a explicitação dessas considerações é fundamental, haja vista as recorrentes invisibilizações e apagamentos históricos que acompanham essas discussões), é possível discernir, por óbvia aproximação, a ideia de que utilizar o “pensamento crítico”, “encontrar soluções viáveis para resolução de complexos problemas da sociedade”, “lidar com os aspectos éticos que envolvem a vida social” e “colaborar com os outros na edificação do bem-estar social” são habilidades que perpassam, vigorosamente, a pluralidade humana dentro do contexto da “contemporaneidade”.

Seguindo a análise do marco referencial do PPI, analisamos as diretrizes para a prática pedagógica. A primeira diretriz está relacionada ao planejamento pedagógico. Segundo o IFCE (2018), o planejamento pedagógico do IFCE é baseado nos princípios da escola democrática e segue a orientação teórica da pedagogia dialógica freireana. Nesse sentido:

[...] quando se entende que a própria ação de planejar se estabelece numa situação de produção de conhecimentos, que resulta em troca, criação, difusão e descoberta, abre-se espaço para uma **postura horizontal entre os pares e uma escuta sensível aos pensamentos convergentes e divergentes, em que ouvir o outro é acolhê-lo também com a sua diferença**. Nessa circunstância, planejar a prática pedagógica numa perspectiva coletiva é entender a sua consecução como um campo de possibilidades diversas e ricas. (IFCE, 2018, p. 42, grifamos).

A pedagogia freireana e sua dialogicidade, bem como sua defesa da compreensão crítica e fenomênica da sociedade, observada em suas *Pedagogia do Oprimido* (2014a) e *Pedagogia da Autonomia* (2019), casam-se perfeitamente com sua *Pedagogia da Tolerância* (2014b), onde há a defesa da tolerância legítima, não acentuada com a “tolerância hierarquizada”, em que a diferença é posta como instrumento do diálogo e do aprendizado. Assim sendo, ao optar pela concepção freireana da dialogicidade, o planejamento proposto pelo PPI está ancorado na discussão e recepção da diferença e da diversidade.

A segunda diretriz para a prática pedagógica é a avaliação de aprendizagem que, de acordo com o PPI, deve ser orientada pelas visões filosófica e sociológica. A primeira pretende compreender o estágio de aprendizagem com supedâneo na utilização de técnicas e instrumentos plausíveis e a segunda se propõe questionar a dinâmica de avaliação, de modo que ela seja compatível com o contexto observado. Conduzida pelo docente, a avaliação deve contemplar as dimensões cognitiva, afetiva e psicomotora dos discentes e possibilitar a readequação, quando necessária, do processo educativo.

Para tanto, as concepções de ensino e de aprendizagem conduzem a uma prática justa de avaliação. Perceber os elementos da didática em movimento na ação docente, em uma situação concreta de **contexto sociocultural** da Instituição e dos discentes, diante dos **diferentes conhecimentos e experiências de ambos** – discente e professor – possibilita pensar e avaliar o conceito de ensino. Considerando-se, então, a aprendizagem como as capacidades ativas do indivíduo – **cognitivas ou intelectuais, motoras, de equilíbrio emocional e autonomia pessoal, de relação interpessoal e de**

inserção e atuação social, pressupõe-se pensar a avaliação numa perspectiva sistêmica e aprofundada. (IFCE, 2018, p. 44; grifamos).

Os destaques grifados na citação anterior dão conta de expor a importância dos contextos individuais e coletivos, objetivos e subjetivos, que devem ser partes da avaliação escolar. Essas características definem que o processo avaliativo não se realiza mediante mensuração quantitativa básica ou indiferente às múltiplas variáveis às quais os discentes estão imersos quando se tratar de processos avaliativos qualitativos. Obviamente, a avaliação é reflexo do projeto de ensino pelo qual a instituição escolar fez opção e, conforme observado nas premissas teóricas abordadas anteriormente, no caso do IFCE, requer que seja realizada em compatibilidade com valores de respeito às diferenças, inclusão e integração.

Assim, ao se deparar com um grupo diverso, encontram-se aqueles que apresentam facilidades para aprender e outros que possuem dificuldades para compreensão dos conteúdos, por diversos fatores, inclusive ausência de interesse. É necessário, ainda, haver uma diversidade também na ação pedagógica, através da qual se possa contemplar, no IFCE, os indígenas e quilombolas, as pessoas com altas habilidades/superdotação, com deficiência e com transtorno do espectro autista. (IFCE, 2018, p. 45-46).

Ainda segundo o PPI, o processo de avaliação no IFCE será realizado conforme o ROD.

As diretrizes pedagógicas postas em relação à prática profissional e estágios supervisionados não trazem menções diretas ao tema da diversidade humana, pois, quando muito, associam a necessidade de articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos obtidos ao longo dos cursos, motivo pelo qual depreendemos que qualquer articulação dessa temática nas práticas profissionais estão sob a dependência da efetiva abordagem durante as aulas em âmbito institucional e situações ocasionais factíveis de ocorrer durante as atividades de prática profissional e estágio supervisionado. Considerando, ainda, que o escopo do trabalho se direciona para a análise dos cursos técnicos integrados, a falta de mais considerações sobre a diversidade nessas diretrizes para os cursos dessa modalidade assume potencial ainda mais limitante, uma vez que, a depender da área de atuação, é suscetível a ocorrência de maiores distanciamentos no que concerne à articulação teórico-prática que permita colocar a pluralidade humana como ponto de referência das práticas profissionais.

Os trabalhos de conclusão de curso não denotam considerações ou não possuem direcionamentos de relevo em relação ao tema de estudo, tampouco são aplicados aos cursos de nível técnico integrado, de modo que não serão analisadas suas diretrizes.

Seguindo para o exame das diretrizes postas à educação física, esporte e arte, adiantamos a relevância desses segmentos, por trazerem, direta e objetivamente, correlações corporais e de manifestação de expressões culturais e da subjetividade, que são de supina importância para os fins propostos nesta investigação. Acerca da educação e física e do esporte,

A consciência corporal, o pensamento crítico sobre as relações entre corpo, trabalho e sociedade e entre saúde, lazer e qualidade de vida, bem como as diversas manifestações da cultura corporal são fundamentais para a Educação Profissional e Tecnológica, no processo de formação humana e preparação para o mundo do trabalho. (IFCE, 2018, p. 51).

O pensamento sobre o corpo e a tomada de consciência dele perpassa, além dos aspectos anatômicos e fisiológicos, as discussões biopolíticas e históricas que segmentam e determinam as modalidades de manifestação da corporeidade, daí a importância da consciência corporal e do pensamento crítico acerca do corpo e disposto no PPI, conforme a citação anterior. Nesse quesito, exprimimos o fato de que há uma convergência, *a priori*, com algumas das considerações de Louro (2014), Butler (2021), Jameson (1988), Cunha (2020), Diniz (2003) e Melo e Nuernberg (2012).

No que concerne à educação física, esta configura componente curricular “obrigatório nos cursos de ensino médio integrado com, pelo menos, duas aulas semanais, alternadas” (IFCE, 2018, p. 51). As práticas esportivas, por sua vez, são entendidas como “manifestações lúdicas com regras estabelecidas e institucionalizadas, cuja prática proporciona expressões individuais e coletivas, além do prazer que a ludicidade proporciona”. (*IBID*, p. 51-52). O IFCE compromete-se a realizar o fomento do desenvolvimento do esporte e da cultura corporal por meio de suas práticas de ensino, pesquisa e extensão e nos termos previstos na CF/88. Além disso, tem como princípios, em destaque:

I - da autonomia, definido pela faculdade, liberdade e capacidade de auto-organização dos estudantes para a prática esportiva;

II - da democratização, garantido em condições de acesso às atividades desportivas sem quaisquer distinções ou formas de discriminação;

III - da liberdade, expresso pela livre prática do desporto, de acordo com a capacidade, interesse e objetivos de cada um;

IV - do direito social, caracterizado pelo dever da Gestão do IFCE em fomentar as práticas desportivas formais e não-formais;

V - da diferenciação, consubstanciado no tratamento específico dado ao desporto formal e não-formal e às manifestações da participação, da educação, da formação e do rendimento;

VI - da identidade regional e nacional, refletido na proteção e incentivo às manifestações desportivas regionais e de criação nacional;

VII - da educação, voltado para o desenvolvimento integral do homem como ser autônomo e participante, e fomentado por meio da prioridade dos recursos ao desporto educacional;

VIII - da segurança, propiciado ao praticante de qualquer modalidade desportiva, quanto a sua integridade física e emocional;

IX - da inclusão, representado como o entendimento e o respeito às diferenças humanas, materializado, de forma natural, por meio da promoção da participação de todos nas modalidades convencionais, paraolímpicas ou adaptadas.

X - da integração, que prioriza, em detrimento do resultado esportivo e da rivalidade competitiva, o processo integrador entre os estudantes da rede e do aluno com a instituição e com a sociedade. (IFCE, 2018, p. 53. Grifamos).

Os incisos grifados contêm importantes considerações ao posicionarem a prática esportiva sob uma condição não discriminatória, com respeito aos limites e condicionantes de cada discente e pensando a corporeidade como um dos caminhos para a formação integral do homem. Considerando que as práticas esportivas têm alto potencial de integração social, ao introduzirmos esses pontos durante essas atividades, há uma grande possibilidade de assimilação pelos educandos, além de agir pontualmente em situações que, corriqueiramente, servem como gatilhos para a manifestação de preconceitos e exclusões, como é o caso da homofobia no esporte ou a premissa de que pessoas com deficiência não podem participar dessas práticas por “incapacidade”.

A arte, por sua vez, permite as múltiplas expressões subjetivas das pessoas. Para o IFCE (2018, p. 54), ela “é entendida como linguagem de manifestação da pluralidade, subjetividade e criatividade do sujeito, contemplando suas várias expressões”. Nesse sentido, a arte converge e se insere na elaboração de representações que integram múltiplas personalidades estabelecidas com base nas experiências e significantes daqueles que a produzem.

A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos em face da complexidade do mundo e favorece, além do respeito às

diferenças, o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. (IFCE, 2018, p. 55).

A arte é um dos meios mais profícuos para a autorrepresentação, seguindo a ideia de autoconsciência subjetiva que caracteriza cada pessoa e, como consequência dessa autorrepresentação, a identificação do outro, uma vez que é naquilo que não somos que percebemos nossa identidade, conforme pontuado por Woodward (2014), Moreira e Câmara (2008) e Hall (2003).

A arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de arte precisa alcançar a experiência e a vivência artística como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. (IFCE, 2018, p. 55).

Tal como a educação física, a arte é componente curricular obrigatório, no IFCE, para os alunos dos cursos de ensino médio integrado com pelo menos duas aulas semanais alternadas.

Ainda de acordo com o PPI, outras atividades acadêmicas devem ser utilizadas como elementos de ampliação da formação e complementação do processo educativo, tais como as disciplinas optativas e extracurriculares, além das atividades complementares. Não há, contudo, delineamentos claros nessas disciplinas e atividades que permitam estabelecer correlação direta com a abordagem da diversidade. Considerando, porém, as diretrizes anteriores, bem como os demais componentes do marco referencial do PPI, depreendemos que se faz necessária a explicitação de como esses componentes devem atuar como veículos de inclusão e integração, sob pena de incorrerem em um esvaziamento “teleológico” e se tornarem subaproveitados em seu potencial formativo.

Concluindo o estudo do marco referencial do PPI, examinamos os perfis de educador e educando esperados pelo IFCE. Para tanto, nos louvamos no quadro a seguir como meio sintético de observação.

Quadro 2: Perfis esperados de educador e educando no IFCE

SEGMENTO	CARACTERÍSTICAS DO PERFIL
Educador	- Dialoga com os diferentes níveis e modalidades de ensino; - Variabilidade metodológica nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; - Atua como facilitador da verticalização do conhecimento e da formação; - Propicia a autonomia dos educandos; - Amplia seus próprios conhecimentos a partir do processo de ensino-aprendizagem; - Consciência de sua falibilidade e de seu contínuo processo de aprendizagem.
Educando	- Agente e paciente de sua formação integral e sólida para o trabalho; - Formação indissociada de sua história, gênero, idade, crenças e procedências econômica e social; - Cidadão-profissional em contínua formação; - Proatividade no aprendizado a partir de suas múltiplas possibilidades; - Reflexivo e criativo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), com base nos dados constantes em IFCE (2018)

As características desejáveis de educadores e educandos do IFCE, sintetizadas no quadro acima, não explicitam diretamente elementos relacionados a temas como diversidade, diferença ou pluralidade, salvo quando expresso que os educandos devem ter seu percurso formativo realizado consoante suas origens, gênero, idade etc. Mais uma vez, deparamos a necessidade de se estabelecer vínculos indiretos, seja por meio de outras diretrizes utilizadas pelo PPI, seja pelo conhecimento inter-relacionado obtido na pesquisa bibliográfica para que estabeleçamos associações entre os perfis esperados e a diversidade.

Essa dificuldade de explicitação acerca da diversidade, estabelecendo em qual posicionamento o tema é considerado, carrega, quase sempre, problemas de ordem pragmática. Educadores e educandos são, eles mesmos, seres pertencentes a algum espectro da diversidade em algumas de suas características pessoais. Assim sendo, quando os perfis esperados pela instituição para esses segmentos exprimem lacunas ou generalizações em pontos que lhes são cruciais, incorremos na desvalorização de determinados grupos dos quais educadores e educandos fazem parte. É possível, ainda, que tais ausências objetivas atraíam excessiva valorização dos critérios técnicos em detrimento daqueles relacionados à cidadania, de tal modo que o “perfil exitoso” seja vinculado, objetiva e também limitadamente, ao “ser profissional”.

4.1.1 Políticas e ações institucionais de ensino

O PPI continua mostrando as concepções políticas que balizam as ações institucionais de ensino. Em consonância com o escopo do projeto, focamos,

basicamente, nos tópicos que incidam direta ou indiretamente na modalidade de ensino médio integrado e que expressem correlação com o tema da diversidade. Outras considerações acerca do PPI e suas políticas alinhadas à ideia da FHI são abordadas em subseção específica para este fim.

A política de educação profissional de nível médio do IFCE segue os ditames estabelecidos por uma série de ordenamentos jurídicos¹⁵, como, por exemplo, a Lei n.º 11.892/2008, que cria os institutos federais e espelha-se nas concepções constantes na LDB, no Decreto n.º 5.154/2004 e na, então vigente, Resolução nº 6, de 20/09/2012 (agora substituída pela Resolução CNE/CP N.º 1 de 05 de janeiro de 2021). Há, ainda, a observância ao art. 7º da Resolução CNE/CEB 06/2012, no que concerne às modalidades de oferta do ensino técnico, sendo elas a integrada, concomitante e subsequente.

Durante o estudo das subseções 8.1.1 – Concepção de educação profissional e tecnológica, 8.1.2 – Princípios orientadores da educação profissional técnica de nível médio e 8.1.3 do PPI, intitulada “Diretrizes e Indicadores metodológicos para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada”, não identificamos qualquer inovação acerca de como a política de ensino influiria no tratamento da diversidade. Sendo mais específico, à exceção da inclusão das dimensões culturais e sociais na subseção 8.1.2, e admitindo a correlação mais próxima dessas dimensões com a diversidade, não houve outras referências ao tema aqui em estudo. Tal situação tem como principal problemática o fato de que as referências à diversidade que pautam as políticas e ações institucionais para o ensino se restringem aos normativos legais que dispõem sobre o ensino no plano nacional, de modo que, durante o planejamento de suas ações, seria necessário aos gestores de unidades consultar tais dispositivos para maior apropriação de seus termos.

4.1.2 Políticas e ações institucionais de pesquisa, pós-graduação e inovação

No que concerne às políticas e ações institucionais de pesquisa, pós-graduação, percebemos que há maior aproximação entre esses eixos com os níveis de graduação e pós-graduação, onde as ações e políticas direcionadas a esses níveis

¹⁵ Os termos gerais desses dispositivos já foram mostrados na revisão bibliográfica, de modo que nos limitaremos a indicar concepções eventualmente não abordadas anteriormente e que sejam identificadas no PPI.

são mais explícitas. Mesmo assim, não identificamos maiores compromissos ou delineamentos teóricos que incidam sob a diversidade nos termos expressos. Mencionamos, como exceção, o plano de implantação do PIBIC-AF/IFCE, sendo que esse programa se destinaria ao atendimento de discentes da graduação que tenham ingressado na instituição por meio da política de cotas. Considerando que temos como base o ensino médio integrado, não identificamos qualquer proposição similar que atenda a esse nível/modalidade de ensino.

Partindo do ideal componente no PPI de que a pesquisa, associada ao ensino e à extensão, faz parte de um princípio constitucional indissociável e que parte de um rigor metodológico formal do pensamento reflexivo com fulcro na compreensão de uma dada realidade ou suas verdades parciais, além de produzir novidades ou aperfeiçoamentos como culminância de um processo de materialização de uma pesquisa aplicada, torna-se destoante dos demais elementos até aqui avaliados a inobservância da diversidade humana como ponto de articulação de ações e políticas institucionais destinadas à pesquisa, pós-graduação e à inovação.

Não se trata de ignorar que algumas ações relacionadas a esses eixos se dão em níveis mais elevados da formação educacional, até mesmo porque não foram identificadas ações e políticas para a diversidade de maneira significativa nem nesses níveis mais elevados, mas defender que mesmo em níveis básicos da formação esses eixos estejam presentes e sejam mais abrangentes, sob o risco de criar uma segmentação do saber científico ou da produção de inovação. Haveria, inclusive, espaço para que se fomentasse e estimulasse aos níveis de formação mais elevados, para que, por meio de suas investigações e produções de inovação, houvesse recursos, diagnósticos ou programas a serem aplicados nas modalidades de ensino básico. Ter essa concepção inclusa em um importante instrumento do planejamento institucional como o PPI daria um maior suporte e mais compromisso institucional com a articulação entre os distintos níveis de ensino e, incluindo-se a diversidade como parâmetro basilar dos eixos de pesquisa, pós-graduação e inovação, contribuir para uma produção científica inclusiva e democrática.

4.1.3 Políticas e ações institucionais de extensão

Juntamente ao ensino e à pesquisa, a extensão constitui o tripé de atuação do IFCE. Conforme disposto no PPI, a extensão compreende a articulação do saber com a realidade econômica, cultural e ambiental da região. Desta maneira, a educação, a arte, a ciência e a tecnologia articulam-se e interagem visando ao desenvolvimento local e regional. Essas múltiplas instâncias que perpassam a extensão marcam seu caráter interdisciplinar e sua articulação com a comunidade externa, público-alvo principal das ações extensionistas, demarcando a responsabilidade social da instituição.

Os princípios e diretrizes da extensão trazem o compromisso de democratização do conhecimento, a integração com os eixos de ensino e pesquisa, a formação integral dos estudantes e o pleno exercício da cidadania. Além disso, a política de extensão da instituição prevê articular políticas públicas que estabeleçam uma relação transformadora entre o IFCE e a sociedade por meio de ações para a diversidade e a acessibilidade, contribuindo para a elaboração de um modelo social mais justo, inclusivo e comprometido com as demandas do seu tempo. A diversidade e a acessibilidade são, inclusive, postas como temas-estratégias da extensão no IFCE.

A missão fundamental da Extensão nas instituições de ensino superior é dar respostas às necessidades da sociedade. No Brasil, vive-se em situação de extrema vulnerabilidade social, desigualdades e sem garantia de direitos para as minorias sociais. Nesse sentido, a Pró-reitoria de Extensão do IFCE compreende a responsabilidade de pensar e articular diretrizes e projetos nos campi que atendam às demandas sociais. Dentre tais demandas, destaca-se o desafio de pensar ações para as pessoas com deficiência, para negros, indígenas, quilombolas, entre outros públicos em situação histórica de negação de oportunidades e direitos, como mulheres e o público de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTT), agricultores, povos do mar, etc. (IFCE, 2018, p. 114).

De início, é importante esclarecer que o tripé ensino, pesquisa e extensão é normalmente pensado e centrado para as instituições que ofertam nível superior no País. Muito embora nossa análise esteja direcionada ao ensino médio integrado, a característica do IFCE de ser uma instituição ofertante do ensino básico, técnico, superior e pós-graduação faz com que as concepções e ações desenvolvidas na graduação, por exemplo, reverberem nos outros níveis de ensino, além de servirem

de balizadoras para o entendimento da visão institucional acerca de determinadas temáticas, de modo que julgamos importante realizar essa análise. A extensão, diferentemente do ensino e da pesquisa, expressa um maior aprofundamento de suas percepções acerca da diversidade, além de mostrar proposições efetivas de intervenção nessa área. Segundo o PPI, é por via da compreensão das minorias dentro de um contexto de coletividade, do rompimento com a ideologia de branqueamento (GOMES, 2018) e a potencialidade das pessoas com deficiência (DINIZ, 2003) que a diversidade deve ser pensada no contexto institucional.

O PPI associa o tema de Diversidade e Acessibilidade diretamente à extensão, uma vez que seu caráter transformador da sociedade é viabilizado mediante ações extensionistas, além do fato de esses temas serem tratados como demandas da sociedade. Outro ponto de destaque em relação à diversidade e à inclusão como assuntos estratégicos é o seu enquadramento na política de direitos humanos, de modo compatível com nossa explanação constante na subseção 2.2 e em alinhamento com Santos (2013), Reis (2015), Adorno (2010), Melo (2016), Barbalho (2007), Abraão (2011) e Piovesan (2008).

Identificamos o fato de que, ainda de acordo com o PPI, há uma seção dedicada especificamente para as políticas e ações institucionais de educação inclusiva. Esse módulo demarca muitas das influências normativas que atuam nessa abordagem educacional e que foram objeto de estudo da pesquisa bibliográfica, dentre os quais destacamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração de Salamanca, a CF/88, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a LDB e a Lei N.º 13.146 de 06 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência). A educação inclusiva no IFCE está alinhada ao acolhimento de todos, independentemente de suas características pessoais subjetivas e marcadores sociais, constituindo uma organização acadêmico-pedagógica que contemple os seguintes princípios:

- igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- conhecimento e valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e indígena na construção histórica e cultural brasileira;
- superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas, pessoas com deficiência e LGBTQI+ são comumente tratados;
- respeito aos direitos humanos universais;

- garantia legal de uma educação para todos e todas (pública, laica, gratuita e sem discriminação contra os negros, os povos indígenas, pessoas com deficiência e LGBTTT);
- valorização das capacidades humanas em desenvolvimento;
- preservação da identidade humana;
- autonomia individual;
- liberdade humana de fazer as próprias escolhas;
- adequação das práticas pedagógicas;
- apoio pedagógico especializado;
- não discriminação;
- participação e inclusão plenas e efetivas na sociedade;
- defesa do interculturalismo;
- interação entre escola, família e comunidade.

(IFCE, 2018, p. 128-129)

Além dos princípios supracitados que resgatam tópicos discutidos anteriormente, como o princípio da igualdade (BRASIL 1988; SANTOS 2013), conhecimento e valorização dos povos africanos e cultura afro-brasileira (ABRAÃO, 2011; BRASIL, 1988; GOMES, 2008) identidade (MOEHLECKE, 2009; ABROMOWICZ, RODRIGUES e CRUZ, 2011; WOODWARD, 2014; MOREIRA E CÂMARA, 2008), respeito aos direitos humanos (SANTOS, 2013; MELO, 2016; BRASIL, 1988 E 1996; ADORNO 2010; REIS, 2015) e interculturalismo (CHAUÍ, 2013; CANDAU, 2008, 2011), dentre outros, o PPI mostra uma série de diretrizes e indicadores metodológicos da educação inclusiva. Ei-los:

- criação da Política de Acessibilidade do IFCE;
- promoção de assessoria técnica para facilitação do trabalho dos profissionais da educação no processo de inclusão dos discentes;
- fortalecimento e intensificação de políticas e de projetos de fomento à educação inclusiva;
- criação e fortalecimento dos núcleos promotores de inclusão na Rede Federal (NAPNE e NEABI);
- orientação e fortalecimento das ações de extensão junto a pessoas com deficiência, povos indígenas, negros e quilombolas.
- implementação de uma gestão de sala de aula direcionada para a diversidade dos discentes, incluindo a diversificação das atividades;
- adequação do material pedagógico a ser utilizado no processo formativo;
- constituição de equipes multiprofissionais de acompanhamento da aprendizagem, dando prevalência ao atendimento educacional especializado (instrutores, intérpretes, brailistas e demais especialidades), a fim de atender às peculiaridades das pessoas com deficiência;
- criação de salas de recursos multifuncionais;
- promoção de formação continuada de professores, pedagogos, diretores, coordenadores, técnicos administrativos e pessoal de apoio do IFCE, com vistas à superação de preconceitos ou barreiras atitudinais ainda existentes;
- formação de educadores na Língua Brasileira de Sinais e na grafia Braille;

- formação de educadores no uso de metodologias ativas, inovadoras e adaptadas, inclusive tecnologias digitais aplicáveis à educação inclusiva, contemplando o processo formativo, diagnóstico por resultados (produções) de aprendizagem e considerando os conhecimentos prévios, as possibilidades de aprendizagens futuras e os ritmos, indo para além das meras avaliações somativas baseadas em notas;
 - concurso público para a contratação de professores de Libras, tradutor e intérprete de sinais e profissionais da Acessibilidade e de Tecnologia Assistiva;
 - manutenção dos processos seletivos diferenciados que destinam vagas para estudantes da rede pública, pessoas com deficiência, negros, pardos, indígenas e quilombolas (cotas);
 - quebra de barreiras arquitetônicas que dificultam a vida dos discentes deficientes;
 - realização de eventos regionais e nacionais voltados para a inclusão.
 - promoção da igualdade de oportunidades nos encaminhamentos destinados à qualificação para o trabalho;
 - desenvolvimento de projetos que favoreçam o diálogo e a aproximação entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais, etc.
- (IFCE, 2018, p. 130)

As diretrizes e indicadores metodológicos citados aparentam ser o que há de mais propositivo em termos factuais no PPI e que são direcionados à inclusão e à diversidade. Muitas dessas proposições encontram-se imbricadas, de modo que a execução de uma influi diretamente no alcance da outra. Considerando suas importâncias na implementação de medidas nos *campi* do IFCE, apontamos detalhes sobre os núcleos de atendimento e apoio específico, como o NAPNE e o NEABI. Em relação aos NAPNE, esses núcleos surgiram “com o objetivo de criar na Instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação” (BRASIL, 2011 *APUD* IFCE, 2018, p. 127). Já os NEABI, por sua vez,

[...] foram criados desde o ano de 1959, na Universidade Federal da Bahia, porém, após a Lei 11645/2008, os NEABs puderam assumir uma nova nomenclatura, denominando-se NEABI, considerando a necessidade de incluir em seus estudos as culturas afro-brasileiras e indígena, na perspectiva de reconhecer, valorizar e afirmar direitos aos negros, aos povos indígenas e aos quilombolas, grupos pertencentes à população brasileira que tiveram, por muitos anos, seus direitos negados, sendo necessária uma articulação constante entre passado, presente e futuro. (IFCE, 2018, p. 127).

A análise desses núcleos é retomada e aprofundada nas subseções a seguir, onde mostramos um panorama de suas atuações no *locus* da pesquisa.

4.2 Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

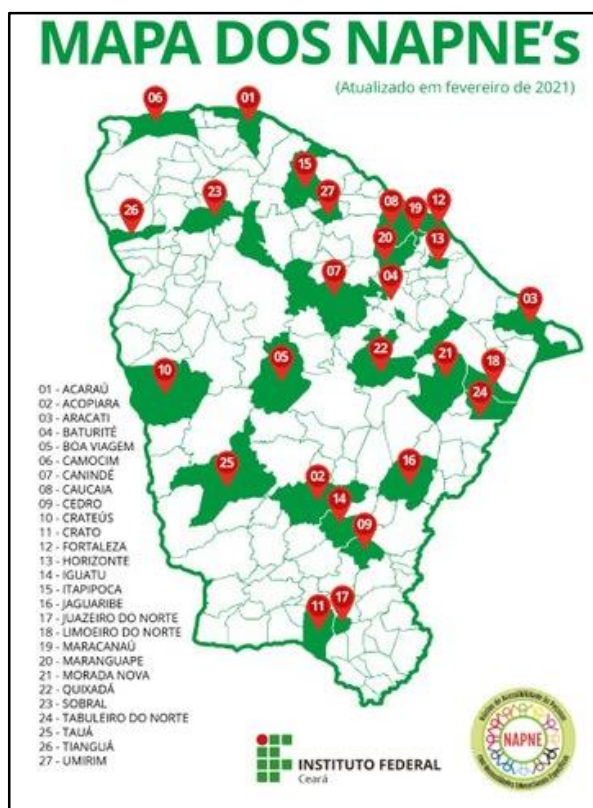
Dentre os núcleos de atendimento a públicos específicos, o IFCE – *Campus Fortaleza* dispõe do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (**NAPNE**). Os NAPNE foram implantados nos diversos institutos federais do País, dentre eles o IFCE, funcionando como mecanismo de adequação e cumprimento a uma série de princípios normativos que confluem para inclusão, integração e acessibilidade das pessoas com deficiência nessas instituições. Regulamentado no IFCE por meio da Resolução N.º 050, de 14 de dezembro de 2015, o NAPNE tem por finalidade a promoção do acesso, a permanência e o êxito dos discentes como necessidades específicas no âmbito do IFCE.

Art. 4º. São objetivos dos NAPNEs:

- I. Buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, educacionais e atitudinais na Instituição de ensino;
- II. Promover condições necessárias para o ingresso, a permanência e o êxito educacional de discentes com necessidades educacionais específicas no IFCE;
- III. Propor e acompanhar adequações arquitetônicas, possibilitando às pessoas da comunidade com deficiência o acesso a todos os espaços físicos dos campi, conforme as normas previstas em lei;
- IV. Atuar junto às coordenações de cursos, à equipe pedagógica e aos colegiados dos cursos oferecendo suporte no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas, colaborando com a adaptação dos referenciais teórico-metodológicos.
- V. Articular junto ao campus e à PROEXT a disponibilização de recursos específicos para aquisições de materiais de consumo e permanente que possibilitem a promoção das atividades de ensino, pesquisa e extensão com qualidade;
- VI. Potencializar o processo ensino-aprendizagem por meio da utilização de novas tecnologias de informação e de comunicação (TICs) que facilitem esse processo;
- VII. Promover e participar de estudos, eventos e debates sobre Educação Inclusiva com o intuito de informar e sensibilizar a comunidade acadêmica no âmbito do IFCE e de outras instituições;
- VIII. Contribuir para a inserção da pessoa com necessidades educacionais específicas no IFCE e em espaços sociais;
- IX. Assessorar a Diretoria de Ingressos do IFCE especificamente nos casos de ingresso de estudantes e servidores com necessidades específicas;
- X. Assessorar, quando necessário, no processo de alterações nas regulamentações que visem o ingresso e a permanência de pessoas com necessidades educacionais específicas no IFCE. (IFCE, 2015a, p.3-4).

Conforme a referida resolução, os NAPNE encontram-se sob a coordenação sistêmica da Pró-Reitoria de Extensão do IFCE e estão distribuídos, atualmente, em 27 *campi* da rede (Figura 2), estando em todas as mesorregiões do Ceará.

Figura 2: Distribuição dos NAPNE no IFCE



Fonte: IFCE (2021)

No *Campus* Fortaleza, o NAPNE atualmente possui sua composição designada por meio da Portaria Nº 38/GAB-FOR/DG-FOR/FORTALEZA, de 10 de fevereiro de 2022, para o biênio 2022-2023, e conta com um total de 13 membros, sendo sete docentes, quatro técnico-administrativos e dois representantes discentes. Dentre os membros do segmento técnico-administrativo é destacável a participação de dois tradutores intérpretes de LIBRAS, ocupando as funções de coordenação (inclusive exercendo função gratificada, código FG-01) e vice coordenação. A seguir, caracterizamos as ações de destaque realizadas pelo NAPNE no *Campus* Fortaleza.

Quadro 3: Ações de destaque do NAPNE do Campus Fortaleza

AÇÃO	DESCRIÇÃO
RECURSOS DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS	Recursos de tecnologias assistivas relacionados à necessidade do estudante com necessidades específicas (canetas especiais, reglete/punção, sorobã, ábaco, lupa, calculadora falante, computador, leitor de tela, entre outros), bem como a atuação de uma servidora transcritora para o Braille que faz, entre muitos outros atendimentos, a transcrição de material usado em sala de aula, solicitados pelo professor e/ou pelo estudante.
TRADUÇÃO/INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS	Tradutores e intérpretes de Libras/Português que medeiam a comunicação de/para a pessoa surda, ao interpretar e/ou traduzir as 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva, em várias situações pedagógicas, sala de aula, atividades esportivas do <i>Campus</i> , atendimento psicológico, atendimento administrativo, visitas técnicas e viagens para os cursos de guia de turismo. Interpretações para o setor de Comunicação Social do campus Fortaleza, Reitoria e <i>Campus</i> , bem como colaboração intercampi. O NAPNE também está em busca constante de parcerias com instituições de ensino onde são ofertados cursos de interpretes de LIBRAS, fazendo a captação de estagiários visando dirimir os prejuízos advindos da falta desses profissionais no âmbito do IFCE.
PROGRAMA TUTORIA DE PARES	O objetivo principal, é contribuir para boas condições de aprendizagem dos estudantes com necessidades específicas, público alvo do NAPNE, com a finalidade de oferecer apoio acadêmico a PNEE, regularmente matriculados, no IFCE Fortaleza Aulas de reforço no contraturno do tutorado. Acolhida de Estudantes com Necessidades específicas e de seus familiares, fazendo a mediação entre gestão e família/estudante, professores e aluno.
ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS	Organização de eventos com temáticas inclusivas pertinentes a necessidade do <i>Campus</i> em caráter de formação continuada para a comunidade acadêmica.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), a partir de informações encaminhadas pelo *Campus* Fortaleza.

As imagens constantes na Figura 3 ilustram algumas das atividades desempenhadas pelo NAPNE do *Campus* Fortaleza.

A oferta de condições estruturais, laborais e didático-pedagógicas na EPT converge e atende aos preceitos regulamentados pela LDB, que concebe a educação especial para o trabalho como meio de integração das pessoas com deficiência na vida produtiva.

Figura 3: Mural ilustrativo de ações do NAPNE campus Fortaleza



Fonte: Elaborado pelo autor (2022) a partir de imagens encaminhadas pelo NAPNE.

Nesse mesmo contexto, observamos a confluência com os termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Brasil, ao estabelecer que os Estados que tenham aderido a essa convenção devem assegurar às pessoas com deficiência o acesso ao ensino superior e ao treinamento profissional de acordo com sua vocação, além de educação para adultos e formação continuada em igualdade de condições.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

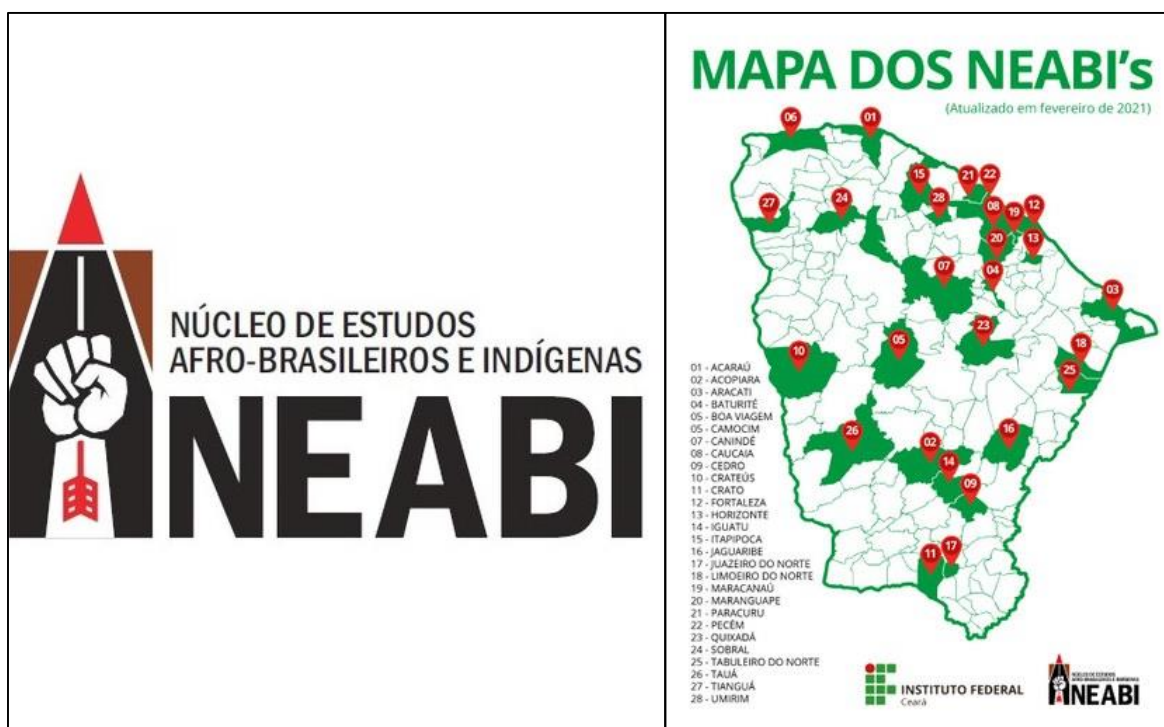
- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996b).

Os termos dispostos no Art. 59 da LDB ilustram como a inclusão das pessoas com deficiência na educação se encontra em um elevado patamar de consolidação normativa.

4.3 Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas

O outro núcleo de atuação especializada no *Campus Fortaleza* é o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (**NEABI**), que também está presente em outras unidades do IFCE, conforme demonstrado na Figura 4.

Figura 4: Logotipo e distribuição dos NEABI no IFCE



Fonte: IFCE (2021)

Esse núcleo teve seu regimento aprovado, em âmbito sistêmico, por meio da Resolução N.º 71, de julho de 2017, com alterações incluídas por meio da Resolução N.º 65, de 28 de maio de 2018, e tem como bases legais a Lei N.º 10.639/2003, que altera 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 a Lei nº 11.645/2008, que amplia a abrangência da Lei N.º 10.639/2003 ao incluir os aspectos históricos e culturais indígenas no currículo básico do ensino ofertado no País, conforme disposto na referida resolução:

Art. 3º O NEABI tem como missão sistematizar, produzir e difundir conhecimentos, fazeres e saberes que contribuam para a promoção da equidade racial e dos Direitos Humanos, tendo como perspectiva a superação do racismo e outras formas de discriminações, ampliação e consolidação da cidadania e dos direitos das populações negras e indígenas no Brasil, no Ceará e, em particular, no Instituto Federal do Ceará. (IFCE, 2017b).

Regimentalmente, cabe ao NEABI a proposição de ações de ensino, pesquisa e extensão que estejam correlacionadas aos aspectos étnico-raciais da sociedade, além de propor a incorporação dessas temáticas nas políticas pedagógicas e didáticas do IFCE em seus instrumentos de planejamento institucional, tais como o PDI, o PPA e ROD. Outro papel de destaque do NEABI é sua participação na elaboração da política de ações afirmativas do IFCE e de outras medidas que visem à inclusão social.

Anualmente, ocorrem os encontros para estudos afro-brasileiros e indígenas do IFCE, onde os *campi* compartilham experiências, discutem problemas e desafios e elaboram propostas de ações e atualizações regimentais. No concernente ao *Campus* Fortaleza, o NEABI é composto por 26 (vinte e seis) membros, entre representantes discentes, docentes, técnico-administrativos e comunidade externa. A Coordenação do NEABI no *Campus* Fortaleza elencou as seguintes ações (Quadro 4) como as de maior ênfase realizadas pelo núcleo, tanto em âmbito interno como externo à instituição.

Quadro 4: Ações de destaque do NEABI do Campus Fortaleza

AÇÃO	DESCRIÇÃO
PROJETO DE PESQUISA	"AFROTURISMO EM FORTALEZA - UMA PROPOSTA DE TURISMO CULTURAL E MEMORIAL" Tipo: Projeto Área Temática: Direitos Humanos e Justiça Data de Início: 2021-01-07 Data Prevista Fim: 2022-02-28 Nº mínimo de pessoas beneficiadas: 20 Nº máximo de pessoas beneficiadas: 100
PROJETO DE EXTENSÃO	PEP IFCE/Cursinho Pré-ENEM Popular O Pré-ENEM Popular do IFCE será organizado em dois grandes eixos: formação e preparação profissional com foco na docência e curso intensivo de preparação para o ENEM e vestibulares. EIXO 1 - A formação dos licenciandos e bolsistas que atuarão como educadores deste programa, ocorrerá de forma contínua pelo período em que este durar. Através de seminários, minicursos, oficinas de produção de material didático e atividades afins, articulando o desenvolvimento do domínio pedagógico às capacidades técnicas próprias às suas respectivas áreas de formação inicial. EIXO 2 – O curso intensivo ocorrerá em ciclos com duração de 9 semanas, organizadas em grupos de disciplinas que compõem as grandes áreas avaliadas no Enem e em vestibulares, além da redação. Os encontros serão todos online,

	ministrados via GOOGLE MEET. O cronograma das aulas, os materiais de suporte e informativos serão postados, com acesso restrito, na sala do GOOGLE CLASSROOM que será criada exclusivamente para esse fim. Tipo: Programa Área Temática: Educação Data de Início: 2021-05-25 Data Prevista Fim: 2022-05-25 Nº mínimo de pessoas beneficiadas: 200 Nº máximo de pessoas beneficiadas: 400
EVENTO	Semana de Arte Indígena Contemporânea do Siri-Ará - Grupo Tamain - 2021 A proposta é uma semana de atividades na semana de 19 a 23 de Abril trabalhando com artistas indígenas cearenses do grupo Tamain e convidados, que abrangem os povos indígenas do Ceará. Sabe-se que no estado do Ceará existem 15 povos indígenas reconhecidos e outros tantos que ainda estão emergindo, e que cada um deles possui uma arte e uma cosmovisão única. Esse evento proposto é uma maneira de potencializarmos a luta e as vivências de artistas que precisam ser conhecidos por um amplo público, por trazerem em suas obras debate sobre colonialidade, ecologia, e futuros possíveis.
PROJETO DE EXTENSÃO	DANÇAS AFRICANAS ANCESTRAIS NO QUILOMBO DE ÁGUA PRETA Tipo: Projeto Área Temática: Direitos Humanos e Justiça Data de Início: 2021-11-20 Data Prevista Fim: 2022-04-23 Nº mínimo de pessoas beneficiadas: 40 Nº máximo de pessoas beneficiadas: 240

Fonte: IFCE (2022), adaptado pelo autor.

A Figura 5 ilustra o projeto de extensão “Danças Africanas Ancestrais no Quilombo de Água Preta” desenvolvido no *Campus Fortaleza* e que está relacionado à manifestação de práticas artísticas e culturais

Figura 5: Danças Africanas Ancestrais no Quilombo de Água Preta



Fonte: Cartografia dos Neabi e Napne do IFCE (2021)

4.4 Plano estratégico para permanência e êxito dos estudantes do IFCE

O Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal do Ceará foi instituído por meio da Resolução n.º 67, de 31 de julho de 2017, aprovada no CONSUP. Em termos gerais, caracterizamos o PPE como um instrumento de compreensão, mapeamento e controle dos índices de retenção e evasão escolar, além de incentivar e sugerir o desenvolvimento de propostas educacionais que incidam sobre esses fenômenos, com vistas a dirimi-los ou até mesmo resolvê-los. O PPE abrange o período de 2017 a 2024 e está direcionado a todos os *campi* do IFCE, além da própria Reitoria da Instituição.

A concepção do PPE parte de provocações realizadas pela SETEC junto à Rede Federal e Educação Profissional e Tecnológica, que, por meio do Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção, exibiu paradigmas conceituais e propostas estratégicas de combate à retenção e evasão escolares a serem consideradas na elaboração dos planos institucionais. Para tanto, a SETEC se baseou em dados estatísticos dos cursos técnicos e de graduação fornecidos pelos próprios institutos federais em etapa diagnóstica prévia à elaboração do documento orientador.

Do ponto de vista metodológico, o PPE foi elaborado com suporte no levantamento de dados em caráter qualitativo e quantitativo. Em relação ao caráter qualitativo, houve o levantamento das causas da evasão e retenção escolares, elencando-se as causas prioritárias e a composição de comissões de acompanhamento e monitoramento das ações de incentivo à permanência e êxito em níveis sistêmico e local. Pelo aspecto quantitativo, a metodologia de elaboração do PPE procurou contornar a multiplicidade de fontes de dados que, muitas vezes, se encontravam desconexas e compunham dados obsoletos. Deste modo, foi implementado o portal *IFCE em Números* (<http://ifceemenumeros.ifce.edu.br>), que concentrou os dados quantitativos relativos às atividades de ensino da instituição em uma plataforma específica para este fim e projetada para possuir facilidade de acesso, dados atualizados, interface visual com gráficos e interatividade.

Antes de adentrarmos o diagnóstico qualitativo alcançado pelo PPE, é importante que esclareçamos as definições de evasão e retenção escolares que fundamentam o entendimento institucional. Concebemos que a

[...] a saída definitiva do aluno de seu curso de origem sem concluí-lo é considerada evasão de curso e a evasão de instituição é entendida como o desligamento da instituição na qual o estudante estava matriculado. Por outro lado, a retenção consiste da não conclusão do curso no período previsto, fator concorrente para o aumento da propensão em relação à evasão. (BRASIL, 2014, p. 20 *APUD* IFCE, 2017c, p. 9).

Clarificados os conceitos de evasão e retenção escolares compreendemos com precisão o diagnóstico qualitativo do PPE. Para tanto, a instituição recorreu à aplicação de questionários aos segmentos dos diversos *campi* do IFCE, intencionando identificar as principais causas de evasão e retenção na instituição. Os dados coletados foram, posteriormente, consolidados e sistematizados pela Comissão Geral, de modo a serem agrupados em três categorias de fatores motivadores da evasão e retenção escolares: os fatores individuais (inerentes aos próprios estudantes), os fatores internos à instituição (de ordem pedagógica ou administrativa) e os fatores externos à instituição (de cunho econômico, social e do mundo do trabalho). O quadro a seguir sintetiza os principais fatores de cada agrupamento identificados na etapa diagnóstica do PPE.

Quadro 5: Fatores de evasão e retenção escolares no IFCE.

Fatores Individuais	Fatores Internos à Instituição	Fatores Externos à Instituição
• Adaptação à vida acadêmica; • Qualidade da formação escolar anterior; • Descoberta de novos interesses ou novo processo de seleção; • Questões pessoais e de saúde do estudante ou de familiar; • Compatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; • Desmotivação com o curso.	• Atualização e flexibilidade curricular; • Infraestrutura física, material, tecnológica e de pessoal para o ensino; • Gestão administrativa e financeira da unidade de ensino; • Gestão administrativa e financeira da unidade de ensino; • Questões didático-pedagógicas; • Processo de seleção e política de ocupação de vagas; • Inclusão social e respeito à diversidade; • Relação escola-família.	• Conjuntura econômica e social.

Fonte: Adaptado de IFCE (2017).

Conforme observado no Quadro 5, a inclusão e a diversidade são tratadas como pontos internos à instituição e influem diretamente nos índices de evasão e retenção escolares. De maneira mais detalha, o PPE considera a necessidade de

observação de atitudes de desrespeito relativas ao gênero, etnia, situação socioeconômica e às pessoas com deficiências. Também aborda a insuficiência de ações socioeducacionais relativas a gênero e sexualidade e a pouca observância da Lei N.º 11.645/2008, que trata da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de ensino. Essas considerações coadunam-se com as falas de Silvério (2005), Silva (2005), Candau (2008) e Gomes (2008), Moehlecke (2009), Abraão (2011), Abromowicz, Rodrigues e Cruz (2011), Caetano (2011), Louro (2014) e Sousa e Fortunato (2019).

Os fatores avaliados como motivadores da evasão e retenção escolares ensejaram a elaboração de ações de intervenção e monitoramento, agrupadas de acordo com cada dimensão, ou seja, para cada fator (individual, interno à instituição ou externo à instituição), foram realizadas proposições de intervenção que viessem a contribuir com a mitigação de seus efeitos. Tais ações foram agrupadas em gerais e específicas, definindo os responsáveis por suas implementações e o estabelecimento de prazos. De tal modo, a dimensão Ações Inclusivas e Diversidade exibiu as propostas gerais representadas no Quadro 6:

Quadro 6: Ações de intervenção na dimensão: “Ações Inclusivas e Diversidade”

Ações propostas	Responsável	Período
148 Promover iniciativas que conscientizem a comunidade acadêmica sobre ações afirmativas	Gestão Campi e PROEN	Continuamente A partir de 2017
149 Ampliar e fortalecer as ações dos Núcleos de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) e dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne)	Reitoria, Pró-reitorias, Gestão geral de ensino dos campi	Continuamente A partir de 2017
150 Incluir e/ou fortalecer a participação do corpo docente na parceria do acompanhamento dos estudantes com necessidades educacionais específicas	Campi	Continuamente, a partir de 2017
151 Fortalecer o apoio aos núcleos de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (Napne) investindo em: qualificação; aquisição de equipamentos; melhoria de estrutura física para atendimento aos estudantes; aquisição de pessoal a partir da demanda existente nos campi; implementação da legislação que trata do atendimento à pessoas com necessidades educacionais específicas.	Reitoria Gestão Campi, PROAP e PROGEP	2017 a 2019
152 Garantir o atendimento sistemático ao público-alvo do NAPNE	Campi	Continuamente, a partir de 2017
153 Capacitar sistematicamente técnico-administrativos e corpo docente para o devido atendimento e acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais específicas e dos servidores com deficiência	Reitoria, PROEXT, Gestão Campi	Continuamente, a partir de 2017
154 Formalizar parcerias com os municípios para encaminhamento, quando necessário, de estudantes com necessidade educacionais específicas às redes de serviços de saúde e assistência social mantendo o devido	Gestão e Campi	Continuamente, a partir de 2017

acompanhamento		
155 Fortalecer o apoio aos núcleos de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (Napne) e dos Núcleos Afrobrasileiros e Indígenas (Neabis)	Reitoria, Gestão Campi, Pró-reitorias e DAE	A partir de 2018
156 Definir recursos para funcionamento de Napnes e Neabis	Reitoria e campi	A partir de 2017
157 Elaborar estratégias educacionais que favoreçam a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas		

Fonte: IFCE (2017, p. 44-45)

O aspecto “geral” dessas ações fica evidente em seu caráter genérico e, até certo ponto, indeterminado, uma vez que promover iniciativas de conscientização e elaborar estratégias educacionais, por exemplo, dão margem para a adoção de múltiplas intervenções de caráter específico, como veremos adiante. Algo destacável nessas ações gerais é o posicionamento de centralidade dado aos NAPNE e NEABI no tocante à temática da inclusão e da diversidade. Essa ênfase, *a priori*, é positiva, considerando a importância da atuação desses núcleos, conforme discutido nas subseções 4.2 e 4.3. Chama a atenção, contudo, o fato de que, mesmo em linhas gerais, como se propõem a ser essas medidas propositivas, não há um equilíbrio entre os eixos de ensino, pesquisa e extensão para atuarem articuladamente no combate à discriminação de grupos minoritários, na elaboração de estratégias de inclusão e na valorização das diferenças dos diversos grupos que, quando negligenciados, acarretam na retenção ou evasão dos discentes.

Outra característica notável das ações gerais é a inexistência de medidas dirigidas para questões de gênero e sexualidade, além da pouca abordagem dos fatores étnico-raciais (reservados exclusivamente aos pontos relacionados aos NEABI). Essa carência de proposições para esses segmentos denota uma baixa atenção à **diversidade**, em detrimento de um enfoque dado à **inclusão**, ao menos em seu caráter programático. Não se trata, por óbvio, de privilegiar um item em detrimento a outro, mas perceber que a omissão carrega um peso político, ao ponto de que, mesmo um documento que tem a pretensão de se pautar pelo respeito à diversidade exprime sensíveis lacunas para a consecução desse fim, o que resta claro, por exemplo, com a nítida incoerência entre o diagnóstico da *Inclusão Social e Respeito à Diversidade*, que perpassa, segundo o próprio documento, a necessidade de observância de atitudes relativas a gênero, sexualidade, etnia, situação socioeconômica e pessoas com deficiência, e a atomização de propostas que efetivamente não contemplam a diversidade discente.

As ideias das ações gerais refletem, por sua vez, na formulação das ações específicas. Para elaborar as ações de cunho específico, o PPE relacionou as causas e estabeleceu as medidas de intervenção próprias, além de determinar os prazos e os responsáveis por suas implementações. Em relação direta com a diversidade e a inclusão, o PPE exhibe dois quadros propositivos: Inclusão Social e Respeito à Diversidade e Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, Inclusão Social e Respeito à Diversidade, conforme se observa nos Anexos I e II.

Para a causa “Necessidade de fortalecer o respeito à diversidade e a inclusão social, bem como o respeito às diferenças”, são determinadas sete medidas de intervenção, três de caráter continuado e quatro com prazo fixado. As primeiras assemelham-se às ações de cunho geral, uma vez que possuem aspecto genérico, como a promoção de iniciativas de conscientização, definição de estratégias de fortalecimento dos núcleos temáticos e a ampliação e desenvolvimento de atividades multidisciplinares focadas na superação do preconceito. Essas ações não trazem um planejamento mais concreto em relação ao que efetivamente deve ser feito, o que dificulta, por exemplo, a implantação de medidas em uma situação de mudança da gestão ou servidores que atuem na implementação dessas estratégias. Também fica nítido no planejamento dessas ações específicas a indefinição institucional quanto ao “espectro da diversidade”, tendo em vista que para se “superar o preconceito, valorizar o respeito às diferenças, o exercício da cidadania, enfim, o respeito ao próximo com a finalidade de estimular a convivência em harmonia, fortalecendo assim o vínculo de todos com o IFCE e o sentimento de pertence” (IFCE, 2017c, p. 94), é importante explicitar quais os grupos que passam por essa discriminação e exclusão, dirimindo os riscos de subjetivação dos processos históricos de subalternização com base em possíveis preconceitos dos responsáveis pelo desenvolvimento dessas ações.

As demais quatro medidas de intervenção para a causa apontada anteriormente possuem prazo de conclusão preestabelecido e envolvem a atualização dos PUD e currículos de disciplinas, de modo a torná-los mais diversos e inclusivos, além de reforçar a importância de fortalecimento e estruturação dos núcleos temáticos. A análise dos PUD e currículos são mais bem abordados em item específico para este fim e tendo como foco o *locus* de pesquisa.

As duas causas subsequentes do Inclusão Social e Respeito à Diversidade e Atendimento são dirigidas, especificamente, para a inclusão de pessoas com

deficiência (o PPE adota a expressão “necessidades educacionais específicas”) e envolvem a aquisição e adaptação de materiais e recursos didáticos para o uso pelos estudantes com deficiência, além da orientação dos profissionais docentes e técnico-administrativos para atuação junto a esse público. Essas medidas, se efetivamente implementadas, são de grande importância para que estratégias didático-pedagógicas específicas sejam aplicadas aos alunos com deficiência, contornando eventuais barreiras de aprendizagem desse público e potencializando sua assimilação dos conteúdos ministrados.

A última causa do quadro em análise, a “Falta de uma política de inclusão e respeito à diversidade”, aparenta ser um dos problemas centrais em torno desse universo temático. Como medida de intervenção, corresponde à definição de uma política de inclusão e respeito à diversidade, sob a responsabilidade das “Pró-reitorias de Extensão, de Ensino, direção geral, gestão máxima do ensino, Coordenadorias de Assistência Estudantil (CAE), Coordenadorias Técnico-Pedagógicas (CTP), Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), corpo docente, coordenações de Pesquisa e Inovação Extensão e outros setores, se necessário” (IFCE, 2017c, p. 96). Seria, então, uma importante medida de planejamento estratégico do IFCE, aliada no combate ao preconceito e às subalternizações historicamente estabelecidas. Os próprios responsáveis por tal ação ocupam o papel estratégico na gestão da rede e poderiam atuar como mobilizadores na elaboração de uma política concreta, com ações e objetivos claramente estabelecidos e com bases filosóficas consistentes. Em consulta, porém, ao portal Gestão IFCE o que observamos foi o registro de “desresponsabilizações” pelo emprego dessa política no âmbito dos *campi* e a inexistência de uma proposta concreta para implementação dessa medida de intervenção na Reitoria.

A falta de uma política de inclusão e respeito à diversidade torna lacunar a concepção pela qual a instituição, no plano sistêmico, enxerga a pluralidade humana, permitindo variações significativas entre as distintas unidades na maneira como abordam temas como gênero, etnia, sexualidade e deficiência. Essa falta de padronização incorre na existência de *campi* mais ou menos inclusivos, estranhamentos e interrupções de ações durante os processos de mobilidade interna dos servidores e, principalmente, a perpetuação de desigualdades e preconceitos.

O quadro de “Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, Inclusão Social e Respeito à Diversidade” aborda uma causa apenas, - o “acompanhamento insatisfatório dos estudantes com necessidades educacionais específicas”. Para tanto, são expressas 12 medidas de intervenção, sendo elas em grande parte dirigidas para o aspecto material, aqui entendido como uma categoria de itens que abrange desde recursos pedagógicos até as diversas intervenções arquitetônicas com vistas à acessibilidade. Dentre as ações, destacamos o planejamento e execução do plano de acessibilidade arquitetônica, tendo sob responsabilidade os setores e gestores de áreas estratégicas da Reitoria e dos *campi*, tais como algumas pró-reitorias, a Diretoria de Assuntos Estudantis, os NAPNE etc.

Na consulta ao portal Gestão IFCE, identificamos que, tal como ocorrido com a ação que se propunha à formulação de uma política de inclusão e respeito à diversidade, a ideia de elaboração de um plano de acessibilidade arquitetônica não foi efetivada. Dentre as unidades que insertaram manifestações acerca dessa medida de intervenção no sistema, o que se materializou foram os registros de ações pontuais que estão aquém da concepção de um plano estruturado e multifacetado. A própria Reitoria do IFCE, na posição de norteadora de políticas internas institucionais, não registrou qualquer ato relacionado a essa medida de intervenção. De maneira empírica, até notamos, na qualidade de frequentadores dos espaços físicos dos diversos *campi* do IFCE, uma evolução na estrutura de acessibilidade das unidades. A formulação de um plano de acessibilidade arquitetônica, entretanto, desenvolvido em nível sistêmico, permitiria tanto uma idealização estrutural correspondente às especificidades institucionais, como confeririam maior celeridade em eventuais necessidades de adequação ou readequação dos espaços físicos.

As demais medidas de intervenção para a causa envolvem o estímulo e apoio às ações do NAPNE, a capacitação do quadro docente e técnico dos *campi*, a elaboração de estratégias educacionais especificamente para o público com deficiência, abordagem da educação inclusiva nas formações pedagógicas e a formulação de parcerias com os municípios para encaminhamento dos discentes com deficiência aos serviços de saúde dessas localidades. Esse rol de iniciativas contribui diretamente para criar um ambiente receptivo para esses alunos, onde a sua integração ocorra não só em relação ao espaço físico, mas também na convivência com toda a comunidade escolar. O acolhimento do estudante, por consequência, tem

que ser tanto dentro da sala de aula quanto fora dela, nos demais espaços de convivência escolar. Essa interação dos estudantes é fundamental para a formação das identidades e o reconhecimento das potencialidades que todos, independentemente de seu contexto físico ou cognitivo, demonstram e desenvolvem.

4.4.1 As ações do PPE e o Campus Fortaleza

Nesse segmento, reportamo-nos ao modo como o *Campus* Fortaleza trata a inclusão e a diversidade, à luz do PPE, de acordo com as informações registradas pelo *Campus* no portal Gestão IFCE e relacionadas no Apêndice A. É importante frisarmos que, de acordo com o PPE, os responsáveis pelas ações dos quadros de Inclusão Social e Respeito à Diversidade e Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, Inclusão Social e Respeito à Diversidade são múltiplos, não havendo qualquer ação de responsabilidade exclusiva do *Campus*. Também é relevante, destacar, contudo, que, dentre os responsáveis listados, existem aqueles que pertencem aos *campi*, como as direções-gerais, corpo docente, coordenações de pesquisa e inovação e extensão, além da CTP e do NAPNE, por exemplo. Deste modo, e não havendo exceções nas ações dos quadros em foco que desvinculem a obrigação de atuação dos *campi*, entendemos que todas as proposições são, em graus distintos, também de responsabilidade das unidades pertencentes ao IFCE, dentre elas o *Campus* Fortaleza.

Conforme está expresso no Apêndice A, o *Campus* Fortaleza só registrou ações para oito medidas de intervenção em um universo de 23 (vinte e três) medidas de intervenção possíveis. Esse fato, por si, reflete como há uma grande lacuna de ações a ser preenchida e, por conseguinte, uma série de fatores internos à instituição relacionados à inclusão e à diversidade que influem nos índices de retenção e evasão escolares que não estão recebendo a devida atenção.

Cabe avaliar, detalhadamente, as ações cadastradas pelo *Campus*. As atividades inseridas como relacionadas à MI220 (Promover iniciativas que conscientizem a comunidade acadêmica sobre ações afirmativas) são de cunho generalista e, eventualmente, trazem destaque a ações afirmativas de fato. A publicidade das atividades e resultados institucionais é de fundamental importância para a prestação de contas à sociedade e consolidação da imagem do IFCE, contudo,

no tocante específico às ações afirmativas, a divulgação de ações na rádio IFCE e o envio de boletim à imprensa prescindem da adoção de medidas nessa área. Deste modo, compreendemos que, para a efetividade dessas ações em relação à inclusão e à diversidade, é importante que haja uma atuação organizacional consistente nessas áreas. Esse mesmo raciocínio é extensível à ação inserida e relacionada à MI234 (Ampliar o desenvolvimento de atividades científicas, artístico-culturais e desportivas, a fim de superar o preconceito, valorizar o respeito às diferenças, o exercício da cidadania, enfim, o respeito ao próximo com a finalidade de estimular a convivência em harmonia, fortalecendo assim o vínculo de todos com o IFCE e o sentimento de pertence.) De acordo com o Apêndice A, o *Campus* Fortaleza propôs a criação de uma página de eventos no *site* do *Campus* com vistas a tornar acessível o conteúdo dos eventos realizados pela unidade. Tal providência converge para as demais utilizadas pela comunicação social do *Campus* para tornar pública a sua atuação, mas também requer que haja um plano de fundo prático que subsidie as informações a serem publicizadas.

Durante a análise das medidas de intervenção cadastradas, identificamos a duplicidade de algumas ações entre o documento normativo do PPE e o portal Gestão IFCE, de modo que as informações constantes no portal possuem um rol ampliado de medidas. Percebemos, ainda, que, para fins de numeração das medidas de intervenção, prevaleceu a existente na guia “Documentação” do portal. Essa informação é importante para nosso estudo, devido ao fato de que o *Campus* Fortaleza cadastrou ações para a MI234, conforme discutido no parágrafo imediatamente anterior, mas também inseriu ações relacionadas à MI222 que possui o mesmo teor da MI234.

Seguindo o código MI222, o *Campus* Fortaleza inseriu no sistema o registro de seis manifestações artísticas de natureza musical para “ampliar o desenvolvimento de atividades científicas, artístico-culturais e desportivas, a fim de superar o preconceito, valorizar o respeito as diferenças, o exercício da cidadania, enfim, o respeito ao próximo com a finalidade de estimular a convivência em harmonia, fortalecendo assim o vínculo de todos com o IFCE e o sentimento de pertence”. Não nos parece, entretanto, que haja uma correlação direta entre as apresentações em específico e o foco da medida de intervenção. Não que a arte e a cultura - e a música é umas das principais modalidades de expressão dessas searas - não tenham relevância para o

propósito de valorização das diferenças ou não possam (e não devam) ser utilizadas para contextualizar, pautar e combater as circunstâncias sociais que culminam em manifestações de preconceito e violência. O que se evidencia, a princípio, com a análise das ações informadas, é mais a mera, e justa, ampliação de atividades artístico-culturais, mas sem um delineamento que caracterize ou vincule mais diretamente a inclusão e a diversidade como balizadoras das apresentações.

Outra ação de relevo lançada pelo *Campus* consiste na identificação e acompanhamento, em conjunto com a CTP, dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Essa ação foi vinculada à MI239 (Garantir o atendimento sistemático ao público-alvo do NAPNE). A atuação específica do NAPNE foi discutida na subseção 4.2, contudo aqui cabem duas ponderações: 1) a participação da CTP na identificação e no acompanhamento, o que vai subsidiar as etapas de identificação e acompanhamento de um maior rigor teórico de cunho pedagógico, o que evita restringir a visão de inclusão aos limites da estruturação física e amplia essa ideia desde uma concepção mais abrangente e integrativa; 2) a ação encontra-se com a situação de execução em 0%, o que nos leva a considerar a inexecução ou a não informação acerca da sua implementação. Ambas as situações são prejudiciais, seja pela inação que acarreta uma lacuna de intervenção, seja pela falha nos mecanismos de gerenciamento e controle do PPE que limitam a sua efetividade.

A ação de “identificar e encaminhar alunos com necessidades específicas aos serviço médico e/ou psicológico e serviço social do campus. Acompanhar esses alunos” também se encontra com situação de execução de 0% (inexecução ou não informado). Essa ação está vinculada à MI241 (Formalizar parcerias com os municípios para encaminhamento, quando necessário, de estudantes com necessidade educativas específicas às redes de serviços de saúde e assistência social mantendo o acompanhamento contínuo). Considerando que algumas deficiências demandam cuidados específicos muitas vezes não possíveis de oferta pelas instituições de ensino, como, por exemplo, o acompanhamento fonoaudiológico, psiquiátrico e fisioterápico, dentre outros, essa medida é de fundamental importância para garantir a qualidade de vida dos discentes, além de aproximar essa parcela da população dos demais serviços públicos. A identificação e o acompanhamento dessas deficiências também contribuem para que a esfera pública possa planejar e conduzir

políticas públicas interventivas. Essa potencialidade, entretanto, fica comprometida pelas lacunas deixadas nos registros do PPE quanto à sua efetiva implementação.

Em situação similar estão as ações inseridas como vinculadas à MI242 (Elaborar política interna e projetos de fomento referente à educação inclusiva). Embora uma delas seja a retificação da outra (ver Apêndice A), também não há registro de execução da ação. O teor da descrição da ação, todavia, leva à inferência de se tratar da implementação do NAPNE em si. Reforçamos nosso entendimento da importância de se alimentar o sistema da Gestão IFCE com todas as atividades realizadas, sob pena de comprometimento do PPE como instrumento de planejamento estratégico institucional.

As demais ações relacionadas pelo *Campus* remetem ao fortalecimento do ensino, passando pela inclusão das temáticas de Direitos Humanos e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no curso de Tecnologia em Saneamento Ambiental e pela solicitação de contratação de professores para o curso superior em Engenharia Civil. Uma vez que os cursos de nível superior não estão no nosso escopo analítico, não iremos nos aprofundar em sua análise. Ressalvamos, contudo, que a ação de contratação de professores com “perfil específico” e “pessoal de laboratório”, de *per se*, não encontra correlação com a inclusão e a diversidade. O próprio conteúdo anexado no portal da Gestão como inerentes a essa ação não contribui para uma avaliação distinta.

Em linhas gerais, o PPE é uma peça de planejamento e intervenção de medidas para o combate à retenção e evasão escolares que possuem uma boa base teórica e filosófica para o atingimento de seu objetivo. No concernente às visões acerca da inclusão e da diversidade, percebemos uma desproporcionalidade quanto a esses dois eixos, sendo a inclusão enfatizada e a diversidade, em seu espectro mais amplo, pouco contemplada, principalmente em relação às medidas de intervenção. A atuação do *Campus* Fortaleza, nos atendo ao que foi efetivamente registrado no PPE, traz um cenário um pouco nebuloso, qual seja: a inação, incompletude e/ou fragilidade nos controles do plano. Esse cenário nos é aparente em virtude das inúmeras medidas de intervenção sem ações vinculadas, considerando aquelas passíveis de atuação pelo *Campus*, além de ações como execução em situação de execução em 0% e ações sem correlação direta com as medidas de intervenção para a inclusão e a diversidade. Esse ponto, inclusive, nos suscita outra reflexão, a de como, na necessidade de se

atender aos múltiplos instrumentos normativos aos quais estamos sujeitos, somos suscetíveis a nos tornar superficiais, tanto no plano de compreensão, quanto de ação, gerando uma espécie de subversão da práxis, parafraseando o pensamento marxista.

4.5 Regulamento da Organização Didática e a Diversidade

Aprovado pela Resolução CONSUP Nº 35, de 22 de junho de 2015, o ROD visa a tornar homogêneas as atividades acadêmicas no IFCE, além de ser uma peça de auxílio da administração institucional. Desde o ano de 2015, o ROD passou por uma série de mudanças em seu texto, de modo que, para fins analíticos, nos ativemos à sua versão final. Em sua estruturação, o ROD dispõe sobre suas diretrizes gerais, a organização acadêmica, o desenvolvimento do ensino, constituição dos grupos docente e discente, sistema disciplinar e educação a distância.

O ROD não encerra muitas contribuições no que concerne à abordagem da diversidade nas atividades acadêmicas no IFCE. Em suas diretrizes gerais, destacamos a Resolução CNCD/LGBT nº 12, de 16 de janeiro de 2015, que é uma das bases normativas do regulamento. Esse dispositivo

Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. (IFCE, 2015b, p. 7).

Além desta, o Decreto nº. 8.727, de 28 de abril de 2016, também dispõe sobre o reconhecimento à identidade de gênero e trata do uso do nome social no âmbito da Administração Pública Federal Direta, Autárquica e Fundacional. Esses dois normativos são destacáveis por exprimirem uma manifestação objetiva no ROD, ou seja, identificamos, claramente, como o ROD desdobra esses normativos em regulamentação interna. Outros normativos são destacáveis, conforme relacionados no Quadro 7, contudo não exprimem o mesmo grau de clareza no regulamento.

Quadro 7: Instrumentos normativos com relação a segmentos da diversidade

Segmento	Normativo	Disposição
Funcional (Deficiência)	Decreto Lei Nº 1.044, de 21 de outubro de 1969	Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica.
	Decreto nº. 5.296, de 02 de dezembro de 2004	Regulamenta a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
	Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005	Regulamenta a Língua Brasileira de Sinais (Libras).
	Decreto nº. 8.368, de 2 de dezembro de 2014	Regulamenta a Lei nº12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno de Espectro Autista.
Étnico-racial	Resolução CNE/CP nº. 1, de 17 de junho de 2004	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Direitos Humanos	Resolução CNE/CP nº. 1, de 30 de maio de 2012	Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Fonte: Adaptado de IFCE (2015b).

Conforme mencionado, no ROD, apenas as normatizações acerca do reconhecimento da identidade de gênero e nome social dos discentes são pormenorizadas. Esse detalhamento está na caracterização do grupo discente (Seção dos Direitos e Deveres do Grupo Discente e subseção Do Reconhecimento Institucional da Identidade de Gênero). Esse trecho do ROD atua justamente no atendimento da Resolução CNCD/LGBT nº 12, de 16 de janeiro de 2015, e do Decreto nº. 8.727, de 28 de abril de 2016. De maneira geral o ROD dispõe que:

Art. 176 Deve ser garantido pelo IFCE em todos os níveis e modalidades de ensino o reconhecimento e adoção do nome social àqueles e àquelas cujas identificações civis não reflita adequadamente sua identidade de gênero, mediante solicitação do próprio interessado, conforme Resolução CNCD/LGBT Nº. 12/2015 e Decreto Nº 8.727, de 28 de abril de 2016. (IFCE, 2015b, p. 48).

Como atendimento ao disposto no artigo retromencionado, cabe ao IFCE disponibilizar em seus formulários físicos e eletrônicos, além de avaliações e frequências, um campo específico para a informação do nome social dos alunos que assim desejarem. Ainda tem a ensanchar de requerer a exclusividade de tratamento oral pelo nome social e veta qualquer tipo de objeção ao cumprimento dessas medidas. O uso do nome social, também, é incluído no diploma de conclusão de curso, caso assim seja requerido, situação essa em que deverá vir acompanhado do nome civil que conste em seus documentos oficiais. Por fim, o ROD prevê a extensão desses

direitos aos discentes adolescentes, desde que com consentimento prévio dos pais ou responsáveis.

Em consulta ao *Campus Fortaleza*, por intermédio da LAI, constatamos que o *Campus* se adequou ao ROD, contribuindo, deste modo, para uma maior integração de seus alunos que possuem identidade de gênero distinta do sexo biológico. Além de ser uma ação que se coaduna com o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana (CARMO, FUMES e LIMA; 2021), contribui para normalizar o convívio de pessoas trans em espaços, historicamente, ocupados majoritariamente por pessoas cis.

O ROD, vale ressaltar novamente, não denota maiores inovações ou normatizações acerca da diversidade humana. Essas ausências não parecem ser justificáveis, haja vista que, em suas diretrizes gerais, traz como referências de concepção distintos instrumentos que dispõem sobre essa área, tais quais as referenciadas no Quadro 7. A própria elaboração de uma subseção que aborda a identidade de gênero, criada nitidamente para adequação à legislação vigente, demonstra a viabilidade de aprofundamento nesses aspectos.

4.6 A diversidade e os Projetos Pedagógicos de Curso do ensino médio integrado no *Campus Fortaleza*

A elaboração analítica até aqui expressa segue um roteiro de estudo que parte de uma esfera macro, ampla e abrangente, conforme está no referencial teórico, quando estudamos a legislação e BNCC, por exemplo, e segue para esferas normativas cada vez mais delineadas, como é o caso do PPI, PPE e ROD que tem abrangência sistêmica. Culminaremos esse processo com a análise dos PPC das turmas de ensino médio integrado do *Campus Fortaleza*, nível focal mais delimitado da pesquisa e caso concreto por meio do qual elaboramos nossas conclusões.

Como ponto de partida, salientamos a escolha pelos cursos de ensino médio integrado do *Campus Fortaleza*. No ensino médio integrado, há simultaneidade da formação básica, etapa fundamental no percurso formativo dos brasileiros, com a formação profissional. Esse paralelismo contribui para a superação da dualidade na formação educacional historicamente prevalente no País, conforme discutido na subseção 3.1, o que permite tanto uma observância dos conceitos inerentes à formação humana integral como, em virtude de seu enquadramento na educação

básica, estar amparado por grande parte dos normativos vigente no País e que dispõe acerca da diversidade na educação. Além disso, dos pontos de vista teórico e filosófico, as ideias que balizam a FHI convergem em larga escala para o EMI como sendo uma instância capaz de congrega os paradigmas e visões políticas inerentes à perspectiva da FHI. Esse conjunto de fatores torna o EMI um objeto de estudo por demais profícuo, capaz de fornecer subsídios para a compreensão dos fenômenos que nos dispomos a pesquisar, tanto em uma escala majorada, como em relação aos aspectos pontuais dos cursos ofertados pelo *Campus Fortaleza*.

Dando prosseguimento à análise do PPC, segundo o *Manual para elaboração de projetos pedagógicos de curso do IFCE*, esse nada mais é do que

[...] o documento que apresenta os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam um curso, assim como sua estrutura e funcionamento. É um documento de referência das instituições de ensino quando se trata do retrato de um curso, pois, dos aspectos citados, apresenta o percurso formativo do estudante por meio de uma organização curricular que deve estabelecer estratégias formativas coerentes com as áreas de conhecimento contempladas. (IFCE, 2017a, p. 8).

Como observamos, decorrem desse conceito tantos aspectos teóricos e metodológicos, como aspectos curriculares. Ao largo do nosso estudo, deparamos justamente nessas searas, de modo que os PPC assumem fundamental centralidade na investigação científica aqui proposta. A criação de cursos pressupõe a elaboração do PPC, sendo que esse dever ser apoiado em alguns pilares, tais como: estudo de potencialidades da região e estudo de viabilidade técnica, aspectos legais, organização didático-pedagógica e curricular e parecer pedagógico emitido pela CTP do *Campus*. Considerando que o PPC é o documento que caracteriza a identidade dos egressos do curso e convalida o processo de formação discente, esses documentos estão sob constante supervisão e, portanto, são passíveis de ajustes e reestruturações. Eventuais alterações no PPC são ocorrentes mediante aperfeiçoamento curricular, adequação legal, resposta à retenção e evasão escolares e aprimoramento metodológico (IFCE, 2017a).

A elaboração dos PPC deve seguir uma fundamentação legal determinada, na qual enfatizamos os normativos legais como a LDB, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de

dezembro de 2000, Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além de normativos institucionais tais como o ROD, o PPI e o Documento Norteador para Construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Acerca do Documento Norteador para Construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, destacamos sua importância para nosso propósito investigativo, uma vez que analisamos, mais adiante, o teor dos PPC dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. De modo mais específico, esse documento é de fundamental importância, ao dispor que cabe aos PPC, dentre outras coisas, promover a

[...] valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero; à identidade de gênero, raça e etnia; à religião; à orientação sexual; a pessoas com deficiência, entre outros, bem como a práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência. (IFCE, 2014).

Ademais, também está expresso nos normativos legais e institucionais listados anteriormente, de modo que asseveramos a importância da análise dos PPC para o propósito da pesquisa. Para a revisão dos PPC, verificamos os documentos disponibilizados no portal oficial do *Campus Fortaleza* na *internet* em suas versões mais atualizadas. Ao todo, foram analisados seis PPC de cursos do EMI, sendo eles: Curso Técnico Integrado de Telecomunicações, Curso Técnico Integrado em Edificações, Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica, Curso Técnico Integrado em Informática, Curso Técnico Integrado em Mecânica Industrial e Curso Técnico Integrado em Química.

Durante a verificação dos PPC, consideramos se há em seus escopos a abordagem da diversidade em consonância com os normativos que os regem e, assim sendo, identificar as bases teóricas que as fundamentam à luz da pesquisa bibliográfica e documental desenvolvida e mostrada previamente.

4.6.1 Estrutura geral dos PPC e a diversidade

Os PPC expressam uma estrutura geral que perpassa a caracterização institucional, a justificativa para abertura dos cursos, sua fundamentação legal, objetivos, metodologia, perfis discente, docente e técnico-administrativo, e demais características de cunho estrutural e didático-pedagógico inerentes aos cursos. Além disso, denotam a estrutura curricular que deverá ser seguida, a qual é objeto de análise em subseção específica mais adiante.

De modo geral, percebemos que os PPC, em sua estrutura geral, são relativamente superficiais em relação às diretrizes de abordagem da diversidade nos cursos por eles delineados. Nas seções de fundamentação legal desses documentos, notamos que há a referência para importantes dispositivos que consolidam a diversidade como eixo estruturante da educação, como a LDB, ou que disciplinam pontos específicos a serem abordados¹⁶, como o Decreto-Lei nº. 1.044/69, a Resolução CNE/CEB nº 1/2004, o Decreto nº 5.296/2004, a Resolução CNE/CP nº 1/2012, Resolução CNCD/LGBT nº 12/2015 e Lei nº 10.639/2008. Essa base normativa está em todos os PPC analisados, havendo ainda referências ao Decreto nº. 5626/2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e Lei nº 10.098/2009, que estabelece normas gerais e critérios de acessibilidade nos PPC dos cursos de Mecânica Industrial e Telecomunicações.

Ao verificarmos os demais elementos dos PPC, identificamos pontuações relacionadas à diversidade e à inclusão, basicamente, em três desses elementos: a metodologia, os objetivos (gerais e/ou específicos) e as políticas institucionais. Assim, consideramos as menções a outros planos e normativos já estudados, como, por exemplo, o PPE que expressa proposições relacionadas à temática em estudo e, por correlação indireta, ao estarem nos PPC, foram considerados como vinculados à diversidade. Essa consideração é de relevância, visto que, conforme observamos, há um nítido tangenciamento em alguns pontos relacionados ao estudo da diversidade nos PPC que lhe conferem certa superficialidade quando se aproximam desses pontos no decurso do texto.

¹⁶ Para mais informações acerca desses normativos, sugerimos a leitura das seções: 2.3 Diversidade no Brasil: histórias, lutas e políticas públicas, e 2.4 Educação e Diversidade.

No que concerne aos objetivos dos cursos descritos nos PPC, os cursos de Telecomunicações e Química são os que se referenciam à diversidade, de modo mais ou menos direto. O primeiro, ao trazer em seus objetivos gerais e específicos uma concepção de FHI, propõe-se a promover a formação individual e coletiva, de modo a atender as necessidades da coletividade e pautando-se pela consciência social e cidadã e pela responsabilidade cultural e ética. Conforme já tratado ao longo da pesquisa, entendemos que qualquer abordagem ou perspectiva de FHI que anseie pela consecução do efetivo exercício da cidadania e que tenha como premissa a convivência harmônica na coletividade, tem, por conseguinte, um compromisso com o reconhecimento das diferenças, sua valorização, problematização e integração.

O curso integrado em Química, por sua vez, diz objetivar pela conscientização acerca do relacionamento social, bem como a valorização da pessoa humana no ambiente em que vive. Esse objetivo assemelha-se bastante ao pontuado anteriormente, pois, ao tratar do relacionamento social, está pautando a vida coletiva, sendo que é justamente nessa coletividade que a diversidade emerge ou, melhor exprimindo, é a diversidade, caracterizada pela pluralidade humana, que configura a coletividade nos moldes como mostra no cotidiano. Como ponto de ênfase, vislumbramos que ter como objetivo a valorização da pessoa humana nos remete a pensar em qual concepção de humanidade nos ancoramos. Valorizar a pessoa humana, à luz da FHI, é compreender que o humano é singular em sua existência e plural em termos de coletividade, ou seja, o humano entre os demais humanos carrega a própria subjetividade, mas também a subjetividade do grupo ao qual se sente pertencente, sua formação cultural, classe social, gênero, sexualidade, etnicidade, corporeidade e as inúmeras vertentes às quais o ser humano, em sua humanidade, esteja vinculado.

No quesito metodologia, os PPC de todos os cursos analisados denotam considerações que julgamos correlatas aos propósitos do estudo realizado. O PPC do curso de Edificações é sucinto, mas aponta em sua metodologia a necessidade de se considerar as características específicas dos alunos, suas subjetividades e a importância de utilizar o planejamento adequado e específico para os alunos com deficiência, utilizando, para tanto, o suporte do NAPNE e da equipe multiprofissional do *Campus*. Um quesito que chama a atenção nesse PPC é o apontamento do reconhecimento da existência de uma identidade comum do ser humano. Não há uma

especificação exata de qual seria essa identidade comum do ser humano, o que gera uma lacuna conceitual importante e que é passível de invisibilizar certas pautas de grupos minoritários, tanto em suas lutas pelo reconhecimento e por direitos, como também na formulação de suas imagens e aspectos históricos. Não se trata de negar que todos sejamos humanos, mas compreender que a identidade é estabelecida em um contexto histórico, social, econômico e cultural e que muitas desigualdades são fruto da deslegitimação e desvalorização da identidade do outro. A identidade é, portanto, elemento central quando falamos em diversidade, sendo fundamental a explicitação acerca de qual perspectiva é adotada quando nos referimos a ela. Reforçamos, de acordo com a bibliografia utilizada na pesquisa, a importância das considerações da subseção 2.1 deste trabalho.

Os cursos de Telecomunicações e Eletrotécnica, no tópico de metodologia em seus PPC, são pouco contemplativos, focando nos aspectos de desenvolvimento de características individuais que contribuam para a vida em sociedade, seja por meio uma metodologia que aborde o desenvolvimento de habilidades relacionais (curso de Telecomunicações), seja mediante a valorização das experiências dos alunos na elaboração e reelaboração do conhecimento (curso de Eletrotécnica). O curso de Eletrotécnica traz ainda em sua metodologia a utilização dos temas transversais, numa abordagem interdisciplinar. Os temas transversais, conforme a subseção 2.4, traz a discussão de assuntos como sexualidade e pluralidade cultural e, portanto, diretamente correlacionados ao espectro diversidade humana.

Os cursos integrados de Informática, Mecânica e Química são os que mostram nas metodologias de seus PPC uma maior explicitação de informações no que concerne à diversidade. Os PPC de Informática e Mecânica trazem um enfoque em relação à inclusão dos alunos com deficiência, destacando o papel dos NAPNE na elaboração do planejamento de estratégias que permitam a integração e o êxito escolar desses discentes. O PPC de Informática explicita a ideia de educação inclusiva como pertencente à perspectiva dos direitos e da diversidade humana; contudo, não relaciona exatamente quais os elementos norteadores dessa perspectiva, nem quais os eixos que a sustentam. Muito embora pensar a diversidade humana traga à mente a ideia de diversidade racial e cultural, por exemplo, é importante que o “pensar em perspectiva” seja dotado de clareza, visto que, conforme demonstrado ao longo do texto, esse universo temático está repleto de lacunas e

ambiguidades conceituais, bem como de ideias concebidas no senso comum que, embora muitas vezes perpassasse ideais inclusivos e integrativos, contribuem por agravar o cenário de desigualdades históricas e em nada concorrem para uma transformação da sociedade, tendo como meta um novo modelo de justiça social.

O PPC do curso de Mecânica, além da perspectiva de educação inclusiva, também exprime em sua metodologia o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas para a promoção da educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais, destacando a necessidade de incluir essas temáticas na organização curricular do curso. Essas referências são importantes por conterem eixos de cunho transversal, passíveis de abordagem durante a formação dos discentes, tanto nas disciplinas propedêuticas quanto nas de cunho técnico no que lhes couber, uma vez que, por mais específica que seja a atuação de um profissional técnico em mecânica, não há como isolar o profissional da interação social que a atuação laboral exige. É importante, ainda, por expandir a visão de diversidade para além do campo da educação inclusiva, permitindo construir as bases para uma percepção interseccional da identidade humana.

Por fim, na metodologia do PPC do curso integrado em Química, percebemos maior abrangência e mais objetividade em relação a elementos e perspectivas conceituais que se coadunam com os princípios da diversidade humana que tratamos de investigar. De início, essa metodologia faz uma referência direta aos PCN que, a despeito das críticas da subseção 2.4, denota orientações diretamente vinculadas a eixos como sexualidade e cultura, bem como para a educação em Direitos Humanos e Educação das Relações Étnico-Raciais. O que confere ao PPC em questão maior clareza em suas (breves) considerações é trazer um panorama da perspectiva que fundamenta suas visões acerca dessas temáticas, bem como os pontos de inserção dessas abordagens na feitura curricular.

Os Direitos Humanos são resultados da luta pela universalização da dignidade humana. O tema é tratado de forma a compreender o legado histórico e, também, como um dos alicerces para a mudança social. As disciplinas de Formação Cidadã, Formação Humana, Filosofia e Sociologia trabalham o tema considerando a inclusão social econômica e cultural, além de ressaltar sua relação com erradicação da pobreza, das desigualdades e as diversas formas de violências contra a pessoa humana e sua relação com o meio ambiente. A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena são abordadas de forma a reconhecer a justiça e igualdade dos direitos sociais, civis, culturais e econômicos, assim como a valorização da diversidade daquilo que distingue

os negros e índios dos outros grupos da população brasileira. O tema é tratado nas disciplinas de História e Geografia que abordam o assunto e adota ações pedagógicas de valorização e respeito às pessoas negras e indígenas, sua cultura e história. Além do reconhecimento das contribuições históricas de ambos à construção da sociedade brasileira. (IFCE, 2019, p. 19).

Conforme o trecho citado acima, há uma clara ideia de qual a concepção que pauta as noções de Direitos Humanos e de Educação das Relações Étnico-Raciais, sendo que essa concepção é convergente com a que apresentamos e defendemos ao longo da pesquisa, uma vez que prevê tanto a ideia de construção de um modelo social pautado na inclusão social e econômica, como também pretende trazer à tona os aspectos históricos que marcam a luta de grupos historicamente subalternizados, como a população afro-brasileira e indígena.

Por fim, a seção de Políticas Institucionais do PPC, à exceção do curso de Telecomunicações, reforça a vinculação dos seus projetos de curso a basicamente duas políticas sistêmicas e integradas entre si do IFCE: uma relacionada à permanência e êxito dos discentes e outra voltada para a promoção dos Direitos Humanos. Conforme discutido na subseção 4.4, o PPE traz em seu escopo de atuação proposições direcionadas especificamente para a inclusão e diversidade. A própria ideia de diversidade dos normativos institucionais do IFCE, de que o PPE faz parte, assume um caráter vinculativo com a ideia de Direitos Humanos, em consonância com as constatações e explanações da subseção 2.2. Associar essas políticas sistêmicas institucionais à concepção dos cursos abre margem para que o planejamento de ações didático-pedagógicas seja mais amplo e contemplativo em questões de pluralidade do público beneficiado.

De modo sintético, não é perceptível ao longo dos PPC analisados um padrão de elaboração desses documentos no que se refere ao tema da diversidade humana. Muito embora reflitam parcialmente as diretrizes legais e institucionais que se encontram em uma esfera superior e têm caráter imperativo, o que percebemos em muitos momentos da análise é que há um apanhado de recortes incluídos nesses documentos sem maiores preocupações relacionadas ao seu teor. Como consequência, constatamos lacunas conceituais, abordagens superficiais e rigor tecnicista no que se relaciona ao teor geral dos PPC. Considerando que em todos os documentos analisados a perspectiva de formação humana integral está explicitada, recorreremos novamente aos argumentos já expressos na subseção 3.3, onde

salientamos a convergência de uma educação na e para a diversidade com os pilares que sustentam a ideia de formação integral do ser humano, de modo a garantir que a teia de relações complexas que move a dinâmica social, em toda a sua pluralidade, seja bem compreendida, problematizada e superada em seus principais problemas.

4.6.2 Organização curricular e diversidade

Como etapa final da análise dos PPC, dedicamo-nos a um aspecto fundamental para a compreensão de como a diversidade está posta nos cursos de nível médio integrado do *Campus* Fortaleza. Os fluxogramas curriculares dos PPC relacionam as disciplinas a serem cursadas nos seis semestres (períodos) de duração dos cursos em questão. Os PUD, por sua vez, trazem o conteúdo programático de cada disciplina.

As disciplinas são agrupadas em três partes, uma de base comum, uma diversificada e a outra profissionalizante. Sobre as duas primeiras, a LDB dispõe:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996b).

Em linhas gerais, a base comum é aquela obrigatória a todos os cursos em âmbito nacional, direcionada à formação geral dos alunos e englobando disciplinas como matemática e português. Já a base diversificada deverá estar harmonizada com a BNCC e se articular com o contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural, abrangendo disciplinas como formação humana e formação cidadã, por exemplo. Também é formada por conteúdos complementares e deve ser constituída como base na realidade local onde as escolas ou redes de ensino estão inseridas, de modo que há um certo grau de autonomia na elaboração da base diversificada das matrizes programáticas. Todos os cursos analisados compartilham o mesmo programa curricular em relação às disciplinas de bases comum e diversificada.

A base profissionalizante abarca as disciplinas de cunho técnico de cada curso. Elas é que fornecem os subsídios teóricos e/ou práticos para o desenvolvimento dos saberes e competências profissionais exigidas pela natureza do trabalho.

Em consulta aos PUD das disciplinas dos cursos de EMI do *Campus* Fortaleza notamos que há, de fato, uma restrição das disciplinas da base profissionalizante aos

conteúdos de cunho técnico, de acordo com cada curso e disciplina observados. Essa constatação não chega a ser surpreendente, uma vez que o foco dessas disciplinas é justamente a habilitação técnica em consonância com os interesses do mercado de trabalho. Por mais óbvio que seja constatar, entretanto, que as disciplinas da base profissionalizante não expressem, por exemplo, qualquer tipo de menção ou atenção à temática da diversidade, não nos parece que seja algo tão trivial. Tomemos como exemplos os aspectos relacionados à acessibilidade. Um curso na área de informática poderia incluir em seu programa o desenvolvimento de recursos, aplicações ou páginas *web* que fossem acessíveis a pessoas com deficiência. Cursos na área de edificações, por sua vez, podem abordar diretamente as disposições constantes na NBR 9050 da ABNT, que define os aspectos de acessibilidade a serem observados nas construções urbanas. Abordar a diversidade e seus aspectos vai além de falar, pois é importante contemplar na formação profissional os influxos e demandas de cunho técnico que surgem em decorrência dessa diversidade e possíveis soluções a serem implementadas.

A depender do curso, obviamente, se tem uma maior ou menor gama de possibilidades de, partindo da base profissionalizante, pensar em habilidades e competências que sejam desenvolvidas para a produção de estratégias que culminem em soluções específicas para determinados grupos sociais.

Em nossos estudos dos PUD, identificamos o fato de que os conteúdos que se relacionam com a diversidade estão basicamente nas disciplinas das bases comum e diversificada. Considerando que essas duas bases estão em todos os cursos e comungam da mesma estrutura, diferindo apenas na distribuição das disciplinas ao longo dos períodos letivos, não analisamos o currículo curso a curso, mas sim o teor dos conteúdos das disciplinas que compõem esses blocos.

No caso da base comum, e tomando como substrato as áreas do conhecimento definidas na BNCC, a abordagem da diversidade está distribuída em apenas duas áreas, quais sejam: Linguagens e suas Tecnologias¹⁷ (Artes – Teatro/Música/Dança e Educação Física – Jogos e Lutas/Treinamento Assistido e Atividades Rítmicas/Espportes Coletivos/Espportes Individuais e Práticas de Aventura) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas¹⁸ (História I, II e III, Geografia I, II e III e Sociologia).

¹⁷ As demais disciplinas da área de Linguagens e suas Tecnologias são: Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

¹⁸ A disciplina Filosofia completa o rol de matérias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Por outro lado, as áreas de Matemática e Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) não exibiram conteúdos que tenham correlação com os eixos de interesse desta pesquisa. Acerca dessas áreas/disciplinas, vale uma argumentação próxima àquela tecida quanto às disciplinas da base profissionalizante acerca do que discorreremos antes. Por mais “objetivas” que essas disciplinas sejam, elas não estão alheias ao meio em que seus conhecimentos são produzidos. Tomemos a discussão de gênero para demonstrar esse raciocínio. Se atentarmos para algumas das fórmulas e teoremas mais utilizados durante o ensino médio como a Fórmula de Báskara, o Teorema de Pitágoras, o Binômio de Newton e até mesmo o Plano Cartesiano (em referência ao matemático francês René Descartes), percebemos como as referências masculinas são por demais fortes na Matemática. Discutir esse ponto seria algo totalmente fora do escopo da Matemática?

Mantendo essa linha de raciocínio, a participação das mulheres na ciência nas mais diversas áreas também contribuiria para a elucidação do preconceito que as acomete desde tempos remotos e, ao mesmo tempo, servir de modelo para que meninas se achem representadas e até mesmo interessadas em seguir o caminho científico. Toda essa discussão é possível partir do viés histórico, mas não prescinde o abandono do conhecimento matemático e científico específico dessas áreas. Trata-se, acima de tudo, de diversificar, também, o conhecimento em suas origens.

Partindo agora para a análise das disciplinas que exprimem em seus programas conteúdos correlacionados com a temática da diversidade e pluralidade cultural, tendo como base os eixos de gênero, sexualidade, raça e etnia e diversidade funcional, alcançamos a de disciplinas nos cursos de EMI do *Campus* Fortaleza ao longo dos três anos de duração desses cursos e sintetizados no Quadro 8:

Quadro 8: Distribuição das disciplinas que abordam a diversidade

Período	Edificações	Eletrotécnica	Informática	Mecânica Industrial	Química	Telecomunicações
P1	- Artes (Teatro) - Formação Humana I - História I - Geografia I - Ed. Física (Esportes Coletivos)	- Formação Humana I - História I - Geografia I - Ed. Física (Esportes Coletivos)	- História I - Geografia I - Artes (Teatro) - Formação Cidadã I - Ed. Física (Jogos e Lutas)	- História I - Geografia I - Formação Cidadã I - Ed. Física (Esportes Coletivos)	- História I - Geografia I - Artes (Dança) - Formação Cidadã I - Formação Humana I - Ed. Física (Treinamento Resistido e Atividades Rítmicas)	- Geografia I - História I - Ed. Física (Treinamento Resistido e Atividades Rítmicas)
P2	- Artes (Música) - Artes (Dança) - História II - Geografia II - Ed. Física (Esportes Individuais e Prática de Aventuras)	- Artes (Teatro) - História II - Geografia II - Ed. Física (Esportes Individuais e Prática de Aventuras)	- História II - Geografia II - Artes (Música) - Artes (Dança) - Ed. Física (Treinamento Resistido e Atividades Rítmicas)	- História II - Ed. Física (Jogos e Lutas)	- História II - Geografia II - Artes (Teatro) - Artes (Música) - Ed. Física (Esportes Coletivos)	- História II - Ed. Física (Esportes Coletivos)
P3	- História III - Geografia III - Ed. Física (Jogos e Lutas)	- Artes (Música) - Formação Cidadã - História III - Geografia III - Ed. Física (Jogos e Lutas)	- História III - Ed. Física (Esportes Coletivos)	- História III - Geografia II - Ed. Física (Treinamento Resistido e Atividades Rítmicas)	- História III - Geografia III - Ed. Física (Esportes Individuais e Prática de Aventuras)	- Geografia II - História III - Artes (Teatro) - Artes (Música) (Esportes Individuais e Prática de Aventuras)
P4	- Sociologia - Ed. Física (Treinamento Resistido e Atividades Rítmicas)	- Sociologia - Ed. Física (Treinamento Resistido e Atividades Rítmicas)	- Geografia III - Ed. Física (Esportes Individuais e Prática de Aventuras)	- Geografia III - Sociologia - Artes (Teatro) - Artes (Música) (Esportes Individuais e Prática de Aventuras)	- Sociologia - Ed. Física (Jogos e Lutas)	- Geografia III - Formação Humana I - Formação Humana II - Ed. Física (Jogos e Lutas)
P5	- Formação Cidadã I - Formação Humana I	Artes (Dança)	- Formação Humana I - Formação Humana II	Artes (Dança)	- Formação Cidadã II - Formação Humana II	- Sociologia - Artes (Dança)
P6			Sociologia	- Formação Humana I - Formação Humana II		

Fonte: Elaborado pelo autor (2022) a partir dos PPC dos cursos de EMI do Campus Fortaleza

Das quatro disciplinas de artes ofertadas no curso, três mostraram explicitamente conteúdos que permitem a discussão acerca da diversidade: Música, Teatro e Dança. A disciplina Artes (Música), ao incluir em seu programa a diversidade musical brasileira, traz o debate acerca das influências étnicas na formação musical do País, além de mostrar as principais tradições musicais nacionais. Na qualidade de expressão artística, a Música está praticamente em todos os espaços nos mais

diversos cantos do País e traz consigo todo um arcabouço histórico e cultural dos distintos povos que formaram e formam a sociedade brasileira. Trazer a discussão das influências musicais tradicionais ao espaço escolar contribui para o resgate e a valorização de ritmos, instrumentos, gêneros e personagens que demarcam nossas identidades culturais.

Do mesmo modo, a disciplina Artes (Dança) também propõe uma visão para a composição multicultural e étnica que está na dança, onde destacamos o estudo histórico das danças dos povos originários do Brasil, além de outras danças tradicionais do País. Uma dimensão importante nessa disciplina é a da corporeidade. Muito embora não haja uma referência concreta aos diversos tipos de corpos e funcionalidades, é um espaço amplo e potencial para que o estudo da diversidade funcional seja explorado e discutido.

A modo de remate, na disciplina Artes (Teatro) é prevista a discussão sobre o teatro em âmbito internacional, nacional e regional, além de objetivar, especificamente, a identificação e a valorização dos elementos da cultura artística brasileira. Em nosso entendimento, qualquer expressão artística que se proponha a reconhecer e discutir a conformação cultural brasileira está inserida no campo da diversidade, uma vez que, em um país de grandes proporções, do tamanho de um continente, dentre os mais populosos do mundo, além de pluriétnico e multicultural, há uma série de inevitáveis atravessamentos de tradições e expressões artísticas e culturais.

Os PUD das disciplinas Educação Física, também, demonstram importantes conteúdos relacionados à temática da diversidade. Tais como as disciplinas Artes, as disciplinas de Educação Física perfazem um total de quatro matérias distintas, quais sejam: Jogos e Lutas, Esportes Coletivos, Esportes Individuais e Práticas de Aventura e Treinamento Resistido e Atividades Rítmicas. Por óbvio, a dimensão da corporeidade está plenamente nas disciplinas de Educação Física, de modo a terem um rico potencial inclusivo, desde que implementadas com o devido respeito e compreensão dos diversos tipos de corpos e funcionalidades. Além disso, essas disciplinas expressam importantes elementos de cunho histórico e cultural, além de conterem importantes tópicos relacionados à sociabilidade.

A Disciplina de Educação Física (Jogos e Lutas) traz considerações acerca dos jogos e lutas de grupos sociais diversos. Para tanto, preveem o debate sobre a história

e as tradições dessas atividades. Há, ainda, um direcionamento explícito acerca das danças, lutas e jogos e suas influências na constituição da identidade étnica e cultural africana-brasileira. Nesse sentido, há um enfoque na capoeira como pilar da discussão de tópicos como resistência e herança africana no Brasil e também sobre a discriminação social e étnica. Por fim, salientamos a inclusão do *bullying* como tema da discussão, uma vez que essa prática é uma das que mais observamos quando tratamos de discriminação e violência contra grupos minoritários em ambiente escolar.

Os conteúdos previstos para a disciplina Esportes Coletivos trazem os fundamentos históricos e culturais do esporte desde uma perspectiva de formação humana e sociocrítica. É por intermédio desta perspectiva que a disciplina se propõe trazer a articulação de temas contemporâneos, como gênero e cultura, sob a óptica esportiva. É, inclusive, uma das poucas matérias que fazem menção direta ao debate de gênero, o que reforça a importância da inclusão desse tópico no escopo da disciplina. É no campo esportivo, por exemplo, que temos alguns dos debates acerca de gênero mais proeminentes da atualidade, que é a participação de pessoas transexuais em competições esportivas, de acordo com sua identidade de gênero. Muito embora esse tema em específico não seja relacionado no conteúdo do PUD, a abertura ao debate de gênero gera um espaço profícuo a ser explorado e contextualizado por meio de assuntos em pauta na contemporaneidade.

No PUD da disciplina Esportes Individuais e Práticas de Aventura, o que notamos é uma manifestação mais discreta acerca da diversidade cultural que é inerente a práticas esportivas como natação e atletismo, bem como a prática de aventuras. A diversidade cultural é um universo amplo e pode ser tratada sobre diversos enfoques, de modo que é importante que esse tópico seja esmiuçado de forma crítica e contextualizada durante as atividades didático-pedagógicas.

Por fim, a disciplina Treinamento Resistido e Atividades Rítmicas traz em sua matriz de conteúdos quatro elementos aplicados ao treinamento de resistência e às atividades rítmicas: fundamentos históricos, biopsicossociais, promoção da saúde e a realização prática dessas atividades. O que nos leva a considerar essa disciplina como pertencente ao rol daquelas que se propõe, de acordo com seus PUD, a trazer a perspectiva da diversidade é a perspectiva inclusiva em seu objetivo. Também é possível identificar, embora com variações em alguns PUD (essas variações não ocorrem na grade de conteúdo das disciplinas) a abordagem de temas transversais,

como saúde, ética, orientação para o trabalho, violência, pluralidade cultural, dentre outros, associados à Educação Física.

Em relação à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a temática da diversidade se concentra nas disciplinas História, Geografia e Sociologia, às quais identificamos importantes contribuições.

Na disciplina História, dividida em três módulos distintos (História I, História II e História III), observamos o atendimento, em termos curriculares, às disposições constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004) e Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino das temáticas de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Para tanto, são postos na grade de conteúdo: o processo colonial e escravagista brasileiro, o processo de miscigenação nacional, as práticas culturais, indígenas, africanas e afro-brasileiras, o processo abolicionista e a participação dos negros nesse processo e a luta e resistência dos movimentos negros no Brasil e no mundo, entre outros tópicos.

A importância da discussão histórica acerca dos povos que deram a conformação demográfica brasileira é de extrema importância para a compreensão de fenômenos sociais, como o racismo e a xenofobia. Além disso, se coadunam com a ideia de FHI, uma vez que propõem o aprofundamento do conhecimento dos fatores que circundam a formação histórica brasileira, deslocando-se da visão eurocêntrica e trazendo ao debate escolar outras dimensões e ópticas de análise. Compreender a realidade à qual as populações negras e indígenas estão submetidas no presente prescinde conhecer suas raízes no passado. Como consequência desse aprofundamento histórico, acreditamos que seja possível estabelecer uma ideia de democracia racial diferente da atual, ainda fortemente caracterizada por relativizar ou ignorar acontecimentos como o genocídio dos povos originários e a escravidão e propor a ideia de nação plural e harmônica. Uma nova ideia de democracia racial, à luz da perspectiva da FHI, deve trazer ao debate todos os históricos fundamentais para a configuração étnica e racial do País, apontar suas consequências e propor medidas que contribuam para a sua superação e consolidação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

As disciplinas Geografia I e II são mais superficiais em seus enfoques, trazendo menções a pontos importantes que se relacionam à diversidade do ponto de vista geopolítico e socioespacial, contudo de modo bastante pontual. A inclusão do tópico sobre racismo ambiental em Geografia I tem um enorme potencial interdisciplinar para tratar o racismo sob a óptica geográfica, histórica e sustentável, contextualizando como o componente étnico-racial é frequentemente presente em situações de injustiça e risco ambiental. Já em Geografia II, há a previsão do estudo dos movimentos separatistas e nacionalistas ocorridos nos séculos XX e XXI. Olhares superficiais ou não comprometidos com uma abordagem inclusiva podem deslocar esses temas do campo da diversidade, contudo são movimentos imersos no processo de descolonização das nações e de transição para um novo modelo de exploração concebido no seio do sistema neoliberal. O estudo desses movimentos permite compreender como o racismo e a xenofobia, por exemplo, atingem determinados grupos étnicos e contribuem para a reprodução da injustiça social.

A disciplina Geografia III é uma das que fornecem mais elementos de estudo par a compreensão da composição demográfica brasileira e, por consequência, do panorama étnico-racial do País. Nessa disciplina, há uma importante discussão acerca de conceitos como população, povo e etnia, permitindo esclarecer conceitos que eventualmente são intercambiados, como se fossem sinônimos. Um dos sub-tópicos dessa temática é: “A formação e a diversidade da população brasileira: os povos originários, os povos da África em diáspora e a imigração europeia”. Caso discutido o tema partindo de uma perspectiva crítica, teremos um rico e amplo material para debate sobre os papéis, contextos e problemas enfrentados pelos principais grupos que configuram a diversidade populacional do Brasil. Há, ainda, a possibilidade de aprofundamento desse debate ao longo dos demais tópicos da disciplina, como em relação aos problemas sociais urbanos, estrutura fundiária nacional e movimentos sociais e conflitos agrários.

Encerrando a análise das disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, temos a disciplina Sociologia. Nessa existe uma gama de possibilidades enorme, haja vista o rol de conteúdos relacionados para serem explorados ao longo da disciplina. Dentre os principais tópicos relacionados em seu escopo há estudos acerca da socialização das pessoas, estudos culturais, identidades sociais e culturais, etnocentrismo, escravidão e movimentos sociais. É na disciplina Sociologia que

identificamos um bloco de rara presença entre os conteúdos analisados. Em uma de suas unidades, há a proposição do debate acerca da diversidade sexual e de gênero. Dentre os pontos constantes nessa unidade estão sexo e sexualidade ao longo dos tempos e culturas, identidade de gênero, orientação sexual, transgêneros e violência de gênero. As pautas da diversidade que de algum modo se relacionam com a “moral” social estão entre aquelas que mais apresentam resistências para suas implantações e consolidações. Considerando o momento de forte conservadorismo que está em voga no Brasil e no mundo, trazer a discussão sobre gênero e sexualidade é, ao mesmo tempo, um grande avanço e enorme desafio. Talvez o fato de esses conteúdos ficarem extremamente concentrados em poucas disciplinas colabore para que essas resistências se perpetuem, uma vez que fica difícil a naturalização dessas discussões, principalmente quando comparamos com outros temas que pertencem ao escopo da diversidade, mas que conseguem “trafegar” mais continuamente ao largo do currículo como um todo.

Analizamos, agora, as disciplinas da área diversificada: Formação Cidadã I e II e Formação Humana I e II. De início, observamos que a disciplina Formação Cidadã II está apenas na grade do curso técnico integrado em Química e busca tratar de questões como meio ambiente, consumo, associativismo, cooperativismo, empreendedorismo, empoderamento e desenvolvimento sustentável. Ao pontuar tópicos relacionados ao empoderamento e participação social e política, é possível contextualizar a diversidade com base na dimensão da cidadania e das relações indivíduo/indivíduo e indivíduo/institucionalidade. É, contudo, na disciplina Formação Cidadã II que há a maior gama de aspectos inerentes à diversidade contemplados. A ementa da disciplina relaciona democracia e cidadania, direitos humanos, diversidade, alteridade e pluralidade de crenças, de gênero e de raças, como pilares de elaboração do programa curricular. Além disso, são conteúdos previstos para a disciplina: A declaração universal dos direitos humanos, a constituição brasileira e os direitos fundamentais; Racismo, homofobia, transfobia, feminicídio e a proteção difusa às minorias, e a acessibilidade para pessoas com deficiência física e mental. Trata-se, portanto, de um conteúdo abrangente e atual em relação aos problemas enfrentados pelos grupos minoritários.

Não diminuindo a importância das disciplinas que são mais direcionadas a um ou outro segmento, como vimos nas disciplinas de História, que mostraram um foco

em relação à raça e à etnia. Como pontuamos, todavia, em relação à disciplina Sociologia, uma disciplina como Formação Cidadã, que traz em seu escopo toda uma gama representativa da diversidade humana, há maior possibilidade de integração dos conhecimentos e de promoção da interseccionalidade, que é de alçada importância e evidência quando tratamos de grupos plurais como os observados em um ambiente escolar.

As disciplinas de Formação Humana (I e II) também têm esse caráter de abrangência em seus escopos, contudo, de forma menos explícita. Em Formação Humana I, há um debate de cunho filosófico, tendo a ética como eixo central. Ao apresentar os tópicos de ética na contemporaneidade, são listadas as relações da ética com a cidadania, com a diversidade e com a questão dos refugiados. Esses pontos são profícuos para o campo da diversidade e permitem um estudo amplificado e interseccional acerca dos princípios éticos envolvidos nas relações sociais nas quais distintos grupos minoritários estão inseridos. Já em Formação Humana II, de maneira congênere, também há uma abrangência ampla da diversidade, contudo, a partir do eixo dos Direitos Humanos. Conforme discutimos na subseção 2.2, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi concebida tendo como princípios basilares as ideias de igualdade e respeito à pluralidade. Ao propor o debate dos Direitos Humanos no contexto da contemporaneidade, a disciplina relaciona pontos importantes, como o direito dos refugiados, o direito das minorias no sistema democrático e os direitos humanos como direito a ter direitos. É um momento profícuo, por exemplo, para que sejam discutidos os contextos históricos, políticos e econômicos nos quais a noção moderna de Direitos Humanos foi concebida, estabelecendo as críticas pertinentes a esse modelo e os valores envolvidos e que devem ser salvaguardados no que concerne a essa temática.

De modo geral, percebemos que os PUD das disciplinas nas quais identificamos a abordagem da diversidade sob algum aspecto, seja de modo geral, segmentado ou amplo, estão diluídas ao longo dos três anos de duração dos cursos, conforme explicitado no Quadro 8. Também ficou bem caracterizado como a abordagem desses temas está restrita há um grupo de disciplinas de cunho mais subjetivo, o que compromete o debate interdisciplinar. Outra constatação de relevo refere-se à baixa comparência de temas relacionados ao gênero e à sexualidade, o que reforça o tabu e o conservadorismo que ainda vigem em torno desses eixos.

É importante ressaltar, ainda, que a simples presença desses conteúdos não garante uma abordagem emancipadora e que vise à superação de ideias constituídas no senso comum e que fomentam fenômenos como o racismo, o machismo, a homotransfobia, a misoginia e a xenofobia. A existência, entretanto, dos tópicos analisados nos PUD gera uma responsabilidade institucional que, amparada nos demais documentos normativos analisados, deve direcionar as atividades didático-pedagógicas na instituição. De igual modo, a ausência desses temas de determinadas matérias não impede que sejam discutidos em sala de aula, sendo que nesses casos caberia exclusivamente aos professores essa decisão, sem que haja qualquer orientação normativa que vincule o que deve ser discutido e nem a forma como essa discussão se daria.

Por fim, reforçamos a importância de que a elaboração e a aplicação dos programas de disciplinas sejam feitas à luz de uma perspectiva de formação humana integral, compromissada com a superação de conceitos e narrativas que reflitam basicamente as visões hegemônicas dos grupos privilegiados.

4.7 Diversidade e Formação Humana Integral: o panorama geral do IFCE Campus Fortaleza

A pesquisa e a análise bibliográfica e documental realizadas ao longo desse estudo foram delineadas de modo a alcançarmos a compreensão de como o tema da diversidade está posicionada no IFCE - *Campus Fortaleza*, tendo como suporte analítico a correlação entre diversidade e FHI. Deste modo, abordamos nessa seção o entendimento alcançado quanto a esse objetivo, bem como os argumentos que subsidiam a percepção a que aportamos.

Primeiramente, conforme as subseções 2.3 e 2.4, o Brasil possui uma série de normativos, dentre dispositivos constitucionais, leis ordinárias, resoluções, projetos, etc. que dispõem sobre a seara diversidade. Essas disposições estão relacionadas aos aspectos multiculturais, étnicos, raciais, de igualdade formal, de direitos humanos, de inclusão das pessoas com deficiência, de liberdade religiosa, de igualdade de gênero e respeito às minorias sexuais. Ao analisarmos a evolução histórica dessa base normativa, percebemos que elas partem de uma tendência estritamente universalizante e assente no reconhecimento dos direitos individuais, conforme

argumentamos em consonância com Sousa (2013) e, ao longo do tempo, foi assumindo um caráter mais voltado aos direitos coletivos e pautados no reconhecimento das diferenças, conforme Moehlecke (2009). Essa tendência é percebida nos documentos institucionais e sistêmicos do IFCE, embora não de forma estrita, ou seja, há um aspecto híbrido nesses documentos que agregam tanto elementos universalizantes quanto elementos inerentes ao reconhecimento das diferenças. Considerando o aparato bibliográfico no qual nos apoiamos para a realização epistemológica da pesquisa, destacadamente Candau (2011, 2008), Foucault (2019), Gomes (2008), Hall (2003), Louro (2014), Reis (2015), Rodrigues (2011), Santos (2013) e Silva (2005), julgamos que a vertente do reconhecimento das diferenças e dos direitos coletivos guardam maior aproximação com a perspectiva da FHI.

Acerca da perspectiva de FHI, os normativos de abrangência nacional denotam consideráveis ambiguidades. As Diretrizes Gerais da Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT), por exemplo, apresentam uma ideia de articulação entre conhecimentos distintos que permitam superar a fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular, mas abstém-se do comprometimento com a perspectiva de FHI. Estimulam a adoção da pesquisa como princípio pedagógico e visualizam a EPT como perpassada pelas dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contudo recorrem aos mais diversos pilares neoliberais como elementos estruturantes, como, por exemplo, a formulação de “competências e habilidades” que atendam os interesses do mercado de trabalho e o empreendedorismo. Conforme apontado pela ANPED (2021), o que se depreende das DCNEPT é a adoção explícita de referências teórico-epistemológicas distintas e opostas como forma de distorção de interpretação do texto das diretrizes por pessoas com pouco domínio sobre esses conceitos. Outra constatação relevante é a de que o

[...] texto prioriza, claramente, a forma concomitante, o que, por si só, já representa forte ameaça à continuidade da construção do Ensino médio integrado (EMI) como perspectiva formativa fundamentada na politecnia, na omnilateralidade e na escola unitária que convergem para uma concepção de formação humana integral do cidadão. Não obstante, ao analisar a proposta da forma integrada constante nas DCNEPT, constata-se sua total incoerência e antagonismo com o EMI que vem sendo construído tendo como base a concepção acima mencionada - formação humana integral. (ANPED, 2021).

Em outras palavras, as DCNEPT expressam contradições de ordem teórica e epistemológica. Ao mesmo tempo em que o EMI é concebido desde a ideia da FHI, há uma forte presença dos ditames neoliberais na lógica normativa que disciplina a EPT. Essa constatação é importante, uma vez que, conforme discutido na subseção 2.4, principalmente nas argumentações de Althusser (1980), há uma reprodução dessas contradições no contexto educacional.

Direcionando nossas atenções para o âmbito institucional em nível sistêmico (composição dos diversos *campi* do IFCE), elaborado em período anterior às DCNEPT vigentes, observamos que há uma clareza maior do ponto de vista de sua vinculação teórica e epistemológica em relação à ideia de FHI.

O IFCE, na educação profissional técnica de nível médio, prima pelos conceitos de politecnia e de omnilateralidade, visando à formação humana integral para o exercício pleno da cidadania e não apenas à simples preparação para responder às necessidades imediatas do mercado de trabalho, com vista a contribuir para a emancipação do trabalhador consciente de seu potencial transformador de dada realidade social, possibilitando-lhe o domínio das esferas produtivo-culturais da humanidade. (FCE, 2018, p.62-63).

Convergem com a perspectiva de FHI, e também estão no PPI do IFCE, as concepções da pesquisa como princípio pedagógico e do trabalho como princípio educativo. Esses conceitos constituem o que poderíamos denominar de filosofia institucional; contudo, as contradições que vemos em âmbito nacional também podem ser observadas no nível institucional. Quando analisamos os PPC dos cursos, por exemplo, identificamos a defesa de pilares teóricos e políticos que se encontram em campos opostos, de um lado, a constituição de cursos de EMI baseados na “filosofia institucional” concebida na concepção de FHI, e, do outro a inclusão dos pilares neoliberais identificados nas DCNEPT. Essas contradições reforçam a importância das escolhas políticas que as instituições devem realizar, de modo a privilegiarem os modelos de formação pautados na criticidade e integralidade, bem como ser articulados com base nos eixos da cultura, da interdisciplinaridade, do trabalho e da pesquisa em detrimento dos modelos de apelo mercadológico.

É nesse contexto que devemos analisar sob qual perspectiva a diversidade é contemplada nos cursos do IFCE *Campus* Fortaleza. Se reproduz a lógica e as contradições que o neoliberalismo impõe tanto à educação, quanto às pautas dos grupos minoritários, cooptando e “incluindo” os “diferentes” simplesmente com o

propósito de ampliação do mercado consumidor, ou se oferecem meios de formar os discentes na (e para) a diversidade, desconstruindo ideias do senso comum, propiciando as devidas contextualizações históricas e críticas que permeiam as diferenças e os processos de subalternização de determinados grupos, vislumbrando um modelo de formação que permita uma real integração dos sujeitos em um ambiente plural e que contribua para a transformação gradual da sociedade, tendo como base a perspectiva de FHI.

Para a nossa análise, demandamos interpretar como o arcabouço normativo que regulamenta a oferta educacional em âmbito nacional e institucional culmina na configuração dos cursos de EMI do *Campus* Fortaleza. Essa construção analítica considera tanto as principais fundamentações legais incidentes sobre a temática da diversidade, como também os normativos institucionais formados pelo conjunto do PPI, PPE, ROD e, destacadamente, pelos PPC de curso.

Quando observamos os normativos institucionais do IFCE abordados nesta pesquisa e os analisamos com base nos normativos legais, percebemos que há a atenção para o cumprimento das disposições legais que disciplinam de modo direto ou indireto a temática da diversidade, seja de maneira ampla, seja por meio do tratamento de algum eixo específico (gênero, raça, etnia, direitos humanos, deficiência etc.). Destacamos, contudo, o fato de que em alguns momentos esse cumprimento aos ditames legais ocorre de maneira mais burocrática do que propriamente por via do aprofundamento dos termos constantes nesses dispositivos.

O PPI aparece como documento normativo institucional mais objetivo e coerente no que concerne a sua adesão à concepção da FHI como perspectiva formativa institucional. Também se destaca por colocar a diversidade em foco, apresentando em suas concepções basilares, em maior ou menor escala, premissas políticas e pedagógicas correlacionadas à diversidade. Isso significa, conforme pontuado no Quadro 1, que a diversidade está nas concepções de ser humano, sociedade, cultura, arte, ciência, tecnologia, trabalho, educação, currículo e internacionalização que norteiam o PPI. Essas concepções guardam coerência com a perspectiva de FHI prevista no PPI. Há a necessidade, contudo, de que os perfis esperados de educadores e educandos da instituição denotem correlações diretas e explícitas com a diversidade, uma vez que tanto professores como alunos são componentes desse universo plural.

Também julgamos necessário que o PPI traga maior clareza conceitual e propositiva em relação às suas políticas e ações institucionais de ensino, pesquisa, pós-graduação e inovação no que concerne à diversidade. Depreendemos do PPI é que as políticas e ações institucionais para a diversidade se concentram, desproporcionalmente, no eixo da extensão. É na extensão, inclusive, que identificamos duas das principais medidas de intervenção relacionadas à diversidade, que são os NAPNE e NEABI.

Essa desproporcionalidade entre os eixos de ensino, pesquisa e extensão, no que se relaciona à temática da diversidade, também é observada no PPE. Também se destaca no PPE um desbalanceamento em relação às ações previstas para o combate à retenção e evasão escolares, que despende, consideravelmente, mais atenção às proposições relacionadas à inclusão dos discentes com deficiência, e é lacunar ou superficial em relação às ações destinadas à diversidade de gênero, étnico-racial e sexual.

O *Campus* Fortaleza, conforme demonstrado na subseção 4.4.1, não apresentou medidas de maior efetividade no combate à retenção e evasão escolares relacionadas à dimensão de “Ações Inclusivas e Diversidade” e aos fatores “Inclusão social e respeito à diversidade” e “Atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, inclusão social e respeito à diversidade”. Mencionamos como aspecto positivo a atuação dos NAPNE e NEABI do *Campus* que, conforme demonstrado nas subseções 4.2 e 4.3, têm uma série de ações valorativas e inclusivas associadas às pessoas com deficiência e afro-brasileiros e indígenas, respectivamente.

No que concerne aos PPC, percebemos que as lacunas e superficialidades do PPI estão, contudo, em grau mais elevado. Além disso, os PPC denotam maior proximidade com as DCNEPT no que concerne às contradições entre as perspectivas teórico-políticas que norteiam esses documentos, de modo que, embora tenham sido estabelecidos com base na lógica do EMI na perspectiva da FHI, expressam fortes vinculações com as estruturas neoliberais. Também observamos falhas nos PPC em relação a medidas que contribuam para a diminuição dos índices de retenção e evasão escolares em consonância com o PPE, seja quando isto é observado sob um viés analítico generalista, seja quando divisado, especificamente, pelas lentes da diversidade.

Restringindo a análise aos aspectos curriculares, as contradições ficam mais evidentes, com a oferta das disciplinas e conteúdos voltados para uma formação ampla, articulada e construída à parte da integração entre distintas dimensões, há outras com caráter mercadológico e rigor excessivamente técnico. Quando observamos as disciplinas relacionadas no Quadro 8, bem como as considerações tecidas sobre elas na subseção 4.6.2, se destaca com maior nitidez essa realidade de contradições teóricas e epistemológicas. Há realmente disciplinas que propõem uma abordagem ampla e emancipadora no que diz respeito aos tópicos vinculados à diversidade, com destaque para as disciplinas Sociologia, Formação Cidadã e Formação Humana. Já as disciplinas pertencentes às áreas de Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, por exemplo, são postas como totalmente dissociadas dessas temáticas, o que compromete uma abordagem interdisciplinar.

Também é perceptível nos PPC o fato de que há uma restrição de espaço dado às questões de gênero e de sexualidade, que tem em comum o fato de estarem constantemente associadas a pautas de costumes e de moralidade na sociedade. Essa desproporção fica nítida quando comparados com os tópicos voltados para os aspectos étnico-raciais. Aqui percebemos um forte reflexo da importância das normatizações legais para a incorporação de determinados assuntos, tanto na abordagem didático-pedagógica, como para a elaboração curricular. A obrigatoriedade do ensino das temáticas de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena prevista nas Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/2008 é um exemplo significativo dessa situação. A dificuldade de aprovação de leis similares dirigidas ao ensino da diversidade de gênero e/ou sexual reflete na dificuldade de incorporação obrigatória e ampla desses conteúdos na matriz curricular dos cursos. Obviamente, a simples inclusão não garante a correta abordagem dessas temáticas, o que torna ainda mais importante a vinculação a uma perspectiva de formação emancipadora e que incorpore as múltiplas instâncias onde o conhecimento é produzido.

O contexto aqui exposto de maneira sintética, e detalhado ao longo do corpo da dissertação, permite que alcancemos uma percepção quanto ao posicionamento da temática da diversidade no *Campus* Fortaleza, mais especificamente nos cursos de EMI da instituição. As contradições identificadas nos documentos institucionais, sejam os de caráter sistêmico, sejam os PPC elaborados no âmbito da unidade,

comprometem o enquadramento efetivo da diversidade sob uma abordagem coadunada com a perspectiva da FHI. Detectamos que faltam elementos teóricos e conceituais mais claros e objetivos que levem a identificar como a diversidade, em sua dimensão ampla, é vista e conduzida nos cursos de EMI. Quando o assunto é analisado de maneira mais segmentada, ou seja, tendo por base os eixos analíticos de gênero, raça e etnia, sexualidade e funcionalidade (aqui centrado no marcador social de deficiência), também percebemos que há um desbalanceamento nas abordagens dessas temáticas, o que dificulta um olhar interseccional, principalmente em relação aos eixos de gênero e sexualidade, que são os que receberam menor atenção quando analisamos o conjunto de documentos institucionais.

Deste modo, depreendemos que a diversidade no IFCE *Campus* Fortaleza, em seu possível alinhamento com a perspectiva da FHI, está mais caracterizada como uma possibilidade em elaboração do que como uma realidade concreta, sendo as contradições existentes nos normativos institucionais, bem como as lacunas e superficialidades teóricas, as principais barreiras impostas à efetivação desse vínculo Diversidade/FHI.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Esta seção propõe-se a exibir os aspectos gerais do produto educacional que foi elaborado como resultado da pesquisa intitulada *A DIVERSIDADE COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL*. A escolha do produto foi a elaboração de um *site* apto a oferecer informações que permitam a compreensão da temática da diversidade, além de trazer informações, sugestões de leituras, músicas, vídeos, filmes, notícias etc. que se relacionem com esse universo temático e colaborem para sua melhor compreensão e contextualização.

O *sítio* foi estruturado de modo a trazer uma explanação de conceitos como diversidade, diferença, identidade, FHI, dentre outros. Além disso, mostra, de maneira contextualizada, uma análise da diversidade baseada nos eixos de gênero, raça e etnia, sexualidade e diversidade funcional. De modo detalhado, o produto educacional escolhido apresenta os principais conceitos relacionados à diversidade, demonstra a importância de analisar essa temática sob um olhar crítico, reconhece as relações de poder envolvidas nos fenômenos relacionados à diversidade, expõe a importância da abordagem crítica da diversidade quando comprometidos com um modelo de FHI, exemplifica e caracteriza alguns tipos de diversidade e fomenta a discussão da diversidade com base em fatos e teores da atualidade.

As etapas de elaboração do *site* tiveram o roteiro expresso à continuação.

- 1) Revisão teórica acerca da temática.
- 2) Definição de *layout* e seções do *site*.
- 3) Estruturação e elaboração.
- 4) Inclusão dos conteúdos.
- 5) Revisão e atualização (blog).
- 6) Indexação nos mecanismos de busca (*Google®*, *Bing®*, *Yahoo®*).

Os conteúdos disponibilizados têm por propósito mostrar conceitos, críticas e proposições que expressem visões alternativas aos modelos hegemônicos de discussão da diversidade, com enfoque no caráter educacional do tema, com vistas a oferecer subsídios que concedam suporte às práticas de ensino, atribuindo novos

significados a pontos muita vez expressos pelo senso comum, conferindo-lhes criticidade e cientificidade, e tomando como base uma perspectiva emancipatória dos sujeitos em um ambiente plural.

O público-alvo do produto educacional é formado por docentes, alunos, profissionais da educação em geral, pesquisadores e estudiosos do tema. A escolha de um público amplo está compatibilizada com o tipo de produto educacional escolhido, uma vez que o portal foi elaborado com o intento de ser de amplo alcance, tanto em termos de abrangência geográfica (nesse quesito, o portal não está limitado a quaisquer fronteiras), tanto em termos de pluralidade de usuários (qualquer pessoa com algum dispositivo conectado à internet pode acessar o material do portal). A linguagem e as mídias disponibilizadas também foram pensadas de modo a convergir com esse propósito de alcançar um público diverso.

A elaboração do material educacional proposto foi pensada de modo que viesse a contemplar os aspectos pedagógicos essenciais para que seja dotado de efetividade. Neste sentido, seguimos as ideias de Kaplún (2003), que propõe uma série de eixos estruturantes na elaboração de materiais educativos, de modo que tais eixos deem o suporte necessário à efetividade do processo educativo. Os eixos destacados pelo autor consistem em: 1) eixo conceitual; 2) pedagógico; e 3) comunicacional. O eixo conceitual se insere por meio da discussão temática e diagnóstica dos fenômenos pesquisados e que deverão constar na elaboração do material educativo. De modo geral, o eixo conceitual implica na realização de uma pré-alimentação da mensagem educativa, realizando diagnósticos e as possibilidades de intervenção. Esse procedimento é decisivo para a elaboração dos eixos pedagógico e comunicacional.

Para elaboração do produto educacional proposto, em consonância com caracterização do eixo conceitual de Kaplún (2003), foi conduzida uma minuciosa análise conceitual dos temas relacionados à diversidade, com ênfase em conceitos como: diversidade, propriamente dita, diferença e identidade. Com suporte nessas bases conceituais, realizamos questionamentos e investigações históricas que permitiram a compreensão desses fenômenos ao longo da evolução da sociedade, suas principais abordagens e perspectivas e suas implicações nas práticas pedagógicas. A montagem do esqueleto conceitual, para fins de filiação teórica,

seguir as definições e abordagens compatíveis com práticas emancipatórias e inclusivas.

O eixo pedagógico consiste no itinerário formativo a ser percorrido com a aplicação do produto educacional. De um ponto de partida, fundamentado na construção realizada no eixo conceitual, para um ponto de chegada, em que se alcança o efetivo resultado do processo educativo. Essa trajetória entre os pontos de partida e chegada é percorrida por meio da desconstrução de concepções iniciais e do questionamento das contradições identificadas, sendo que durante o percurso pedagógico “é necessário fazer notar também que a pesquisa sobre ideias construtoras não pode ficar só no ponto de partida. Frequentemente, é necessário explorá-las, também, nos pontos intermediários do caminho”. (KAPLÚN, 2003, p.51).

O eixo pedagógico do *site* pretendeu, em seu ponto de partida, identificar os principais conceitos relacionados à diversidade, compreendendo as relações de poder envolvidas na concepção de tais conceitos e suas consequências práticas, destacadamente no âmbito educacional, atingindo, como ponto de chegada, uma percepção crítica sobre os fenômenos que permeiam a diversidade, abandonando a perspectiva simplista de elogio às diferenças, que corriqueiramente leva à folclorização de povos e culturas, e atribuindo novos significados à pluralidade, reconhecendo as desigualdades estruturais e pensando em mecanismos de superação das injustiças sociais historicamente estabelecidas.

O eixo comunicacional, por sua vez, segundo Kaplún (2003), está relacionado ao formato e à linguagem na concepção do eixo conceitual e no itinerário percorrido no eixo pedagógico. Considerando que o produto elaborado visa a alcançar um vasto público, com variadas idades e níveis de formação, nos propomos à utilização de uma página *web* com o teor distribuído em distintas mídias (textos, vídeos, imagens, músicas etc.), tendo em vista a praticidade e a portabilidade desse formato. A linguagem proposta pretendeu se desvincular do didatismo, de modo que não direcione o interesse e a utilização do material apenas por um segmento - como o docente, por exemplo.

Em relação ao conteúdo a ser abordado, seguimos as proposições de Zabala (1998), destacadamente quanto às suas considerações relativamente aos conteúdos procedimentais e atitudinais. Segundo esse autor, os conteúdos procedimentais estão

relacionados a técnicas, regras, métodos, estratégias e procedimentos, postos ordenadamente como ações dirigidas para o alcance de um objetivo final.

Os conteúdos atitudinais, de acordo com Zabala (1998), abarcam componentes cognitivos, ligados a condutas e afetivos e influem nas atitudes de cada um perante determinadas situações. O produto aqui oferecido visa ao desenvolvimento de novas atitudes nos usuários do material, despertando-lhes proatividade e criticidade diante do *status quo* que normatiza um determinado padrão humano como o modelo ideal, levando à invisibilização e injustiça social dos demais grupos sociais distantes do padrão hegemônico percebido na sociedade.

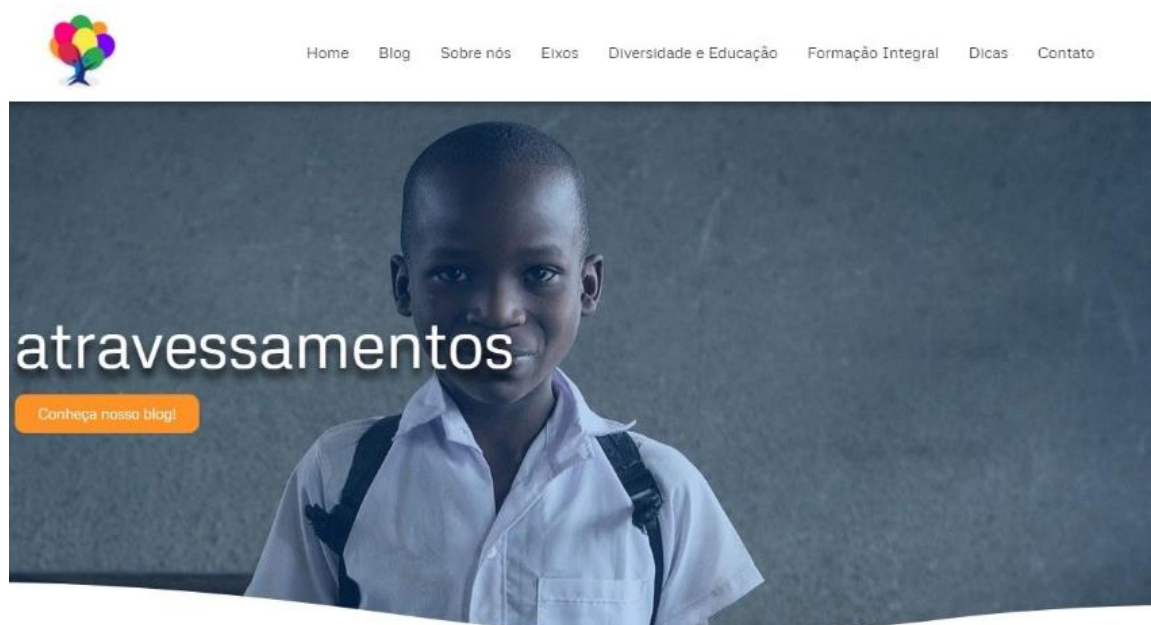
A discussão acerca da diversidade na educação ocupa importantes espaços no debate educacional, influenciando, inclusive, na inclusão da diversidade como elemento estruturante de políticas educacionais. É possível identificar, contudo, que tal questão, muitas vezes, é esvaziada de conceituação e criticidade, reservando a abordagem da diversidade ao simples elogio às diferenças e ao enaltecimento de uma questionável harmonia entre os diversos grupos na sociedade. É necessário que os produtos educacionais questionem os modelos hegemônicos de abordagem da diversidade, oferecendo perspectivas alternativas de análise e identificando, à luz dessas perspectivas, seus entrelaçamentos com as bases de uma formação humana integral.

Em termos de contextualização, o produto educacional foi estabelecido por meio da identificação das abordagens hegemônicas acerca da diversidade, enfaticamente no contexto educacional, após análise dos conceitos e normatizações da legislação educacional. Tal análise concebeu a percepção de autores sobre as principais questões relacionadas à diversidade, com recortes principais vinculados ao gênero, à sexualidade, à etnia, à raça e à diversidade funcional, de modo a traçar um perfil crítico das abordagens dominantes e, com base nessa crítica, oferecemos perspectivas e abordagens alternativas, conferindo centralidade ao debate acerca das diferenças, seus formatos de produção, desigualdades decorrentes e relações de poder envoltas nesses fenômenos.

5.1 Caracterização geral do produto educacional

O *Portal Atravessamentos* (Figura 6) consiste em um produto educacional resultante de pesquisa realizada durante o Mestrado Profissional de Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT e vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. O acesso ao portal pode ser realizado através do endereço eletrônico: <https://atravessamentos.com>, ou por meio do QR-Code¹⁹ da Figura 7. Intitulada *A DIVERSIDADE COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL*, a pesquisa se propôs oferecer nova maneira de debater acerca da diversidade humana, indo além do senso comum que assinala o debate em torno dessa matéria.

Figura 6: Página inicial do Portal Atravessamentos



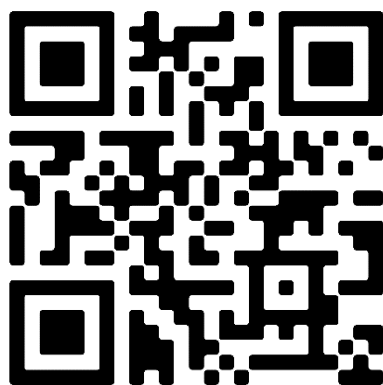
Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

A escolha do nome *Atravessamentos* reflete as múltiplas questões culturais, sociais e históricas que perpassam os distintos grupos subalternizados em seus processos de autorreconhecimento e luta por justiça social.

Deste modo, pretendemos que esse espaço seja um lugar onde profissionais da educação, discentes, comunidade acadêmica e estudiosos em geral se munam de

¹⁹ O QR-Code, ou Código QR (*Quick Response*, em português Resposta Rápida) é um código de barras bidimensional comumente utilizado para registrar endereços eletrônicos. Para utilização do QR-Code, os usuários da maioria dos *smartphones* conectado à *internet* podem direcionar suas câmeras para o código que, após ser escaneado, direciona para o endereço a ele relacionado.

Figura 7: QR-Code para acesso ao Portal Atravessamentos



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

subsídios para compreender melhor o fenômeno da diversidade e levar consigo instrumentos, reflexões e estratégias a serem aplicadas em suas práticas didáticas, pedagógicas e nas relações interpessoais, tendo como propósito final agregar à formação humana a dimensão da diversidade como elemento essencial nesse processo. A Figura 8 representa o logotipo elaborado para o portal.

Figura 8: Logotipo do Portal Atravessamentos



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

O portal foi estruturado em algumas seções de conteúdos fixos e uma página de *blog* que permite uma atualização constante e dinâmica. As seções *Diversidade e Educação* e *Formação Integral* aportam relevantes subsídios teóricos para a compreensão das bases política e epistemológica que fundamentam tanto a pesquisa como a elaboração do portal. A formulação dos conteúdos demandou reunir distintas informações, oferecendo mídias e linguagens distintas, colaborando com o propósito de alcançar um público amplo e diverso. Nesse aspecto, destacamos a seção *Dicas*

que traz sugestões de materiais distintos relacionados com a temática da diversidade e ampliam os horizontes de compreensão e contextualização do tema.

Essa seção está subdividida em três blocos: *Ouçã* (com sugestões de músicas, *podcasts* etc.), *Leia* (dicas de leitura de livros, artigos, resenhas etc.) e *Veja* (com a proposta de vídeos, filmes, videoaulas etc.).

De modo geral, a opção pela criação do *Portal Atravessamentos* coaduna-se com a crescente utilização das TIC como instrumentos potencializadores do processo educativo. A possibilidade da utilização de conteúdos ofertados em mídias e linguagens distintas amplia as possibilidades de uso desses materiais, além de despertar maior interesse dos usuários.

Lopes e Melo (2014) enumeram alguns pontos que demonstram como as TIC ocupam espaço em nosso cotidiano, principalmente pela grande variedade de conteúdos e dispositivos eletrônicos conectados à internet que estão à disposição das pessoas. Para esses autores, esse contexto de forte presença de tecnologias digitais reflete no desenvolvimento de novas habilidades cognitivas pelos usuários, pensamento não linear, capacidade multitarefa, autodidaxia etc. Quando utilizadas na escola, as TIC contribuem para uma participação mais ativa e criativa dos sujeitos que entram em sintonia com um novo estilo de ensino-aprendizagem, além de usufruírem do potencial de inovação que as novas tecnologias promovem na educação.

Considerando que os *sites* alcançam um público amplo e que o propósito da pesquisa e do produto é de contribuir para a inclusão e integração dos variados grupos de pessoas, foram acrescentados ao portal alguns recursos de acessibilidade, tais como o *plugin*²⁰ **VLibras**²¹, que disponibiliza ferramentas para a tradução de conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) em português para a Libras, e o *plugin Wp Accessibility*, que disponibiliza recursos que facilitam a utilização do *site* por pessoas com deficiência visual baixa e moderada. Também recorreremos a cores contrastantes, de modo a facilitar a identificação dos elementos da página *web*.

O desenvolvimento do *site* também observou os aspectos de responsividade, ou seja, foi configurado para o melhor acesso em variegados tipos de dispositivos eletrônicos: *desktops*, *smartphones* e *tablets*.

²⁰ *Plugins* são extensões de algum programa de computador que adicionam funções ou recursos a uma determinada aplicação.

²¹ O VLibras foi desenvolvido com base numa parceria entre o Ministério da Economia (ME), por meio da Secretaria de Governo Digital (SGD), e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

5.2 Submissão do produto educacional ao processo de avaliação e validação

Conforme orientações da CAPES, os produtos educacionais para utilização em espaços educativos (formais e não formais) prescindem de uma etapa de validação. Nessa fase, é recomendável, segundo Leite (2018), que o produto educacional seja submetido aos possíveis usuários do material produzido para que manifestem suas percepções. Para Zihlmann e Mazzala (2021, p. 4), o termo **validar** é mais utilizado, normalmente, “como uma ação de comprovação e comparação com um referencial ou parâmetro estabelecido”.

Para a CAPES, a validação faz parte de um escopo metodológico que subsidia o processo de classificação dos produtos educacionais e abrange quatro parâmetros:

Validação Obrigatória do produto por comitês ad hoc, órgão de fomento ou banca de dissertação, (2) Registro do Produto, que expressa sua vinculação a um sistema de informações em âmbito nacional ou internacional, como por exemplo, ISBN, ISSN, ANCINE, Registro de Domínio, Certificado de Registro Autoral, Registro ou Averbação na Biblioteca Nacional, além de registros de patentes e marcas submetidos ao INPI, (3) Utilização nos sistemas de educação, saúde, cultura ou CT&I, que expressa o demandante ou o público alvo dos produtos, e (4) Acesso livre (*online*) em redes fechadas ou abertas, nacionais ou internacionais, especialmente em repositórios vinculados a Instituições Nacionais, Internacionais, Universidades, ou domínios do governo na esfera local, regional, ou federal. (CAPES, 2016, p.14).

A CAPES utiliza a seguinte tipologia para as distintas categorias de produtos educacionais: mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos; atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos. No caso do *Portal Atravessamentos*, ele está categorizado como “mídia educativa”, uma vez que nesse grupo estão inclusos vídeos, simulações, animações, videoaulas, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e *blogs*, jogos educacionais etc.

Para a avaliação e validação do *Portal Atravessamento*, a validação ocorrerá em duas instâncias: uma já realizada e descrita a seguir e a outra no ato de defesa da dissertação junto à Banca Avaliadora.

A primeira instância de avaliação consistiu na submissão de questionário eletrônico elaborado por meio da plataforma *Google Forms*® (Apêndice C) em um

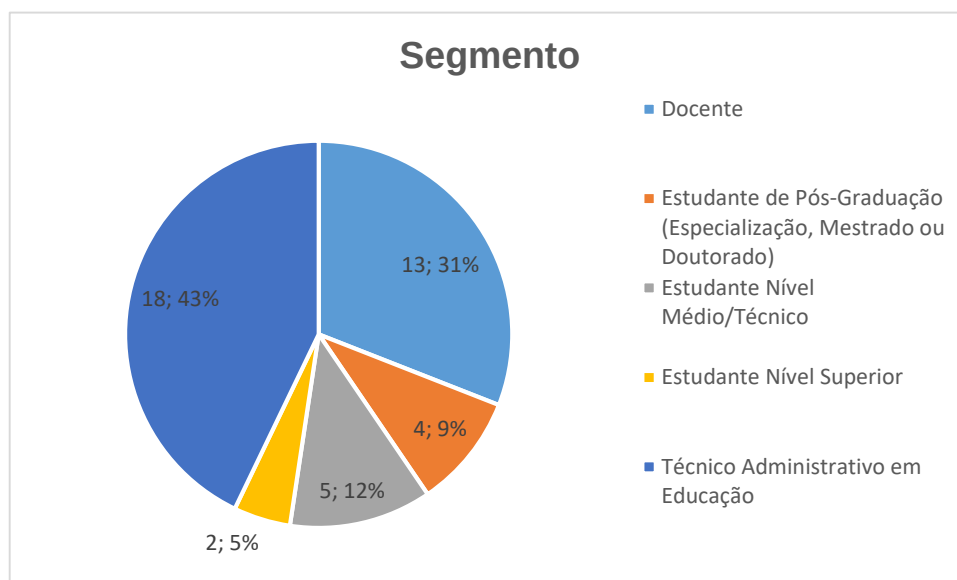
total de 15 indagações divididas em três segmentos: *Avaliação do Conteúdo, Navegabilidade, usabilidade e acessibilidade e Aparência*. Esses segmentos foram escolhidos por permitirem que sejam avaliados alguns dos principais objetivos do portal: o fornecimento de conteúdo relevante acerca da temática pesquisada e a possibilidade de utilização por um público amplo.

O público-alvo dessa etapa foi de alunos, professores, profissionais da educação e pesquisadores dos diversos *campi* do IFCE, universidades e escolas de ensino médio. Considerando que o formato do produto educacional é caracterizado pela abrangência e pelo viés educativo, julgamos pertinente que todos aqueles que estejam vinculados ao processo formativo, independentemente do papel desempenhado ou esfera de atuação, são potenciais usuários do portal e, portanto, passíveis de participar do processo de avaliação e validação. A modalidade da divulgação da pesquisa foi a publicização do Formulário de Validação e do *link* de acesso ao portal por meio de *e-mail* institucional e do uso de aplicativos de mensagens instantâneas (envios diretos e em grupos de usuários).

Considerando que não identificamos nas orientações da CAPES informações acerca do quantitativo mínimo de participantes do processo de avaliação e validação dos produtos educacionais, não estabelecemos limites mínimos ou máximos de participantes.

5.2.1 Caracterização da composição de avaliadores

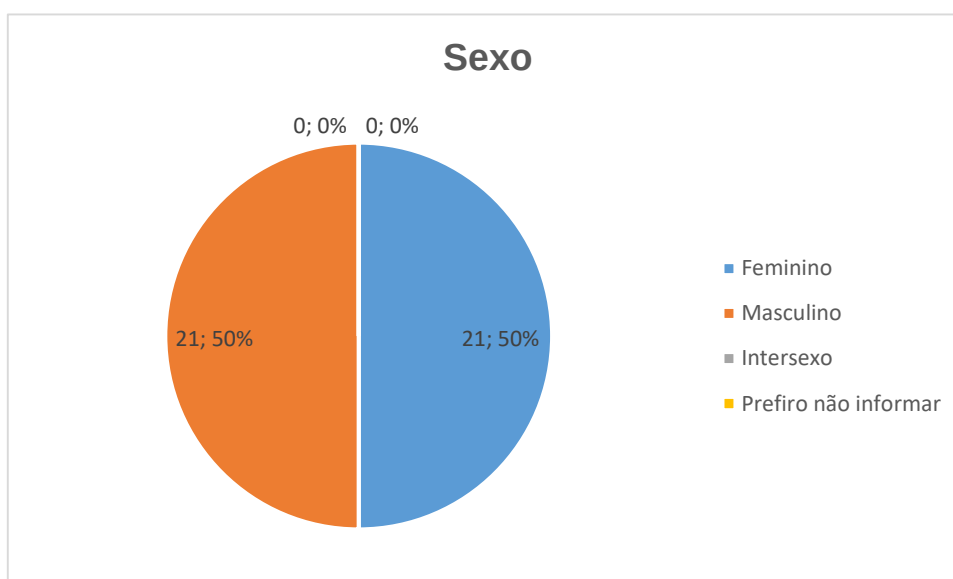
Durante o processo de avaliação e validação, não foi requerida qualquer informação de identificação dos participantes. Foram, no entanto, solicitadas informações que permitissem uma representação dos participantes da etapa de validação. Essas informações são relevantes para que mensuremos a diversidade dos participantes. Ao todo, **participaram dessa etapa 42 (quarenta e duas) pessoas**, distribuídas de acordo com o Gráfico 1:

Gráfico 1: Distribuição dos participantes por segmento

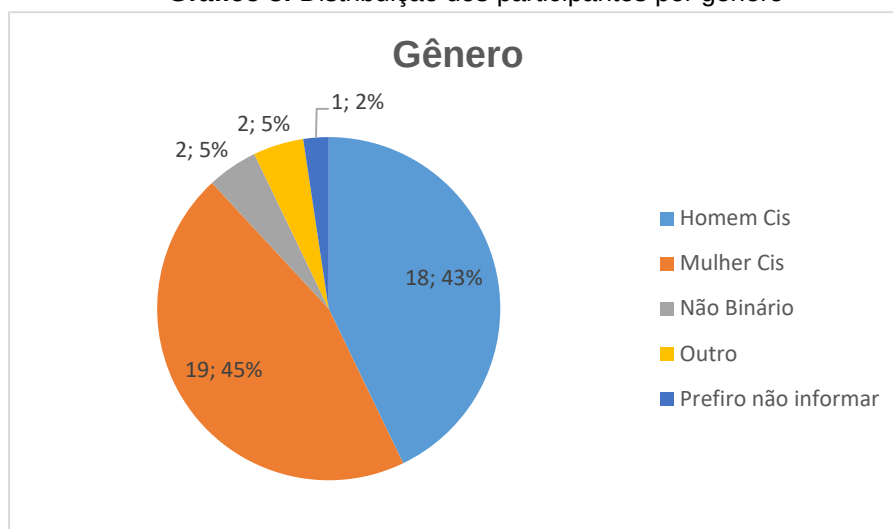
Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

O formulário exibiu seis categorias possíveis de enquadramento: Docente, Estudante de Pós-Graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado), Estudante Nível Médio/Técnico, Estudante Nível Superior, Técnico Administrativo em Educação e Pesquisador. Relativamente a essa disposição, conforme demonstrado no Gráfico 1, apenas a categoria de Pesquisador não obteve participante.

Quanto às categorias sexo e gênero, alcançamos as distribuições dos participantes demonstradas nos Gráficos 2 e 3:

Gráfico 2: Distribuição dos participantes por sexo

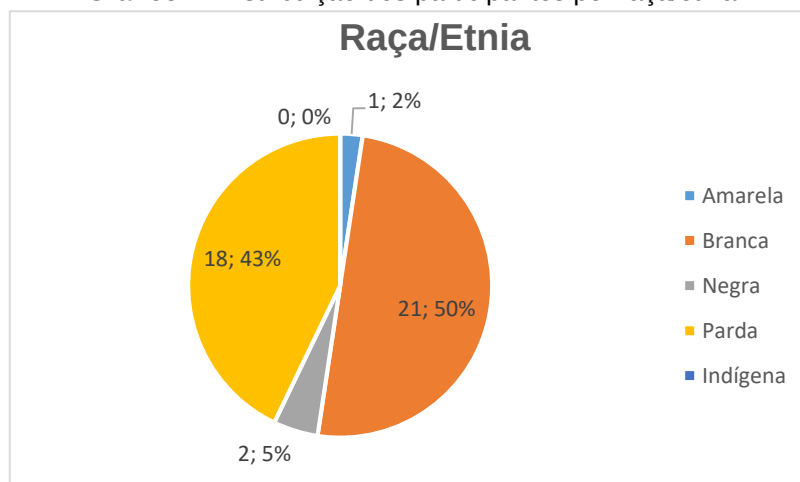
Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Gráfico 3: Distribuição dos participantes por gênero

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

No decorrer do experimento, demonstramos e defendemos a separação das categorias gênero e sexo, de modo que concluímos como pertinente realizar essa separação durante a etapa de validação. De modo a garantir que os usuários discernissem os conceitos relacionados aos gêneros distintos, foi incluída uma breve descrição acerca dos tipos avaliados. A composição do conjunto de avaliadores com base no sexo demonstrou um exato equilíbrio entre as respostas informadas. Em relação à categoria gênero, também percebemos o equilíbrio entre homens e mulheres cisgêneros, havendo, contudo, a representação de outras possibilidades como “Não binário”, 5% dos participantes e “Outro”, 5% dos participantes.

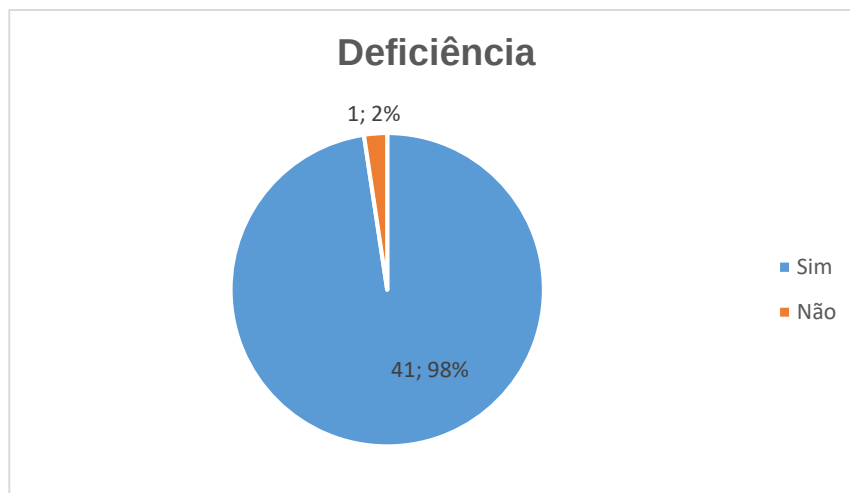
A distribuição étnico-racial, por sua vez, está demonstrada no Gráfico 4:

Gráfico 4: Distribuição dos participantes por raça/etnia

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

No que concerne às pessoas com deficiência, apenas um participante relatou pertencer a esse grupo, conforme demonstrado no Gráfico 5:

Gráfico 5: Distribuição dos participantes por deficiência



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

5.2.2 Resultados da avaliação

Para demonstrar a percepção geral dos participantes da avaliação acerca do produto educacional, mostramos os gráficos com as proporções de respostas atribuídas a cada questão e, em seguida, uma avaliação geral do resultado obtido durante a validação. Os resultados do segmento “Avaliação de Conteúdo” estão representados nas tabelas 06 a 12. No que concerne à relevância do conteúdo do portal, obtivemos os percentuais demonstrados na Tabela 6.

Tabela 6: Questão 01 do Formulário de Validação

O conteúdo do site é, em sua opinião, relevante para a educação?		
Opção	Respostas	Percentual
Inadequado	0	0,00%
Parcialmente adequado	0	0,00%
Adequado	16	38,10%
Totalmente adequado	26	61,90%

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

A mensuração da relevância do conteúdo é de fundamental importância para que possamos ajustar e/ou adaptar às informações disponibilizadas no *site*, de modo a alcançarmos os interesses dos usuários. A Tabela 7, por sua vez, busca apurar a

percepção dos avaliadores quanto as relações existentes entre as áreas da Diversidade e da Formação Humana Integral.

Tabela 7: Questão 02 do Formulário de Validação

O conteúdo do site permite que seja percebida a relação entre Diversidade e Formação Humana Integral?		
Opção	Respostas	Percentual
Inadequado	0	0,00%
Parcialmente adequado	2	4,80%
Adequado	17	40,50%
Totalmente adequado	23	54,80%

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

A Tabela 8 avalia a objetividade e clareza do material disponibilizado aos usuários do portal. Essa compreensão é de fundamental importância, uma vez que objetivamos alcançar um público amplo e diverso, fato esse que demanda a utilização de uma linguagem clara e de fácil assimilação.

Tabela 8: Questão 03 do Formulário de Validação

O conteúdo disponibilizado é claro e objetivo?		
Opção	Respostas	Percentual
Inadequado	0	0,00%
Parcialmente adequado	0	0,00%
Adequado	18	42,90%
Totalmente adequado	24	57,10%

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Considerando que o “Portal Atravessamentos” dispõe de inúmeras seções, julgamos pertinente avaliar como os usuários percebem a variabilidade das informações disponibilizadas ao longo desses blocos. A Tabela 9 exprime a percepção dos avaliadores quanto a essa questão.

Tabela 9: Questão 04 do Formulário de Validação

As seções do site (Blog, Eixos, Diversidade e Educação etc.) apresentam uma variedade de informações suficientes para a compreensão da temática da Diversidade e da Formação Humana Integral?		
Opção	Respostas	Percentual
Inadequado	0	0,00%
Parcialmente adequado	3	7,10%
Adequado	27	64,30%
Totalmente adequado	12	28,60%

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Decorrente, ainda, das múltiplas seções e materiais existentes no produto educacional desenvolvido, foram utilizadas mídias distintas para representação dos conteúdos, tais como imagens, vídeos, textos, músicas etc. A Tabela 10 nos traz o entendimento dos avaliadores quanto a compatibilidade desses recursos com a temática central do *site*.

Tabela 10: Questão 05 do Formulário de Validação

As imagens, vídeos e sugestões de conteúdo são compatíveis com os textos e facilitam a compreensão dos temas?		
Opção	Respostas	Percentual
Inadequado	0	0,00%
Parcialmente adequado	1	2,40%
Adequado	17	40,50%
Totalmente adequado	24	57,10%

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Ainda sob o aspecto da relevância, consultamos os avaliadores quanto à razoabilidade do conteúdo do portal para um público amplo. Decorre dessa indagação os resultados relacionados na Tabela 11.

Tabela 11: Questão 06 do Formulário de Validação

O conteúdo do <i>site</i> é relevante para um público amplo (alunos, professores, profissionais da educação, pesquisadores, estudiosos do tema e demais pessoas interessadas)?		
Opção	Respostas	Percentual
Inadequado	0	0,0%
Parcialmente adequado	1	2,40%
Adequado	18	42,90%
Totalmente adequado	23	54,80%

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

A última indagação constante no formulário diz respeito especificamente à seção de *blog* do Portal Atravessamentos. A pertinência dessa verificação em particular, em relação às demais divisões do *site*, se deve ao fato de que é no *blog* que alimentaremos o portal com novas informações, de modo que o seu teor será dinâmico e de contínua atualização. A Tabela 12 nos traz o resultado desse quesito.

Tabela 12: Questão 07 do Formulário de Validação

O conteúdo do <i>blog</i> é atrativo e pertinente aos temas abordados no <i>site</i>?		
Opção	Respostas	Percentual
Inadequado	0	0,0%
Parcialmente adequado	0	0,0%
Adequado	17	40,50%
Totalmente adequado	25	59,50%

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

O segmento de *Navegabilidade, usabilidade e acessibilidade*, no que lhe concerne, visou identificar a aceitação dos avaliadores quanto aos aspectos práticos de uso do produto educacional. A primeira indagação quanto a esse tópico girou em torno da facilidade de uso do portal. A Tabela 13 sintetiza os dados obtidos.

Tabela 13: Questão 08 do Formulário de Validação

A utilização do <i>site</i> é simples e de fácil localização dos conteúdos?		
Opção	Respostas	Percentual
Inadequado	0	0,0%
Parcialmente adequado	1	2,40%
Adequado	17	40,50%
Totalmente adequado	24	57,10%

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

A Tabela 14, por seu turno, ilustra a apuração da existência de erros e falhas operacionais de uso do *site*.

Tabela 14: Questão 09 do Formulário de Validação

As páginas e <i>links</i> de acesso apresentam funcionamento e carregamento corretos, sem erros ou falhas operacionais?		
Opção	Respostas	Percentual
Inadequado	0	0,0%
Parcialmente adequado	0	0,0%
Adequado	17	40,50%
Totalmente adequado	25	59,50%

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Ainda acerca da operacionalidade do portal, consultamos os avaliadores sobre a velocidade de carregamento dos conteúdos. A Tabela 15 condensa os resultados concernentes a esse ponto.

Tabela 15: Questão 10 do Formulário de Validação

A velocidade de carregamento dos textos, vídeos e imagens disponibilizadas é suficientemente rápida?		
Opção	Respostas	Percentual
Inadequado	0	0,0%
Parcialmente adequado	0	0,0%
Adequado	13	31,00%
Totalmente adequado	29	69,00%

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Umas das ideias norteadoras da concepção do produto educacional está relacionada a possibilidade de uso do material produzido por um público amplo e diverso. Para o alcance desse objetivo, disponibilizamos algumas ferramentas de acessibilidade, visando facilitar o acesso e utilização do *site* por surdos e usuários com baixa visão. Quanto à localização e utilização dessas ferramentas, os avaliadores proporcionaram o panorama constante na Tabela 16.

Tabela 16: Questão 11 do Formulário de Validação

Os recursos de acessibilidade são de fácil localização e utilização?		
Opção	Respostas	Percentual
Inadequado	0	0,0%
Parcialmente adequado	1	2,40%
Adequado	17	40,50%
Totalmente adequado	24	57,10%

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Acerca da efetividade dos recursos de acessibilidade, os validadores ofereceram a visão geral representada na Tabela 17.

Tabela 17: Questão 12 do Formulário de Validação

Os recursos de acessibilidade disponibilizados contribuem para tornar o <i>site</i> mais inclusivo e integrativo para as pessoas com deficiência?		
Opção	Respostas	Percentual
Inadequado	0	0,00%
Parcialmente adequado	0	0,00%
Adequado	18	42,90%
Totalmente adequado	24	57,10%

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

O terceiro e último segmento, *Aparência*, teve como intuito mensurar a percepção dos avaliadores quanto aos elementos estéticos do portal. Esse quesito é

importante por se tratar de uma seara que desperta o interesse e a atenção dos usuários. A Tabela 18 nos mostra a aceitação quanto ao *layout* e estética do portal.

Tabela 18: Questão 13 do Formulário de Validação

O site é esteticamente agradável e com <i>layout</i> organizado?		
Opção	Respostas	Percentual
Inadequado	0	0,00%
Parcialmente adequado	1	2,40%
Adequado	13	31,00%
Totalmente adequado	28	66,70%

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

A avaliação acerca da paleta de cores utilizadas no produto educacional está representada na Tabela 19.

Tabela 19: Questão 14 do Formulário de Validação

O esquema de cores escolhido torna a navegação na página leve e agradável?		
Opção	Respostas	Percentual
Inadequado	0	0,00%
Parcialmente adequado	0	0,00%
Adequado	14	33,30%
Totalmente adequado	28	66,70%

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Encerrando os quesitos avaliados, a Tabela 20 exprime como os avaliadores assimilaram as cores e fontes aplicadas, destacadamente no que diz respeito às suas contribuições para facilitar a operacionalidade do portal.

Tabela 20: Questão 15 do Formulário de Validação

As fontes utilizadas apresentam cores e tamanhos que facilitam a leitura das informações?		
Opção	Respostas	Percentual
Inadequado	0	0,00%
Parcialmente adequado	1	2,40%
Adequado	15	35,70%
Totalmente adequado	26	61,90%

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

As tabelas ora mostradas ajudam a ilustrar como cada quesito foi avaliado individualmente. Para que tenhamos uma noção mais ampla, analisamos o resultado da avaliação como um todo, com vistas a mensurar o grau de concordância dos avaliadores com as questões propostas. Para tanto, utilizamos dois métodos: o Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e o escalonamento do tipo Likert. O ICV “mede a

proporção ou porcentagem de juízes que estão em concordância sobre determinados aspectos do instrumento e de seus itens. Permite inicialmente analisar cada item individualmente e depois o instrumento como um todo” (ALEXANDRE; COLUCI, 2009, p. 3065). No que concerne à Escala de Likert, são estabelecidos valores de um a quatro como pontuação para as respostas utilizadas para mensurar os graus de relevância e de representatividade dessas respostas. No caso do questionário de avaliação/validação utilizado, são estes os valores: 1 = Inadequado, 2 = Parcialmente adequado, 3 = adequado e 4 = Totalmente adequado. Para o cálculo do IVC, utilizamos a seguinte equação:

$$IVC = \frac{\text{Número total de respostas de valor 3 ou 4}}{\text{Número total de respostas}}$$

Deste modo, realizando a consolidação das respostas fornecidas pelos participantes da validação, temos a distribuição constante na Tabela 21:

Tabela 21: Consolidação das respostas de valores 3 ou 4

Pergunta	Total de respostas	
	Valor 3	Valor 4
O conteúdo do site é, em sua opinião, relevante para a educação?	16	26
O conteúdo do site permite que seja percebida a relação entre Diversidade e Formação Humana Integral?	17	23
O conteúdo disponibilizado é claro e objetivo?	18	24
As seções do site (Blog, Eixos, Diversidade e Educação, etc.) apresentam uma variedade de informações suficientes para a compreensão da temática da Diversidade e da Formação Humana Integral?	27	12
As imagens, vídeos e sugestões de conteúdo são compatíveis com os textos e facilitam a compreensão dos temas?	17	24
O conteúdo do site é relevante para um público amplo (alunos, professores, profissionais da educação, pesquisadores, estudiosos do tema e demais pessoas interessadas)?	18	23
O conteúdo do blog é atrativo e pertinente aos temas abordados no site?	17	25
A utilização do site é simples e de fácil localização dos conteúdos?	17	24
As páginas e links de acesso apresentam funcionamento e carregamento corretos, sem erros ou falhas operacionais?	17	25
A velocidade de carregamento dos textos, vídeos e imagens disponibilizadas é suficientemente rápida?	13	29
Os recursos de acessibilidade são de fácil localização e utilização?	17	24
Os recursos de acessibilidade disponibilizados contribuem para tornar o site mais inclusivo e integrativo para as pessoas com deficiência?	18	24
O site é esteticamente agradável e com layout organizado?	13	28
O esquema de cores escolhido torna a navegação na página leve e agradável?	14	28

As fontes utilizadas apresentam cores e tamanhos que facilitam a leitura das informações?	15	26
Totais	254	365

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Ao aplicarmos o cálculo do IVC nos dados consolidados da tabela anterior, obtivemos o seguinte valor:

$$IVC^{22} = \frac{254 + 365}{42 \times 15} = \frac{619}{630} = 0,982539683 \sim 98,25\%$$

De acordo com Alexandre e Coluci (2009), no caso de avaliações com a participação de um total superior a seis avaliadores, é recomendável a obtenção de um índice não inferior a 0,78 (78%). Quando se tratar da verificação de validade de novos instrumentos, segundo esses autores, é sugerida uma taxa mínima de 0,80 (80%). De maneira geral, porém, os valores recomendáveis devem ser iguais ou superiores a 0,90 (90%). Com amparo nas considerações apontadas, o índice obtido de 0,9825 (98,25%) atende aos padrões mínimos de exigência, o que nos permite considerar que o produto educacional foi avaliado com elevada taxa de concordância.

O formulário mostrado aos participantes da avaliação também possuía um campo aberto para a manifestação de sugestões, críticas, observações etc. O preenchimento desse campo foi colocado de maneira opcional e, em linhas gerais, expressam manifestações compatíveis com o IVC obtido. O Apêndice D exprime as manifestações dos participantes.

²² Para o cálculo do total de respostas, multiplicamos o número total de participantes (42) pelo quantitativo total de perguntas (15).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evidência em torno da temática **diversidade**, perpassada principalmente por eixos como gênero, sexualidade, raça e etnia e deficiência, acaba por transparecer as inúmeras mazelas que circundam esses temas, muitas delas estabelecidas pelo esvaziamento conceitual que fragiliza as lutas pelo respeito e a igualdade, outras pelas barreiras conservadoras que tentam travar o avanço de pautas que culminem na diminuição de privilégios dos grupos dominantes. Também é importante que salientemos como a ocupação de espaços historicamente relegados a certos grupos subalternizados é vista com espanto e resistência por aqueles que sempre tiveram a hegemonia desses locais.

Ao extenso da elaboração da pesquisa ora relatoriada, esclarecemos ao máximo, a importância de se discutir o tema **diversidade**, assente em uma visão crítica e, com base nesses esclarecimentos, contribuir para a formação de uma nova modalidade de se pensar e discutir a diversidade humana, de modo a contribuirmos para a superação dos desafios impostos a essa agenda.

Pensar a reformulação de um jeito de refletir, mesmo que de maneira gradual, é um trabalho de enorme dificuldade, porquanto requer que mergulhemos em um universo de conceitos e tradições enraizadas que precisam ser desconstruídos para darem espaço às novas visões que tencionamos consolidar. Em tais circunstâncias, vislumbramos na educação um dos caminhos mais profícuos para alcançar nossos objetivos transformadores. Para tanto, é necessário que a educação também seja transformadora, ou melhor, que pense desde uma perspectiva transformadora, que veja em si própria um caminho para a consolidação de uma sociedade menos desigual e mais inclusiva e integrativa.

Amparado nos pilares de diversidade e educação, fomos realizando este trabalho. De início, apresentamos os principais conceitos, explanações teóricas e contextualização histórica necessários à devida compreensão da temática em estudo. Nesse percurso, percebemos o quão importante era representar, por via das discussões propostas, a influência que o esvaziamento conceitual e/ou subversão de valores pela ordem política e econômica vigente incidia sobre determinados grupos, como mulheres, negros, homossexuais e pessoas com deficiência.

Do ponto de vista histórico, mostramos como muitos dos problemas sociais que vemos nos dias atuais são reflexos e ecos de um passado patriarcal e escravagista e que as lutas por direitos ao longo dos anos também precisaram se reinventar, tanto para superarem os próprios preconceitos, como para perceberem e agregarem os aspectos interseccionais que tornam essas pautas mais sólidas e inclusivas.

Partindo pelo pilar da educação, nos filiamos teoricamente à perspectiva da FHI por acreditarmos que ela expressa subsídios concretos para se pensar a educação desde um viés crítico e transformador. Além disso, os pilares que sedimentam essa perspectiva, ao longo dos estudos epistemológicos e históricos realizados, mostraram-se como convergentes com nosso propósito de conferir ao estudo da diversidade outra visão, mais contestadora e menos reprodutivista.

Considerando que a perspectiva da Formação Humana Integral encontra forte amparo filosófico e epistemológico na EPT, optamos por efetivar o estudo tendo como ponto basilar o EMI. Essa escolha também foi fundamentada por nossa opção metodológica, uma vez que, se tratando de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, o EMI expressa uma elevada incidência teórica e normativa que serviu de apoio para nossos estudos. Aqui, vale retomarmos uma ressalva importante, muito embora a perspectiva de FHI tenha fortes raízes no pensamento marxista e gramsciano, que dão a base das teorias críticas e que as pautas relacionadas à diversidade são uma marca do pensamento pós-crítico, não há uma incompatibilidade como poderíamos supor, a princípio. Isso se deve a dois fatores principais: 1) as teorias não são estáticas e, portanto, são passíveis de aprimoramento, e 2) os teóricos críticos contemporâneos assumem e propõem a inclusão de novas pautas na teoria crítica. Destacamos, ainda, o fato de que essas vertentes teóricas não são plenas e, no correr do tempo, intercambiaram proposições e ideias entre si.

Continuando nossa argumentação acerca dos aspectos metodológicos, a escolha pela pesquisa bibliográfica e documental ocorreu, também, em decorrência da pandemia de covid-19, que comprometeu inúmeras pesquisas de campo pelo País. Do ponto de vista bibliográfico, dialogamos com importantes pensadores e expoentes dos estudos multiculturalistas, étnico-raciais, de gênero, sexualidade, deficiência, dentre outros. Já pelo lado documental da pesquisa, optamos, prioritariamente, pelo caráter normativo dos documentos, de tal modo que segmentamos os estudos por escala: normativos nacionais, institucionais sistêmicos e locais.

À medida que traçamos os paralelos entre os aspectos teóricos da revisão bibliográfica com os aspectos normativos oriundos da pesquisa documental, identificamos como a diversidade passou a estar cada vez mais atuante no debate público, principalmente após promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos. No caso brasileiro, é perceptível o modo como a CF/88 abarcou essa filosofia, tanto como resultado dos compromissos assumidos pelo País nos tratados internacionais, como pela luta de grupos sociais pelo reconhecimento de seus direitos. A dificuldade, então, passa a ser a materialização dos direitos previstos no Texto Constitucional, ou seja, transplantar a igualdade formal para a igualdade material. No plano educacional, a repercussão do aprofundamento das pautas dos grupos minoritários também foi profunda. Percebemos, contudo, que as dimensões que mais se aproximam das pautas de cunho “moral” têm uma maior resistência de implementação, como ocorre, por exemplo, com as demandas relacionadas a gênero e a sexualidade. Essa realidade reforça a importância do estudo realizado, uma vez que qualquer possibilidade de superação dessas barreiras perpassa a discussão e problematização dos pensamentos hegemônicos.

À proporção que delimitamos nos materiais de análise, destacadamente os de caráter documental, fomos percebendo como existem as contradições de cunho teórico e político. De tal modo, em alguns instrumentos normativos, há a defesa de ideias antagônicas, principalmente em relação aos fundamentos de uma concepção da FHI e a existência de interesses e filosofias destacadamente neoliberais. Os documentos de menor escala de abrangência (documentos institucionais de nível sistêmico e os PPC dos cursos do EMI) também reproduzem muitas dessas contradições. No caso específico dos PPC, que são a culminância de um arcabouço bibliográfico e normativo que constituem o esqueleto e a musculatura dos cursos, concluímos que há referências que permitem se pensar em um modelo incipiente de tratamento da diversidade à luz da perspectiva da FHI. Em face, contudo, das contradições teóricas e dos esvaziamentos conceituais que verificamos e descrevemos nesses documentos, chegamos à conclusão de que estamos ante uma possibilidade em elaboração e não perante uma situação concreta.

O produto educacional elaborado como resultado da pesquisa realizada visou a suprir essas lacunas conceituais, bem como trazer uma variedade de conteúdos e tipos distintos de mídias e linguagens capazes de contribuir na contextualização e

problematização da diversidade. Os eixos de gênero, sexualidade, raça e etnia e diversidade funcional funcionam como diretrizes para a inclusão das informações, contudo, em face do tipo de produto escolhido, há a possibilidade de ampliação das áreas de estudo. A criação do *Portal Atravessamentos* foi feita partindo da pretensão de conferir ao produto educacional dois aspectos principais: 1) grande abrangência e 2) público-alvo amplo. Durante a etapa de validação do produto (validação em primeira instância) obtivemos elevado índice de concordância dos avaliadores, atingido um IVC total de 98,25%.

Por óbvio, a pesquisa realizada não esgota o tema, tampouco as possibilidades de ampliação, delimitação ou redirecionamento dos estudos. A realização de pesquisas de campo, os estudos de caso por grupos específicos e a ampliação dos espaços de análise são apenas algumas das possibilidades que vislumbramos como passíveis de realizar como aprofundamentos desta dissertação.

Destacamos a maneira como ações iguais a esta são importantes para pensarmos a educação com procedência num viés mais inclusivo e integrador. Somente com a formulação de novos modelos educacionais idealizados por todos e para todos é que iremos caminhar para a consolidação de uma escola e de uma sociedade mais justa e receptiva para todos os seus cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAÃO, Pauliane Lisboa. Políticas públicas e diversidade sociocultural. **Rev. Bras. de Políticas Públicas**, Brasília, v.1, n.3, p. 1-20, dez. 2011.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.

ADORNO, Sérgio. História e desventura: o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 86, p. 5-20, Mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 set. 2020.

ALEXANDRE, Neusa Maria Costa; COLUCI, Marina Zambon Orpinelli. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, p. 3061-3068, 2011.

ALMEIDA, Ronaldo de. BOLSONARO PRESIDENTE: Conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 38, ed. 01, p. 185-213, Jan-Abr 2019. DOI <https://doi.org/10.25091/S01013300201900010010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/rTCrZ3gHfM5FjHmzd48MLYN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2022.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença / Martins Fontes, 1980.

ALVES, G. C. Estruturalismo linguístico. In: CARVALHO, C. I. C., and BARBOSA, J. R. A., ed. **Teorias linguísticas: orientações para a pesquisa** [online]. Mossoró: EdUFERSA, 2021, pp. 13-41. ISBN: 978-65-87108-25-4.

AMPID. Associação Nacional dos(as) Membros(as) do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas Idosas e Pessoas com Deficiência. AMPID comunica que realizará no próximo dia 03 de dezembro a reunião na sala da Comissão de Defesa das Pessoas com Deficiência sobre a PL 6159/2019 que trata sobre auxílio Inclusão e cotas para trabalhar com deficiência. **AMPID**. Disponível em: <https://ampid.org.br/site2020/?p=5558>. Acesso em: 10 mar. 2022.

ANPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica**. ANPEd. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: 7 ago. 2022.

APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBALHO, Alexandre. **Políticas culturais no Brasil**. Identidade e diversidade sem diferença. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2007/AlexandreBarbalho.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização?. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 153-168, 2016.

BENSAÏD, Daniel. **Na e pela história**: Reflexões acerca de Sobre a questão judaica. In: SOBRE a questão judaica. São Paulo: Boitempo, 2010. cap. Posfácio, p. 75-119.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. L. Reis e Gláucia R. E. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CAPAVERDE, Caroline Bastos; LESSA, Bruno de Souza; LOPES, Fernando Dias. “Escola sem Partido” para quem?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, p. 204-222, 2018.

CUNHA, Leonam Lucas Nogueira. Bolsonaro e suas dinâmicas de violência. **Revista de Estudios Brasileños**. Disponível em: <https://revistas.usp.br/reb/article/download/176467/163971/441901>. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL,. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Brasília: Conselho Nacional de Educação : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Brasília, DF: Presidência da República, [1937]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 05 de janeiro de 2021**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20Os%20cursos%20de,totalizar%C3%A1%2C%20no%20m%C3%ADnimo%2C%203.000%20>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996b**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, nov. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área: Ensino**. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAIO.pdf. Acesso em: 07 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secad. **Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, Ministério da Justiça, 1996a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Superior Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão N.º 26 Distrito Federal**. Exposição e sujeição dos homossexuais, transgêneros e demais integrantes da comunidade LGBTI+ a graves ofensas aos seus direitos fundamentais em decorrência de superação irrazoável do lapso temporal necessário à implementação dos mandamentos constitucionais de criminalização instituídos pelo texto constitucional. Brasília, DF: Superior Tribunal Federal, [2007]. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15344606459&ext=.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. – 21 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. **Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares**. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 228p. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Lisboa; Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, Abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 nov. 2020.

CARMO, Bruno Cleiton Macedo do; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; LIRA, Wladimir Paes de. Direito ao uso do nome social por estudantes transgêneros em contraposição ao poder familiar. **Educação**, p. e24/1-26, 2021.

CHAUÍ, Marilena. Saudação a Boaventura de Sousa Santos. In: **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. Boaventura de Sousa Santos, Marilena Chauí. São Paulo: Cortez, 2013.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Leonam Lucas Nogueira. A antipolítica de gênero no governo. **Revista de Estudos Brasilenõs**, v. 7, n. 14, 23 abr. 2020.

DINIZ, Débora. Modelo Social da Deficiência:: a crítica feminista. **SérieAnis**, Brasília, v. 28, p. 1-8, 2003. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15250/1/ARTIGO_ModeloSocialDeficiencia.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil**, v. 9, p. 1492-1508, 2012.

FACCHINI, Regina. Movimento homossexual no Brasil: recompondo um histórico. **Cadernos AEL**, v. 10, n. 18/19, 22 set. 2010.

FACCHINI, Regina; CARMO, Íris Nery do; LIMA, Stephanie Pereira. Movimentos feminista, negro e LGBTI no brasil: sujeitos, teias e enquadramentos. **Educ. Soc.** Campinas, v. 41, e230408, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100205&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 out. 2020.

FERREIRA, Vinícius; SACRAMENTO, Igor. Movimento LGBT no Brasil: violências, memórias e lutas. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, v. 13, n. 2, 2019. Disponível em:

<https://www.reciis.iciict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/1826>. Acesso em: 28 out. 2020.

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos. **Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, 2015. P. 299-319.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 9ª ed. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso dado no *College de France* (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 116, p. 21-39, July 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 jan. 2021.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas** (orgs.) 2 ed. Petrópolis: Vozes: 2008.

GRABOWSKI, Gabriel. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Ministério da Educação: 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003. 434 p.

HARDING, S. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Estudos Feministas**. Vol. 1 (1), 1993.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: A gramática moral dos conflitos sociais. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. 296 p.

IFCE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **Anuário estatístico 2021 – ano base 2020**. Fortaleza: IFCE, 2021.

IFCE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, 2022. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/fortaleza>>. Acesso em: 7 ago. 2022.

IFCE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/ Pró-reitoria de Ensino. **Manual de elaboração de projetos pedagógicos dos cursos do Instituto Federal do Ceará**: aprovado pela Resolução nº 099, de 27 de setembro de 2017/ Pró-reitoria de Ensino; Organização Ana Cláudia Uchôa, Araújo; Ana Leila Freitas Maciel; Armênia Chaves Fernandes Vieira; Jarbiani Sucupira Alves de Castro. Fortaleza: IFCE, 2017a.

IFCE. Instituto Federal do Ceará. **Documento Norteador para a construção dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos do IFCE integrados ao ensino médio**. Pró-reitoria de Ensino. Fortaleza: 2014.

IFCE. Instituto Federal do Ceará. **Plano Estratégico para permanência e êxito dos estudantes do IFCE**: 2017-2024. Fortaleza: 2017c.

IFCE. Instituto Federal do Ceará. **Projeto Pedagógico do curso Técnico Integrado em Química**. Fortaleza: 2019.

IFCE. Instituto Federal do Ceará. **Projeto político-pedagógico institucional**. Fortaleza: 2018.

IFCE. Instituto Federal do Ceará. **Regulamento da Organização Didática - ROD**. Fortaleza: 2015b.

IFCE. Instituto Federal do Ceará. **Resolução N.º 050, de 14 de dezembro de 2015**. Aprova o Regulamento dos Napnes do IFCE. Fortaleza, 2015a.

IFCE. Instituto Federal do Ceará. **Resolução N.º 071, de 31 de julho de 2017**. Aprova o Regimento Interno dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Instituto Federal do Ceará. Fortaleza, 2017b.

JAKIMIUI, Vanessa Campos de Lara. EXTINÇÃO DA SECADI: A NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO (PARA E COM A DIVERSIDADE). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, [s. l.], v. 2, ed. 3, p. 115-137, jan./mar 2021. DOI <https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.8149>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149/5735>. Acesso em: 10 fev. 2022.

JAMESON, Fredric. History and Class Consciousness as an “unfinished project”. **Rethinking Marxism**, v. 1, n. 1, p. 49-72, 1988.

JAMESON, Fredric. Pós-modernismo ou pós-modernidade? **Youtube**, 5 jul. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nSNAhib3B_M. Acesso em: 07 ago. 2022.

KADLUBITSKI, Lúdia; JUNQUEIRA, Sérgio. Diversidade cultural e políticas públicas educacionais. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 179-193, jan./abr. 2009.

KAPLÚN, G. Materiais educativos: experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**, 271, 2003.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p

LÁZARO, André. A diversidade, a diferença e a experiência da Secad. **Retratos da Escola Brasília**, v.7, n.13, p. 265-276, jul./dez. 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

LOPES, P. M. A.; MELO, M. F. A. Q. O uso das tecnologias digitais em educação: seguindo um fenômeno em construção. **Psicol Educ** [Internet]. 2014 [cited 2017 Feb 07]; 38 (1): 49-61. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/22799>. Acesso em 07 ago. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: O "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 43-53.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MACEDO, Elizabeth. A NOÇÃO DE CRISE E A LEGITIMAÇÃO DE DISCURSOS CURRICULARES. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 13, ed. 3, p. 436-450, set./dez 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/emacedo.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

MAIA, Antonio Cavalcanti. **Diversidade cultural, identidade nacional brasileira e patriotismo constitucional**. Fundação Casa Rui Barbosa, 2001 Disponível em http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/palestras/Diversidade_Cultural/CRB_DiversidadeCulturalBrasileira_AntonioCavalcanti.pdf. Acesso em: 04 nov. 2020.

MARX, Karl. Educação, Trabalho Infantil e Feminino. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MARX, Karl. **Escritos de juventud**. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar**, Curitiba, ed. 23, p. 185-202, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bDksCCqdMwGqX9KtfTpBycb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 fev. 2022.

MCROBBIE, Angela. PÓS-MARXISMO E ESTUDOS CULTURAIS. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 39-59.

MEJÍA, Marco Raúl. **A transformação social**: educação popular e movimentos sociais no fim do século. Tradução de Ana Vieira Pereira e Ricardo Ribeiro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MELLO, Marco Aurélio. Ação Direta de Inconstitucionalidade 1.351: Voto do Relator Ministro Marco Aurélio Mello. **Revista Trimestral de Jurisprudência**, Brasília, 2009. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoRTJ/anexo/207_1.pdf. Acesso em: 7 mar. 2022.

MELO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 21, ed. 10, p. 3265-4561, 2016. DOI 10.1590/1413-812320152110.07792016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.

MELO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, ed. 20, p. 635-655, setembro-dezembro 2012. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/rDWXgMRzzPFVTtQDLxr7Q4H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MELO, José Wilson Rodrigues de. Direitos Humanos: diversidade cultural, educação e democracia. **REVISTA ESMAT**, v. 7, n. 9, p. 193-204, 29 jun. 2016.

MELO, Rurion Soares. DOMINAÇÃO DE GÊNERO E ESFERA PÚBLICA NA TEORIA CRÍTICA FEMINISTA. **Revista Ideação**, Feira de Santana, v. 1, ed. 36, p. 166-182, Julho/Dezembro 2017. DOI <https://doi.org/10.13102/ideac.v1i36.3153>. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/3153/2545>. Acesso em: 31 mar. 2022.

MIGUEL, Luis Felipe. O mito da "ideologia de gênero" no discurso da extrema direita brasileira. **Cadernos Pagu**, [s. l.], ed. 62, p. 1-14, 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/18094449202100620016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/CsFcZ5vm5bLShxPN3LHDYkk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 117, p. 197-217, Nov. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 out. 2020.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n. 137, p. 461-487, Ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 out. 2020.

MONTEIRO, Luana; TORMES, Jiane Ribeiro; MOURA, Luiza Cristina Simplício Gomes de Azevedo. Estudo de caso: uma metodologia para pesquisas *educacionais*. **Ensaio Pedagógicos** (Sorocaba), vol.2, n.1, jan./abr. 2018, p.18-25.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Antonio Flávio Barbosa Moreira**: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. *In*: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. **Multiculturalismo**: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas (orgs.) 2 ed. Petrópolis: Vozes: 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002.

MOURA, Analice Schaefer; DIEHL, Rodrigo Cristiano. **Direitos humanos e diversidade cultural**: o respeito à diferença no mundo globalizado por meio da educação. Trabalho apresentado no XIII Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas na Sociedade Contemporânea e IX Mostra Internacional de Trabalhos Científicos (UNISC), 2016.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 4-30, mar. 2008. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso em: 03 out. 2020.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, Set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jun. 2020.

NEIRA, Marcos Garcia. O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O POSICIONAMENTO DOS SUJEITOS. **Revista Contemporânea de Educação**, [s. l.], v. 11, ed. 22, ago/dez 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2997/3959>. Acesso em: 9 maio 2022.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948**. Disponível em <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINTO, Célia Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Rev. Sociol. Polit.** Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, Junho 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782010000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2020.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Rev. Estud. Fem.** Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887-896, Dec. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 nov. 2020.

PRADO, Marco Aurélio; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MARTINS, Daniel Arruda. Escola e política do armário na produção e reprodução das hierarquias sexuais no Brasil. *In: Currículos, gêneros e sexualidades*: experiências misturadas e compartilhadas. Alexsandro Rodrigues, Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, organizadores. - Vitória, ES: Edufes, 2013.

RAFANTE, Heulália Charalo; AMORIM, Joyce Fernanda Guilanda de; CAIADO, Katia Regina Moreno. A organização política das pessoas com deficiência no Brasil e suas reivindicações no campo educacional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria (RS), v. 32, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51927/1/2019_art_hcrafantejfgamorim.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **História de política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/História-e-política-da-educação-profissional.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção de ensino médio integrado**. (Versão ampliada de outro título “Concepção de Ensino médio integrado à Educação Profissional”, neste foram incorporadas discussões realizadas no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08-09/maio/2008). Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>). Acesso em: 29 jun. 2020.

REIS, T. **Homofobia no ambiente educacional**: o silêncio está gritando. Curitiba: Appris, 2015.

RIBEIRO, Márden de Pádua. PÓS-MODERNIDADE NA EDUCAÇÃO. O QUE É ISSO? INICIANDO AS DISCUSSÕES. **Momento**: diálogos em educação, [s. l.], v. 27, ed. 2, p. 386-411, mai./ago 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/download/7504/5361/23542>. Acesso em: 4 jan. 2022.

RIBEIRO, Tairane; RIBEIRO, Gabriel. Somos todos miscigenados? O mito da democracia racial imposta no período da ditadura civil-militar no Brasil. **Revista Discente Ofícios de Clio**, [S.l.], v. 1, p. 1-12, 2016.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 234p. 2011.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, Mar. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 de set. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. *In: Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. Boaventura de Sousa Santos, Marilena Chauí. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e diferença. *In: Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuar Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. Petrópolis, RS: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, W. T.; SUGAMOSTO, A.; IRIGARAY ARAUJO, U. O marxismo cultural no Brasil: origens e desdobramentos de uma teoria conservadora. **Revista Cultura y Religión**, v. 15, n. 1, p. 180-222, 30 jun. 2021. Disponível em: <https://www.revistaculturayreligion.cl/index.php/revistaculturayreligion/article/view/911/702>. Acesso em: 12 mai. 2022.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A (re) configuração do nacional e a questão da diversidade. *In: ABRAMOWICZ, Anete e SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). Afirmando diferenças: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, 2005.

SOARES, Maria da Conceição Silva. A produção da diferença no cotidiano das escolas: currículo, representação, significação e devir. *In: Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas*. Alexsandro Rodrigues, Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, organizadores. - Vitória, ES: Edufes, 2013.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Politecnia e onilateralidade em Marx. **Trabalho & Educação**: Revista do NETE. Belo Horizonte, n.5, p.98-114, jan/jul., 1999.

SOUZA, Lucas Marcelo Tomaz de. Abaixo a ditadura: movimentos sociais no Brasil em 1968. **Teoria e Cultura**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF v. 13 n. 1 junho. 2018

SOUZA, Paulo Crispim Alves de; FORTUNATO, Ivan. O CURRÍCULO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: um território em disputa. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 9, n. 5, p. 130-159, 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000500130&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 ago. 2022. Epub 11-Jun-2020. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n5id1103>.

SOUZA, Vanessa Alexandre de. **O PRONATEC no sistema de ensino brasileiro**: estudo de caso no Instituto Federal de Goiás nos municípios de Goiânia e Aparecida de Goiânia. 2020. 140 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 24 ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VENDRAMIN, C. REPENSANDO MITOS CONTEMPORÂNEOS: O CAPACITISMO. **Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos**, v. 2019, p. 16-16, 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389/4393>. Acesso em 11 jun. 2022.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; SOUZA JUNIOR, Antonio de. A educação profissional no Brasil. **Revista Interacções**, [s.l.], v. 12. n. 40, p 152-169, 2016. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691/7655>. Acesso em: 20 ago. 2020.

WATTS, Jonathan. “A lot of testosterone and little pigment”: Brazil’s old elite deals a blow to diversity. **The Guardian**, 2016. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/world/2016/may/13/brazil-dilma-rousseff-impeachment-michel-temer-cabinet>>. Acesso em: 7 jun. 2022.

WOITOWICZ, Karina Janz. VI CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 2008. **Anais** [...]. Niterói/RJ: UFF, 2008. Tema: Páginas que resistem: A imprensa feminista na luta pelos direitos das mulheres no Brasil.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuar Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. Petrópolis, RS: Vozes, 2014.

XAVIER, Lúcia. Racismo: criminalização e genocídio da população negra. Quando vamos começar a reagir?. **Revista Em Pauta**: Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 18, ed. 46, p. 18-37, 2º Semestre 2020. DOI <https://doi.org/10.12957/rep.2020.52018>. Disponível em: <https://www.e->

publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/52018/34460. Acesso em: 12 jun. 2022.

YOUNG, Michael. Entrevista. [2021]. Entrevistadores: Marcelo Pinheiro Cigales, Amurabi Pereira de Oliveira e Diego Greinert de Oliveira. Campinas: Educ. Soc. V. 42, 2021. **50 ANOS DO LIVRO KNOWLEDGE AND CONTROL: NEW DIRECTION FOR SOCIOLOGY OF EDUCATION, ENTREVISTA COM MICHAEL YOUNG.**

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A

AÇÕES DO CAMPUS FORTALEZA RELACIONADAS AO PPE

Situação	Título	Início	Descrição	Medida de Intervenção	Situação
Encerrado	Divulgar ações na rádio IFCE	Jan/21	AÇÃO: Produção semanal de notícias para o programa IFCE no Ar informando as ações pontuais do campus. OBJETIVOS: Informar à comunidade o resumo das ações publicadas semanalmente no portal institucional.	MI220	100% Finalizado
Encerrado	Enviar boletim à imprensa.	Jan/21	AÇÃO: Enviar boletim semanal de informações à imprensa por e-mail OBJETIVO: Informar à imprensa o resumo das ações publicadas semanalmente no portal institucional.	MI220	100% Finalizado
Encerrado	Criar página de Eventos no site.	Mar/21	AÇÃO: Criar página de "Eventos" no site disponibilizando à comunidade informes, sobre os eventos realizados pelo campus. OBJETIVO: Tornar acessível o conteúdo dos eventos realizados no campus.	MI234	100% Finalizado
Novo	Identificar e acompanhar os estudantes com necessidades específicas	Fev/21	Identificar e acompanhar em conjunto com CTP os estudantes com necessidades educacionais específicas	MI239	0% ou não informado
Encerrado	Incluir temas transversais nas ementas do curso de Tec. em saneamento ambiental	Out/19	Os temas transversais, a seguir listados, foram observados e inseridos no programa das disciplinas do curso Superior de Tecnologia em Saneamento Ambiental: • Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012). • Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012). • Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004). • Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino das temáticas de "História e Cultura Afro-Brasileira" e "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Esses conteúdos foram inseridos nas seguintes disciplinas específicas: Introdução ao Saneamento Ambiental, Legislação Ambiental, Análise e Gestão Ambiental e Projeto Social.	MI223	100% Finalizado
Encerrado	Solicitar à Reitoria e à Diretoria a contratação de professores com perfil específico e pessoal de laboratório 2019.2.	Nov/19	Inclusão no Plano de Ação do curso de Engenharia Civil para o ano de 2019	MI238	100% Finalizado
Encerrado	Solicitar à Reitoria e à Diretoria a contratação de professores com perfil específico e pessoal de laboratório.	Nov/19	Inclusão no Plano de Ação do curso de Engenharia Civil para o ano de 2019	MI238	100% Finalizado
Encerrado	Realizar apresentações do Grupo Sons Transversais	Nov/18	Apresentação e participação no I Encontro de Música de Itapipoca do IFCE.	MI222	100% Finalizado

Encerrado	Apresentar o Grupo Sons Transversais	Ago/18	Apresentação do Grupo Sons Transversais no Centro Cultural do Bnb juntamente com visita técnica dos alunos da disciplina de Instrumento Específico. Audições para novos integrantes	MI222	100% Finalizado
Encerrado	Divulgar o Grupo Sons Transversais	Abr/18	Apresentação com O Grupo Sons Transversais na acolhida dos Alunos novatos – semestre 2018.1	MI222	100% Finalizado
Encerrado	Divulgar o Coral do IFCE	Mar/18	- Apresentação no Centro Cultural do BNB de música brasileira com visita Técnica dos alunos de Instrumento Específico.	MI222	100% Finalizado
Encerrado	Acolher os alunos novatos - semestre 2018.1, com a apresentação do Grupo Sons Transversais	Jul/18	Apresentação com O Grupo Sons Transversais na acolhida dos Alunos novatos – semestre 2018.1	MI222	100% Finalizado
Encerrado	Realizar a I Bial Internacional de Música Paulo Abel do Nascimento	Ago/18	A realização da I BIENAL INTERNACIONAL DE MÚSICA DO IFCE PAULO ABEL DO NASCIMENTO pretende, além de celebrar a memória de um valoroso artista cearense, mobilizar, durante três dias, diferentes artistas locais, nacionais e estrangeiros e um público ávido por criar e fruir diferentes estéticas artísticas oportunizadas por esta centenária instituição. O INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ, entendendo a importância da Arte para a formação de cidadãos mais reflexivos e lúcidos acerca da realidade que os rodeia, ao realizar a BIENAL, dá continuidade a ação pioneira de manter a Arte e seu ensino atuante na Instituição e, desta forma, colabora com o Estado do Ceará ao reconhecer e estimular a Arte em todas as suas dimensões, passando pela formação, reflexão, criação, fruição e o despertar de novos talentos.	MI222	100% Finalizado
Novo	Acompanhamento de alunos com necessidades educacionais específicas	Ago/18	Identificar e encaminhar alunos com necessidades específicas aos serviços médico e/ou psicológico e serviço social do campus. Acompanhar esses alunos.	MI241	0% ou não informado
Novo	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)	Jul/18	O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFCE campus de Fortaleza tem por objetivo contribuir para a inclusão adequada de alunos e servidores com necessidades específicas no cotidiano escolar da instituição. Para tanto o NAPNE desenvolve ações de sensibilização da comunidade escolar, bem como apoia atividades de capacitação de professores e demais servidores.	MI242	0% ou não informado
Encerrado	Apresentar o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)	Fev/18	O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFCE campus de Caucaia tem por objetivo contribuir para a inclusão adequada de alunos e servidores com necessidades específicas no cotidiano escolar da instituição. Para tanto o NAPNE desenvolve ações de sensibilização da comunidade escolar, bem como apoia atividades de capacitação de professores e demais servidores.	MI242	0% ou não informado

APÊNDICE B**Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação
Detalhes da Manifestação**

Informações solicitadas:

1) O campus Fortaleza dispõe de registros de informações que permitam apurar a diversidade de seu corpo discente, a partir da identificação de raça/etnia, gênero, deficiência, etc? Caso haja, solicito o número de alunos por categoria e nível de ensino (ensino médio integrado, ensino técnico, graduação, pós-graduação, etc). Obs.: Caso haja o registro dos alunos com deficiência, informar se há o registro do tipo de deficiência (visual, auditiva, motora, etc.) e os quantitativos por tipo.

2) O campus Fortaleza dispõe de núcleos temáticos oficialmente constituídos, tais como NAPNE, NEABI, núcleos de gênero, sexualidade, etc.? Caso possua, solicito os documentos de oficialização desses núcleos (portaria, resolução, etc.), a indicação das atribuições de cada núcleo e as principais ações desenvolvidas (considerar o período mínimo de 03 anos).

3) O campus Fortaleza oferece, aos alunos do ensino médio integrado, alguma disciplina específica que trate da diversidade humana (considerar como inerentes à diversidade as temáticas de gênero, raça/etnia, deficiência, sexualidade, etc.)? Caso possa, solicito a ementa da disciplina.

4) O campus Fortaleza oferece ou ofereceu (indicar o período) a docentes e técnicos administrativos alguma formação relacionada à compreensão, respeito e valorização da diversidade (considerar como inerentes à diversidade as temáticas de gênero, raça/etnia, deficiência, sexualidade, etc.)? Caso haja essa oferta, citar qual o tipo (curso, oficina, workshop, etc), o total de pessoas capacitadas e a caracterização geral do evento.

5) O campus Fortaleza, nos eixos de ensino, pesquisa e extensão, desenvolve ou desenvolveu (considerar o período mínimo de 03 anos), ações voltadas para o combate à discriminação racial, misoginia, machismo, homofobia, transfobia, etc.? Caso tenha desenvolvido alguma ação, solicito a indicação do eixo, o público-alvo e a caracterização geral da ação.

6) O campus adotou ou adota medidas que garantam a inclusão e acessibilidade de alunos com deficiência (considerar questões estruturais como rampas, elevadores, oferta de materiais didáticos adaptados, etc.)?

7) O Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFCE prevê em seu escopo ações voltadas à inclusão e diversidade como formas de diminuir a retenção e evasão escolares. No que for de incumbência do campus Fortaleza, foram adotadas (integral ou parcialmente) as ações previstas no plano relacionadas à inclusão e diversidade? Caso o campus tenha adotado alguma ação, solicito a descrição da ação e sua vinculação ao tópico contido no Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFCE.

8) O campus Fortaleza permite que os estudantes transgêneros utilizem o nome social em documentos como lista de frequência, declarações, etc? Caso sim, há alguma solicitação de utilização de nome social pelos alunos atualmente matriculados na instituição e qual o total de solicitações atendidas?

APÊNDICE C

Formulário de Avaliação e Validação de Produto Educacional

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFCE
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT
Mestrando: Leonardo Bezerra da Silva

Objetivo: Avaliar e validar o produto educacional Portal Atravessamentos (<https://atravessamentos.com>) a partir da percepção e opinião dos entrevistados.

Acesse o site aqui antes do preenchimento da pesquisa: <https://atravessamentos.com>

Não haverá qualquer forma de identificação dos participantes, seja por informações de contato, nome, documento, matrícula ou de qualquer outro meio com esta finalidade. Todas as informações serão utilizadas EXCLUSIVAMENTE para verificação da percepção e opinião dos participantes acerca do portal avaliado.

CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO AVALIADOR	
PERGUNTA	OPÇÕES
Segmento	Estudante Nível Médio/Técnico Estudante Nível Superior Estudante de Pós-Graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado) Docente Técnico Administrativo em Educação Pesquisador
Sexo	Feminino Masculino Intersexo Prefiro não informar
Gênero (O termo cis refere-se às pessoas que se identificam com o gênero que lhe foi atribuído ao nascimento. O termo trans refere-se às pessoas que não se identificam com o gênero que lhe foi atribuído ao nascimento. Não binário refere-se às pessoas que não se identificam com a ideia binária de gênero resumido ao masculino e feminino.)	Mulher Trans Mulher Cis Homem Trans Homem Cis Não Binário Outro Prefiro não informar
Raça/Etnia	Negra Parda Branca Amarela Indígena Outro: _____
Você é pessoa com deficiência?	Sim Não
Qual sua faixa etária?	15 a 19 anos 20 a 24 anos 25 a 29 anos 30 a 34 anos 35 a 39 anos 40 a 44 anos 45 a 49 anos 50 a 54 anos 55 a 59 anos 60 a 64 anos Acima de 65 anos

AVALIAÇÃO DE CONTEÚDO	
PERGUNTA	OPÇÕES
O conteúdo do site é, em sua opinião, relevante para a educação?	Inadequado Parcialmente adequado Adequado Totalmente adequado
O conteúdo do site permite que seja percebida a relação entre Diversidade e Formação Humana Integral?	
O conteúdo disponibilizado é claro e objetivo?	
As seções do site (Blog, Eixos, Diversidade e Educação, etc.) apresentam uma variedade de informações suficientes para a compreensão da temática da Diversidade e da Formação Humana Integral?	
As imagens, vídeos e sugestões de conteúdo são compatíveis com os textos e facilitam a compreensão dos temas?	
O conteúdo do site é relevante para um público amplo (alunos, professores, profissionais da educação, pesquisadores, estudiosos do tema e demais pessoas interessadas)?	
O conteúdo do blog é atrativo e pertinente aos temas abordados no site?	

NAVEGABILIDADE, USABILIDADE E ACESSIBILIDADE	
PERGUNTA	OPÇÕES
A utilização do site é simples e de fácil localização dos conteúdos?	Inadequado Parcialmente adequado Adequado Totalmente adequado
As páginas e links de acesso apresentam funcionamento e carregamento corretos, sem erros ou falhas operacionais?	
A velocidade de carregamento dos textos, vídeos e imagens disponibilizadas é suficientemente rápida?	
Os recursos de acessibilidade são de fácil localização e utilização?	
Os recursos de acessibilidade disponibilizados contribuem para tornar o site mais inclusivo e integrativo para as pessoas com deficiência?	



APARÊNCIA	
PERGUNTA	OPÇÕES
O site é esteticamente agradável e com <i>layout</i> organizado?	Inadequado Parcialmente adequado Adequado Totalmente adequado
O esquema de cores escolhido torna a navegação na página leve e agradável?	
As fontes utilizadas apresentam cores e tamanhos que facilitam a leitura das informações?	

APÊNDICE D

COMENTÁRIOS DOS AVALIADORES/VALIDADORES

Avaliador 1	Bastante significativo para o trabalho de conscientização do respeito a diversidade
Avaliador 4	Conteúdo importante e de muita relevância!
Avaliador 5	Na minha análise é um blog que vai sim integrar educação e diversidade, cujo propósito une as duas ferramentas para o desenvolvimento e conhecimento, numa sociedade bem necessitada de informações mais profundas e adequadas no momento em que vivemos.
Avaliador 11	o site contém uma estética atrativa e o material disponibilizado é muito rico. Linguagem clara, objetiva.
Avaliador 14	O tema e a forma de apresentação deste trabalho contribuirá ricamente no ambiente escolar reduzindo o sofrimento, o constrangimento, a violência e o preconceito na escola e na vida, bem como facilitará o trabalho dos educadores e pais.
Avaliador 15	Parabéns pelo seu esforço! E boa sorte na sua jornada!
Avaliador 16	Não me achei apto a avaliar alguns itens....talvez pudesse ter uma opção "não sei/não concordo nem discordo" coisa do tipo...
Avaliador 17	Site instrutivo e relevante para pesquisas iniciais acerca das temáticas tratadas!
Avaliador 21	Conteúdo muito bom e importante para compreendermos o debate sobre a diversidade e educação. Parabéns pelo trabalho!
Avaliador 23	O site foi muito bem construído e cobre um tema de grande relevância para a sociedade atual. Como sugestões, aconselho inicialmente, na seção "Sobre nós", talvez detalhar um pouco mais sobre como surgiu a ideia de criar o portal, ou a provocação por trás de criá-lo. E, talvez na mesma seção ou em outro espaço, explicar de forma breve como se deu organização do portal em suas seções, uma vez que pressuponho haver uma lógica por trás da escolha da ordem de apresentação ou sequência das seções. Por cada seção acabar direcionando para diferentes links, talvez a breve explicação sobre como o portal está organizado possa ajudar ao usuário escolher ou planejar a forma como navegar pelo portal, já que para conhecê-lo plenamente é necessário um pouco mais de tempo. A respeito do conteúdo, já que há citações de autores e obras, acho importante incluir uma lista de referências (caso ela já esteja inclusa, peço desculpas por não a ter localizado). Isso é importante em particular para quem acessa o portal com interesse acadêmico e educativo. Quanto à discussão sobre a formação integral, acredito que não haveria prejuízo se o início dela fosse ainda um pouco mais objetivo de modo que o leitor possa alcançar a reflexão sobre Diversidade e Formação Integral com um pouco mais de agilidade por esse aparentemente ser o objetivo maior ou a culminância do portal. Por fim, Apesar de não ser algo tão relevante quanto, é interessante corrigir alguns errinhos de grafia, até porque desconheço o quanto isso pode interferir no funcionamento do VLibras.
Avaliador 27	Site bem elaborado, de fácil navegabilidade e com um conteúdo atual, possibilitando ao usuário conhecer teóricos, assuntos, termos, dicas e, principalmente, sobre o papel fundamental da educação para formação de uma sociedade mais justa e acolhedora das diversidades.
Avaliador 28	Achei muito interessante! Principalmente a riqueza e a forma de como as informações estão disponibilizadas no site.
Avaliador 29	Site muito bem elaborado, com informações relevantes e essenciais. Parabéns!
Avaliador 32	Parabéns pelo produto
Avaliador 33	Excelente layout e cores escolhidas para o site. Fácil navegação. Conteúdo objetivo e bem interessante. Gostei das dicas de músicas, livros e filmes, excelente ideia!
Avaliador 39	Excelente blog
Avaliador 40	As perguntas foram fáceis, para atingir as respectivas respostas.
Avaliador 41	sugestão de incluir as expressões homotransfobia ou LGBTfobia para ampliar a dimensão da homofobia.
Obs.: Os comentários foram reproduzidos tal quais foram escritos no Google Forms®	

ANEXO I

**QUADRO DO PPE DE FATORES INTERNOS À INSTITUIÇÃO NO SEGMENTO
INCLUSÃO SOCIAL E RESPEITO À DIVERSIDADE**

F2. FATORES INTERNOS À INSTITUIÇÃO			
INCLUSÃO SOCIAL E RESPEITO À DIVERSIDADE			
<i>Causas</i>	<i>Medidas de Intervenção</i>	<i>Prazo</i>	<i>Responsável</i>
C102. Necessidade de fortalecer o respeito à diversidade e a inclusão social, bem como o respeito às diferenças	MI220. Promover iniciativas que conscientizem a comunidade acadêmica sobre ações afirmativas	Continuamente a partir de 2018	Gestão máxima do ensino, CAE, CTP, Napne, corpo docente, coordenações de Pesquisa e Extensão e outros setores, se necessário
	MI221. Definir estratégias para ampliar e fortalecer as ações dos Núcleos de Estudos e Pesquisas Afro- brasileiros e Indígenas (NEABI) e dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne)		
	MI222. Ampliar o desenvolvimento de atividades científicas, artístico-culturais e desportivas inclusivas a fim de superar o preconceito, valorizar o respeito as diferenças, o exercício da cidadania, enfim, o respeito ao próximo com a finalidade de estimular a convivência em harmonia, fortalecendo assim o vínculo de todos com o IFCE e o sentimento de pertence	Continuamente a partir de 2017 Até 2019	Gestão máxima do ensino, CAE, CTP, Napne, corpo docente, coordenações de Pesquisa e Extensão e outros setores, se necessário
	MI223. Acrescentar nos PUDs dos cursos técnicos e de graduação conteúdos que abordem e valorizem o respeito à diversidade		
	MI224. Atualizar o currículo de modo a atender as necessidades de pessoas com deficiência		
	MI225. Fortalecer os núcleos de acessibilidade e de indígenas e quilombolas		
	MI226. Definir recursos para o bom funcionamento dos NAPNEs e NEABIs		
C103. Materiais didáticos e equipamentos disponíveis utilizados não atendem os estudantes de acordo com as suas necessidades educacionais específicas	MI227. Investir na aquisição de material didático específico para atender pessoas com deficiência MI228. Adaptações de forma adequada dos recursos didáticos disponíveis de modo a atender, de forma efetiva, a necessidade educacional específica do estudante	Até 2018	Direção geral, gestão máxima do ensino, CAE, CTP, Napne, Corpo Docente, Coordenações de Pesquisa e Inovação Extensão e outros setores, se necessário

C104. A metodologia de ensino e da avaliação da aprendizagem, de forma geral, não atendem aos estudantes de acordo com a sua necessidade educacional específica	MI229. Realizar orientação individual e momentos de estudo com o corpo docente nos horários destinados aos encontros pedagógicos, estudos em grupo ou outras iniciativas internas que possam abordar essa temática	Sistematicamente, a partir de 2017	Direção geral, gestão máxima do ensino, CAE, CTP, Napne, corpo docente, coordenações de Pesquisa e Inovação Extensão e outros setores, se necessário
C105. Falta de uma política de inclusão e respeito à diversidade	MI230. Definir para o IFCE política de inclusão e respeito à diversidade	Até 2018	Pró-reitorias de Extensão, de Ensino, direção geral, gestão máxima do ensino, CAE, CTP, Napne, corpo docente, coordenações de Pesquisa e Inovação Extensão e outros setores, se necessário

ANEXO II

**QUADRO DO PPE DE FATORES INTERNOS À INSTITUIÇÃO NO SEGMENTO
ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COMO NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS, INCLUSÃO SOCIAL E RESPEITO À DIVERSIDADE**

F2. FATORES INTERNOS À INSTITUIÇÃO			
ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COMO NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, INCLUSÃO SOCIAL E RESPEITO À DIVERSIDADE			
<i>Causas</i>	<i>Medidas de Intervenção</i>	<i>Prazo</i>	<i>Responsável</i>
C106. Acompanhamento insatisfatório dos estudantes com necessidades educacionais específicas.	MI231. Fortalecer o apoio aos núcleos de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (Napne) investindo em: • qualificação; • aquisição de equipamentos; • melhoria de • estrutura física para atendimento aos estudantes; • melhoria de estrutura física para atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas; • aquisição de pessoal • a partir da demanda existente nos <i>campi</i>.	Sistematicamente, a partir de 2018.1	Reitoria, Pró-reitorias de Administração, Ensino, Extensão e Pesquisa e Inovação, Diretoria de Assistência Estudantil, gestão máxima do ensino, CAE, CTP, Napne, corpo docente, coordenações de Pesquisa e Extensão e outros setores, se necessário
	MI232. Garantir o atendimento sistemático ao público-alvo do Napne	A partir de 2017	
	MI233. Capacitar técnico-administrativos e corpo docente quanto ao atendimento e acompanhamento de estudantes com necessidades educativas específicas	Continuamente, a partir de 2018	
	MI234. Formalizar parcerias com os municípios para encaminhamento, quando necessário, de estudantes com necessidade educativas específicas às redes de serviços de saúde e assistência social mantendo o acompanhamento contínuo.	Continuamente, a partir de 2018	
	MI235. Elaborar política interna e projetos de fomento referente à educação inclusiva	Até 2018.1	
	MI236. Planejar e executar plano de acessibilidade arquitetônica nas unidades do IFCE	Até 2018	
	MI237. Implantar e aprimorar a sinalização visual, tátil e auditiva das instalações prediais do IFCE	Até março de 2018	

	MI238. Formalizar parcerias com os municípios para encaminhamento, quando necessário, de estudantes com necessidade educativas específicas às redes de serviços de saúde e assistência social mantendo o devido acompanhamento MI239. Elaborar estratégias educacionais que facilitem a aprendizagem de pessoas com necessidades específicas, a saber: estudar o tema; incluir Educação Inclusiva nos PPCs dos cursos; realizar oferta modular de cursos técnicos com certificação de qualificação MI240. Viabilizar recursos materiais que favoreçam a aprendizagem dos estudantes; adaptar os instrumentais de avaliação e aprendizagem. MI241. Capacitar profissionais que atuam no ensino com foco no tema Educação Inclusiva MI242. Incluir o tema Educação Inclusiva nas formações pedagógicas para docentes do IFCE e estudantes dos cursos de licenciatura	A partir de 2017	Estudantil, gestão máxima do ensino, CAE, CTP, Napne, corpo docente, coordenações de Pesquisa e Extensão e outros setores, se necessário Reitoria, Pró-reitorias de Administração, Ensino, Extensão e Pesquisa e Inovação, Diretoria de Assistência Estudantil, gestão máxima do ensino, CAE, CTP, Napne, corpo docente, coordenações de Pesquisa e Extensão e outros setores, se necessário
--	--	-------------------------	--