

# Na trilha da inclusão: deficiência, diferença e desigualdade na escola

Edna Martins  
Renata Marcílio Cândido  
(organizadoras)

**COMFOR**

Comitê Científico-Consulador da Formação Inicial  
e Continuada de Professores da Educação Básica

**UNIFESP**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

1980





Na trilha da inclusão:  
deficiência, diferença e  
desigualdade na escola

Coordenação da coleção  
*Leituras sobre educação:*  
Celia Giglio e Melvina Araújo

**CONSELHO EDITORIAL**

Ana Paula Torres Megiani  
Eunice Ostrensky  
Haroldo Ceravolo Sereza  
Joana Monteleone  
Maria Luiza Ferreira de Oliveira  
Ruy Braga

# Na trilha da inclusão: deficiência, diferença e desigualdade na escola

Edna Martins  
Renata Marcílio Cândido  
(organizadoras)



Copyright © 2017 Edna Martins/ Renata Marcílio Cândido

*Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 2009.*

Edição: Haroldo Ceravolo Sereza

Editora assistente: Danielly de Jesus Teles

Editora de livros digitais: Clarissa Bongiovanni

Projeto gráfico, diagramação e capa: Danielly de Jesus Teles

Assistente acadêmica: Bruna Marques

Revisão: Alexandra Colontini

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

---

G333

Na trilha da inclusão: deficiência, diferença e desigualdade na escola [recurso eletrônico] / organização Edna Martins , Renata Marcílio Cândido. - 1. ed. - São Paulo : Alameda, 2017.  
recurso digital

Formato: ebook

Requisitos do sistema:

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7939-498-0 (recurso eletrônico)

1. Educação inclusiva. 2. Inclusão escolar. 3. Igualdade na educação. 4. Livros eletrônicos. I. Martins, Edna. II. Cândido, Renata Marcílio.

17-43654

CDD: 371.9

CDU: 376

---

ALAMEDA CASA EDITORIAL

Rua 13 de Maio, 353 – Bela Vista

CEP 01327-000 – São Paulo, SP

Tel. (11) 3012-2403

[www.alamedaeditorial.com.br](http://www.alamedaeditorial.com.br)

# Sumário

Apresentação	9
I. Na trilha da inclusão: gerindo caminhos, gerindo formação <i>Edna Martins e Renata Marcílio Cândido</i>	15
II. O preconceito e os impasses da educação inclusiva <i>Marian Ávila de Lima Dias</i>	39
III. Bilinguismo para surdos e inclusão escolar: a busca por um caminhar articulado <i>Érica Aparecida Garrutti-Lourenço</i>	57
IV. A inclusão de crianças na educação infantil: contribuições da psicologia histórico-cultural à discussão do tema <i>Maria de Fátima Carvalho</i>	85

V. Caminhada dos privilégios: uma intervenção psicossocial para trabalhar as opressões de classe, gênero e raça-etnia <i>Carlos Vinicius Gomes Melo, Marcio Antonio Tralci Filho e Alessandro de Oliveira dos Santos</i>	123
VI. A pesquisa étnico-racial em educação no Brasil: percursos pelos trabalhos do GT-21 da Anped <i>Julvan Moreira de Oliveira</i>	141
VII. A Educação de Jovens e Adultos na escola: entre a inclusão e a transformação <i>Mariângela Graciano e Sérgio Haddad</i>	165
VIII. Educação ambiental na perspectiva da inclusão social <i>Denise de La Corte Bacci e Rosana Louro Ferreira Silva</i>	193
IX. A Educação em Direitos Humanos aplicada a pessoas com transtorno psiquiátrico: a experiência do Memorial da Resistência de São Paulo <i>Alessandra Santiago da Silva; Daniel Augusto Bertho Gonzales e Hannah Carolina Silva Ferreira.</i>	213

# Apresentação

A presente publicação divulga com grande satisfação textos resultantes do trabalho de idealização e concretização do Curso de Aperfeiçoamento *A gestão do desenvolvimento inclusivo na escola*. O desafio teve início na escrita do projeto do curso, que almejou tratar de forma abrangente o conceito de inclusão no contexto escolar, não o restringindo somente ao campo da inclusão de pessoas com deficiência, mas abarcando discussões sobre educação de jovens e adultos, educação e relações étnico-raciais, educação ambiental e direitos humanos. O desafio esteve também em realizar a formação continuada de dezenas de

professores da rede municipal de São Paulo e Guarulhos em um tema delicado, a ser explorado em todas as suas nuances em uma modalidade educacional que requer novas estratégias de ensino e aprendizagem, que é a Educação a Distância. Os textos ora orquestrados nesta publicação objetivam compor os resultados do desenvolvimento do curso, além de fomentar e disseminar modos de discutir e compreender a educação inclusiva ainda tão necessária no contexto educacional.

No capítulo, *Na trilha da inclusão: gerindo caminhos, gerindo formação*, as autoras Edna Martins e Renata Marcílio Cândido, apresentam as vicissitudes dos processos de idealização e concretização do curso, destacando desde os aspectos legais e aportes teóricos que fundamentaram o projeto pedagógico, os participantes e a escolha da equipe formadora. Apresentam também os módulos das disciplinas que compuseram o Ambiente Virtual de Aprendizagem, as dificuldades encontrada no caminho e os resultados finais observados nas apresentações dos trabalhos de conclusão de curso, que tiveram como proposta inovadora a criação de um vídeo que abordasse de forma criativa a questão da inclusão e os seus desafios nos contextos escolares atuais.

Em *O preconceito e os impasses da educação inclusiva*, Marian Ávila de Lima Dias aborda em um texto organizado em três partes o tema da educação inclusiva a partir de um de seus principais obstáculos: a questão do preconceito. Em um primeiro momento discute o conceito de preconceito em seus aspectos individuais e sociais e as consequências de tal atitude na formação dos indivíduos e na consolidação dos estereótipos. Em um segundo momento busca delinear o cenário atual da educação escolar, suas relações com a violência escolar e sua centralidade na reificação de estereótipos e nas implicações da educação escolar quando ela é voltada para a competição individual. A autora encerra seu texto trazendo uma reflexão sobre o potencial emancipatório da educação inclusiva, uma vez que esta proposta resgata na educação o sentido de formação de um indivíduo mais conscien-

te das contradições presentes na estrutura da sociedade atual e capaz de contrapor-se à sua violência.

Já o texto de Érica Aparecida Garrutti-Lourenço que leva o título Bilinguismo para surdos e inclusão escolar: a busca por um caminho articulado discute condições para o bilinguismo e a inclusão de alunos surdos na escola. Inicialmente a autora contextualiza os processos de inclusão como movimento que busca resgatar o direito à Educação para todos, apresentando e discutindo a legislação vigente. O texto retoma o conceito de bilinguismo, delineando proposições bilíngues e inclusivas nas escolas, assinalando a importância do respeito às experiências psicossociais e linguísticas da criança surda, atribuindo centralidade à Libras. A autora apresenta ainda uma experiência de projeto de extensão de contação de histórias para crianças surdas organizada com estudantes de Pedagogia, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Finaliza o capítulo dando especial destaque à inclusão, e ao favorecimento de condições para que alunos surdos compartilhem dos mesmos espaços de aprendizagem que os alunos ouvintes.

O artigo de Maria de Fátima Carvalho: Contribuições da psicologia histórico-cultural à inclusão de crianças com deficiência na educação infantil discute aspectos da inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil com objetivo de ressaltar contribuições da psicologia histórico-cultural, mais especificamente a tese de desenvolvimento cultural da criança, à reflexão sobre o tema. A discussão tem como elemento desencadeador a apresentação de dados de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência – Unifesp relativos à inclusão escolar de uma criança com transtornos do espectro autista matriculada em escola pública de educação infantil em município paulista. Relaciona os campos da Educação Infantil e Educação Especial e os seus limites e possibilidades face à perspectiva de educação para todos; contextualiza a produção acadêmica sobre a inclusão na educação Infantil e,

apresenta e discute os dados, ressaltando na situação analisada o que se evidencia do conjunto da produção acadêmica sobre o tema e as contribuições de Vigotski à discussão de aspectos que se colocam como desafios à educação infantil de crianças com deficiência.

Carlos Vinicius Gomes Melo, Marcio Antonio Tralci Filho e Alessandro de Oliveira dos Santos, no texto intitulado *Caminhada dos privilégios: Uma intervenção psicossocial para trabalhar as opressões de classe, gênero e raça-etnia* apresentam e discutem uma intervenção psicossocial, já realizada em outros países, principalmente nos EUA, e que vem sendo aplicada em diferentes espaços de ensino, destinada a explorar as vantagens e desvantagens conferidas histórica e socialmente por marcadores sociais, tais como classe, raça-etnia, gênero, orientação sexual e religiosidade. Inicialmente, os autores descrevem a intervenção intitulada “Caminhada dos Privilégios”, com o detalhamento do material e instruções necessárias para sua execução. Em seguida, trazem o relato de um sujeito participante desta intervenção e os efeitos sobre ele, como exemplo elucidativo. Ao final, elaboram considerações acerca do potencial dessa ação educativa para promover a reflexividade e a conscientização em espaços educativos sobre as opressões oriundas de hierarquias sociais persistentes.

O capítulo *A pesquisa étnico-racial em educação no Brasil: percursos pelos trabalhos do GT-21* da Anped de Julvan Moreira de Oliveira, traz um trabalho do tipo estado da arte dos trabalhos aceitos no Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-raciais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (GT-21 da ANPED), iniciado em 2002 como Grupo de Estudos em Relações Raciais/Étnicas e Educação, ao longo dos seus quase 15 anos de existência. Ao todo foram 181 trabalhos analisados, da 27ª Reunião que ocorreu em 2004 à 37ª Reunião Nacional ocorrida em 2015, categorizados em três divisões: a primeira, dos temas que apareceram do início até a atualidade nas reuniões anuais do GT 21 da ANPED, de-

nominados de temas patentes, pois são bem recorrentes. Em seguida, os temas latentes, pois são bem ocultos, raríssimos ao longo de todas as reuniões. Por fim, a terceira categoria relativa aos temas que mais emergentes, pois não são latentes nem recorrentes, contudo ao longo dos anos aparecem esporadicamente.

Mariângela Graciano e Sérgio Haddad em seu texto *A Educação de Jovens e adultos na escola – entre a inclusão e a transformação* discutem a legislação fundamental que embasa as práticas e as reflexões sobre a educação de jovens e adultos, especialmente a Constituição Federal de 1988, regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e disposta no Parecer nº 11/ 2000 (CEB/CNE). No texto aparece a proposição da escola ou educação inclusiva, destacando-se dois aspectos principais: o primeiro relacionado ao público da EJA, considerando pessoas com e sem deficiência, baixa ou nenhuma escolaridade, com mais de 15 anos e, o segundo, à qualidade social da oferta educativa promovida pelos sistemas oficiais de ensino. Ao considerarem o processo de institucionalização da educação de jovens e adultos, os autores concluem que a EJA tem sido “incluída” na escola, buscando adaptar-se na forma e em conteúdos pré-existentis, não se constituindo na prática em uma educação de natureza libertadora capaz de ampliar os horizontes dos grupos excluídos da população.

O texto de Denise de La Corte Bacci e Rosana Louro Ferreira Silva com o título: *Educação ambiental na perspectiva da inclusão social* defende a ideia que a educação ambiental deve ser compreendida como um instrumento de inclusão social em que a diversidade assume papel fundamental, principalmente no momento atual de políticas de diferentes países que parecem buscar uma homogeneização dos seres humanos. O texto apresenta e discute alguns aportes legais e políticos sobre a educação ambiental e inclusão social a partir de uma síntese teórica, além de ressaltar elementos para se pensar em sua efetiva implementação. As autoras finalizam o capítulo apresentando

algumas iniciativas nacionais que contemplam a temática da educação ambiental na perspectiva da inclusão social e da inclusão de pessoas com deficiência

O último capítulo, *A Educação em Direitos Humanos aplicada a pessoas com transtorno psiquiátrico: a Experiência do Memorial da Resistência de São Paulo*, de Alessandra Santiago da Silva; Daniel Augusto Bertho Gonzales e Hannah Carolina Silva Ferreira traz um relato de experiência com contação de histórias que ocorre no Memorial da Resistência de São Paulo. O texto tem como objetivo compartilhar as experiências desenvolvidas pelo Programa de Ação Educativa com a implementação do projeto de acessibilidade “Memorial ParaTodos”, que visa promover diálogos entre o discurso expositivo e diferentes públicos, de forma a contribuir com a reflexão crítica acerca da História contemporânea do país e com a valorização dos princípios democráticos, do exercício da cidadania, e da conscientização e respeito aos Direitos Humanos. Os autores discutem a educação não formal em direitos humanos, além de apresentar questões sobre a acessibilidade em espaços culturais. Finalizam com a apresentação da experiência a partir da contação de histórias de um preso político, defendendo ações multiplicadoras capazes de despertar a importância do trabalho com acessibilidade e Direitos Humanos em todas as instituições, principalmente nos ambientes destinados à educação.

# I. Na trilha da inclusão: gerindo caminhos, gerindo formação

*Edna Martins*<sup>1</sup>

*Renata Marcílio Cândido*<sup>2</sup>

*Caminhante, não há caminho,  
O caminho se faz ao caminhar*

Antonio Machado

- 
- 1 Psicóloga pela UNESP, Doutora em Educação pela PUC/SP. Docente do curso de Pedagogia e Programa de Pós-graduação em Educação da Unifesp.
  - 2 Pedagoga, Mestre pela Faculdade de Educação - USP, Doutora pela Faculdade de Educação - USP e docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo.

## Planejando o caminho

Nas últimas décadas, a implementação de sistemas educativos inclusivos tem sido um dos grandes desafios impostos a educadores e gestores de escolas públicas e privadas no Brasil. Os maiores obstáculos nessa caminhada dizem respeito ao planejamento e ao desenvolvimento de uma base curricular que contemple as necessidades educacionais especiais e a diversidade escolar, formação teórico-metodológico de equipes de profissionais capazes de atuar de forma cooperativa no compartilhamento de experiências e conhecimentos, além de uma intensa troca entre a instituição familiar, a comunidade e a escola.

Segundo Sarge (1999), a figura do gestor escolar é essencial para que os sistemas educacionais inclusivos sejam de fato, implementados de forma democrática a partir de uma prática crítica e reflexiva de todos os envolvidos. Segundo o autor:

O papel do diretor em provocar as mudanças necessárias do sistema em cada nível – o setor escolar central, a escola e cada turma – é essencialmente um papel de facilitação. A mudança não pode ser legislada ou obrigada a existir. O medo da mudança não pode ser ignorado. O diretor pode ajudar os outros a encararem o medo, encorajar as tentativas de novos comportamentos e reforçar os esforços rumo ao objetivo da inclusão (SAGE, 1999, p. 135).

Pensando no acesso de educadores e gestores a subsídios teórico-metodológicos para a implementação de sistemas educacionais inclusivos e mais democráticos foi que se desenvolveu e se consolidou o curso *A gestão do desenvolvimento inclusivo na escola* elaborado no âmbito de um acordo MEC (Ministério da Educação e Cultura) e a Unifesp (Universidade Federal de São Paulo). Na esteira das propostas de formação continuada, tal experiência formativa de aperfeiçoamento foi oferecida a educadores que atuavam em diferentes níveis de ensino na cidade de São Paulo e Guarulhos.

O curso oferecido na modalidade semipresencial (220 h a distância e 20 h presenciais) disponibilizou 300 matrículas para profissionais da rede pública e particular das cidades de São Paulo e Guarulhos. Teve como aporte as diretrizes resultantes de conquistas de movimentos representativos, no cenário mundial que defendem a equidade social e o direito de todos a uma educação de qualidade, tais como: a Conferência Mundial sobre Educação para todos, Jomtiem, 1990; a Declaração de Nova Delhi, 1993, a Declaração de Salamanca, 1994 e a Convenção sobre Os Direitos da pessoa com Deficiência, este último publicado pela Organização das Nações Unidas – ONU em 2006 e outorgado pelo Brasil. Tais diretrizes estão contidas nesses importantes documentos que defendem a inclusão social e escolar por meio de políticas públicas e ações de organismos não-governamentais na implantação de práticas mais adequadas de educação escolar, educação especial e inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais.

A oferta do curso se justificou frente à necessidade de discussão e fomento, no âmbito das instituições escolares, de princípios e práticas de reconhecimento da diversidade social e das diferenças humanas, como condição de equidade no exercício do direito à educação escolar e desta como condição de luta pela equidade social e pela superação da pobreza. Frente a essa necessidade, a formação de gestores escolares apresentou-se de forma preponderante, frente a urgência de se prover tais profissionais de ferramentas conceituais e práticas que permitissem idealizar e operacionalizar um plano institucional que tivesse como eixo o caráter inclusivo do trabalho a ser desenvolvido, dirigindo a escola para o conhecimento e implementação de políticas que possuem como fundamento o desenvolvimento inclusivo.

Fundamentando-se na Resolução CNE/CEB, nº 04/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, toda a organização do curso, os materiais didáticos produzidos para cada módulo de estudo e as atividades propostas aos cursistas no decorrer do mesmo, almejavam, assim como propõe a normatização:

(...) a democratização do acesso, inclusão, permanência e conclusão com sucesso da educação básica”, como condições que resultam no exercício do direito de todos, na instituição educacional, ao pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Resolução CNE/CEB, n° 04/2010).

Apoiando-se ainda na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), prorrogada pela Portaria n° 948, de 09 de outubro de 2008 e os demais documentos oficiais norteadores do atendimento educacional às pessoas com deficiência, tais como: Decreto n° 5296/2004, que regulamenta a Lei n° 10.048/2000 e a Lei n° 10.098/2.000, versando sobre as diretrizes gerais para promoção da acessibilidade; Decreto n° 6571/2-008, incorporado pelo Decreto n°7611/2011, que instituiu a política pública de financiamento da educação especial na perspectiva inclusiva; a Resolução CNE/CEB, n° 04/2009, que instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, o projeto também considerou as condições e modos de implementação da lei 10639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. No âmbito destes, destaca-se dois artigos: 26A e 79B que estabeleceram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em instituições de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

A retomada dos marcos legais acima referidos articula-se à compreensão da escola como espaço público, *locus* da ação educativa sistemática e organizada, integradora de diferenças e impasses humanos, subjetivos e concretos, potencializados pelos mais diversos fatores (de ordem política, econômica, filosófica, de procedimentos etc) frente ao que se coloca como objetivo comum: a educação humana para a aprendizagem de novas habilidades, novos conhecimentos e tudo o que esta exige para sua concretização. Apesar de compreendermos que,

A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer (Brandão, 2006, p. 47).

As demandas da modernização tecnológica, a expansão do acesso à educação básica, a necessidade de discussão do papel social da educação no enfrentamento da pobreza, a educação como política do Estado e a persistência de problemas crônicos relacionados à qualidade da educação, expressos pelos altos índices de repetência e evasão, exigem a discussão das formas de organização institucional, de gestão da escola e dos sistemas de ensino e, nesse contexto, a instrumentalização do profissional gestor, para exercer criticamente o seu papel frente a todas essas demandas e mudanças.

Neste contexto, o gestor educacional é visto como o agente capaz da integração dessas diferenças e impasses através da gestão de condições e modos de realização do trabalho escolar, atentando para os mais diversos aspectos relacionados nesse processo (históricos, culturais, políticos, econômicos, psicológicos, pedagógicos, organizacionais etc). Nessa direção, cabe ao gestor, administrar democraticamente a instituição, construir as condições internas de seu funcionamento, mantendo de forma crítica, o vínculo com fontes e determinantes sociais de seu funcionamento. Seu papel se (re)faz diariamente na busca de formas para prover, (re)organizar e (re)avaliar a escola como sistema de ensino e formação humana.

Ao gestor (não mais o diretor autoridade com poder de posição, autoridade unipessoal, cargo vinculado à estrutura hierárquica), exige-se ação competente, reação dinâmica em cada situação, de forma integrada e considerando a situação como um todo (não mais vendo partes: pedagógico separado do administrativo, planejamento, seleção de pessoal, organização...) (WERLE, 2001, p. 155).

A hipótese formulada, quando da proposição do curso, foi a de que a necessidade de formação do gestor em uma perspectiva educacional inclusiva é apenas parte do todo de sua formação e tem como base a apropriação – conhecimento e reflexão – da legislação acima referida, aporte para conhecimentos e práticas que as instituições educacionais precisam incrementar para construir uma educação de qualidade para todos, uma escola que reconheça como legítimas as diferenças individuais e sociais que a integram: diferenças relacionadas à cultura, à etnias, à raça/cor; à gênero, à condições socioeconômicas e à deficiência. Tais demandas constituem-se em desafios à gestão de políticas públicas de financiamento e formação, gestão que deve ser conduzida de forma a qualificar a educação escolar para o desenvolvimento de todos os atores que dela participam, inclusive o gestor.

Partindo dessa realidade e, assinalando a necessidade de mudança, se faz premente o oferecimento aos gestores de subsídios que permitam exercer o seu papel na construção de espaços institucionais de educação numa perspectiva inclusiva, a possibilidade de relacionar meios, modos e princípios de sua ação. Neste sentido, assinala-se que:

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade acadêmica e sócio cultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006, p. 2).

A proposta do curso, levado a efeito entre os meses de maio a novembro de 2015 considerou a constante necessidade de conhecimento, reflexão e operacionalização de saberes e práticas em relação. Buscou problematizar saberes e modos de ação difundidos entre os

profissionais da educação sobre a escola e suas possibilidades de organização e desempenho; apresentou e discutiu perspectivas de organização em torno do paradigma inclusivo, tomado como eixo de organização o Projeto Político Pedagógico com o objetivo de criar condições de “democratização da educação básica, do acesso, inclusão, permanência e participação de qualidade”, enfim da efetiva transformação do contexto educacional.

## Desenhando a trilha a ser percorrida

O processo de elaboração e de concretização de um curso de aperfeiçoamento para educadores não constitui tarefa fácil. Seu caminho é tortuoso e cheio de desafios, dentre os quais inicialmente relaciona-se à formulação da proposta do curso e de objetivos que estejam claramente relacionados às necessidades prementes dos educadores que trabalham motivados pela inclusão de todos no sistema de ensino brasileiro. Depois, no que diz respeito a concretização do curso, a escolha dos polos de atendimento presencial, do suporte técnico necessário, da escolha dos professores pesquisadores e conteudistas, da organização do material didático na plataforma virtual de aprendizagem, das atividades e, por fim, das dificuldades dos cursistas relacionadas ao manuseio de computadores e de plataformas de ensino a distância.

Para o desenvolvimento do curso foram organizados oito módulos para cada discussão temática, que deveriam relacionar-se e desenvolver os objetivos propostos, a saber:

- conhecer e discutir marcos legais de educação especial e formas de sua implementação numa perspectiva inclusiva;
- discutir a educação em Direitos Humanos, a defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e a eliminação de quaisquer preconceitos e discriminação nos espaços escolares;

- conhecer e problematizar possibilidades de operacionalizar princípios universais de acessibilidade e de operacionalização e a oferta de atendimento educacional especializado - AEE;

- debater o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana;

- pautar a necessidade de oferta da educação básica e superior às populações menos favorecidas economicamente como: trabalhadores do campo, quilombolas e indígenas;

- engendrar possibilidades de gestão, de organização curricular, de formação, de organização de estrutura e recursos físicos e humanos, de materiais didáticos e de práticas pedagógicas tendo como base a perspectiva educacional inclusiva;

- refletir sobre o papel da gestão escolar na construção e manutenção de espaços educacionais sustentáveis, caracterizados pela sustentabilidade socioambiental no âmbito da estrutura física, da organização curricular, da formação docente e discente, dos materiais didáticos e das práticas pedagógicas;

- e por fim, debater sobre o papel desempenhado pela gestão na superação do analfabetismo e elevação da escolaridade de jovens e adultos, buscando igualdade de condições com os demais estudantes da educação básica.

Percebe-se a partir dos objetivos elencados acima o uso do termo inclusivo de forma abrangente e original, não relacionado somente aos estudantes com deficiência que acessam o sistema escolar, mas pretendeu-se que no curso *A gestão do desenvolvimento inclusivo na escola* os estudantes percebessem os diferentes matizes do conceito inclusão que abrangem as discussões sobre as relações étnico-raciais, a educação de jovens e adultos, a educação ambiental, a educação quilombola e indígena, assim como dos trabalhadores do campo e finalmente as questões ligadas aos Direitos humanos. Neste sentido, ao pensar o projeto do curso, concordamos com Machado (1999) ao afirmar que:

Projetam, portanto, todos os que estão vivos, todos os que antecipam cursos de ação, os que concebem transformações de situações existentes em outras imaginadas e preferidas, elegendo metas a serem perseguidas, tanto em termos pessoais quanto em termos coletivos, o que situa a ideia de projeto no terreno do próprio do exercício da cidadania (MACHADO, 1999, p.01-02).

Cada módulo do curso contou com leituras dos textos indicados, produzidos pelos professores pesquisadores à propósito do curso, de exercícios e discussões por meio de fóruns sobre o tema proposto, buscando a consolidação do conhecimento adquirido. Todos os exercícios e discussões em fóruns e *chats* foram acompanhados pelos tutores à distância cuja prontidão para responder as demandas dos cursistas foi o diferencial para a manutenção da frequência dos estudantes. O desenvolvimento de cada módulo foi respaldado por recursos didáticos que visaram desenvolver no aluno uma melhor assimilação dos conteúdos. Nesse sentido, privilegiaram-se materiais tais como vídeos e imagens, além dos textos previstos para cada tema trabalhado. Cabe destacar que o material complementar de apoio ficou disponível por meio de *links* para sites relacionados aos temas ou por meio de referências completas apresentadas ao final de cada módulo.

O desenvolvimento do curso se deu a partir da inserção dos cursistas na plataforma *Moodle* 3, que dispõe de um conjunto de ferramentas que podem ser selecionadas pelo professor de acordo com os

---

3 O Moodle, abreviação de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, é um sistema de código aberto de gerenciamento de cursos – Course Management System (CMS) –, também conhecido como Virtual Learning Environment (VLE) ou Learning Management System (LMS), comumente traduzido como Ambiente Virtual de Aprendizagem. Foi originalmente desenvolvido para ajudar educadores a criar cursos online, com foco na interação e na construção colaborativa de conteúdo. Informação: MAGNAGNO, Cleber Cicero; RAMOS, Monica Parente; OLIVEIRA, Lucila Maria Pesce de. Estudo sobre o Uso do Moodle em Cursos de Especialização a Distância da Unifesp. *Rev. bras. educ. med.*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 4, p. 507-516, dez. 2015.

seus objetivos pedagógicos. Segundo MAGNAGNAGNO *et al*, 2015, é possível conceber cursos que utilizam fóruns, diários, chats, questionários, textos do tipo wiki, etc., com o conteúdo oferecido ao aluno de forma flexibilizada. Neste caso, o professor pode utilizar metáforas, dando às ferramentas diferentes perspectivas e usos, além de criar espaços didáticos únicos. Desse modo, o ambiente virtual se eleva a algo bem maior do que um simples espaço de publicação de materiais e torna-se um local onde o professor espelha as necessidades de interação e comunicação exigidas pelo projeto pedagógico, pelo contexto educacional ou pelos objetivos pedagógicos do curso. Os tutores, por sua vez, figuraram como peças fundamentais para o apoio aos cursistas e a consolidação dos saberes apresentados no curso. Sobre tal figura em cursos nas modalidades de EAD, destaca-se que:

É possível afirmar que o tutor, mais do que um acompanhante funcional para o sistema, exerce um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem dos estudantes, passando a ser visualizado como um professor que agrega conhecimentos técnicos da tutoria em EaD (BERNARDINO, 2011, p. 5).

Além dos profissionais envolvidos na implementação do curso, uma das primeiras etapas que foram ser pensadas, relacionou-se à formulação de um programa de curso que abrangesse, conteúdos, ementas e suas respectivas cargas horárias. No quadro abaixo destacamos o programa do curso *A gestão do desenvolvimento inclusivo na escola*:

Módulos	Carga Horária	Ementas
---------	---------------	---------

Módulo I	Presencial: 8 h Distância: 12 h	Apresentação do curso, educação a distância com seus principais elementos e introdução ao uso do ambiente virtual Moodle
Módulo II – Marcos Políticos Legais norteadores da inclusão educacional	Distância: 20 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marcos Históricos e Legais da Educação Inclusiva: Diversidade e diferenças no âmbito da educação escolar;</li> <li>• A inclusão na perspectiva da diversidade racial, de jovens e adultos e populações menos favorecidas;</li> <li>• Inclusão Escolar: conceito, características e evolução;</li> <li>• Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;</li> <li>• Aspectos sócio históricos no atendimento da pessoa com deficiência.</li> </ul>
Módulo III – Princípios do planejamento inclusivo da escola	Distância: 40 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentos e Princípios da Educação Especial;</li> <li>• Projeto Político Pedagógico da Escola com relação à inclusão de alunos com deficiência</li> <li>• Princípios da Cultura Inclusiva no Âmbito da Comunidade Escolar;</li> <li>• O conceito de aluno com Necessidades Educacionais Especiais no Contexto da Comunidade Escolar;</li> <li>• Definições conceituais dos diferentes quadros de deficiência física, mental e sensorial;</li> <li>• Tópicos sobre a Formação do Professor para Educação Inclusiva;</li> <li>• Inclusão escolar: a mediação pedagógica e interação.</li> </ul>

Módulo IV – A acessibilidade e a oferta do atendimento educacional Especializado – AEE	Distância: 40 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O conceito de atendimento educacional especializado.</li> <li>• Organização do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência;</li> <li>• Elaboração de um plano de atendimento às necessidades educacionais especiais na escola;</li> <li>• Acessibilidade e recursos tecnológicos disponíveis para a inclusão escolar do aluno com deficiência;</li> <li>• A avaliação de necessidades e/ou habilidades educacionais específicas dos alunos;</li> <li>• Relação entre educação especial como modalidade educacional e escola regular.</li> </ul>
Módulo V – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana	Distância: 40 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direitos humanos: direito à diversidade nas políticas públicas educacionais;</li> <li>• Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais;</li> <li>• A importância da cultura africana e afro-brasileira na História do Brasil;</li> <li>• Quilombo: direito ao território e à igualdade étnico – racial;</li> <li>• A questão do racismo na pluralidade de suas manifestações, em particular nos processos educacionais;</li> <li>• Formas de resistência da cultura negra em uma perspectiva que abrange desde movimentos sociais até políticas públicas de ações afirmativas, em especial as leis 10.639/03 e 11.645/08;</li> <li>• Convenção nº 169 da OIT, Decreto nº 6040 e Diretrizes Operacionais para uma educação básica do campo e a garantia do direito à educação às comunidades quilombolas.</li> </ul>

Módulo VI – Educação Ambiental	Distância: 20 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA): princípios e objetivos;</li> <li>• O Programa Nacional de Educação Ambiental. A dimensão ambiental na educação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs);</li> <li>• Contextualização Regional e Local das questões ambientais): a educação ambiental na prática educacional;</li> <li>• Estratégias de preservação e desenvolvimento sustentável;</li> <li>• Construção da cultura socioambiental no cotidiano escolar.</li> </ul>
Módulo VII – Educação de Jovens e Adultos.	Distância: 40 h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O indicador nacional de alfabetismo funcional: níveis de letramento no Brasil;</li> <li>• As concepções de EJA em documentos da política pública;</li> <li>• As concepções de EJA: da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida;</li> <li>• Jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem;</li> <li>• Relações com o conhecimento e múltiplos saberes na perspectiva histórico-cultural.</li> </ul>
Módulo VIII – Ava- liação	Presen- cial: 12h Distância: 8h	Apresentação e discussão sobre os trabalhos finais construídos por cada cursista a partir das temáticas apresentadas e trabalhadas durante o curso.

Na concepção, assim como no desenvolvimento do curso consideramos que os saberes dos gestores e dos educadores em geral “advêm de diversas fontes tais como: cultura pessoal, cultura escolar, conhecimentos curriculares e outros tantos...” (TARDIF, 2012, p. 262). Segundo esse autor, a utilização dos saberes dos professores se dá não só em função do seu trabalho prático, das suas necessidades cotidianas, mas também por meio de situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho, “... em suma, o saber está a serviço do trabalho” (*idem*, p.17). Trata-se de um saber social, produzido pelas vivências escolares e valorizado ou não pela sociedade, saberes estes que só ganham

destaque quando colocados em prática e quando produzem resultados positivos nos alunos. Segundo Tardif, “... um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional.” (TARDIF, 2012, p. 12). A aprendizagem exige uma formalização e uma sistematização adequadas e assim ocorre também com os saberes dos professores, formulados e reformulados a todo o tempo. É necessário um tempo para a formalização e sistematização dos mesmos.

... o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2012, p. 14).

Ao propor o curso de aperfeiçoamento levado a efeito pelos professores concomitante às suas atividades de docência pretendeu-se nos encontros presenciais e nas tarefas a distância, propostas pelo curso, romper com a relação que os professores mantêm com os saberes que é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos”, mas não de produtores de um saber ou de saberes “que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática” (TARDIF; 2012, p. 40). Percebe-se na maioria das formações oferecidas aos educadores que a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos próprios educadores. Neste sentido, o curso buscou em todas as suas atividades, mobilizar a condição autoral de produção de saberes dos professores cursistas.

## A constituição da equipe pedagógica do curso

Um dos desafios encontrados inicialmente em qualquer curso dessa natureza, diz respeito à organização da equipe pedagógica. Por se

tratar de um curso com um programa que podemos chamar de “híbrido” por tratar de muitas temáticas específicas, envolvendo a questão da inclusão das várias populações atendidas pela escola, tivemos a tarefa de encontrar profissionais para atender a tais demandas e especificidades das disciplinas.

A constituição dos profissionais do curso contou com a inserção de uma equipe com as seguintes funções:

1- Coordenador Geral: acompanhar todas as atividades do curso e estar em contato com a coordenação geral da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação e Cultura (SECADI/MEC);

2- Coordenador de Tutoria: estar em contato direto com os tutores e professores formadores, atentando para as questões diárias relativas às atividades ligadas a plataforma AVA (Ambiente virtual de aprendizagem).

3- Professor Pesquisador: desenvolver os materiais didáticos adequados ao curso. Também chamado de professor conteudista.

4- Tutor a distância: acompanhar a trajetória dos estudantes durante o curso, fazendo a mediação entre eles e os professores formadores. Estar atento aos conteúdos das disciplinas, avaliando as atividades e a frequência diária dos cursistas.

5- Professor formador: planejar e avaliar as atividades de formação e estar diretamente ligado aos tutores para tirar dúvidas sobre os conteúdos e materiais da plataforma AVA.

Para selecionar os professores formadores e conteudistas, a coordenação do curso em conjunto com a coordenação de tutoria buscou a colaboração de professores ligados a instituição proponente do curso que estivessem diretamente ligados a temática. Esgotadas as possibilidades, foi em busca de outras instituições públicas que pudessem dispor de pessoas habilitadas para a função. Todos os professores conteudistas eram doutores nas áreas relativas às temáticas trabalhadas. Al-

guns desses profissionais atuaram também como formadores, mas na impossibilidade, outros educadores com títulos de mestres e ou doutores fizeram parte da equipe nessa função. Já os tutores foram selecionados a partir de um edital público organizado pela equipe técnica da instituição. Além de comprovação documental sobre as experiências na área do curso e em EAD os candidatos passaram por entrevistas junto à coordenação do curso.

Depois de selecionados, os tutores a distância foram divididos por polos de apoio aos estudantes previamente disponibilizados pela Prefeitura de São Paulo e de Guarulhos. Assim como aconteceu para os alunos, foi necessário um treinamento técnico oferecido à equipe de profissionais para que pudessem conhecer e se ambientar aos recursos e meios utilizados pela plataforma virtual de apoio ao ensino a distância. Tomou-se o cuidado de oferecer previamente ao início das atividades de tutoria a distância atividades preparatórias aos tutores e professores formadores em áreas relacionadas aos conteúdos do curso, bem como treinamento técnico específico no qual foi oferecido subsídio para a prática pedagógica de orientação e o acompanhamento dos cursistas.

## Desvelando a trilha: havia pedras no meio do caminho

*Nunca me esquecerei desse acontecimento  
Na vida de minhas retinas tão fatigadas  
Nunca me esquecerei que no meio do  
caminho  
Tinha uma pedra*

Carlos Drummond de Andrade

As primeiras “pedras” encontradas no caminho foram relativas à produção do material didático que seria oferecido aos cursistas no decorrer do trabalho pedagógico. No Brasil, encontramos muitos ma-

teriais organizados para cursos de formação de professores de várias naturezas, contudo não há um modelo a ser seguido ou alguém que possa orientar de forma objetiva o quanto se deve produzir para cada módulo ou ainda quanto tempo se gasta para que o estudante possa ler o material. Por mais que se procure uma objetividade nesse percurso, há sempre descompassos e diferenças geográficas, culturais, regionais, dentre outras nos vários locais em que os cursos a distância são oferecidos. Desse modo, esse foi o nosso primeiro grande desafio: definir o número de páginas que cada professor conteudista iria produzir, pensando não só em um material que fosse colocado na plataforma, mas que pudesse ser transformado em um livro a ser ofertado aos cursistas, posteriormente. No caso desse curso, optamos pela escrita de 40 páginas para os módulos de 40 horas e 20 páginas para os de 20 horas, mas mesmo assim o material se mostrou demasiado grande para a maioria dos cursistas. Outra dúvida que nos surgiu no decorrer da preparação dos conteúdos foi com relação as atividades que deveriam ser aplicadas aos cursistas. Como iniciantes no papel de coordenadores, pedimos inicialmente aos conteudistas que preparassem os textos incluindo as atividades, o que no desenrolar do curso descobrimos ser desnecessário, já que havia demandas específicas de tempo, da disponibilidade dos cursistas em responder cada atividade, assim como o nível de dificuldade enfrentadas em cada etapa do curso. Fez-se necessário então, a preparação dos textos pelos conteudistas e a orientação das atividades pelos professores formadores em consonância com as ideias daqueles que prepararam o material textual.

Outra questão que merece destaque, relaciona-se ao perfil de nossos cursistas, na maioria, pessoas mais velhas, professores da rede pública que buscavam formação continuada. Guimarães (2012) aponta algumas das características de perfil de alunos que procuram cursos de EAD e, que coincidem com a realidade por nós observada. Muitos deles tinham uma extensa carga de trabalho com dedicação integral

à função docente; ou ainda faziam outros cursos no período noturno; tinham intensa participação na renda familiar e muitas responsabilidades domésticas, como o cuidado com filhos, dentre outros, em suas horas vagas.

Tonini e Silva (2105) em pesquisa sobre cursos a distância no campo de formação continuada de professores apontam que no caso da UFOP:

(...) 81% dos que abandonaram os cursos indicaram dificuldades em disponibilizarem tempo para os estudos (média relativamente maior do que no caso do ensino presencial). Este item indica, em determinados aspectos, a maneira pouco clara que se tem sobre o ensino a distância no Brasil, visto que, levadas em consideração as imagens veiculadas nas diversas mídias, independentemente se estamos tratando de instituições privadas ou públicas de ensino, a modalidade EaD é percebida como algo de relativa facilidade em sua gestão, quando é exatamente o contrário. Concomitantemente e de forma lamentável em coerência com todas as estatísticas apresentadas sobre o tema, mais da metade dos alunos encontrou alguma dificuldade na compreensão dos textos (54%) e indicou esta variável como relevante na opção de abandono do curso. (p. 65)

Alguns autores como Girão, Pereira e Pinto (2014) assinalam ainda que há uma diferença entre aqueles que nasceram antes da era digital na década de 1980 e 1990, dos que nasceram em plena expansão da internet. Tais pessoas são denominadas por Prensky (2001) por Nativos Digitais e Imigrantes Digitais, caracterizando esses últimos como indivíduos digitalmente obsoletos, que buscam oportunidades de se adaptar às novas tecnologias e à nova era digital, apresentando características típicas de seu passado em que as redes de computadores ainda não eram uma realidade mundial. Nesse caso, muitos cursistas apresentavam dúvidas com relação à plataforma e as atividades relacionadas a cada módulo. Como consequência, no decorrer do curso, a quantidade de atividades, o nível de dificuldade de exercícios e textos

tiveram que ser repensados pela equipe pedagógica.

Sobre as expectativas e as dificuldades ao longo dos processos de elaboração e desenvolvimento de cursos em EaD, assinala-se que:

Na educação a distância, no entanto, as coisas são bem diferentes. As formas típicas e prevalentes de ensino e aprendizagem não são falar e ouvir em situações face a face, mas apresentar material didático impresso e usá-lo a fim de adquirir conhecimento. Falar e ouvir são substituídos por escrever e ler, outro padrão cultural que, no entanto, é relativamente novo, e certamente, comparativamente difícil (Peters, 2009, p. 70).

Outra descoberta no caminho, foi a de que os tempos da atividade pedagógica de cursos a distância é extremamente diferente daquele nos quais estão inseridos os professores acostumados a aulas presenciais. Tudo é muito dinâmico. Num dia termina-se uma atividade ou um determinado módulo e no outro já se inicia outro diferente. Qualquer dificuldade técnica ou pedagógica pode atrapalhar sistematicamente o andamento das aulas e das atividades. Por isso a equipe tem que estar completa e com profissionais à disposição, que possam dar suporte em todas as frentes.

Lidar com as questões políticas também se mostrou um grande desafio no meio do caminho. Começamos o trabalho com um número de polos e cursistas, sendo que cada um dos polos contaria com dois tutores a distância e um presencial. Para a contratação dos profissionais fizemos um longo e trabalhoso edital que contava de avaliação da documentação e entrevistas com os selecionados. Depois de dois meses de treinamento de todos os profissionais e horas de trabalho, a Coordenação Geral de Política Pedagógica da Educação Especial alocada na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) nos deu a notícia de que nosso curso não poderia ter tutores presenciais, contrariando o projeto que havia sido aprovado anteriormente.

Com o passar dos meses novas surpresas: o MEC nos avisou que

o pagamento de bolsas deveria seguir o observado na relação de proporcionalidade do número de cursistas e tutores, conforme a resolução CD/FNDE N° 45 de 29 de agosto de 2011 relativa a orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa. Desse modo, descobrimos que se houvesse mais desistências de cursistas, diminuiríamos a demanda por tutores a distância, o que conseqüentemente nos ocasionou a dispensa de mais dois tutores e muita contrariedade na equipe. Tivemos que juntar turmas de polos diferentes e alocar para o mesmo tutor. Nenhum argumento foi suficiente para garantir a permanência de todos os tutores, incluindo a diferença geográfica dos polos de São Paulo e Guarulhos em que a maioria fica a muitos quilômetros da região central, com difícil acesso para os cursistas. Essa resolução acabou acarretando em muitas desistências de cursistas, acrescentando mais este item aos índices já conhecidos de evasão dos cursos EaD

## As conquistas do final da trilha

Como proposta de trabalho de conclusão de curso foi solicitado aos estudantes a elaboração de um trabalho escrito com um tema de livre escolha e a produção de vídeo relacionado ao trabalho escrito e as reflexões individuais elaboradas no decorrer do percurso formativo, este vídeo deveria possuir mais ou menos cinco minutos de reprodução para ser apresentado no encontro final junto aos colegas, aos tutores e aos professores pesquisadores. Os trabalhos discutiram temas variados e fundamentados nos textos de apoio, fóruns de debates e atividades realizadas durante todo o decorrer do curso. Nesta ocasião os cursistas também puderam mobilizar conhecimentos de experiências práticas vividas e relacionadas aos temas discutidos durante o curso. Neste encontro final, os cursistas também tiveram seus trabalhos avaliados pelos tutores e professores convidados para esta atividade.

Ao todo, foram apresentados e aprovados 132 trabalhos de conclusão de curso, cujos temas foram organizados em cinco categorias

simples e três que mesclaram duas categorias já existentes. Os títulos foram categorizados da seguinte maneira: direitos humanos (4 títulos); educação ambiental (6 títulos); educação de jovens e adultos (7 títulos); educação inclusiva (90 títulos); relações étnico-raciais (20 títulos); educação inclusiva relacionada à educação ambiental (1 título); educação inclusiva e educação de jovens e adultos (3 títulos); educação inclusiva associada às questões étnico-raciais (1 título).

A grande incidência de trabalhos relacionados à educação inclusiva em primeiro lugar (90 trabalhos), seguido do tema relações étnico-raciais (20 títulos) e da discussão sobre a educação de jovens e adultos (7 trabalhos) nos permitem inferir duas hipóteses: a primeira é a de que a discussão sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais é uma questão candente nos ambientes de trabalho e de formação dos professores, ou seja, ao privilegiarem em seus trabalhos de conclusão de curso o aprofundamento das leituras e as reflexões sobre o tema educação inclusiva, os professores estudantes, majoritariamente do sistema público de ensino de São Paulo assinalaram uma necessidade real e um desejo contido de conhecer e discutir de forma mais demorada a questão, percebendo no curso, dentre todas as possibilidades de se desenvolver a gestão do desenvolvimento inclusivo na escola, a necessidade de compreenderem sob novos prismas um tema antigo e até hoje bastante polêmico.

A afluência de trabalhos sobre a temática das relações étnico-raciais no contexto escolar também se destacou pela recorrência dos estudos, que destacaram não somente as possibilidades de implementação da Lei 10.639/03, mas as vicissitudes da constituição da identidade negra. No caso das pesquisas que discutiram a gestão do desenvolvimento inclusivo das pessoas jovens e adultas em processo de escolarização tardia (ou na modalidade educação de jovens e adultos), os estudantes destacaram os saberes e a formação que se faz necessária para atuar nessa modalidade, as dificuldades destes estudantes e os processos de evasão e repetência, bem como a educação de jovens e adultos como

um direito constitucional a ser consolidado. A organização do quadro temático dos trabalhos de conclusão de curso é bastante elucidativa não somente dos temas de interesses dos estudantes, mas das lacunas que possuem nos seus processos de formação inicial e necessidades sentidas nas suas práticas docentes cotidianas. Lidar com a diversidade e garantir o desenvolvimento humano de todos os envolvidos nos processos educativos é uma tarefa árdua, cuja conquista se faz para além das leis e normas, mas deve ser refletida e praticada por cada educador em seu contexto de trabalho.

### Considerações finais ou concluindo: o trajeto para traçar novos percursos

Foram algumas pedras, vários desafios, rotas alternativas e atalhos no percurso, mas o número de cursistas aprovados e a avaliação positiva dos mesmos no momento do encontro presencial final indicam que o caminhar valeu a pena e que novos caminhos podem ser traçados. No final da trilha concluímos que os cursos de formação continuada de educadores na modalidade de EAD já é uma realidade e que as universidades públicas de um modo geral devem otimizar recursos humanos e materiais para uma implementação adequada dessa nova demanda que se objetiva nesse novo século.

As pedras e obstáculos que nos acompanhou durante o desenrolar do curso, pode ser fruto de um despreparo para lidar com as especificidades de cursos dessa natureza, já que a universidade pública, historicamente tem tentado evitar formações a distância, considerando o papel mediador da figura presencial do professor como insubstituível. Tal referência pode vir a ser compreendida apenas como um mito, já que há experiências muito significativas de aprendizagens e formação em cursos similares. Outra questão que deve ser considerada, é aquela que se refere às políticas públicas voltadas à formação continuada de

professores brasileiros. Tem havido uma crescente demanda de educadores em busca de conhecimento e informações referentes às vicissitudes presentes no cotidiano da escola e, portanto há que haver políticas expressivas de ofertas de formação nessa perspectiva.

Oxalá consigamos ultrapassar as barreiras tecnológicas e aquelas relacionadas às políticas públicas para que a Educação brasileira possa seguir novos rumos na formação de professores e gestores envolvidos com temáticas tão caras, como tem sido a gestão de processos inclusivos na escola pública brasileira.

## Referências bibliográficas

- BERNARDINO, Herbert Soares. A Tutoria na EAD: Os Papéis, as Competências e a Relevância do Tutor. Revista Paidéi@, *UNIMES VIRTUAL*, Volume 2, número 4, julho. 2011. Acesso em: 18 jan. 2017.
- RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006.
- MACHADO, Nilson José. *Educação projetos e valores*. Escrituras Editora e Distribuidora de Livros Ltda., 1999.
- MAGNAGNAGNO, Cleber Cicero; RAMOS, Monica Parente; OLIVEIRA, Lucila Maria Pesce de. Estudo sobre o Uso do Moodle em Cursos de Especialização a Distância da Unifesp. *Rev. bras. educ. med.*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 4, p. 507-516, dez. 2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-55022015000400507&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022015000400507&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 18 jan. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v39n4e00842014>
- GIRÃO, Odete; PEREIRA, Sara; PINTO, Manuel. Debate em torno dos Nativos Digitais. *CECS-Publicações/eBooks*, p. 78-88, 2014.

- PETERS, Otto. *A educação a distância em transição: tendências e desafios*. Tradução de Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Unisinos, 2009.
- PRENSKY, M. (2001) “Digital Natives, Digital Immigrants part I”, *On the Horizon*, 9,5: 1-6
- SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012
- TONINI, Adriana Maria; DA SILVA, Antonio Marcelo Jackson Ferreira. Políticas Públicas de Formação e Capacitação Continuada de Professores da Educação Básica por meio da Educação a Distância/Public policy formation and continuing formation for teachers of basic education through distance education. *Revista EducaOnline*, v. 9, n. 1, p. 51-67, 2015.

## II. O preconceito e os impasses da educação inclusiva

*Marian Ávila de Lima Dias<sup>1</sup>*

Neste capítulo tratamos do tema da educação inclusiva a partir de um de seus principais obstáculos: o preconceito. Inicialmente abordamos o preconceito em seus aspectos individuais e sociais e as consequências de tal atitude na formação dos indivíduos e na consolidação de opiniões socialmente aceitas e partilhadas: os estereótipos. Em seguida delineamos o atual cenário da educação

---

<sup>1</sup> Psicóloga, mestre pela PUC -SP, doutora pela USP e professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo.

escolar, suas relações com a violência escolar e sua centralidade na reificação de estereótipos, mesmo diante do encontro com o diferente e com a diferença. A terceira parte do capítulo trata das implicações da educação escolar quando esta é voltada para a competição individual. O capítulo se encerra com uma reflexão sobre o potencial emancipatório da educação inclusiva, uma vez que esta proposta resgata na educação o sentido – há muito abandonado – de formação de um indivíduo mais consciente das contradições presentes na estrutura da sociedade atual e, portanto, capaz de contrapor-se à sua violência.

### Preconceito: aspectos individuais e sociais

O preconceito é uma disposição intencional, uma atitude que percebe os indivíduos pertencentes a certos grupos sob uma falsa generalização decorrente de tipologias generalizantes socialmente veiculadas e aceitas. Tal atitude expressa a “mentalidade do ticket” descrita por Adorno e Horkheimer (1985) como um tipo de pensamento em blocos que categoriza superficialmente vários elementos formando um todo rapidamente compreensível e cristalizado. Os autores também destacam como marca do preconceituoso a certeza de que as características atribuídas ao alvo lhes são inerentes e, portanto, dadas naturalmente, desconsiderando os determinantes históricos. Tais características são tomadas como a totalidade do indivíduo, ou seja: ser negro(a), judeu, ou ter deficiência, por exemplo, é sobrevalorizado como sendo o único traço que compõe o indivíduo e seu grupo. Outra característica do preconceito é que juntamente aos traços objetivamente observados, agregam-se os mesmos atributos – na maior parte das vezes negativos – à todos daquele grupo. Desta forma, por exemplo, agrega-se a avareza a todos os judeus, como se fosse essa a principal característica de todo um grupo em todas partes do globo ou épocas da história, independente da variação das condições objetivas enfrentadas.

Em termos psicanalíticos, os traços projetados sobre o alvo do preconceito revelam mais sobre o preconceituoso e aquilo sobre o que ele reprime – seus medos e desejos – do que sobre a vítima em si (Bettelheim e Janowitz, 1950). A atitude do preconceituoso põe em marcha o mecanismo de defesa da negação. Nega-se algo com o que se tem identidade, pois o que há é antes uma afinidade entre o preconceituoso e seu objeto que precisa ser ocultada. A hostilidade é manifestada contra algo que o preconceituoso é incapaz de perceber em si mesmo.

Outra forma de preconceito é aquela em que ocorre a frieza, negando toda e qualquer identificação do preconceituoso com seu alvo ao encará-lo apenas como um instrumento que deve ser eficaz em realizar seus desejos, sem nenhuma emoção para com o outro. Esta segunda forma de preconceito pode ser percebida no tipo psicológico descrito por Adorno e colaboradores (1950) como o tipo manipulador, ocupado em realizar as tarefas de maneira eficaz e para quem os outros são como coisas.

Em ambos os casos, o preconceito mobiliza aspectos afetivos, cognitivos e também uma tendência para a ação. Quanto aos afetos sobre o objeto do preconceito, eles podem ser variados compreendendo tanto a raiva, o desprezo ou o nojo como também a pena, a comiseração, a admiração e a superproteção, mas possuem como marca o fato de discriminar o alvo do preconceito como alguém diferente – positiva ou negativamente – e à parte do grupo de referência. No aspecto cognitivo observa-se uma racionalização para justificar o preconceito e que frequentemente encontra respaldo nos estereótipos. Aqui também é necessário generalizar as características atribuídas a um grupo ao mesmo tempo em que se refutam dados vindos da experiência imediata com um indivíduo pertencente a esse grupo que seria capaz de evidenciar a falsidade dos argumentos construídos, o que requer um empobrecimento na forma de perceber e atribuir significado ao mundo e aos outros. Em resumo: o preconceituoso é refratário à experiência com o indivíduo alvo de seu preconceito. A tendência para a ação, a depender

dos afetos e das racionalizações envolvidas, pode ser contrária ou favorável ao objeto, como nos casos de superproteção. De uma forma ou de outra, o resultado é a discriminação, o afastamento, quer por meio da marginalização ou mesmo da segregação (Crochík *et al.*, 2013b).

Se a experiência no contato com o outro fica empobrecida a fim de que seja possível construir uma racionalização que justifique a discriminação presente no preconceito, ela é uma forma importante de desmonte do preconceito uma vez que há um desconhecimento do outro e de suas potencialidades; no entanto a experiência não pode ser resumida ao mero contato entre o preconceituoso e o seu alvo uma vez que a estrutura cultural determina a forma como este contato se dá. Se a sociedade propicia um clima cultural restrito, tal como nos regimes totalitários, as experiências são igualmente restritas e o mero contato com o alvo pode simplesmente reforçar as simplificações estereotipadas presentes no preconceito.<sup>2</sup>

Desta forma, embora o preconceito manifeste-se nos indivíduos, a organização social é fator determinante para a sua ocorrência uma vez que as justificativas para a discriminação de indivíduos ou grupos (os estereótipos) são construídas e aceitas coletivamente. Se tomamos a ideologia como o conjunto de explicações oferecidas em determinada época e sob certas condições objetivas como justificava para a dominação (Horkheimer e Adorno, 1985), podemos considerar que a ideologia tem participação ativa no preconceito, pois está presente na formação dos indivíduos e no modo como eles compreendem e se relacionam na e com a sociedade. Assim, o preconceito relaciona-se com a ideologia.

O preconceito, nesse caso, é a ideologia introjetada, mediada por necessidades psíquicas, que não deve ser reduzido ao âmbito da psicologia ou da psicanálise. A perseguição de um alvo pelo preconceituoso, quando associada a movimentos co-

---

2 Ver Vala e Monteiro (1996) sobre a Teoria da Hipótese de Contacto.

letivos, é derivada da perseguição de indivíduos pertencentes a minorias sociais (Crochík, 2015, p. 34).

As minorias sociais mobilizam no preconceituoso aquilo que foge às classificações e à delimitação, marcas de uma natureza frágil, não dominada, e que deve ser esquecida (Adorno, 2003; Horkheimer e Adorno, 1985). É assim que o preconceito simultaneamente se relaciona a necessidades psíquicas e a movimentos coletivos, sendo a manifestação da organização social no indivíduo.

Dado que os indivíduos apresentam diferentes estruturas, o preconceito atende a diferentes necessidades psíquicas: é possível ver desde a projeção de características muito específicas a serem negadas até uma intolerância genérica e pouco delimitada do outro. Tal variação também permite compreender que quanto mais difuso e superficial, maior a possibilidade de confrontar o preconceituoso com fatos que refutem suas crenças. De outra parte, quanto mais arraigado como forma de adaptação, maior a refração às informações e experiências vindas do contato com o outro. A esse respeito, Crochík (2015) afirma que quanto maior a diferenciação dos grupos, maior a necessidade do uso do mecanismo de defesa da racionalização na construção do preconceito. Mas, ao contrário, quanto mais uma sociedade se torna homogênea, presa a uma mesma lógica – como na atual – é preciso cada vez menos de justificativas para essa forma de violência. Trata-se, em termos de desenvolvimento psíquico, de uma posição regredida e, dessa forma, os alvos do preconceito não são tão bem delineados como na primeira situação. Tal posição, no limite, levaria a uma descarga de agressividade contra o outro sem motivo específico e, portanto, sem um objeto claramente definido, presente, por exemplo, no *bullying*.<sup>3</sup>

---

3 O tema do *bullying* não será tratado neste capítulo, mas, cabe apenas ressaltar que consideramos tal forma de violência distinta da do preconceito, uma vez que ela não necessita de uma justificativa racional. O preconceituoso, ao discriminar alguém, alega que o seu objeto tem características merecedoras

De qualquer forma, ninguém nasce preconceituoso. As experiências e as necessidades individuais podem variar – a depender da sociedade em que se encontra o indivíduo – de outros modos para lidar com as projeções, a agressividade e as fragilidades. Conseqüentemente, a educação em suas mais variadas formas, tem papel importante na oferta dessas experiências e no sentido atribuído a elas; ela tem responsabilidade na formação de indivíduos com capacidade para conhecer e acolher seus medos e fragilidades (Adorno, 2003). A seguir, comentaremos sobre o papel da educação inclusiva tanto no acolhimento das diferenças como na cristalização dos estereótipos.

## O preconceito como forma de violência escolar.

São várias as propostas de educação inclusiva em nosso país. Desde a que recomenda um acompanhamento constante do aluno em situação de inclusão por parte de um professor auxiliar ou especialista (Mendes, 2006) com momentos fora da sala de aula em atendimentos especializados, passando por modalidades que demandam a adaptação por parte desse aluno para adequar-se à escola (o que seria, em nosso entendimento, uma proposta de educação integrada, mas não inclusiva), até a perspectiva da educação inclusiva “total” (Mantoan, 2003) em que todos os alunos são considerados parte de um mesmo grupo, acompanhados pelos mesmos professores, têm o mesmo currículo, com as mesmas atividades (ainda que com graus diferentes de dificuldade, se necessário) e formas de avaliação que levam em conta o quanto cada aluno avançou no aprendizado com relação ao seu próprio desempenho prévio como o progresso da classe como um todo (Booth e Ainscow, 2002). Contudo, qualquer uma dessas propostas demanda uma alteração importante nas salas de aula: a presença de alunos “sig-

---

de tal discriminação; já no *bullying*, o agressor alega ter praticado a violência porque teve vontade, para “brincar”. Ver Crochík et al., 2016.

nificativamente diferentes” (Amaral, 1992) quebra a homogeneidade almejada pelo sistema escolar tradicional.

Assim, a educação inclusiva é, por princípio, voltada para todos. Se alguns indivíduos (pais, professores, funcionários, alunos, gestores) têm preconceitos contra determinada minoria, conseqüentemente são contrários ao princípio básico da inclusão escolar. E se o preconceito é uma atitude e as atitudes, em especial as do(a) professor(a), frente à educação inclusiva são importantes para que a sua implementação ocorra, elas afetam a conduta de toda a sala de aula (Casco e Dias, 2011; Crochík et al., 2006). Dessa forma podemos considerar o preconceito como um dos obstáculos à implementação da educação inclusiva (além obviamente dos obstáculos políticos e financeiros) no sentido de que quando há preconceito a possibilidade de identificação com o outro, considerado mais frágil, está obstada.

Mas, como nossa sociedade é contraditória (Marcuse, 1964; Horheimer e Adorno, 1985), o preconceito pode favorecer certo tipo de inclusão assim como a inclusão pode favorecer o preconceito. Ao realizarmos uma pesquisa sobre preconceito e os alunos considerados em situação de inclusão escolar (ver Crochík et al., 2013b), partimos da ideia de que o preconceito expressa-se em modos de discriminação no cotidiano escolar. Esta, por sua vez, pode assumir a forma de marginalização ou de segregação. Na escola a marginalização seria expressa pelo comportamento de “café-com-leite” adotado para com determinados alunos. Ou seja: fazem parte do grupo, mas é como se não contassem: nos trabalhos em grupo não opinam, apenas obedecem o que lhes for designado, nos esportes coletivos não recebem a bola e, se cometem algum erro, isso não vale pontos ao adversário. Já a segregação coloca à parte aquele aluno: ele não faz as mesmas atividades relativas à matéria que está sendo dada, não participa dos passeios e demais atividades sociais e não fica na sala de aula o mesmo tempo que os demais. Segregações e marginalizações foram observadas em

nossa pesquisa mesmo nas escolas que adotaram o modelo da educação inclusiva, o que reforça a contradição apontada anteriormente. Ou seja: ser favorável à inclusão de alunos significativamente diferentes pode se apresentar como uma maneira de negar a persistente presença do preconceito sem efetivamente enfrentá-lo. Se a escola for obrigada a aceitar alunos sem a possibilidade de que seus membros examinem seus preconceitos, dificilmente se implementará uma educação inclusiva de fato.

O mero contato entre os alunos sem a necessária reflexão sobre o eu e o outro, os limites e as características de cada um, não é capaz de eliminar o preconceito. Ao contrário, reforçam-se as expectativas prévias, fruto de idealizações. A idealização, por carecer da experiência, tende a afastar os indivíduos do convívio uns com os outros. Desta forma, o preconceito pode levar à expectativa da inclusão de seres idealizados (o aluno com Síndrome de Down é imaginado como carinhoso, o aluno cego é tido com excelente ouvido para música..., a lista é extensa) e é muito difícil o relacionamento com alunos que não correspondem à essa idealização, pois eles parecem desequilibrar as concepções preexistentes o que, por vezes, gera hostilidade e violência (Crochík *et al.*, 2013 a).

## A escola, suas hierarquias e a formação para a competição

A escola tem se configurado nos últimos séculos como um espaço central na organização social da vida das crianças e adolescentes e como lugar por excelência da educação não apenas formal mas como porta de entrada para a inserção do indivíduo em seu grupo e em sua tradição. Ali são transmitidas informações, conhecimentos e os bens da cultura; formas de conduta esperadas para cada grupo social e de gênero são encorajadas e/ou recriminadas; grupos são formados com

relações de poder entre seus membros e práticas hegemônicas são apresentadas como modelo a ser adotado.

A escola e a educação ali ofertada estão em sintonia com a ideologia e a organização política e econômica de determinada sociedade. Se, em nossa sociedade prevalece a ideologia da racionalidade tecnológica (Marcuse, 1964), as políticas educacionais colocadas em ação tendem a caminhar igualmente nessa direção. E se a escola mantém essa intensa relação com a totalidade da organização social, o exame das contradições sociais ali presentes ajuda a refletir sobre as contradições e limites da própria sociedade.

O que se valoriza na escola, via de regra, é a ideia de uma racionalidade adaptada e obediente ao cumprimento das tarefas. Os resultados obtidos nos exames e provas, a performance individual comparada com os demais alunos em escala mundial, a competição e o mérito como expressões de atributos tidos como individuais e naturalizados, as metas a serem atingidas pela escola por meio de avaliações externas, a soberania da técnica tomada como sinônimo de conhecimento, a valorização das competências e habilidades nos alunos como fragmentos de uma humanidade perdida porque considerada inútil são algumas das expressões da ideologia da racionalidade tecnológica (Marcuse, 1964).

Nesse cenário, Adorno (2003) constata a presença de uma dupla hierarquia na escola: a oficial e a não-oficial. A primeira, marcada pelo desempenho dentro das regras e expectativas formais da escola como as notas e os trabalhos acadêmicos. A segunda caracterizada pela espreiteza, força e popularidade. Em ambas a comparação entre alunos contribui com a reprodução da dominação presente nas hierarquias sociais e possibilita a ocorrência da violência escolar. Cabe também lembrar que a lógica escolar baseada no mérito, na mensuração e classificação dos indivíduos contribui para a eficiência do sistema social vigente que tem colocado a escola no papel de mera preparadora para a adaptação a uma sociedade de classes.

A própria instituição escolar participa na constituição e manutenção dessas hierarquias, de um lado privilegiando o bom desempenho, premiando boas notas e a adaptação do aluno às normas vigentes e, de forma mais ou menos velada, valorizando a performance corporal e o desempenho atlético, a esperteza e a força física (Adorno, 2003). Com a entrada de alunos considerados em situação de inclusão essas hierarquias passam a ter mais um tipo de aluno: o significativamente diferente.<sup>4</sup>

Se as escolas – mesmo as que afirmam adotar a educação inclusiva – mantém e incentivam tais classificações, separando os melhores e os piores, os alunos em situação de inclusão tendem a ocupar a base tanto da hierarquia oficial como da não-oficial uma vez que se os relacionamentos dentro da escola se mantêm por meio da competição entre alunos, na negação da identificação e, conseqüentemente, na ausência de solidariedade entre eles, aqueles considerados ineptos, ou mais fracos, ocuparão o lugar mais baixo. Em pesquisas realizadas (Crochík et al., 2013a; Crochík et al., 2013b; Crochík *at al.*, 2016) observamos que os alunos considerados em situação de inclusão têm, via de regra, menor prestígio em ambas hierarquias escolares. Também observamos que, nos casos em que ocorre a segregação, estes alunos, ao invés de ocupar a base dessas hierarquias, sequer são lembrados como membros daquele grupo.

Quando as questões relativas às diferenças individuais – que se mostram incontornáveis na presença de um aluno em situação de inclusão – não são propostas, refletidas e trabalhadas na escola de forma a que tanto a sua lógica como a sua estrutura de funcionamento passem por uma profunda transformação, o preconceito, quer seja expresso sob a forma de marginalização, quer de segregação, encontra nos alunos em situação de inclusão um de seus alvos e a educação

---

4 Referimo-nos, portanto, a tipos de diferenças mais impactantes do que o uso de óculos ou o sobrepeso; crianças e jovens cuja presença na escola era até então desconhecida tornam-se alunos: ciganos, jovens em liberdade assistida, crianças e jovens com deficiências, ou, mais recentemente na cidade de São Paulo, imigrantes bolivianos ou do Oriente Médio.

inclusiva não se efetiva de fato. Note-se que a presença das hierarquias na vida escolar é anterior à chegada dos alunos em situação de inclusão; ou seja, o problema da violência decorrente da classificação entre os alunos já está posto na educação tradicional. O que ocorre com a entrada desse novo tipo de alunado é apenas a explicitação dessa condição anti-civilizatória.

Existem muitos obstáculos para a implementação da educação inclusiva: ideológicos (a manutenção dos indivíduos em classes sociais de opressores e oprimidos é importante em nossa sociedade), financeiros (classes menores, mais professores, mudanças arquitetônicas têm um alto custo), culturais (possíveis resistências dos pais dos alunos e da comunidade escolar) e os relativos às atitudes dos professores e gestores em relação aos alunos considerados em situação de inclusão. Quanto à este último item, em um estudo buscando verificar a relação entre o preconceito, a posição frente à educação inclusiva e a adesão ao fascismo (Crochík et al., 2009) entre estudantes de Licenciaturas – futuros professores e gestores – constatamos que quanto mais os sujeitos da pesquisa declaravam-se contrários à educação inclusiva, maior tendência ao preconceito e ao fascismo. Identificamos que a ideologia fascista se relaciona com a formação de indivíduos preconceituosos na medida em que é baseada na divisão entre os indivíduos considerados “fracos” e os “fortes” justificando a separação entre ambos e a dominação dos fracos e isso está em consonância com a posição contrária à educação inclusiva; da mesma forma, se o preconceituoso apresenta dificuldades em se relacionar com o outro distinto de si, é lógico que adote posição favorável à educação segregada como forma de manter-se distante daqueles considerados uma ameaça. Isso implica que o processo de formação nos cursos de Licenciatura precisa levar em consideração que as políticas, culturas e práticas escolares a serem ensinadas aos futuros professores têm implicação direta com a manutenção dos seus preconceitos e da adesão às ideologias.

Outra questão a ser enfrentada ao implementar a educação inclusiva diz respeito ao modelo de produtividade instalado no sistema escolar em sintonia com a lógica da sociedade industrial. Os alunos, instados a cumprir suas tarefas de maneira rápida e eficiente, ao serem avaliados por essa capacidade, dificilmente aceitarão a ameaça de ter sua nota rebaixada por realizar atividades com alunos considerados mais lentos, e, portanto, mais frágeis. As dificuldades para a inclusão escolar ocorrer de fato persistirão enquanto a ênfase na capacidade individual de produção dentro e fora da escola tiver grande importância e a proximidade com outro indivíduo que possa diminuir tal produtividade permanecerá como ameaça real a ser evitada enquanto as notas e demais avaliações forem medidas dessa maneira (Casco e Dias, 2011).

Porém, a identificação das contradições e obstáculos para a implementação da educação inclusiva não significa que ela deva ser rejeitada. Se identificamos limites na educação inclusiva que está sendo implementada em nosso país isso não significa a recusa da luta política de incorporação de todos aqueles excluídos da escola e de outras esferas sociais. Ao contrário, reconhecemos a importância de sua implementação não apenas para os alunos considerados em situação de inclusão, mas como o modelo de educação capaz de promover uma melhor formação para todo o alunado uma vez que o processo de conhecimento principia-se no exercício do estranhamento, do encontro com o não-idêntico. A identificação dessas contradições visa à sua superação e não o retorno à práticas segregacionistas pois compreendemos a educação inclusiva como um progresso social inscrito na tradição dos movimentos por uma convivência livre, digna e pacífica entre os seres humanos.

### Educação inclusiva como forma de individuação.

Uma das tarefas da educação, qualquer que seja a sua modalidade, é a de incorporação da cultura e tal incorporação exige certa dose de adaptação. Mas é a própria incorporação da cultura que possibilita

ao indivíduo constituir formas de expressão de si bem como formas de crítica frente ao existente, ou seja, frente à própria cultura.

Se os professores e gestores atuam como figuras de autoridade na educação estimulando comportamentos socialmente valorizados e ensinando direta ou indiretamente o que deve ser menosprezado, os próprios alunos passam a ser apreciados ou depreciados por seus colegas de maneira idealizada, independente da experiência que pudessem ter entre si. A idealização propõe portanto um tipo de relação de aceitação ou rejeição em que o sujeito prescinde de uma experiência direta com o outro e o que se exprime é meramente o olhar da autoridade frente aos objetos de maneira incorporada. Mas, se a educação propicia a identificação entre os alunos ela permite a experiência capaz de combater a idealização uma vez que é possível encarar o fato de que os outros não são o que gostaríamos que fossem e tampouco nós somos obrigados a ser o que os outros idealizam. Também os alunos ao identificarem-se entre si podem encontrar no particular, mesmo naquele peculiar, diferente ou estranho, o humano universal.

Se o preconceituoso e o fascista necessitam que a realidade permaneça tal como está pois é necessário desprezar e negar a fragilidade, a educação inclusiva propõe alterações importantes na realidade ao incluir no convívio escolar minorias consideradas frágeis. Uma escola que se dirija à todos sem selecionar melhores os alunos para a manutenção das relações de produção, que não se alinhe à prática da competição, tão importante para o desenvolvimento do capital, que tenha a cooperação entre os alunos como um de seus princípios, contrapõe-se ao individualismo, um dos elementos fundamentais da ideologia em curso.

A formação do pensamento crítico necessita de formas de conhecimento voltadas para a compreensão e superação dos modelos idealizados propostos pelas figuras de autoridade. A incorporação da cultura em uma proposta de educação inclusiva ocorre no sentido de possibilitar tanto a identificação do humano universal como a diferenciação

individual. Uma educação voltada à diferenciação e à sensibilidade para o discernimento que não se restrinja ao pensamento mecânico e meramente técnico capaz apenas de estar a par do que existe como se fosse algo dado pela natureza das coisas e não produzido socialmente.

A reformulação das práticas e propostas escolares a fim de que todos alunos possam beneficiar-se do que ali é ofertado e construído tem um potencial subversivo à ordem vigente na medida em que problematiza a racionalidade existente não somente na escola, mas também nas outras relações sociais em que a adaptação do indivíduo aos objetivos sociais é exigida. Uma educação para a experiência e para reflexão sobre as contradições presentes nessa sociedade constitui-se em anteparo à violência proveniente não apenas das instituições e dos outros mas também do próprio indivíduo. Desse modo, em uma sociedade como a atual, em que as condições objetivas de transformação das estruturas sociais estão limitadas (Adorno, 2003), trabalhar com uma perspectiva de educação que busque fortalecer no sujeito a compreensão dessas condições e resistir à violência gerada é trabalhar contra a alienação vigente na formação escolar.

A educação inclusiva é uma oportunidade de alteração do regime escolar em que a formação para sensibilidade de distinguir os objetos e seus conceitos permita tanto a adaptação ao existente como a crítica dessa adaptação. Em outras palavras: se a educação precisa ter um tanto de doutrina, que ela seja capaz também de promover o questionamento dessa doutrina. A formação voltada à sensibilidade é aquela em que é possível nomear as experiências tanto as individuais como também as que nos são transmitidas por meio da incorporação da cultura. É o que Adorno (2003) propõe quando clama por uma educação voltada à formação de uma consciência auto-reflexiva, pois a experiência requer reflexão e vice-versa. É nessa chave de compromisso com a formação do indivíduo como um dos objetivos da educação que se insere na educação inclusiva. Uma educação voltada à formação do

indivíduo demanda uma forte ênfase na aprendizagem cooperativa, no ensino colaborativo, na interação e no trabalho de grupo, uma vez que é na experiência com o outro, com o não-eu, que o indivíduo se constitui (Freud, 1911/1996).

Um indivíduo plenamente desenvolvido é capaz de ter experiências com os demais percebendo as distinções do outro sem temer pela sua singularidade. Quanto maior o desenvolvimento de nossa subjetividade, mais objetivos podemos ter ao nomear os objetos e distingui-los, sem que isso seja vivido como um ataque ou uma recusa. E o desenvolvimento da subjetividade necessita da introjeção da cultura e de suas regras – a da linguagem, por exemplo – proporcionada pela educação para que o singular possa expressar-se e ser compreendido pelo outro. Horkheimer e Adorno (1985), ao dissertarem sobre o esclarecimento, identificam no medo da destruição tanto a base para a busca do conhecimento que leve ao esclarecimento como a base para a regressão e a dominação da natureza e dos próprios seres humanos.

A educação é parte do processo de esclarecimento e tentamos nesse capítulo apresentar algumas das contradições na proposta da educação inclusiva já que ela é capaz, a um só tempo, de reforçar a separação e a dominação entre os alunos ao mesmo tempo em que os confronta com as suas próprias fragilidades, o que é o início do processo de individuação capaz de eliminar o preconceito como atitude frente ao outro. Se a implementação da educação inclusiva ocorrer apenas colocando os alunos considerados em situação de inclusão em classes regulares, há chance de discriminação decorrente do preconceito. De outra parte, a educação inclusiva, no cenário atual, é capaz de colocar em cena questões importantes para a superação da violência decorrente do medo frente ao outro.

Portanto a educação inclusiva não pode ser tomada como uma panaceia para todos os males, como se o sucesso em sua implementação fosse capaz de alterar os rumos dessa sociedade e que em sua decorrên-

cia uma democracia de fato se instaurasse como regime. É frequente o discurso de que com a educação inclusiva atingiríamos uma situação de paz e justiça social, o que, em nossa opinião, não é mais do que uma mentira manifesta. Como já identificado por Adorno (2003) e por Horkheimer e Adorno no prefácio à segunda edição da *Dialética do Esclarecimento* (1985), as condições objetivas atuais encontram-se extremamente limitadas para uma efetiva democracia social. Uma sociedade justa requer uma transformação política para além dos muros da escola e esperar que o contrário ocorra é uma armadilha que, sob a aparência de uma posição progressista, contribui para a manutenção das relações de dominação dentro e fora da escola.

## Referências bibliográficas

- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, p. 119-138, 2003.
- ADORNO, T. W., FRENKEL-BRUNSWIK, E., LEVINSON, D. J. E SANFORD, R. N. *The Authoritarian Personality*. Nova Iorque: Harper, 1950.
- AMARAL, L. A. *Conhecendo a diferença em companhia de Hércules*. São Paulo: Robe Editorial, 1992.
- BETTELHEIM, B.; JANOWITZ, M. *Dynamics of prejudice*. Nova Iorque: Harper, 1950.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação - LAPEADE, FE-UFRJ: 2002.
- CASCO, R.; DIAS, M.A.L. Educação inclusiva, avaliação educacional e preconceito: contribuições da Teoria Crítica da Sociedade. *InterMeio*. v.17, n.33, p.140-153, jan./jun. 2011.

- CROCHÍK, J.L. Preconceito: relações com a ideologia e com a personalidade. *Estudos de Psicologia*, v. 22, n.3, p. 309-319, 2005.
- CROCHÍK, J.L. DIAS FERRARI, M.D.; HRYNIEWICZ, R.R.; BARROS, O.N.; NASCIMENTO, R.B. Preconceito e atitudes em relação à educação inclusiva *Psicol. Argum.*, Curitiba, v. 24, n. 46 p. 55-70, jul./set. 2006.
- CROCHÍK, J.L.; FRELLER, C.C.; DIAS, M. A. ; FEFFERMANN, M. ; NASCIMENTO, R. B. ; CASCO, R. . Educação inclusiva: escolha e rejeição entre alunos. *Psicologia & Sociedade* (Online), v. 25, p. 174-184, 2013. (2013a)
- CROCHÍK, J.L.; KOHATSU, L.N.; DIAS, M.A.; FRELLER, C.C.; CASCO, R. *Inclusão e discriminação na educação escolar*. Campinas: Alínea Editora, 2013. (2013b)
- CROCHÍK, J.L. (Org.); FRELLER, C.C. (Org.); DIAS, M. A. (Org.); KOHASTU, L. N. (Org.); CASCO, R. (Org.); GIORDANO, R. C. (Org.); Silva, L.M. (Org.); SANTOS, J. B. (Org.); PEDROSIAN, D. R. S. (Org.); MENESES, B.M. (Org.). *Educação Inclusiva: algumas pesquisas*. 1. ed. Berlim: Novas Edições Acadêmicas, 2016.
- FREUD, Sigmund. (1911) Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. In: \_\_\_\_\_. *O caso Schreber e artigos sobre técnica*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 231-244. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 12).
- HORKHEIMER, M. E ADORNO, T.W. *Dialética do esclarecimento*. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.
- MANTOAN, M.T.E. *Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MARCUSE, H. *O homem unidimensional: a ideologia da sociedade industrial*. Trad. Giasone Rebuá, Rio de Janeiro: Zahar editores, 1964.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33, p. 387-405, set./dez 2006.

VALA, J.; MONTEIRO, M.B. *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

### III. Bilinguismo para surdos e inclusão escolar: a busca por um caminhar articulado

*Érica Aparecida Garrutti-Lourenço<sup>1</sup>*

Este capítulo discute condições para o bilinguismo e a inclusão de alunos surdos. Aliás, bilinguismo para surdos e inclusão escolar: um caminhar articulado nessas perspectivas é possível? Inicialmente, contextualizamos a inclusão como movimento que busca resgatar o direito de que todos os alunos aprendam juntos independentemente de suas necessidades especiais e que, portanto, tendo a diversidade como

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Departamento de Educação, Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

inerente ao processo, deve se fundamentar no bilinguismo para alunos surdos. Ao retomarmos o conceito de bilinguismo, pontuamos necessidades dele decorrentes com vistas no caminhar rumo ao delineamento de proposições bilíngues e inclusivas nas escolas.

### Para começo de conversa: articulações a luz de documentos legais

Historicamente, sobretudo a partir da década de 1990, a sociedade caminha no sentido do reconhecimento de direitos que assegurem às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo, por meio da organização de serviços e recursos que garantam o acesso ao currículo. Já na década de 1980, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) reconhece a educação como um direito de todos, que visa o seu pleno desenvolvimento, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Prevê-se que o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência seja realizado preferencialmente na rede regular de ensino, o que também se apresenta no Estatuto da Criança e Adolescente (Brasil, 1990) e na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996).

Aderindo-se também continuamente a um movimento mundial de educação para todos, somam-se os esforços diante da inclusão no Brasil nas décadas seguintes. Nesse sentido, organizam-se documentos legais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), o Decreto de Lei n.º 7.611, que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011) e, mais recentemente, a Lei n. 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) que, dentre outros documentos, sustentam-se na defesa da garantia de um sistema educacional inclusivo com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, sem discriminação e em igualdade de oportunidades educacionais.

Mais do que o acesso às escolas, os sujeitos precisam ter suas necessidades básicas de aprendizagem satisfeitas em vista da democratização do saber. Para tanto, pressupõe-se uma mobilização social na organização de serviços voltados à eliminação de barreiras que obstruam o processo de escolarização. Se por um longo período histórico, o atendimento às pessoas com deficiência foi marcado pela mobilização unidirecional, partindo desse público-alvo apenas, na inclusão as ações são multidirecionais e envolvem toda a comunidade escolar, requerem que a estrutura da escola se reconfigure diante da diversidade do alunado. Aos alunos devem ser disponibilizados os apoios extras necessários, intra ou interinstitucionais, para assegurar-lhes uma educação efetiva (Brasil, 2008).

Uma rede de apoio deve se estabelecer, que envolva desde o atendimento educacional especializado, formação de professores, participação da família e da comunidade escolar como um todo, acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários e nas comunicações, criação de uma cultura escolar inclusiva que se sustente nas relações de interdependência onde tanto profissionais como alunos possam ter a cooperação como fundamento de suas ações, à articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Faz-se urgente que os princípios da educação inclusiva sejam amplamente debatidos e discutidos em todo o processo de formação seja inicial ou continuada, capacitando os professores a perceberem a diversidade do alunado, a valorizarem a inclusão, a flexibilizarem a ação pedagógica, a identificarem as necessidades educacionais especiais e, contando com parceria com o professor especializado, a realizarem as flexibilizações curriculares que se mostrarem necessárias nas mediações, é o que revela Lourenço (2013). Os preconceitos devem ser superados em favor do (re)conhecimento dos alunos e de seus potenciais que, em meio as experiências lúdicas, motivadoras e que partam de suas necessidades, afloram processualmente. O professor

deve, portanto, estar aberto à novidade, à flexibilidade e à criatividade, somando-se à rede de estrutura e serviços disponíveis na escola, como referido anteriormente.

Especificamente em relação ao público surdo, após um longo período histórico de ocultamento das vozes surdas, melhor dizendo, da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em uma perspectiva que, ao preconizar a relação direta entre linguagem, língua oral e cognição, direcionava massivamente esforços para reabilitação oral, atualmente, o bilinguismo é um direito conquistado pelo público surdo. E, quando concebemos a inclusão como um movimento que requer a mobilização de toda a escola de modo a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem para todos, o bilinguismo deve ser a base de qualquer iniciativa para esse público, o que se apresenta em documentos legais relacionados à inclusão.

Nesse sentido, um primeiro documento a citarmos consiste a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008, s/p), muito embora, como afirmamos antes, os princípios da inclusão já se fizessem sentir em décadas anteriores, mas timidamente. A educação para o público-alvo da Educação Especial que, por muito tempo, se configurou em escolas e classes especiais, sendo substitutiva ao ensino comum, implica agora numa mudança estrutural e cultural das escolas em geral para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas, sejam elas intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras. O documento assim dispõe para o favorecimento do acesso ao currículo pelo público surdo:

Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. O atendimento educa-

cional especializado para esses estudantes é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

Notamos uma tímida aproximação da Política quanto às particularidades lingüísticas do público surdo. A crítica a ela direcionada relaciona-se, sobretudo, ao histórico da Educação Especial que assumia uma representação da surdez vinculada à incapacidade, de domínio de propostas pedagógicas que desconsideravam a diversidade sociolingüística, que priorizavam a reabilitação oral. Mas, precisamos reconhecer que tal área atualmente se reconfigura continuamente numa concepção social que, em relação a esse público, caminha no sentido do que o principal documento elaborado com o protagonismo da comunidade surda estabelece, o Decreto n. 5.626, que esclareceremos e discutiremos adiante no que concerne à educação.

Tal aproximação adjetivada como tímida assume contornos um pouco mais definidos em documentos subsequentes acerca do atendimento educacional especializado, dentre os quais citamos o Decreto n. 7.611, de 17 de Novembro de 2011 (BRASIL, 2011) que, assim dispõe, em seu artigo 1: “No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005”. Fazemos menção também à recente Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, segundo a qual há de se assegurar, acompanhar e avaliar “a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”. (BRASIL, 2015, art. 28), também fazendo menção ao Decreto n. 7.611.

Sendo assim, a inclusão escolar para esse público deve se dar pela via do bilinguismo. Entretanto, uma atenção especial dos profissionais deve ser direcionada a uma compreensão de inclusão que não contem-

ple ações inerentes às propostas educacionais bilíngues que apresentamos em seguida.

## Necessidades inerentes às propostas educacionais bilíngues

O bilinguismo para surdos consiste na utilização, o mais precocemente possível, de duas línguas: as línguas oficiais do países, a de sinais e a oral, especificamente no caso do Brasil, a Libras e a Língua Portuguesa. A língua de sinais é a primeira língua que a criança surda deve ter na sua interação com os adultos. O acesso à língua oral, como segunda língua, é possibilitado paulatinamente, mas obrigatoriamente apenas na modalidade escrita. Com base nas habilidades linguísticas adquiridas na primeira língua que lhe permite internalizar conceitos, significados, valores e conhecimentos, a criança tem meios para significar o mundo e compreender a sua segunda língua, especificamente a Língua Portuguesa.

Propostas de ensino baseadas no bilinguismo buscam respeitar as experiências psicossocial e linguística da criança surda, atribuindo centralidade à Libras. Sendo assim, objetivam resgatar o direito de ser ensinada pela língua de sinais, já que é adquirida naturalmente, ou seja, na sua interação com utentes dessa língua, e a língua oral, de forma sistemática, bem como de acesso aos conhecimentos histórico e socialmente acumulados pela humanidade, nas suas diferentes áreas, as que compõem o currículo escolar.

Skliar (1997, p. 53) refere à complexidade inerente à criação e desenvolvimento de modelos bilíngues por refletir questões amplas envolvidas, de ordem linguística, antropológica, educativa, sociológica e psicológica, ao que preconiza:

A escola bilíngüe deveria encontrar neste reflexo o modo de criar e aprofundar, de forma massiva, as condições de acesso à língua de sinais e à segunda língua, à identidade pessoal e

social, à informação significativa, ao mundo do trabalho e a cultura dos surdos.

Para além da circulação de ambas as línguas, vale frisar a necessidade do favorecimento de um ambiente que permita ao surdo se constituir como um ser surdo,<sup>2</sup> que reconheça na visualidade as possibilidades para (re)significação do mundo e dele fazer parte no uso da língua sinais e nas formas de se constituir. Como ele vê, narra e produz a si mesmo e os outros? Não é incomum encontrar pessoas que crescem numa busca constante pelo alcance da oralidade, rejeitam o mundo que poderia por ele ser desvelado pela ótica da comunidade surda. No âmbito escolar, é, sobretudo, o contato do aluno surdo com um adulto surdo que lhe favorecerá o reconhecimento e a construção de uma identidade surda, por ser uma referência de alguém que, como ele, tem a Libras como primeira língua. É fundamental para a criança surda, para formação de sua identidade, que ela conviva desde cedo com sua cultura,<sup>3</sup> sua língua, que conheça a história da comunidade surda e que aprenda a respeitar e entender os elos que a colocam numa posição de diálogo também com ouvintes.

Um plano educacional bilíngue para surdos considera, além de questões linguísticas, identitárias e culturais, as particularidades pedagógicas adequadas à forma visual de apreensão do mundo. Conforme

---

2 Lopes e Veiga-Neto (2010, p. 116), sem o objetivo de defender uma pretensão essência surda, mas de mostrar que a expressão ser surdo abrange uma experiência de ser, de estar no mundo, que é vivida no coletivo e sentida de maneiras particulares, pontuam “além da língua de sinais, da arte, do teatro e da poesia surda, a noção de luta, a necessidade de viver em grupo e a experiência do olhar são marcadores que nos permitem falar de identidades surdas fundadas em uma alteridade e uma forma de ser surdo”.

3 Conforme Perlin (2004), cultura surda consiste num conjunto de práticas capazes de ser significadas por um grupo de pessoas que vivem e sentem a experiência visual de forma semelhante e como uma possibilidade de se inscreverem em um campo de lutas políticas, sociais, científicas etc. A surdez é vislumbrada a partir da diferença e não mais pela lógica da deficiência.

até mesmo estudantes surdos referem, “são as imagens que ficam na memória” (Silva; Favorito, 2009, p. 31).

Entender a língua de sinais em seu papel curricular significa compreender a surdez como experiência visual, isto é, significa de fato elaborar projetos educacionais em que haja não só profissionais (ouvintes e surdos) competentes em LIBRAS, como também currículos e orientações didáticas que contemplem as especificidades cognitivas, linguísticas e culturais das pessoas surdas.

Tal experiência visual com um sentido pedagógico é central no planejamento de cada elemento do currículo – objetivos, recursos, estratégias e avaliação. Desse modo, dentre outros pontos, deve ser alvo da atenção do professor no planejamento: o mobiliário, carteiras principalmente, da sala de aula, quase sempre organizadas em fileiras para alunos ouvintes, é distribuído de modo que permita aos alunos surdos verem e interajam com o professor e seus colegas; a descrição da rotina do dia de aula na lousa, quase sempre por meio da escrita, incorpora também figuras; as atividades escolares trazem ao máximo o uso de imagens, charges, tirinhas, fotografias, palavras-chave e filmes; há o incentivo para o uso também de equipamentos multimídia, computadores e internet; no trabalho que envolva a escrita em Língua Portuguesa textos curtos e imagéticos são priorizados de modo que primeiro se realize a leitura de elementos pré-textuais, de palavras-chave, para, depois, lerem-se os textos; e o registro dos processos se dá, essencialmente, no formato de filmagens e fotos.

Até mesmo a temporalidade é planejada pelo professor de modo que a atenção compartilhada seja considerada<sup>4</sup> – há de se conceder

---

4 Atenção compartilhada consiste na capacidade de a criança coordenar a sua atenção no interlocutor e objeto ou evento de interesse mútuo. Crianças surdas usam a visão para se comunicar e explorar o ambiente, inviabilizando uma atenção simultânea do interlocutor e objeto ou evento (Vaz da Silva, 2012, p. 56); “a atenção dividida é um fenômeno que tem consequências nas interações entre as crianças surdas e outros no

tempo suficiente para que o aluno divida sua atenção entre o que se explica na língua de sinais e imagens, por exemplo, projetadas em data-show ou ilustrações de um livro de literatura infantil e até mesmo para que faça os seus registros. Já paramos para pensar nas habilidades requeridas por um aluno ouvinte ao tomar nota da fala de um professor?! E nas habilidades requeridas por um estudante surdo? E o mais importante para o planejamento do professor: quais são condições contextuais requeridas para que o estudante surdo possa fazer seus registros, de modo compartilhado com a visualização do objeto em exposição e da sinalização do professor? Tal questionamento faz sentido em um currículo concebido a partir da visualidade. Isso, claro, não fará tanto sentido num currículo historicamente planejado partindo das necessidades dos alunos ouvintes, com nítido prejuízo para quem? Para o surdo que, mesmo não tendo as condições de ensino para ele adequadas, em contextos muitas vezes denominados erroneamente como “inclusivos”,<sup>5</sup>

---

seu ambiente, pares e adultos, e que o desenvolvimento (sócio-cognitivo) destas crianças está associado a um conjunto de competências descritas como coordenação da atenção visual com os parceiros e com aspectos do ambiente, facilitadores do acesso a informação e de processos de interação eficazes com outros”.

- 5 A palavra inclusão é marcada com as aspas para que tenhamos uma distinção entre o que prevê o paradigma inclusivo e o que se observa nas práticas atuais. Observamos com muita frequência falas do tipo: “a escola V. Moura – nome fictício – é inclusiva”, o que pode remeter a dois erros conceituais. Primeiro, é difícil adjetivarmos uma escola como inclusiva quando se compreende a inclusão como um processo multidirecional, centrado em ações para (e com) alunos e demais agentes da comunidade escolar, processo esse a ser conquistado paulatinamente. Diante disso, talvez fosse mais correto afirmar “a escola V. Moura tem suas ações pautadas na inclusão”. Segundo, muitas vezes, a afirmativa se justifica (na visão de quem a emite) na mera aceitação, melhor dizendo na matrícula, de alunos com deficiência na escola, o que não equivale a firmar o compromisso com tal processo multidirecional referido anteriormente. Nesse sentido, as aspas são empregadas para incitar no leitor um cuidado especial nas críticas direcionadas ao que pressupõe a inclusão, enquanto paradigma, e as práticas atuais que, no geral, ainda se fundamentam no paradigma da integração.

buscam sozinhos mecanismos para acompanhar seus colegas de sala, ou até mesmo para copia-los, sem ter conhecimento dos processos envolvidos como pode ocorrer em aulas de Língua Portuguesa centradas na articulação grafema-fonema, em que traços da oralidade são requisitos para a compreensão do que se está escrito, por exemplo. Sendo assim, o acesso ao conhecimento pelo aluno surdo requer uma coordenação da atenção visual e, nesse sentido, são necessárias experiências que favoreçam tal coordenação, o que lhes será significativo.

Adaptações podem ser necessárias no planejamento de cada momento da rotina escolar, como numa simples contação de histórias. Em um projeto de extensão de contação de histórias para crianças surdas, foram descobertas algumas particularidades no contato de licenciandos de Pedagogia, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), com crianças surdas (Garrutti-Lourenço, Hollosi, 2016): para as contações, era preciso avaliar a qualidade dos recursos de apoio de modo a equilibrar a atenção das crianças nas belas imagens apresentadas em livros e no que se sinalizava; a disposição do ambiente era elemento a ser planejado de modo a se ter um limpeza visual, haja vista que, por exemplo, num espaço aberto, pessoas não tendo compreensão da língua de sinais passavam por entre contadores e crianças surdas; o posicionamento dos recursos, e até mesmo das pessoas, bem como o tempo concedido para a observância do livro e outros recursos e para o que se narra em Libras eram fundamentais; o conhecer e o mergulhar na história pelo contador, a incorporação dos personagens, consistia no grande diferencial de uma contação e um questionamento era sempre constante: como elaborar um roteiro em Libras das histórias de modo a favorecer compreensões mais próximas das surpresas e delícias de cada enredo?

Para esse e outros desafios apresentados ao grupo de licenciandos do projeto de extensão, era central o estudo colaborativo entre eles que, por serem ouvintes e se encontrarem em estágios diferenciados no

aprendizado da Libras e que precisavam fazer um esforço para atribuir centralidade ao visual, o que certamente consiste num desafio também para o professor ouvinte, faziam continuamente o exercício de compartilhamento de seus conhecimentos em Libras e analisavam e discutiam o uso de diferentes estratégias e recursos nas contações, exercício colaborativo central também em planos educacionais que busquem sustentação no bilinguismo para surdos.

Entender a língua de sinais em seu papel curricular significa compreender a surdez como experiência visual, isto é, significa de fato elaborar projetos educacionais em que haja não só profissionais (ouvintes e surdos) competentes em LIBRAS, como também currículos e orientações didáticas que contemplem as especificidades cognitivas, linguísticas e culturais das pessoas surdas (Silva; Favorito, 2008, p. 31).

Ainda no que concerne às questões linguísticas, de oferta obrigatória (Brasil, 2005), desde a Educação Infantil, do ensino da Libras e da escrita da Língua Portuguesa para alunos surdos também em turno contrário à escolarização como complementação curricular, é preciso refletir sobre a inserção da Libras nas grades curriculares das diferentes modalidades de ensino nas escolas brasileiras. Há contextos de ensino da Libras tanto para crianças surdas como ouvintes sem, contudo, se apresentarem nas grades curriculares. Até quando isso será permitido? Precisamos considerar que não basta a circulação da língua de sinais na escola, há de se avaliar o status que ela ocupa; entre quais interlocutores ela se faz presente?

[...] a língua de sinais já deve fazer parte e configurar o cotidiano escolar, já deve ser compartilhada por professores e estudantes, já não pode mais ser um 'problema' a ser resolvido

O Português, a língua do país, faria parte curricular como língua de vizinhança conosco. Língua que permitiria a surdos e ouvintes afrouxar a fronteira que uma história autoritária fez erigir, pétrea e rigidamente, entre nós e eles. (Souza, 2007, p. 35).

O estabelecimento dessa vizinhança, contrariamente a uma história de prevalência de uma língua sobre a outra, requer a garantia de espaços igualmente prestigiados para a circulação das duas línguas.

Em relação a esse ponto, Souza (2007) nos apresenta o caso de Maríá, uma jovem que residindo no Uruguai em uma região que faz fronteira com o Brasil tem, em sua identidade, as marcas do estereótipo do falante do português naquela região: língua dos menos cultos, mais pobres, menos capazes, denominados grupos subalternos. Maríá, tendo mãe e avó brasileiras, nascida no Uruguai, estava entre lugares e assim se expressa na caracterização de sua fala em Português “[...] não falo bem o português. Eu sou uruguaia. Falo bem apenas o espanhol” (Souza, 2007, p. 26). Por força de uma nação que buscava na unidade linguística a unidade nacional, a jovem vê-se forçada, ainda que inconscientemente, a negar sua origem brasileira. O que dizer em relação aos surdos brasileiros? Por mais que haja o reconhecimento legal da Libras enquanto a língua brasileira de sinais, corre-se o risco de que os surdos sejam capturados por uma rede de sentidos que nas práticas sociais busca a validação dessa língua como a de um grupo também inferiorizado perante ao Português, tal como ilustrado no caso de Maríá.

Por esse caminho, vemos ainda as marcas de uma integração que sobrevive com outros meios em nossa sociedade: um sistema que permite a circulação dos sinais como forma de expressão,<sup>6</sup> sem com a Libras se comprometer, ou ainda com uma configuração centrada no desenvolvimento da oralidade. Tais procedimentos têm continuidade, embasadas essencialmente nos avanços tecnológicos que preveem

---

6 Ao utilizar a expressão “sinais como forma de expressão”, intencionamos marcar a visão que comumente cerceia a comunidade em geral, de distanciamento da compreensão de uma língua com força e expressão legal na comunidade surda e assim também deveria ser na sociedade. Revela uma intenção velada de que os sinais se convertam no aprendizado da língua predominante, a língua oral.

protetizações (implante coclear, por exemplo) e reabilitações cada vez mais avançadas. A existência desse enfoque que, anteriormente previa a ocultação dos sinais, atualmente, deixa de se alicerçar em tal eliminação, mas indiretamente nos benefícios de um ocultamento das diferenças.

A partir dessa lógica excludente, seja pelo enfoque na oralidade ou contextos que embora preconizem o bilinguismo ainda dele se distanciam,<sup>7</sup> como mecanismo para sua superação, assim como Souza (2007), defendemos a necessidade de pensarmos em novas configurações ideológicas, processo esse engendrado em uma reciprocidade política entre ouvintes e surdos, de modo a envolver toda a comunidade escolar na construção de projeto político pedagógico que considere particularidades sociolinguísticas do ser surdo. Isso implica numa amplitude de ações que ultrapassa a direta relação professor e aluno surdo; envolve todo o coletivo escolar.

Outro questionamento deve nortear as práticas em propostas educacionais bilíngues: quais são as ações empreendidas para o ensino, o uso e a difusão da Libras na comunidade escolar, diante do que se determina: “as instituições de ensino devem apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos” (Brasil, 2005, s/p) e para a formação de professores no ensino dessas línguas em vista das singularidades dos alunos surdos? A formação de professores consiste num dos grandes obstáculos para a implementação

---

7 Ponderamos que de modo semelhante ao distanciamento entre concepção de inclusão e práticas que se denominam equivocadamente inclusivas, em relação ao bilinguismo, também encontramos tal fosso: há escolas que se denominam, também erroneamente como bilíngues, unicamente por disporem de intérpretes e/ou professores bilíngues. Fazemos essa ponderação porque uma série de ações mais amplas são requeridas na escola em propostas bilíngues como as que referimos anteriormente centradas em particularidades linguísticas, culturais, identitárias e curriculares.

de propostas bilíngues, sejam elas originárias de escolas para surdos ou de escolas para surdos e ouvintes.

No primeiro caso de escolas para surdos, encontramos profissionais que, tendo por um longo período de sua trajetória profissional centrado suas práticas em modelos de aprendizado da Língua Portuguesa na sua modalidade oral, requerem atualmente que, em seu desenvolvimento profissional, tenham oportunidade de experimentar o bilinguismo, descobrindo junto ao coletivo de professores formas de tê-lo como fundamento de suas práticas. Para além da existência de professores sem conhecimento suficiente da língua de sinais e com implícita concepção que revela certa inferioridade dessa língua em relação à Língua Portuguesa, outro ponto que pode se constituir numa barreira consiste na configuração do currículo, estaria ele possibilitando mecanismos para uma educação que lhe seja de boa qualidade?

No segundo caso, ainda que se tenha a obrigatoriedade da disciplina de Libras em todas as licenciaturas, a carga horária, em geral restrita, não lhe permite compreender particularidades do aprendizado de alunos surdos e tampouco concede fluência na referida língua. Os professores comumente não estão ou não se sentem preparados para a inclusão, seja por uma formação em graduação que não tenha abordado suficientemente o tema e/ou seja por uma formação continuada insuficiente para a superação das dificuldades inerentes as suas práticas. Em cada escola, é fundamental que a gestão busque e amadureça formas de oferecer apoio ao grupo de professores, incitando-os a trabalhar coletivamente pelo apoio de profissionais especializados.

Notamos, assim, que as ações inerentes ao bilinguismo que envolvem, além de questões linguísticas, culturais e curriculares, o posicionamento da circulação da Libras na escola, a formação de professores nos apontam que as mudanças requeridas ultrapassam os limites da sala de aula, da relação direta professor-aluno, alcançam, sobretudo, a gestão da escola, na criação de um projeto político pedagógico que reflita alternativas para a criação de propostas verdadeiramente bilíngues.

Nesse contexto, é evidente que os desafios apresentados à gestão são por demais complexos, sobretudo por nela serem depositados os tensionamentos originários da relação: determinações legais e necessidades prementes na comunidade escolar. É na atuação do gestor que tal comunidade espera encontrar respostas para os problemas com que se depara e que nitidamente ultrapassam a formação de professores, ao envolverem uma rede de apoio que precisa se configurar.

Ao nos referirmos à inclusão de alunos surdos em salas do ensino regular são algumas questões a se avaliar: há atendimento educacional especializado em salas de recursos no contraturno? Há a inserção de profissionais surdos na equipe da escola? Para ambas as questões, se não, quais instâncias precisamos mobilizar? Os alunos surdos participam desses serviços? Se não, como fazer que isso ocorra? Que articulação se estabelece entre esses serviços e o trabalho do professor na classe comum? Quais as formas de incentivo à participação familiar no cotidiano da escola e até mesmo para o aprendizado da Libras? Há a articulação do trabalho com profissionais externos, como fonoaudiólogos e terapeutas? Essas são apenas algumas perguntas que nos revelam a complexidade das variáveis envolvidas e que dizem respeito a uma reconfiguração da escola que, se não se fizerem presentes podemos dizer que, em muito, se distanciam do que se almeja como inclusão.

Com vistas a finalizar este tópico, sem a pretensão de esgotar as necessidades inerentes às propostas bilíngues, citamos Betti e Campos (2016) que, ao descreverem o trabalho de gestão da escola na criação de uma escola polo<sup>8</sup> bilíngue para surdos e ouvintes, reflete tal

---

8 As escolas-polo consistem numa forma que muitos municípios encontram para a organização de seus trabalhos de modo a condensar nelas recursos e apoios para o atendimento das necessidades público-alvo da Educação Especial, o que não exclui a possibilidade de os pais optarem por matricular seus filhos em outras escolas que não sejam referidas como escolas-polo. No caso dos alunos surdos, as premissas que orientam o bilinguismo precisam ser satisfeitas.

complexidade. Ainda que fosse referenciada como escola polo, as autoras relatam barreiras e principalmente os percursos seguidos para superá-los. Há o destaque para o trabalho da gestão na criação de um projeto político pedagógico que refletisse o bilinguismo, no tratamento de questões de acesso à escola pelos estudantes que residiam a certa distância, de articulação de ações junto à gestão municipal para o favorecimento da estrutura que se fazia necessária, como a contratação de profissionais especializados (professores bilíngues, intérpretes e instrutores surdos), da constituição de um trabalho de parceria entre os diferentes profissionais envolvidos que precisava prever até mesmo um horário de compartilhamento na jornada de trabalho para isso, além de espaços para a participação em cursos e até mesmo nas oficinas de Libras, do incentivo à participação nas oficinas pelos pais e de curso das aulas de Libras que compunham a grade curricular dos alunos ouvintes, levando a uma profunda reflexão sobre a constituição da escola.

Sendo assim, as escolas que intencionam se orientar pelo bilinguismo Libras/Língua Portuguesa, sejam elas para alunos ou abertas a alunos surdos e ouvintes, precisam se debruçar intensamente sob o questionamento: quais objetivos e meios condizentes com um modelo educacional que verdadeiramente considere as particularidades do ser surdo?

## Alguns cenários brasileiros

Diante da amplitude também de questões envolvidas no bilinguismo, iniciamos este tópico com um importante questionamento: há um modelo ou método que pudesse colaborar e sistematizar o trabalho dos profissionais que atuam nas escolas rumo a essa abordagem? Quanto a isso, Skliar (1997, p. 54) esclarece

Não existe um modelo de educação bilíngüe universal, pois estaríamos diante de uma contradição com a mesma intenção histórico-cultural desta proposta educacional. Aquilo que exis-

te são diferentes escolas bilíngües, distintos processos e mecanismos de bilingüismo, cujas raízes dependem e se relacionam com fatores e processos históricos, sociais, lingüísticos e políticos diferentes para cada país. A complexidade e multiplicidade desses fatores produz, necessariamente, distintos modelos educativos, com suas diferentes propostas e objetivos.

Atualmente, num movimento de rompimento com o histórico de reabilitação oral a que os surdos foram submetidos por longo período, e de respeito às particularidades lingüísticas e culturais dos surdos, novos cenários e, por vezes marcados por elementos contraditórios quando comparamos os discursos e as práticas (vide nota de rodapé n. 6), se desenham na busca de modelos bilíngües, alguns deles aqui contextualizados: escolas bilíngües para surdos, salas bilíngües para surdos, salas bilíngües para surdos e ouvintes e escolas bilíngües para surdos e ouvintes.

Quanto às escolas bilíngües para surdos, apresentam-se em contextos em que antigas escolas especiais para surdos foram transformadas em escolas bilíngües, o que consiste o caso de escolas do município de São Paulo que, pelo Decreto n. 52.785 (São Paulo, 2011), passam a se denominar escolas municipais de educação bilíngüe nas modalidades Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Ainda, há aquelas que atualmente são criadas (ou ao menos assim se intenciona) pelo movimento de luta da comunidade surda na busca da garantia de um bilingüismo forte, em que a Libras não seja subordinada à língua da sociedade majoritária, sobretudo, favorecendo o contato surdo-surdo em grande parte das relações cotidianas. Isso porque, além do aprendizado que advém de situações planejadas de ensino, há aquele que nasce no uso vivo e natural dessa língua entre colegas, professores e demais membros da comunidade escolar. Lembramos ainda do que referimos como jeito visual de compreender o mundo, que também se fará natural nas relações cotidianas.

Observa-se, no contexto de criação dessas escolas, coerência com as determinações do Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005), a saber: os alunos surdos requerem a garantia da comunicação em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, sempre tendo a Libras como língua de instrução, o que até o primeiro seguimento do Ensino Fundamental deve se dar em classes e/ou escolas bilíngues.

Voltando-nos especificamente aos processos comuns até o primeiro segmento do Ensino Fundamental, é o professor bilíngue ouvinte ou surdo, este último preferencialmente, responsável pelo ensino da Libras para os alunos surdos que, em geral, têm pais ouvintes e, portanto, convivem em ambientes familiares que revelam a dissonância entre língua partilhada pelos pais e sua língua de conforto, isto é, língua apreendida espontaneamente na interação com pares. Aos professores bilíngues, atribui-se a responsabilidade pelo ensino de todas as disciplinas que integram o currículo escolar, bem como o ensino da escrita da Língua Portuguesa, utilizando-se de recursos e estratégias que se desvinculem dos traços de oralidade.

E, a partir do segmento do Ensino Fundamental, qual é o formato das escolas e classes? As instituições de ensino precisam prever a organização de “[...] escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes [...] com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa” (Brasil, 2005, s/p). Portanto, há a indicação de que, a partir dessa etapa, os professores não precisam necessariamente ser fluentes na língua de sinais, fato que não os eximem de sua responsabilidade pelo ensino também voltado aos alunos surdos; o intérprete favorecerá a mediação comunicacional apenas.

Temos ainda situações em que antigas classes especiais transformam-se em salas bilíngues para surdos ou são criadas como é o caso das salas de Libras como língua de instrução (Lacerda; et al 2016), vol-

tadas para a educação dos alunos até o primeiro seguimento do Ensino Fundamental.<sup>9</sup> Nelas, objetiva-se o favorecimento das mesmas oportunidades educacionais que para os alunos ouvintes, com o diferencial do trabalho articulado entre professores dessas salas e daqueles que lecionam apenas para crianças ouvintes, viabilizado pela coordenação que continuamente se reúne com os envolvidos para conciliar objetivos e processos de ensino. O destaque do trabalho empreendido pelos professores bilíngues com os alunos surdos é que, além de se utilizar a Libras como língua de instrução, há recursos e estratégias diferenciadas que preconizam a visualidade nos processos e as particularidades de desenvolvimento de cada aluno, por exemplo, nas atividades que envolviam a leitura e escrita de textos (Lodi, Albuquerque, 2016).

Tais salas criadas de modo a também seguirem princípios inclusivos inserem-se em um programa de escolas bilíngues e inclusivas de um município do interior de São Paulo, que, por sua vez, contempla ações que, ultrapassam os limites dessas salas Libras como língua de instrução, envolvem aulas de Libras para professores, familiares, funcionários e alunos ouvintes com o diferencial de que para estes as aulas inserem-se na grade curricular, ministradas por instrutores surdos e professores bilíngues (Lacerda; *et al* 2016). Faz-se destaque a tal inserção uma vez que medidas devem ser tomadas para que o ensino da Libras ocupe o devido espaço em nossas escolas brasileiras e quem sabe até mesmo em escolas de idiomas – aliás, nada justifica (ou ao menos assim deveria ser) que a língua de sinais brasileira circule entre tantos tropeços, que receba um ocultamento nos currículos.

---

9 Essas salas foram criadas em 2007, quando após quatro anos de trabalho em duas escolas-pólo, o desempenho de crianças surdas que integravam salas regulares com crianças ouvintes revelou-se aquém do esperado, principalmente em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e, no caso de crianças surdas da Educação Infantil, na fluência em Libras. Esses resultados culminaram na elaboração de uma proposta de inclusão, de criação de salas regulares de ensino nas quais todos os processos interacionais e de ensino e aprendizado fossem construídos em Libras.

Em tais escolas, além do atendimento aos alunos surdos, realizado por professores bilíngues com a colaboração de instrutores surdos, há as oficinas de Libras, de responsabilidade de instrutores surdos, sem necessariamente objetivar um ensino formal dessa língua; constituem situações de imersão na Libras de forma lúdica, de interlocução com pares surdos.

Com o ingresso desses alunos no segundo segmento do Ensino Fundamental em escolas acompanhadas pelo programa de escolas bilíngues e inclusivas, os professores ministram as aulas em Língua Portuguesa em salas comuns do ensino regular tendo a interpretação para a Libras por profissionais especializados, os tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, tal como se estabelece no Decreto n. 5.626. Para esses alunos, há também as oficinas de Libras e aulas de Língua Portuguesa com mediação de instrutores surdos e professores especializados. Os profissionais que atuam a partir dessa etapa participam de aulas de Libras. É importante frisar que nesse programa há reuniões semanais de acompanhamento a todos os profissionais envolvidos com vistas a analisar, discutir e (re)direcionar os processos de ensino em vista das necessidades de cada aluno, que assumem um sentido de formação continuada.

Lembramos que a complexidade referida por Skliar (1997) se torna ainda maior na conjuntura atual que preconiza a inclusão escolar: como favorecer o bilinguismo quando alunos surdos podem ser matriculados em escolas-polo e até mesmo nas mais próximas de suas residências?

Na tentativa de dar conta da referida complexidade, além da experiência descrita anteriormente, temos a criação de salas bilíngues para alunos surdos e ouvintes, espaços em que notamos um maior distanciamento entre o que se anuncia e o trabalho efetivado em sala de aula, quando dizem respeito a situações em que surdos, desde o início de sua escolarização, integram salas comuns com processos de ensino

e aprendizado efetivando-se via atuação do profissional tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa que assume a mediação, além dos processos comunicativos, dos processos pedagógicos (ou assim se intenciona). Acerca desse cenário, lembramos que o Decreto n. 5.626 (s/p, grifo nosso) assim dispõe:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

O grifo se dá para o destaque da inclusão, do favorecimento de condições para que alunos surdos compartilhem dos mesmos espaços de aprendizagem que os alunos ouvintes e do que articuladamente deve ser condição fulcral – atuação de professores bilíngües. A mediação pedagógica dando-se via tradutor/intérprete para crianças é condição geradora de intensa discussão no campo da educação de surdos, principalmente ao se considerar particularidades dos processos de aprendizado desse alunado como referidas no tópico anterior e que, portanto, requerem também processos de ensino próprios, essencialmente de instrução em sua primeira língua que, tendo circulação restrita como língua de interlocução na sociedade como um todo, gera-se o contexto de crianças matriculadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental sem a aquisição do que deveria ser a sua primeira língua e, então, mantém-se o pertinente questionamento: de que a adianta a atuação do intérprete nesse contexto? Qual é o espaço de ensino da Libras em contextos em que salas bilíngües Libras e Língua equivalem a interpretação das línguas em questão?

Articulado ao ensino da Libras, é preciso criar um ambiente linguístico apropriado, em que a Libras permeie a comunicação entre os diferentes membros da comunidade escolar, inclusive entre os cole-

gas em sala de aula, e que consista na língua de ensino dos diferentes componentes curriculares, muito além de se ter a interação restrita à atuação do intérprete. Deve partir do contexto da escola até mesmo iniciativas de incentivo ao aprendizado da Libras por familiares para que se viabilize nos lares oportunidades à criança de significação das relações que aí se constroem. Sendo assim, se fortalecermos uma compreensão de inclusão para surdos anunciada como bilíngue por garantir a atuação de tradutores e intérpretes, com o ocultamento de outras condições que apresentamos anteriormente, continuaremos a observar um grande fosso entre o que se estabelece legalmente e o que se viabiliza, e mais uma vez repetiremos um erro tão comum: “nos opomos à inclusão quando o que observamos não segue tal perspectiva”; e “nos opomos à inclusão para surdos quando o que observamos não se fundamenta no bilinguismo”.

Referimos a um grande problema atual, ao que Bobbio (2004) nos revela: com relação aos direitos do homem, o grave problema de nosso tempo não é mais o de fundamentá-los, mas o de protegê-los e, no campo do movimento de lutas em prol dos direitos dos surdos, um primeiro e grande impasse consiste na busca de meios seguros para garanti-los. Ainda que reconheçamos que muito se precise alcançar também na esfera dos direitos acerca do bilinguismo e inclusão, encontramos escolas que dão continuidade às precárias condições aos que já frequentavam a escola comum e que aparentemente já estavam “incluídos” (vide nota de rodapé n. 4) e que se tornam ainda mais precárias quanto ao atendimento das demandas do público surdo, como vemos em contextos de inserção de tradutores intérpretes nos processos de aprendizagem com nossas crianças. A situação é ainda mais grave quando encontramos crianças surdas integradas às classes comuns sem a mediação de qualquer profissional especializado. Notamos, assim, um aprofundamento do fosso entre o que se estabelece legalmente e o cotidiano da escola.

Na busca pela criação de escolas bilíngues para alunos surdos e ouvintes, uma alternativa que pode avançar em relação aos cenários descritos nos últimos parágrafos é a bidocência, de ensino colaborativo entre dois professores que compartilham tarefas no mesmo grupo de alunos, desde que, além do trabalho de parceira firmado entre eles, sejam contempladas as questões de ordem curricular, linguística, cultural e identitária a se fazerem presentes nos projetos político pedagógicos, elucidadas ao longo deste texto.

Nessa direção, referenciamos Meserlian e Vitaliano (2011) que analisam o processo de inclusão de alunos surdos em uma escola regular. Nela, de modo semelhante à escola investigada em Betti e Campos (2016), que empreendia esforços também no âmbito da gestão, a Libras, consistiu num ponto priorizado nas ações de modo a fortalecer o seu ensino, uso e divulgação, processo esse empreendido por vários anos na comunidade escolar. A escola disponibilizou cursos de Libras e sobre surdez para a equipe de profissionais e inseriu em todos os anos escolares a disciplina de Libras na grade curricular, ministrada por uma instrutora surda, com vistas a favorecer a comunicação entre os novos alunos surdos e os ouvintes. Foi implantado também o atendimento educacional especializado para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa no contraturno, conforme preveem os documentos legais acerca da inclusão.

No trabalho em sala de aula, havia dois professores: o primeiro professor denominado como professor regente, que tinha conhecimentos básicos da Libras em vista do movimento de aprendizado dessa língua pelo coletivo, e o segundo professor, denominado professor de apoio que, ao ter fluência na Libras, interpretava as situações comunicativas entre primeiro professor e alunos e atuava de modo colaborativo no planejamento e desenvolvimento dos processos pedagógicos, planejamentos esses que priorizavam a visualidade nos recursos e estratégias, como defendemos ao longo deste texto (Meserlian; Vitaliano, 2011).

Os cenários aqui descritos brevemente revelam diversas barreiras para possamos caminhar rumo à garantia dos direitos que se estabelecem legalmente. Damos apenas os primeiros passos no sentido do bilinguismo, ao considerar seu reconhecimento legal recente intensificando-se a partir da década de 1990, e muito mais precisamos trilhar se em um ensino inclusivo para surdos que, como mencionamos, deve necessariamente se dar pela via do bilinguismo. Mas, indicamos também a possível articulação entre as perspectivas neste texto discutidas desde que as ações expressem o favorecimento de condições objetivas de aprendizado para o coletivo do alunado, via ampla mobilização de toda a escola.

## Considerações Finais

Mais do que o acesso às escolas, os sujeitos precisam ter suas necessidades básicas de aprendizagem satisfeitas em vista da democratização do saber almejada. E, para tanto, faz-se premente em cada escola a construção de um projeto político-pedagógico que considere e respeite as particularidades dos surdos, diferenças essas não só linguísticas, mas também de aprendizado, culturais e identitárias, e que viabilize a propagação da língua de sinais na comunidade escolar. Caso contrário, abrimos margem para a criação de um ambiente que, embora se denomine inclusivo, seja integrador apenas e corremos o risco de dar prosseguimento a uma compreensão que se opõe a tal paradigma com justificativas fundamentadas em ações que não dão conta de explicar o bilinguismo, ao restringirem-se à atuação do tradutor intérprete, por exemplo.

Indicamos a necessidade de pensarmos seriamente no deslocamento de nossas atenções do lócus de atendimento aos alunos surdos para a avaliação das relações que se estabelecem entre os vários membros da comunidade escolar – gestores, professores, funcionários, alunos, familiares etc, e das iniciativas por eles empreendidas. Façamos o exercício de analisar nossas escolas: sejam elas escolas para surdos ou

em que surdos e ouvintes estudem juntos, os pressupostos do bilinguismo direcionam verdadeiramente o trabalho desse coletivo? Em quais estágios elas se encontram perante o bilinguismo e a inclusão de surdos? Quais ações se caracterizam como um avanço rumo ao bilinguismo e quais obstáculos ainda precisamos enfrentar? É nesse complexo movimento de análise, reflexão e discussão, sempre contínuo, entre os membros da comunidade escolar, que se pode encontrar o redirecionamento das práticas, mas destacamos: a abertura para trilhar novos caminhos em razão do que se objetiva é uma necessidade, e requer intensa mobilização, tal como notamos em Betti e Campos (2016), Lacerda e outros (2016) e Messelian (2011). Lembremos, mais uma vez, retomando Bobbio (2004), o problema grave de nosso tempo se situa na esfera das garantias, também da inclusão, o que precisamos superar.

## Referências

- BETTI, Luzia de Cássia; CAMPOS, Patrícia Regina Infanger. Caminhos para uma educação inclusiva de alunos surdos: desafios para a gestão escolar. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (org). *Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. São Carlos: Edufscar, 2016. p. 29-44.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 05 out. 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm) Acesso em: 31 de jan. 2016.

- \_\_\_\_\_. Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 31 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 5.626, de 23 de dezembro de 2005. Regulamenta Lei n° 10. 436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, 2005.
- \_\_\_\_\_. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n° 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n° 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 7.611, de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.
- GARRUTTI-LOURENÇO, Érica Aparecida; HOLLOSI, Marcio. Histórias infantis no estudo da Libras. *Journal of Research in Special Educational Needs*. v. 16, p. 578-582, August 2016. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12188/full> Acesso em: 30 de jan. 2016.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Cláudia Balieiro; MARGUTTI, Taís. Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (org). *Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. São Carlos: Edufscar, 2016. p. 13-28.
- LODI, Ana Claudia Balieiro; ALBUQUERQUE, Grazielle Kathleen Tavares Santana de. Sala Libras língua de instrução: inclusão ou exclusão educacional/social? In: LACERDA, Cristina Broglia Fei-

- tosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (org). *Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. São Carlos: Edufscar, 2016. p. 45-64.
- LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (org.) *Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010. p. 116-137.
- LOURENÇO, Érica Aparecida Garrutti de. *Orientação inclusiva na formação de professores em cursos de Pedagogia*. 2013. 257p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2013.
- MESELIAN, Katia Tavares; VITALIANO, Celia Regina. Análise das condições organizadas em uma escola para promover a inclusão de alunos surdos. *Revista Lusófona de Educação*, v. 19, p. 85-101, 2011.
- PERLIN, Gladis Taschetto. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (org). *A invenção da surdez: cultura, alteridades, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.
- SÃO PAULO. Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, São Paulo, 22 nov. 2011.
- SILVA, Ivani Rodrigues; FAVORITO, Wilma. *Surdos na escola: letramento e bilinguismo*. Brasília: MEC/SEESP, 2009.
- SKLIAR, Carlos (org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- SOUZA, Regina Maria de. Línguas e sujeitos de fronteira: um pouco mais, e ainda, sobre a educação de surdos. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). *Educação de Surdos*. São Paulo: Summus Editorial, 2007. p. 17-48.

VAZ DA SILVA, Francisco. Atenção conjunta em crianças surdas: especificidades do desenvolvimento e implicações para as práticas. *Da investigação às práticas*, v. 2, n. 1, p. 51-67, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1798/1/Aten%C3%A7%C3%A3o%20conjunta%20em%20crian%C3%A7as%20surdas.pdf> Acesso em 31 de jan. 2016.

# IV. A inclusão de crianças na educação infantil: contribuições da psicologia histórico-cultural à discussão do tema

*Maria de Fátima Carvalho*<sup>1</sup>

O capítulo aborda aspectos da inclusão escolar na Educação Infantil ressaltando contribuições da psicologia histórico-cultural, mais especificamente a tese de desenvolvimento cultural da criança, à reflexão sobre o tema. A partir de dados de pesquisa sobre a inclusão escolar de uma criança com transtornos do espectro autista matriculada em

---

1 Docente da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP – Guarulhos). Atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência nas áreas de Educação, Educação Especial e Psicologia, com ênfase na Psicologia Histórico Cultural.

escola pública de educação infantil relaciona os campos da Educação Infantil e Educação Especial, seus limites e possibilidades face à perspectiva de educação para todos, contextualiza a produção acadêmica sobre a inclusão na Educação Infantil, apresenta e discute uma situação representativa deste processo ressaltando o que se evidencia como desafios à inclusão-educação infantil de todas as crianças e contribuições de L. S. Vigotski à elucidação de necessidades e possibilidades de transformação dos modos de mediação de professores(as) e participação das crianças nesses contextos.

## Introdução

Ao longo das duas últimas décadas presenciamos a disseminação do ideário educacional inclusivo e vimos crescer o reconhecimento da importância da Educação Infantil com vistas à garantia do direito de todos à educação de qualidade. No Brasil, esse reconhecimento pode ser compreendido como fruto de esforços empreendidos pelo Estado com objetivo de garantir os direitos das crianças de 0 a 5 anos, esforços que mobilizam setores diversos de governança: saúde, direitos humanos, justiça, atenção social e educação. Nesse campo específico, destacam-se as iniciativas para consolidar a identidade da Educação Infantil no âmbito do sistema educacional e, com esse fim, construir condições de ampliação do acesso. Em meio a essas mudanças, embora de forma ainda tímida, registra-se o aumento do número de matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais nessa etapa da educação básica.

A presença dessas crianças em creches e pré-escolas, por sua vez, aponta para as mudanças deflagradas ao longo do mesmo período, no âmbito da Educação Especial. Pautadas no pressuposto do direito de todos à educação, uma série de ações governamentais concorreram para a ampliação do acesso do público-alvo desta modalidade de ensino à educação regular. Dispositivos legais, políticas públicas, ações e

programas foram criados e instituídos com objetivos de ampliação do acesso e permanência desta população à escola.

Aos dois campos, etapa e modalidade, postos em correspondência através da inclusão de crianças em creches e pré-escolas, coloca-se a necessidade de identificar-se no contexto da Educação Básica, de redefinir seu papel na educação escolar e na vida das crianças, superando modos de atuação naturalizados e tidos, até recentemente, como pertinentes a cada um.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013) “Os direitos da criança constituem hoje o paradigma para o relacionamento social e político com as infâncias do país”. Conforme este documento, a Constituição brasileira de 1988, insere a criança no mundo dos direitos humanos definindo

[...] não apenas o direito fundamental à provisão (saúde, alimentação, lazer, educação lato senso) e à proteção (contra a violência, discriminação, negligência e outros), como também seus direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, de ser respeitada e de ter liberdade para expressar-se individualmente. (Brasil, 2013, p. 88).

Esses pontos trouxeram perspectivas orientadoras para o trabalho na Educação Infantil e inspiraram, inclusive, a definição da finalidade atribuída às creches e pré-escolas, conforme Artigo 29 da Lei nº 9.394/96:

Com base nesse paradigma, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. (Brasil, 1996).

A necessidade de redefinição de formas sociais e políticas de relação com as infâncias e as crianças pode ser compreendida como resultante de um longo processo de transformações, cujas origens se situam entre os séculos XVII e XVIII sobre os modos de conceber a infância e a criança.

Ao abordar a produção de modos de se considerar o desenvolvimento da criança e os saberes que, ao longo desse período, conduzem à formulação de determinadas questões sobre a educação infantil, Smolka (2002) aponta para o movimento interconstitutivo de práticas e ideias, enfatiza o caráter social, histórico e cultural dessas mudanças que transformam o estatuto de sujeito e, em consequência, as imagens e o lugar social da criança. Segundo a autora,

É, portanto, no âmago das próprias práticas sociais que se transformam as conceituações de indivíduo, de sociedade, de sujeito, de subjetividade, que emergem como categorias e objetos de reflexão e investigação, características da modernidade. Sujeito de responsabilidade e obrigações, sujeito de direito, sujeito singular, o homo rationalis é colocado como objeto de estudo e intervenção. Intervenção essa que se dará, sobretudo, no nível da criança, com vistas à preparação e formação do homem adulto, ser moral, ser livre, independente e autônomo. [...]. Entrelaçados à mudança de estatuto do sujeito em relação às formas de ser e conhecer, as imagens e o lugar da criança na sociedade também vão se alterando. (Smolka, 2002: p.104).

Essa alteração implica formas distintas de pensar a criança e a emergência e cristalização de um sentimento de infância (Sarmiento, 2007) que, gradativamente, atinge, ao longo do período, as diferentes camadas sociais e se caracteriza pela sua distinção frente a outros grupos humanos e como fase própria do desenvolvimento em oposição às concepções da criança como ser incompleto, imperfeito frente ao adulto ou à ideia de adulto em miniatura. Mesmo assim, como explica Sarmiento (2007), a existência de um sentimento de infância não permitiu a emergência de formas diferentes de tratamento da criança em diferentes contextos culturais e, ainda, “[...]”

Esse trabalho de imaginação da infância estruturou-se segundo princípios de redução da complexidade, de abstracização das realidades e de interpretação para fins normativos da criança “ideal”. Ou seja, “a criação de sucessivas representações da criança, ao longo da história, produziu um efeito de “invisibilização da realidade social da criança”. (Sarmiento, 2007, p. 29).

Por desdobramento, da desconsideração da realidade social da criança decorre sua negação como sujeito histórico-cultural, concreto e contemporâneo e, por outro lado, sua significação idealizada como ser puro, imaturo, incompleto, incapaz, sem consciência e sem voz, portanto, irresponsável, sem condições de participar ativamente das relações sociais, políticas e econômicas dos contextos onde vive – sem direitos. (Drago; Micarello, 2005, p. 81).

Ainda de acordo com Sarmiento e Gouvêa (2008, p. 7) essa desconsideração da realidade social da criança se estenderá até o século XX, quando, no campo das ciências humanas e sociais a infância permanece, de forma preponderante, “restrita ao domínio da psicologia, onde configurou um campo próprio” e, de acordo com os autores, fechado ao diálogo com outras ciências e responsável, por uma visão desenvolvimentista, naturalizadora e normatizadora das especificidades da infância e da criança e ainda segundo os autores. Segundo os autores, é apenas quando chegamos ao Séc. XXI que se configura um quadro diferenciado no que diz respeito ao campo dos estudos da infância no âmbito das ciências humanas. A esse respeito, destacam as dimensões interdisciplinares de “um campo de estudo em pleno vigor e desenvolvimento” que articula contribuições oriundas da sociologia, da história, da antropologia, da psicologia, etc e dá centralidade à abordagem “da infância como categoria social e das crianças como membros ativos da sociedade e como sujeitos das instituições modernas em que participam (a escola, família, espaços de lazer)”. (Sarmiento; Gouvea, 2008, p. 7-8).

A necessidade de pensar as crianças como sujeitos das instituições modernas remete a pensá-las nas realidades educacionais em que participam. Para Oliveira-Formosinho (2007, p. 14-15), essa perspectiva exige, principalmente, “a consideração da participação efetiva das crianças” e deve ter como aporte “o direito da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação”, envolve “a obrigação cívica de incorporação das crianças em cotidianos que as respeitem”. Apontando a práxis como locus da pedagogia, a autora argumenta pela construção de uma pedagogia de participação:

[...] uma pedagogia centrada na práxis da participação responde à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação e os contextos envolventes. (Oliveira-Formosinho, 2007, p.15).

Para a autora, a construção de uma pedagogia com essas características exige, também, o diálogo com as proposições de autores que, nas últimas décadas do século XIX e ao longo do século XX, desencadearam movimentos de renovação no campo da pedagogia e cujas ideias são profícuas e modelares à construção uma pedagogia que tem, como princípio, a participação dos sujeitos. Para a autora, é preciso se aproximar do diálogo histórico: “O exercício de recentração da pedagogia na reinstituição dos seus saberes sócio-históricos-culturalmente construídos é tarefa individual e coletiva”. (Oliveira-Formosinho, 2007, p.22).

Em perspectiva semelhante, Smolka (2002) discute acerca da produção de teorizações sobre a criança no século XX e do papel desempenhado por algumas vertentes psicológicas nesse processo – mais especificamente das psicologias de Piaget, Vigotski e Wallon. Nesse esforço, a autora aponta suas diferenças e sua importância para nossos modos de pensar o desenvolvimento da criança e sua educação de uma perspectiva dialética, histórico-cultural. Segundo a autora,

[...] importante saber que as teorias não são produzidas fora de condições concretas de possibilidades, que elas emergem em / de práticas sociais, discursivas. Que teorias, portanto, são historicamente e culturalmente contingenciadas. Que certamente elas buscam princípios gerais que possam ser explicativos das possibilidades especificamente humanas de pensar, de falar, de sentir, de agir, de conhecer. (Smolka, 2002, p.124).

Da perspectiva que tomamos como aporte de nossa reflexão isso implica, não apenas o reconhecimento de nossos modos de significar a criança, mas também de sua capacidade de produção simbólica como sendo social e historicamente circunstanciados. Essa necessidade se transforma em desafio frente à inclusão de crianças com deficiência ou transtornos de desenvolvimento, se considerarmos as dificuldades de seu reconhecimento como sujeito social, simbólico, de pleno direito, o que implica a superação de modos ainda vigentes de significações relativas ao seu desenvolvimento e educação, nos quais a dimensão orgânica/biológica prepondera em detrimento dos sujeitos, de sua vida-história social.

De igual modo, mesmo reconhecendo o avanço na compreensão da Educação Infantil, definida legalmente como primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1996), com função de educar-cuidar, de modo inclusivo, todas as crianças de zero a cinco anos, promovendo seu desenvolvimento integral, rompendo com modelos educacionais assistencialistas, compensatórios e escolarizantes, consideramos necessário apontar que a perspectiva de educação para todos não exige apenas a ampliação do acesso e da permanência dos sujeitos nas instituições, mas a reestruturação dos sistemas de ensino frente às especificidades de infâncias e crianças, respeitando diversidades sociais e diferenças inerentes ao humano, o que ganha maior ênfase quando se tem como foco as crianças definidas como público-alvo da educação especial e sua inserção nas instituições.

## A inclusão na educação infantil<sup>2</sup>

Desde 1996, conforme a Lei de Diretrizes Bases nacional – LDB N.9.394/96 – a educação especial é definida como modalidade de ensino com oferta de diferentes alternativas de atendimento; integra um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio disponibilizados a todos os alunos e perpassa, transversalmente, os diferentes níveis e modalidades de ensino, tendo o início da sua oferta “[...] na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (Brasil, 1996, p. 24. Grifo nosso).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão define o público alvo dessa modalidade de ensino.

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/super dotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (Brasil, 2008, p. 9).

A PNEE (2008), assim como o Decreto N° 6.571 (Brasil, 2008) e a Resolução CNE/CEB N° 4, de outubro de 2009 representam parte do esforço do governo federal, mobilizado pelos movimentos sociais e discussões no contexto acadêmico-científico, para criar condições de

---

2 Recuperamos neste tópico específico parte do texto e considerações elaboradas em trabalho nosso apresentado no IV GRUPECI/2016.

efetivação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). Esses documentos traçam diretrizes para a inclusão escolar de crianças público-alvo da educação especial na educação básica e estabelecem o Atendimento Educacional Especializado que tem como função: “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2012, p. 10).

Os documentos referidos promulgam direitos e estabelecem critérios, constituindo-se sua existência, em certa medida, como condição para efetivação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) e podem ser tomados como representativos de movimentos de expansão da discussão de aspectos diversos da educação especial, reconhecida como direito da criança e compreendida, em sua importância, numa perspectiva de inclusão social, discussão que tem início no fim dos anos 1990 e concorre para a emergência de mudanças, no que concerne ao atendimento de todas as crianças com idades de 0 a 5 anos.

Embora a presença de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil seja um fato, os dados sobre o aumento de matrículas dessas crianças nessa modalidade de ensino evidenciam contradições discutidas por vários autores, como Victor e Hernandez-Piloto (2016), que abordam esse aumento explicando seus limites frente aos avanços representados pela legislação e quanto à redução do número de matrículas dessas crianças na educação infantil, frente a tendência de matrículas gerais na educação básica. Ou seja, esse número ainda é insignificante considerando-se o contingente de crianças com deficiência na faixa etária de zero a seis anos e a importância da escola, como contexto cultural de aprendizagem e desenvolvimento nessa etapa de vida.

Quanto à produção acadêmica sobre o tema, os trabalhos de Mendes (2010) e Victor (2013) apontam para a ausência de uma pro-

dução mais abrangente e sistemática e o de Oliveira e Martins (2013) que problematiza a maneira como vem ocorrendo o atendimento às especificidades de crianças de zero a três anos.

As pesquisas desenvolvidas sob nossa orientação (Araújo, 2014; Diniz, 2016), apontam para a importância dessa inclusão, ou seja, para o que a escola como instituição pode representar para o desenvolvimento; para a precariedade dos modos de participação das crianças; para a necessidade de formação de professores como condição de acesso e permanência do público-alvo da educação especial nesse contexto; para a necessidade de definição do papel da educação especial nessa etapa de educação; para a necessidade de transformação dos modos de conceber criança, deficiência, educação infantil e inclusão em sua relação com os modos conceber o desenvolvimento humano – o que se coloca como condição de transformação das práticas.

Em trabalho de revisão bibliográfica (Carvalho, 2016), especificamente sobre a inclusão do público alvo da Educação Especial na creche, destacam-se como problemas centrais: incongruências legais entre o direito promulgado à Educação infantil e à Educação especial e a realidade vivida na creche; incongruências que entre outras demandas, exige a leitura crítica de limites e alcances da política pública e a regulamentação do atendimento de crianças da educação especial na educação infantil; a falta/necessidade de formação dos profissionais de creche (berçaristas, diretoras, coordenadoras, professoras); a desconsideração da importância da participação das famílias nos processos de inclusão. Essas questões, entre outras, são apontadas pelas pesquisas como desafios à construção de contextos educacionais inclusivos: espaços/tempos onde as crianças tenham suas especificidades consideradas e sejam cuidadas/educadas de forma que concorra para seu desenvolvimento.

Postas em relação, a Educação infantil e a Educação especial se aproximam no que concerne à necessidade de transformação de mo-

dos de conceber e de conviver com as crianças. As lacunas e contradições relacionadas as novas formas de pensar a criança e sua educação têm implicações pedagógicas que se evidenciam nas pesquisas sobre a Educação infantil, mas são pouco abordadas quando falamos da inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial. É essa questão que se coloca para nós como central em nossa reflexão e é nessa direção que ressaltamos as contribuições de Vigotski à elucidação de necessidades e possibilidades de transformação dos modos de participação de crianças e professoras como condição de desenvolvimento social (compreendido em seu sentido mais amplo).

### A criança cultural e seu desenvolvimento na existência de deficiência ou transtornos

Buscando compreender a infância e a criança de uma perspectiva dialética e sociogenética – histórico-cultural – de constituição das características humanas, destacamos as contribuições de L. S. Vigotski das quais emerge a criança como ser diferenciado do adulto, como sujeito cultural e singular, cujas possibilidades de ação são socialmente constituídas na esfera da participação social, nas interações mediadas pelo outro (social) e pela linguagem (simbolicamente).

Vigotski (2001) desenvolve seus argumentos sobre o papel do meio social, histórico e cultural no desenvolvimento das formas complexas de ação da criança, compreendendo-o como síntese entre as dimensões biológica e cultural: “O desenvolvimento desses comportamentos caracteriza-se por transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento em outra”. A compreensão da gênese do desenvolvimento dessas formas complexas de ação, referidas por ele como funções culturais ou superiores, será o objeto de sua obra: Ele investigou como essas características tipicamente humanas se formaram ao longo da história de nossa espécie (a filogênese) e como elas se formam em cada humano (ontogênese). Seus estudos

são a base da psicologia histórico cultural desenvolvida por ele juntamente com um grupo de psicólogos soviéticos no princípio do século XX (Vigotski, 2001. p. 80).

Suas proposições sobre o caráter social do desenvolvimento humano dizem respeito aos diferentes momentos do desenvolvimento e não apenas à infância. Sem referir a estágios evolutivos, Vigotski (2001) enfatiza, ao longo de toda a vida, a relação interconstitutiva entre diferentes aspectos relativos a: “(1) a etapa de vida em que a pessoa se encontra; (2) a aspectos das circunstâncias culturais, históricos e sociais de sua existência e (3) a experiências privadas e particulares de cada um e não generalizáveis a outras pessoas” (Palacios, 1993). É na interação entre todos esses aspectos que tem lugar a síntese dialética entre biologia e cultura, com a transformação das reações naturais (fisiológicas) em modos de ação culturalmente informados, processo que envolve a emergência das semelhanças que nos caracterizam como espécie e das singularidades que caracterizam os processos mentais de cada indivíduo humano, em cada momento do desenvolvimento.

Pino (2005) argumenta sobre a impossibilidade de desconsideração da dimensão biológica do desenvolvimento da criança enfatizando a necessidade de compreendê-la em interação com a ordem da cultura. Afirma a interdependência das ordens biológica e cultural na história de cada pessoa humana, apontando para plasticidade que caracteriza o desenvolvimento humano como resultante da dialética relação entre a imperícia e a fragilidade que caracteriza os humanos ao nascer e a abertura ao desenvolvimento de funções culturais. O autor refere-se ao processo de internalização, pela criança, de formas culturais de ação, à lei geral de desenvolvimento humano preconizada por Vigotski, para quem,

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível in-

dividual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). (...) Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos. (Vigotski, 1989, p. 64).

No processo de internalização, as crianças não apenas reproduzem para si o que têm acesso em seu meio social – histórico e cultural – mas, como explica Pino (2005): “As palavras dão origem a outras palavras; as ideias a outras ideias” As crianças que têm na cultura de seu contexto social, essência, meio e modo de constituição de suas possibilidades de ação, produzem modos próprios de entender, agir e dizer. Ou seja, a interação com a cultura qualifica as especificidades biológicas, criando onde há indeterminação (abertura ao desenvolvimento) a possibilidades de ação cultural. Como explica Smolka (2002, p. 124): “É nessa tensão que encontramos a criança como produção humana. Produção certamente orgânica, biológica. Mas não meramente (re) produção da espécie. Produção fundamental simbólica e discursiva.”

De acordo com Carvalho (2006), é retomando a ideia do desenvolvimento humano como processo de síntese entre as dimensões biológicas e culturais que Vigotski (1989b) discute o desenvolvimento da pessoa – criança, jovem e adulto – com deficiência. De sua perspectiva, quando esse processo é marcado pela existência de deficiências as características orgânicas são transformadas pela formação de novas funções, nesse processo o que é orgânico, biológico e causa dos distúrbios não deixará de existir, mas será impregnado pela cultura, pela emergência de funções qualitativamente diferentes que têm sua origem nas vivências sociais da criança. Dessa perspectiva, podemos compreender que a superação das dificuldades relacionadas à deficiência só é possível com a ajuda de uma série de formações psicológicas que não são intrínsecas à criança, mas se formam no percurso do próprio desenvolvimento e não dependem apenas do caráter e da gravidade das formas de manifestação da deficiência (do que é organicamente dado),

mas também de seu desenvolvimento cultural, da realidade social do defeito, das dificuldades que este provoca, dadas as condições sócio-culturais de existência da criança.

De uma perspectiva histórico-cultural, as crianças definidas como público-alvo da Educação Especial não diferem de todas as outras quanto às leis que regem seu desenvolvimento. Conforme explica Vygotski (1989b), seu desenvolvimento – como o de qualquer criança – não pode ser compreendido fora das determinações de sua ambiência histórico-cultural: das condições materiais de sua existência.

## Uma situação em discussão: uma criança com TEA em uma escola de Educação infantil

Contextualizando os dados.

Na perspectiva de contextualizarmos a discussão que buscamos empreender, apresentamos uma situação representativa das interações de uma criança diagnosticada com Transtornos globais não especificados do desenvolvimento (CID F84.9) registradas ao longo de um dia seu na escola. Considerando o que foi apontado como característico da Educação infantil e da Educação Especial, a lacuna entre princípios orientadores e as práticas, nosso objetivo é discutir aspectos da inclusão escolar na Educação Infantil, retomando possibilidades e limites de participação que aí se configuram para todas as crianças – mais especificamente, à criança com TEA – e destacar as contribuições da perspectiva histórico cultural em psicologia como um fundamento à reflexão sobre o tema.

Os dados apresentados integram estudo desenvolvido em 2014, ao início do primeiro semestre letivo e foram construídos mediante observação participante e registros em caderno de campo no âmbito de pesquisa de mestrado desenvolvida sob nossa orientação junto ao

Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde da Unifesp (2012-2014).<sup>3</sup> O relato do episódio (transcrito a partir de gravação em áudio) é acompanhado de anotações, também registradas em caderno de campo que descrevem a criança e contextualizam a situação analisada.

Trata-se da inclusão escolar de Francisco, um menino de 4 anos, matriculado em escola pública de Educação Infantil em município paulista. Francisco mora com seus pais e uma irmã de treze anos. No que concerne às relações familiares, seus pais mostraram-se participativos, carinhosos e atentos às necessidades do filho. O pai é aposentado e tem mais disponibilidade para acompanhá-lo à escola. A mãe trabalha em casa como costureira e algumas vezes vem buscá-lo junto com o pai. A relação com a irmã é descrita pelo pai como “normal”: “ora fica próximo, ora briga”. O pai conta que Francisco costuma brincar no quintal de casa com um amigo da mesma idade, seu vizinho. Na escola, no momento da construção dessas informações, Francisco não brincava com os colegas, mas apenas permanecia brincando ao lado deles. Em muitos momentos se mostrava alheio aos acontecimentos e solicitações da professora e dos colegas. Quando contrariado, fazia birra e se mostrava agressivo. Em algumas situações, gritava e chorava parecendo sofrer muito. Para obter sua atenção, era preciso pegar sua mão, tocá-lo.

A turma de Francisco era composta por 30 crianças. A escola funciona em três turnos e atende Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e EJA. Francisco está matriculado no turno das 15 às 19 horas. Além dele, a escola atende 28 crianças com deficiência. Algumas estão em processo de avaliação, “sob suspeita” de diagnóstico de TEA. Quando foi matriculado na escola, em 2013, ainda na creche, Francis-

---

3 ARAÚJO, Camila Azevedo. *O desenvolvimento diferenciado na escola: um estudo sobre a inclusão escolar de uma criança com Transtorno do Espectro Autista*. 2014. Dissertação. (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância) - Universidade Federal de São Paulo - Campus Guarulhos.

co não tinha um diagnóstico. Suas diferenças, já percebidas em casa, se evidenciaram: dificuldades de comunicação, dificuldades de interação, comportamentos de isolamento, estereotípias e desatenção. Os pais e a diretora (mediante entrevistas) relatam uma adaptação difícil à escola: ele fugia da sala, não brincava com outras crianças, ficava muito nervoso, muito agitado, chorava muito, gritava e batia em outras crianças. Com a orientação da escola, Francisco foi encaminhado ao núcleo de inclusão da secretaria de educação do município, onde foi atendido por 1 ano e encaminhado para avaliação médica. Após esse ano, houve mudanças no atendimento oferecido e o pai procurou o CAPS - Centro de Atenção Psicossocial, onde a criança passou a ser atendida. À época da pesquisa, Francisco não frequentava sala de AEE; uma vez por semana ia ao CAPS e, nesse dia, não comparecia à escola.

A designação TEA - Transtorno do Espectro Autista é estabelecida pela Lei 12.764/2012. De acordo com Rivière (2004), caracteriza-se por um comprometimento em três eixos do desenvolvimento: comprometimento das relações sociais, alterações de comunicação e linguagem e falta de flexibilidade mental e comportamental. Conforme o autor, na década de 1980, os estudos avançaram para a compreensão do transtorno como uma alteração cognitiva que explica os comprometimentos envolvidos, fazendo com que a educação tenha se tornado “o principal tratamento do autismo”. (Rivière, 2004, p. 238).

### Francisco na escola: limites e possibilidades de interação

Na sala de aula há um armário baixo encostado à janela. Francisco chegou e colocou a mochila em cima deste armário. Outras duas crianças, conforme foram chegando, também colocaram a mochila em cima do armário. Ele sentou-se próximo à mesa da professora, ao lado da janela.

A professora aguarda todos os alunos entrarem na sala.

Eu (pesquisadora) estava próxima a ele, quando ele disse:

— Suspiro

— Você comeu? – perguntei.

Francisco fala com dificuldade, algumas vezes sua fala é incompreensível, mas algumas palavras são bem articuladas.

Ele ficou em silêncio, enquanto a professora aguardava os outros alunos se acomodarem.

Fala coisas que não consigo ouvir-compreender. Tento conversar. Ele ficou em silêncio.

Entrou uma criança chorando na sala [algumas crianças estão em fase de adaptação] e ele ficou olhando.

[...] A professora fala com as crianças que chegam e também conversa comigo. Depois, se dirige às crianças:

— Vamos rezar o “Pai Nosso” antes de tomar o café – e repreende um aluno, pedindo que sente direito.

Ela junta as mãos dizendo: “mãozinhas assim” e iniciou a oração. Francisco continuou alheio até que olhou a posição das mãos dos colegas e a imitou, juntando as suas.

Ao terminar, Francisco começou a mexer na mochila e disse:

— Eu vou ficar desenhando... fazer atividade (diz enquanto retira um caderno da mochila).

Pesquisadora: — Francisco, espera... a professora não falou que é para fazer atividade agora... Ele para de mexer no caderno.

Então, a professora disse:

— Agora... vocês vão tirar da bolsa a agenda... que a professora vai pegar...

Todas as crianças colocaram a agenda na mesa da professora. Francisco continuou com o caderno que havia pegado da mochila, na mão. Perguntei a ele: — essa é a sua agenda?

Francisco não respondeu e perguntei novamente – é sua agenda? (Falei apontando para o caderno). Ele tenta me responder duas vezes, mas não compreendo o que ele diz e digo a ele que não entendi, até

que ele responde:

— O meu caderno que eu fiz em casa, o José fez... (José é o último nome dele, Francisco José).

A professora repreendeu os alunos que colocaram a bolsa no armário encostado a janela. Francisco permanece alheio.

Um garoto se aproximou, pegou a mochila e, dirigindo-se a Francisco, lhe entrega sua bolsa, dizendo: — sua bolsa.

A professora continuou organizando as crianças nas mesas, pedindo para sentarem, para deixarem a agenda sobre a mesa para ela pegar depois. Em seguida, foi para a frente da lousa e anunciou:

— Ó, vamos escrever nossa rotina, vamos?

Crianças: — sim...

A professora escreveu no alto da lousa a palavra ROTINA.

Professora: — Então, olha só: RO... TI... NA. (escrevendo a palavra na lousa). Em seguida pergunta:

— Qual que é a primeira coisa que a gente faz? E repete:

— Qual é a primeira coisa? Tomar...

Crianças: — café!

Professora: — vou por aqui... café... (escreveu na lousa).

Francisco: — Café?

Professora: — Café... a primeira coisa que, quando a gente chega na escola, a gente vai tomar: café...

Francisco: — toma café...

Professora: — pronto... Agora sim!

Professora: E depois?

Criança 1 — Tomar café...

Professora: — E depois do café?

Criança 1 — Pra sala...

Professora: — Volta pra sala e faz o que?

Crianças: — Atividade... (a Professora escreveu na lousa, colocando, ao lado das palavras café e atividade, uma figura representativa).

Professora: — E depois da atividade?

Crianças: — Almoçar...

Professora: — almoçar... olha o menino aqui almoçando (apontando para a imagem de um menino com um garfo). E continua: (...) nossa... ele está almoçando... arroz... feijão...

Francisco diz: — banana...

Professora: — salada...

Francisco: — banana...

Criança 1: — Maçã...

Ao final, a professora retomou com os alunos a rotina escrita na lousa e, em seguida, organizou uma fila para se dirigirem ao refeitório: primeiro as meninas, depois os meninos. Da fila, enquanto caminhavam, as crianças mandavam tchau para os alunos de outras salas. Francisco, também na fila, fazia o gesto. Cantaram enquanto iam para o refeitório.

No refeitório, Francisco permaneceu na fila para pegar o lanche e depois senta ao lado das crianças de seu grupo, aguardando que a professora chame para fazer a fila de retorno à sala. Não come. No pátio da escola, em frente ao refeitório, há listras desenhadas no chão para que as crianças formem filas. Francisco vai para o local indicado e permanece lá, esperando.

A professora conversa comigo sobre o trabalho. Comenta que estava insegura quanto à sala de Educação Infantil porque só havia tido salas de Ensino Fundamental até então e tinha insegurança quanto ao conteúdo. Também comenta que quando soube que teria Francisco como aluno foi pesquisar no google sobre os TEA e que gostaria de ter tido mais orientação para recebê-lo.

Voltando à sala, anunciou que faria a contagem dos alunos. De mesa em mesa, foi contando, acompanhada pelos alunos, colocando a mão na cabeça de cada aluno. Francisco pegou na mochila um boné e colocou na cabeça nesse momento, antes do início da contagem. Após a professora

colocar a mão na cabeça dele, ele deu tapas em sua própria cabeça.

Ao final da contagem, a professora escreveu “25 alunos” na lousa e, em seguida, falou:

Professora: — agora a professora vai ler a historinha... (foi pegar livro no armário)

Crianças: — Eba!

A Professora retornou à frente da sala e disse:

Ó! (sussurrando) ... muito silêncio agora, que é a hora da história... na hora da história vocês têm que ficar quietinhos... Pra ouvir o que a professora vai dizer... então, ó: zíper na boca... (...) ouviu né?

Alunos: — sim... (respondem baixo).

Professora: — então, psiu... silêncio agora...

O livro que a gente vai ler é esse aqui, ó: olha a capinha dele, ó... (Mostrou para crianças). Tem um menino nessa capa... olha o sorriso dele... está sorrindo...

Francisco disse: — o pato...

Professora: — parece que ele está tomando banho... tem um pato... o nome dessa história é: Você é bonito? Será?... Então, vamos ver...

E iniciou a leitura. O livro trata de identidade, trabalhando com a ideia de que todos são bonitos do jeito que são. Ao final, as crianças bateram palmas e a professora retomou:

Professora: — Agora, assim, ó: deixa a professora perguntar uma coisa... vai levantar a mão quem se acha bonito... (os alunos levantam a mão, inclusive Francisco).

Professora: — quem se acha bonito?

Francisco levantou e abaixou a mão rapidamente.

Professora: — Ah!... Todo mundo... Você não se acha bonito, não, Francisco?

Francisco: — Acho...

Professora: — Ah, bom! Todo mundo se acha bonito...

A Professora perguntou também para outra criança e depois disse que poderiam abaixar a mão. Fez a pergunta para outras crianças. Algumas crianças não sabiam o que responder e ela foi atribuindo qualidades às crianças. Ao final, disse que todos são bonitos, mas que todos são diferentes, que cada um é bonito ao se jeito. Então, anunciou a “hora da atividade”.

A Professora entregou para cada criança um pedaço de cartolina retangular com um círculo de papel sulfite branco colado no centro. Ela e eu distribuímos giz de cera nas mesas. A atividade consistia em cada criança desenhar seu rosto neste círculo. A professor fala alto:

— Um, dois, três... (para as crianças fazerem silêncio)... Olha aqui que a Prô... nessa atividade aí vocês vão desenhar o rosto de vocês... Que que tem no rosto de vocês? Ó: a professora vai desenhar o dela... a sobrançelha da professora (disse enquanto desenhava em uma folha como a das crianças pregada na lousa)... Olha a sobrançelha... todo mundo tem... põe a mão na sobrançelha de vocês... (e as crianças colocaram).

A Professora continua: o olho da professora D... Olha só meu olho (desenhava, enquanto as crianças observavam). Ó meu olho, que lindo... meus cílios... que que é cílios professora?... esse pelinho que tem aqui, olha (apontando para seu cílios): põe a mão neles... Olha, eu tenho cílios; vocês também... Meu nariz... vou desenhar meu nariz... minha boca...

Criança 1: — e seu dente...

Professora: — Ah, é... meu dente... vou desenhar sorrindo...

Criança 2: — e a língua...

Professora: — não... só o dente... olha eu sorrindo... Minha orelha... Olha só... vou desenhar minha orelha né? Eu estou de brinco... vou fazer meu brinco... se vocês tiverem de brinco também pode... Está faltando meu cabelo... vou fazer uma cabelo bem bonito...

Criança 3: — você sabe fazer?

A Professora continuou dando instruções às crianças.

Francisco desenha produzindo “garatujas”. Após fazer seu desenho, mostrou para mim e voltou para o lugar. Falei para ele mostrar para a Professora. Ele aproxima-se da Professora, que lhe pergunta:

— Cadê seu desenho Francisco? Ele mostrou.

A Professora lhe diz: — Que lindo!

Ele não entregou o desenho a ela. Voltou para o lugar e continuou desenhando fazendo movimentos circulares dentro do círculo, passando também o giz no contorno do círculo.

A Professora fala: — quem quiser colocar o nome, pode colocar.

Francisco escreveu: FO. Olhando pra mim e apontando no desenho disse: — olha meu pé (apontando no desenho).

Eu (Pesquisadora) lhe pergunto: — e o braço?

Francisco desenhou o braço e diz: é aqui... Em seguida, ele entregou o desenho para a professora e começou a riscar a mesa. Eu (Pesquisadora) disse a ele que não podia riscar a mesa e ele parou. Em seguida, ele tirou da bolsa uma agenda e me entregou um papel, dizendo que tinha que entregar para a Professora dele. Tratava-se de um atestado médico para justificar a ausência dele na quinta-feira passada. No documento estava escrito “CID F84.9, transtornos globais não especificados do desenvolvimento”. Expliquei que ele tinha que entregar para a professora. Francisco foi brincar ao lado das outras crianças com peças de lego. Não falava com as crianças, estava junto e fazia barulho de motor de carro.

Após algum tempo, a professora dá início a outra atividade, distribuindo livros de história para as crianças, enquanto fala:

— A professora D. vai entregar livrinho agora. Cada uma vai ler o seu, vai olhar o seu... Quando a professora falar que é pra trocar, é pra trocar. Enquanto a professora não falar nada, cada um com seu livrinho... não é para ficar trocando... só quando a professora mandar

(falou com voz brava, devido ao barulho da sala).

Francisco pegou um livro, rapidamente passou as folhas e depois ficou parado com o livro sobre a mesa. Ele olhava para um livro de capa verde que estava na mão da professora. Pedi que ela trocasse o livro com ele e, novamente, ele passou as folhas rapidamente. Eu (Pesquisadora) disse a ele:

— Francisco... mas não é assim, olha... vamos virar uma folha de cada vez... pra você olhar tudo (falei enquanto lhe mostrei como virar as folhas do livro)... Faz assim com a mãozinha.

Francisco me diz: — tem um menino aqui (fala apontando o que via no livro). Respondo a ele:

— Olha o peixinho (falo, enquanto aponto o livro). Ele me responde:

— Peixinho. Em seguida me pergunta, apontando no livro: - O que é isso?

Pesquisadora: — é um pato.

Francisco continua: — e isso?

Pesquisadora: — isso é uma baleia pulando no mar... Olha aqui o mar, ó. (Falei enquanto apontava o que ele me perguntava). — Olha o mar.

Uma menina, que estava sentada à mesa conosco, mostra o livro dela para nós.

Pesquisadora: — Olha só o dela... E um peixe enorme... E grandão!

Menina: — Ele é bem grandão e verde...

Francisco: — esse também, olha... (e começa a me mostrar animais representados no livro).

Enquanto isso, a Professora ensina as crianças como manusear os livros. Disse que poderiam trocar o livro.

Francisco leu o nome da autora do livro: Ana

A professora recolheu os livros e distribuiu novamente peças para

montar. Algumas crianças faziam que montavam telefone e vieram brincar comigo. Entrei no jogo, como se falasse ao celular. Francisco fez o mesmo e, como se telefonasse, disse:

Francisco: — falar com você...

Pesquisadora: — quer falar comigo?

Francisco: — quer...

Pesquisadora: — quem é?

Francisco permaneceu em silêncio.

Pesquisadora: — quem quer falar comigo?

Francisco: — papai..

Pesquisadora: — Oi, tudo bom Seu Luiz? ... Ele está aqui, sim. Quer falar com ele?... Eu vou passar... (enquanto passo a peça de jogo para ele digo): - Seu pai quer falar com você.

Francisco pega a peça e responde, balbuciando:

Francisco – Oi... Estou brincando... tá... tá... tá... Desligou...

Pesquisadora: — Desligou? ...Então, deixa o telefone aqui que alguém vai ligar...

Faço barulho de telefone tocando: — trim trim trim...

Francisco responde: — alô... alô... alô... Francisco... (inaudível).

Nesse momento, fui solicitada por outra criança. Ele novamente me chamou para brincar.

Francisco: — minha avó (disse enquanto me entregou as peças de montar como se fosse um telefone).

Pesquisadora: — Oi Dona Vó do Francisco, tudo bem com a senhora? O Francisco quer comer miojo (ele tinha me falando antes, na hora do jantar, que queria comer miojo). Ele disse:

Francisco: — quer comer miojo.

Pesquisadora: — faz miojo pra ele... tá bom... tchau.

Francisco: — agora vou ligar pra Valeria (nome da irmã).

Pesquisadora: — Francisco, agora vou ligar pra você. Ele demonstrou não aceitar minha brincadeira.

Francisco: — Alô, Valéria... a gente está na escola hoje...  
E chega o momento de se arrumar para ir para casa.  
(*Diário de Campo*. 10/02/2014).

O longo relato enseja a oportunidade de discussão de uma multiplicidade de aspectos do trabalho pedagógico e de condições e modos de participação das crianças e inclusão em uma sala de Educação Infantil. A situação é paradigmática no que concerne à dificuldade de realização de um trabalho pedagógico em (des)acordo com as orientações oficiais quanto às especificidades dessa etapa tendo em vista os direitos fundamentais da criança (Brasil, 2013).

À medida que a cena se descortina, as contradições pululam: a data sugere os primeiros dias do semestre e a professora e as crianças que deveriam estar se (re)conhecendo (a pesquisadora também) interagem de forma rígida. É uma segunda-feira e, comumente deveríamos ver uma roda de conversa, mas a professora a substitui por uma oração, desconsiderando a diversidade de manifestações religiosas que podem ser próprias das vidas das crianças. As crianças são conduzidas diretamente às suas mesas sem espaço/tempo para trocas e conversas. Em vez disso, a rotina é reiterada: o café, a história, hora da atividade, a história, o jantar/referido como almoço, a hora do brinquedo, as idas e vindas da sala para o refeitório.

As crianças, embora sempre ocupadas e aderindo a tudo, pouco falam e pouco se movimentam, exceto sentando e levantado das mesas, indo em fila ao refeitório, folheando livros e brincando com peças de jogos de montar. Além de Francisco, pouco ouvido pela professora, apenas poucas crianças se manifestam. A vivacidade esperada de um grupo de 30 crianças dessa idade não aparece na situação.

A rotina e a palavra rotina são destacadas. Os momentos da rotina são referidos, explicados, repetidos, a palavra é destacada, oralmente e por escrito. Palavras e desenhos são usados para que as crianças

aprendam a reconhecer os signos representativos de cada momento. Evidencia-se a intenção de introduzir as crianças em práticas de alfabetização e letramento.

A professora tenta relacionar a hora da história e a atividade (e o tema da pesquisa que na sala se inicia): as diferenças entre as crianças. O tema das atividades do dia (história e desenho) – para além da influência exercida pela presença da pesquisadora – apontam para o limite de abordagem, na escola, de temas como: identidade e inclusão, temas que, ao mesmo tempo que são subjacentes à situação imediata, a extrapolam.

As crianças são alimentadas, recebem lanche, café e jantar. São provocadas a se apropriar de noções de tempo envolvidas na ordem dos eventos e da ordem supostamente necessária à realização das atividades na escola: usam uma agenda, se expressam respondendo ao que é perguntado, escutam histórias sobre valores morais, são chamadas a atentar para suas próprias especificidades, a conhecer as partes do próprio corpo, a desenhar e a desenhar-se, a brincar sozinha ou em grupo com peças de montar – momento aberto às manifestações de cada uma.

E em meio a tudo isso, podemos refletir sobre o encontro de Francisco com a escola, encontro mediado, na situação, centralmente pelos modos de intervenção da professora, mas também pela atenção da pesquisadora e pela presença das outras crianças.

Compreendemos que o descrito/significado pela pesquisadora como preocupação da professora pode ser interpretado como receio, precaução, ansiedade, mas também como atenção, cuidado, responsabilidade frente ao próprio desempenho e que, responder à professora é responder a muitas professoras, considerando as contradições constitutivas de suas práticas, a necessidade de superá-las e de oferecer subsídios teórico-práticos que concorram para novos modos de significar/fazer o trabalho pedagógico com as crianças pequenas.

Nessa direção, ressaltamos o papel das teorias nas práticas de for-

mação de professores e no trabalho docente. Smolka (2002, p. 123) indaga: “em que as teorias [...] tão amplamente divulgadas nos auxiliam na composição de nossos saberes sobre as crianças? Como elas nos ajudam a compreender e interpretar as mais diversas situações experienciadas?”. Para a autora,

Conhecer as teorias pode (trans)formar o olhar do educador. Com relação as crianças, às imagens de criança, e com relação as próprias teorias. Mas há que se discutir com os teóricos, há que problematizar, que argumentar. E aí, podemos dizer que o lugar de tensão ocupado pelo educador possibilita que nem as posições teóricas se cristalizem, nem as crianças sejam imobilizadas em imagens e enquadradas em teorias. Algumas perspectivas teóricas assumem, por princípio, essa tensão e esse modo de produção. (Smolka, 2002, p. 124)

Entre essas perspectivas, destaca-se a vertente histórico-cultural da psicologia. É no intenso diálogo com psicologia infantil de sua época que Vigotski (2001; 1989) constrói seus argumentos sobre o desenvolvimento da criança refutando a tese, então vigente, de que a criança vive em dois mundos, duas realidades, dividida entre sua lógica interna e a do mundo exterior, que lhe é imposto e estranho. O autor, ao contrário, reconhece a criança como parte do todo social, participante ativo das relações sociais desde seu nascimento. Explicando o caráter dialético da relação criança-meio na gênese das características tipicamente humanas destaca o papel de instrumentos e símbolos nesse processo de transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento (reação orgânico-fisiológica) em outra (funções culturais) (Vigotski, 2001, p. 80).

Como a tese de desenvolvimento social, ou seja, histórico-cultural dos modos de funcionamento psicológico da criança pode nos ajudar a pensar sobre a situação apresentada, sobre as contradições, já apon-tadas, como constitutivas do dia de Francisco na escola? Pode ampliar a reflexão da professora sobre sua (pre)ocupação/seus modos de fazer

educação, inclusão?

As formulações de Vigotski (1989) sobre a função mediadora da linguagem, o destaque conferido à relação fala-ação-atividade prática no desenvolvimento da criança pequena podem ser tomadas como argumento de problematização da lógica “escolarizadora” que caracteriza a situação.

No desenvolvimento de crianças pequenas, quando o uso da fala e o uso de signos são incorporados às ações das crianças, essas se transformam qualitativamente. O signo, instrumento tipicamente humano, permite que a criança controle o seu ambiente produzindo formas novas de organização de seu próprio comportamento, sobre o ambiente e sobre si. Nesse processo, a criança fala e age sobre o mundo e sobre si mesma. Usando a fala, torna-se capaz de operar mais livremente em relação à situação visual concreta criando maiores possibilidades de ação/atividade prática. Falando, a criança torna-se capaz de planejar a própria ação, de distanciar-se da situação imediata, de planejar ações futuras. Suas ações se tornam menos impulsivas e espontâneas; pela fala, podem regular-se. “Com o uso da fala as crianças [...] adquirem a capacidade de ser, tanto sujeito, como objeto de seu próprio comportamento”. (Vigotski, 1989, p. 29).

Quando ressalta características desse processo de mudanças, o autor nos permite conhecer mais sobre os modos de ação da criança sobre o mundo. Seus argumentos ampliam nossa reflexão sobre a situação, sobre a qualidade das interações constitutivas de possibilidades de aprendizado e desenvolvimento. Como educar-cuidar, fazer educação infantil?

As considerações de Vigotski (1989) sobre o papel da unidade fala-ação colocam a necessidade de maior ponderação sobre as orientações legais (LDB nº 9394/96): o que define a especificidade do caráter educativo da Educação Infantil? Como a indissociabilidade do educar-cuidar pode ser definida, planejada, sistematizada? Como o que caracteriza/assemelha a criança pode ser considerado em sua rela-

ção com o mundo?

Ao focalizarmos os modos de participação de Francisco, somos remetidos à afirmação de Vigotski: “uma compreensão plena do conceito de zona de desenvolvimento proximal deve levar à reavaliação do papel da imitação no aprendizado” (Vigotski, 1989. p.98).

Considerando, a partir do autor, que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam”, podemos considerar que a imitação tem função. (Vigotski, 1989. p.99). Com efeito, as crianças imitam ações que vão além dos limites de suas próprias capacidades. Pela imitação, em atividades coletivas ou sob orientação de adultos, são capazes de fazer mais. Para Vigotski (1989), isso é de fundamental importância, pois demanda uma alteração dos modos de abordagem da relação entre aprendizados e desenvolvimentos, exigindo atenção ao aprendizado em elaboração. Para o autor,

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (Vigotski, 1989, p.101)

Na situação descrita, Francisco não se diferencia das crianças. É ele que nos aponta que diferenças podem existir, quando lembra que tem um papel para entregar à professora: o laudo com o diagnóstico de TEA. Francisco, às vezes parecendo alheio à situação, quase sempre imita os colegas: na oração, dando tchau na fila, olhando livros... Se ainda não consegue falar com seus pares, são eles – mais que a professora – que guiam-medeam seu comportamento quanto ao que deve ou não fazer em cada momento. Se relacionando, imitando, Francisco aprende a se situar no mundo que é a escola e desenvolve, gradativa-

mente, funções não existentes anteriormente.

Ao definir aprendizado e desenvolvimento Vigotski (1989) insiste em estabelecer uma distinção entre os dois processos: “os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. (Vigotski, 1989, p. 102).

Como todas as crianças, Francisco fica atento aos sinais do meio social, procura compreendê-los e segui-los: imita. Usa palavras típicas do repertório escolar: “atividade”, manifesta conhecimento dos momentos da rotina, se antecipa ao que a professora vai fazer, escreve seu nome, lê, desenha, expressa alheamento e vontades, dispersa e, quando auxiliado (indiretamente) por outra criança ou diretamente pela professora e pesquisadora, entra no jogo das trocas que caracterizam as relações de ensino: não rabisca, olha o livro com mais atenção, vai pra fila, espera etc.

Para onde convergirão todas essas possibilidades de aprendizado, que desenvolvimentos poderão se constituir? As possibilidades de ação de Francisco passariam despercebidas sem a atenção da/à pesquisadora? Como é/seria o dia de Francisco sem uma mediação mais “próxima”, mais assertiva e constante? Na lógica que organiza a situação, a professora se ocupa em manter as crianças ocupadas, mas parece indiferente às especificidades que as assemelham e diferenciam. É essa a contradição que define o trabalho e que alicerça as possibilidades de inclusão de todas as crianças, aí definidas pela desconsideração das possibilidades de ação psíquica/afetiva/motora emergentes, em elaboração nas interações.

É no contexto de existência de zonas de desenvolvimento proximal (em elaboração), da necessidade das crianças de ir além da capacidade atual, que emerge o brinquedo no desenvolvimento da criança. Para Vigotski (1989, p. 116), o brinquedo não é aspecto predominante da infância, sendo incorreto “considerar o brinquedo como um protó-

tipo e forma predominante da atividade do dia-a-dia da criança”. Para ele: “o comportamento da criança nas situações do dia a dia é, quanto aos seus fundamentos, oposto a seu comportamento no brinquedo. No brinquedo, a ação está subordinada ao significado; já na vida real, obviamente, a ação domina o significado”. Para o autor:

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (Vigotski, 1989, p. 116).

A importância conferida ao brinquedo como uma atividade condutora do desenvolvimento da criança nos leva a, mais uma vez, enfatizar, nas ações de Francisco, mais que limites, possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Ele brinca com as peças de “lego”, brinca ao lado das crianças, brinca com a pesquisadora de telefonar, interpela: – “falar com você...”, representa. Como as outras crianças, no contexto das situações, Francisco elabora suas possibilidades de ação psicológica, de superação das características que lhes são atribuídas por seu diagnóstico.

Essas constatações são relevantes pois evidenciam o potencial do brincar preconizado por Vigotski (1989) no desenvolvimento, em cada criança, das funções tipicamente humanas:

[...] o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa esfera imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo que se constitui assim no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se essencialmente através da atividade de brincar. (Vigotski, 1989, 116).

Ao refletirmos sobre as condições de participação de Francisco na escola e aos modos como ele participa, mediado pela professora, pela pesquisadora e pelas crianças, somos remetidos às considerações de Rivière (2004) em relação ao reconhecimento, no contexto atual, de que a forma mais “eficaz” de enfrentamento do autismo é a educação, a inserção do sujeito nas práticas da cultura de modo que possa delas apropriar-se.

Como dispõem Oliveira e Chiote (2013):

[...] o desenvolvimento cultural da criança com autismo só é possível se ela tiver acesso aos bens culturais, aos espaços tipicamente infantis em que possa se relacionar com outras crianças, como a escola regular. O diagnóstico das crianças, por vezes isola a criança em tratamentos e intervenções individualizadas que limitam seu desenvolvimento cultural, com treinos de ação que visam reduzir os comportamentos considerados inadequados, restringindo o papel do outro e da linguagem. (Oliveira; Chiote, 2013, p. 196).

Nessa direção, a pesquisa de Araújo (2014) discute o impacto positivo da inclusão educação infantil sobre as dificuldades de linguagem e interação social apontadas como características dessas crianças e relaciona essa “positividade” à necessidade de uma mediação sistemática e orientada pela compreensão das práticas escolares como fonte de aprendizados e desenvolvimento.

A educação escolar – infantil e inclusiva – de Francisco é afetada pelas circunstâncias sociais, políticas e pedagógicas; por limites e possibilidades de reconhecimento, em seu cerne, das especificidades do caráter educativo de suas formas de organização e função. Se faz, na tensão entre modos de entendimento novos e antigos, ultrapassados em relação à compreensão do desenvolvimento humano como cultural, como histórico e socialmente circunstanciado.

De acordo com Vigotski (1995, p. 31), “ao falar de desenvolvimento cultural nos referimos ao processo que corresponde ao desen-

volvimento psíquico que se produz entrelaçado ao desenvolvimento histórico”. Essa perspectiva permite ampliar nossa reflexão para além da participação individual de cada um dos envolvidos na situação e compreendê-la como contingenciada por condições que escapam ao controle dos sujeitos, mesmo quando envolvem consenso e representam ideais compartilhados pela maioria, como o que proclama a LDB – Lei 9.394/96 sobre a Educação Infantil realizar-se em creches e pré-escolas públicas como direito de todas as crianças e dever do Estado; ou como o que proclama a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) sobre o inclusão de todas as crianças na rede regular de ensino. A exemplo do que explica Saviani (1997) em análise da LDB n° 9.394/96:

Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso e a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e por vezes antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo. (Saviani, 1997, p. 190).

Assim, podemos entender que os limites de participação dos professores(as) em um projeto político, assim como a apropriação de discursos permeado por concepções, valores e crenças que não compartilham; condições de formação que limitam possibilidades de atuação; condições de trabalho adversas etc., são fatores que na escola podem convergir como forças que (des)controlam um processo e exercem seu papel na construção das posições, modos de entendimento e, sobretudo, de práticas, relações.

Também devemos considerar que na esfera institucional mais próxima de Francisco e sua professora, diversos fatores podem ter papel determinante nesse o processo: o número de crianças por sala, a falta de uma orientação sobre o trabalho com uma criança definida como diferente, o tipo de informação que a professora pode encontrar no google sobre o TEA, a relevância-valor que atribui a essas informações,

a consideração/preocupação com as especificidades do diagnóstico da criança e a desconsideração da criança (e de suas especificidades) nas situações, entre outros, são fatores/forças que determinam o curso da inclusão de Francisco e de sua educação.

Os modos de fazer da professora, sua preocupação com o que pode ou não fazer, se constituem na tensão com a responsabilidade de fazer, de cuidar-educar as crianças, de uma forma que ela ainda não conhece/consegue, embora seja amplamente apontada. Na tensão entre as exigências sociais (políticas, pedagógicas) e as possibilidades pessoais de ação, vemos emergir a dúvida, o questionamento que pode suscitar a transformação das práticas e da inclusão na educação infantil. Mas, tais modos, enquanto funcionamentos tipicamente humanos, só se desenvolvem em contextos de mediação – pedagógica e simbólica.

## Considerações Finais

A situação e sua discussão, põem em relevo a relação Educação Infantil-Inclusão escolar-Educação Especial. A partir de uma situação particular, buscamos discutir como a inclusão de crianças consideradas público-alvo da educação especial pode ocorrer nessa etapa da Educação Básica, considerados os desafios que aí se colocam à transformação de modos de entendimentos e práticas que dão forma ao trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 5 anos, assim como ao próprio processo de inclusão escolar.

Ao evidenciar as contradições que se naturalizam no atendimento a todas as crianças, a discussão aponta para o esvaziamento de sentidos de políticas educacionais que têm como base a perspectiva de educação de qualidade para todos assim podendo comprometer, desfavorecer possibilidades de aprendizado e desenvolvimento de todas crianças respeitando-se suas especificidades. No centro dessas contradições, no que concerne à inclusão escolar de crianças com deficiência, a preocupação da professora em conhecer as especificidades características dos

TEA em detrimento da atenção às possibilidades da criança concreta é emblemática, assim como a evidente relação entre as diversas possibilidades de ação da criança com sua inclusão-interação nas práticas escolares - mesmo que essas possam ser questionadas.

A retomada de conceitos da abordagem histórico cultural em psicologia como aporte da discussão, foi conduzida com o objetivo de oferecer elementos para a reflexão sobre os problemas apontados. Foi nossa intenção retomar conceitos muito citados, porém pouco apreendidos e enfatizar o papel dos modos de conceber e explicar o desenvolvimento da criança, na construção do trabalho pedagógico. Com suas proposições, Vigotski nos coloca em interação com os modos singulares de relação da criança com mundo e nos permite compreender que as irregularidades orgânicas não apenas definem crianças como público alvo da educação especial, mas lhes conferem diferenças frente às outras crianças da mesma idade, etnia, classe social, gênero etc, diferenças que são socialmente significadas e que, como tal, orientam os modos de definir e valorar essas crianças e sua educação.

## Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Camila Azevedo. *O Desenvolvimento Diferenciado na Escola: um estudo sobre a inclusão escolar de uma criança com Transtorno do Espectro Autista*. 2014. Dissertação. (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância) - Universidade Federal de São Paulo - Campus Guarulhos.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil*. Secretaria da Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Edu-

- cação Básica. Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Recuperado em 06 de agosto de 2013, de [http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/19394.htm)
- \_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. De 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF. Recuperado em 06 agosto 2013, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF. Recuperado em 6 de agosto 2013, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, DF. Recuperado em 06 agosto 2013, de [http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol\\_4\\_2009\\_CNE\\_CEB.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf)
- CARVALHO, Maria de Fátima. Crianças com deficiência na creche: a relação educação infantil e desenvolvimento humano em produções acadêmicas sobre o tema. V GRUPECI – *Anais do V Encontro Nacional de Grupos de Pesquisa em Criança e Infância*. Florianópolis, SC. 2016.
- \_\_\_\_\_. Maria de Fátima. *Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças*. Campinas. Autores associados. 2006.
- DINIZ, Nathalia Lucena. *Um estudo sobre o atendimento em creches às crianças com deficiência ou transtorno do desenvolvimento: o que dizem familiares e profissionais de um município paulista*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo.
- CHIOTE, F. A. B.; OLIVEIRA, I. M. O desenvolvimento cultural da criança com autismo. NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta;

- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Orgs.). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas superiores*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.
- DRAGO, Rogério; MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. Concepções de Infância e educação infantil: um universo a conhecer. In: KRAMER, Sônia. *Profissionais de educação infantil-gestão e formação*. São Paulo, Ática, 2005.
- FREITAS, Maria Clara. Mendes, Enicéia G. Interação entre uma criança com deficiência e seus pares em uma creche regular. *Revista Educação Especial*, v. 22, n. 35, p. 339-350, set./dez. 2009, Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>
- MENDES, Enicéia. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010. (1ª edição)
- PALACIOS, J. Introdução à psicologia evolutiva; história, conceitos básicos e metodologia. In: COLL, C; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SARMENTO, Manuel Jacinto Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO; Manuel Jacinto. *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007. p.25-52.
- \_\_\_\_\_. Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares. Apresentação. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares. (Orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. P. 7-13.
- \_\_\_\_\_. Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira. *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- RIVIÈRE, Ángel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: CÉSAR COLL, Álvaro Marchesi; PALACIOS, Jesús

- (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. V.3. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 234-254.
- SAVIANI, Dermeval. *A Nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas. Autores Associados, 1997.
- SMOLKA, Ana Luiza B. Estatuto do sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR, Moysés (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p 99-128.
- VICTOR, Sonia Lopes and HERNADEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas. Acesso e permanência da criança na escola. *Journal of Research in Special Educational Needs*, volume 16, number s1 2016 130–134 doi: 10.1111/1471-3802.1213. Disponível em [onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12137/abstract](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12137/abstract)
- VYGOTSKY, L.S. *Fundamentos de Defectologia*. Havana: Editorial Pueblo e Educacion. 1989.
- \_\_\_\_\_. L.S. *Formação social da mente*. São paulo. Martins Fontes. 1989.
- \_\_\_\_\_. L. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. Martins Fontes, São Paulo, 2001.

# V. Caminhada dos privilégios: uma intervenção psicossocial para trabalhar as opressões de classe, gênero e raça-etnia<sup>1</sup>

*Carlos Vinicius Gomes Melo*<sup>2</sup>

*Marcio Antonio Tralci Filho*<sup>3</sup>

*Alessandro de Oliveira dos Santos*<sup>4</sup>

A opressão refere-se à ação de sujeitar um ser humano ou um grupo social, gerando uma condição de submissão obtida pelo uso da força física ou simbólica. Ela pode se apresentar de forma manifesta ou ocul-

---

1 Texto produzido com apoio da FAPESP. Processo: 2013/11199-2.

2 Mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. Doutorando do Programa de Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo com bolsa FAPESP.

3 Mestre em Educação Física pela Universidade de São Paulo. Doutorando do Programa de Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo com bolsa FAPESP.

4 Mestre e Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Docente do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

ta por meio de ideologias como, por exemplo, as hierarquias de classe, gênero, raça-etnia, religião, entre outras. Tais ideologias caracterizam-se como representações hegemônicas acerca da condição humana e da vida em sociedade. Os fatos sociais são formados por representações, entendidas como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo enquanto percepção do real, sendo a base de onde se originam as crenças e os conceitos como sistema compartilhado de significados (Chartier, 1990; Quintaneiro, 1995).

Para Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson e Sanford (1965), as ideologias correspondem a sistemas de crenças compartilhados pelos membros de uma coletividade. Estes sistemas são orientados pela integração da coletividade, visto que fornecem os meios para interpretação da realidade na qual a coletividade esta inserida. Uma ideologia ao definir um *locus* de interpretação elimina a aleatoriedade, reduzindo as possibilidades alternativas de compreensão e, assim, condicionando a percepção do real.

Para Guareschi (2009) as ideologias referem-se a maneira pela qual formas simbólicas presentes enquanto ações, falas, imagens e textos servem para sustentar relações de dominação. O que ocorre quando uma pessoa expropria o poder de outra ou quando as relações de poder são assimétricas fazendo com que determinada pessoa ou grupo não possa participar ou ter acesso a benefícios e recursos, numa experiência de desigualdade.

O processo de colonização das Américas pode ser tomado como um exemplo de dominação no qual a opressão e as relações de poder produziram hierarquias de classe, gênero, raça-etnia e religião com base numa ideologia de superioridade do povo europeu. Mesmo com a independência dos países americanos tal ideologia não desapareceu, permanecendo hoje vinculada as formas modernas de subordinação e privilégio (Assis, 2014).

Isso mostra como a opressão através das ideologias é capaz de moldar estruturas sociais. No caso do Brasil, no que se refere aos efeitos da ideologia de superioridade do povo europeu que colonizou o país, podemos observar a estratificação presente nas relações entre brancos, negros, indígenas, orientais, entre homens, mulheres, entre pobres e ricos, assim como entre religiões.

Nesse sentido, o desafio que se coloca aqui é o de contribuir para a reflexividade acerca dessas hierarquias e as possibilidades de sua desconstrução na consciência por meio de uma ação educativa. Para isso, apresentamos nesse capítulo uma intervenção psicossocial destinada a explorar as vantagens e desvantagens conferidas histórica e socialmente por marcadores sociais. Inicialmente, descrevemos a intervenção propriamente dita, com o detalhamento do material e instruções necessárias para sua execução. Em seguida, trazemos o relato de um sujeito participante desta intervenção e os efeitos sobre ele, a maneira de exemplo elucidativo. Ao final, fazemos considerações acerca do potencial dessa ação educativa para promover a reflexividade e a conscientização em espaços educativos sobre as opressões oriundas de hierarquias sociais persistentes.

### A “Caminhada dos privilégios”

Trata-se de uma intervenção já realizada em outros países, principalmente nos EUA, e que vem sendo aplicada em diferentes espaços de ensino, sobretudo universidades (CASE, 2013). Visando propiciar uma ação educativa, adaptamos essa intervenção para a realidade brasileira. Seu objetivo é dispor um grupo de pessoas de modo que seja possível perceber, corporal e espacialmente, as diversas vantagens e desvantagens conferidas histórica e socialmente por marcadores sociais como classe, raça-etnia, gênero, orientação sexual e religiosidade. Por meio da intervenção é possível refletir sobre como é estar implicado na

visualização dos privilégios e desvantagens de cada um em relação aos outros membros do grupo e discutir as razões e motivos disso.

A ideia central não é expor ninguém individualmente, mas fazer notar a posição de cada um em relação ao grupo, permitindo discutir como é estar implicado ativamente na visualização de privilégios e desvantagens, seus e dos outros.

Para realização da intervenção é necessário um espaço amplo (quadra de esportes, salão de festas, centro de convenções) para que as pessoas do grupo possam permanecer uma ao lado da outra e possam dar ao menos 10 passos para frente ou 10 passos atrás. Antes de iniciar convém informar que se trata de uma atividade mobilizadora remetendo a situações de opressão diversas. Assim, o grupo deve ser acolhedor das possíveis dores e sofrimentos disparados, de modo que todas as pessoas possam falar e serem ouvidas sem serem alvo de perseguição ou deslegitimação de sua fala ou experiência. As instruções para realização da intervenção envolvem:

Dispor as pessoas “ombro com ombro” sobre uma mesma linha de modo que todas partam do mesmo ponto;

Antes de iniciar a leitura das afirmações deve-se explicar como funciona a “Caminhada”: “toda vez que você concordar com uma afirmação feita, dê um passo para frente ou para trás conforme o solicitado. Se não concordar com a afirmação, permaneça no mesmo lugar”.

É importante fazer algumas afirmações de “aquecimento” para melhor compreensão dos participantes como, por exemplo: “se você se sente confortável falando em público, dê um passo para frente”; “Se você já tentou mudar sua forma de falar ou seu jeito de ser para ganhar credibilidade, dê um passo para trás”.

A seguir, apresentamos as afirmações utilizadas na intervenção. Elas foram elaboradas a partir dos estudos de Mcintosh (1988), Butryn (2002) e Case (2013) adaptados a realidade brasileira e também com base em situações testemunhadas ou vividas pelos autores desse capítulo.

“Se você já foi intimidado ou te ‘zoaram’ com base em algo que você não pode mudar, dê um passo para trás”.

“Se você tem problemas para conseguir um táxi à noite, direto na rua, dê um passo para trás”.

“Se você se sente confortável voltando sozinho ou sozinha para casa à noite, dê um passo para a frente”.

“Se você sente ou já sentiu medo de beijar seu parceiro ou parceira em público, dê um passo para trás”.

“Se os seus pais ou responsáveis frequentaram faculdade, dê um passo à frente”.

“Se você pode cometer erros e as pessoas não atribuem seu comportamento ao seu grupo étnico-racial, dê um passo à frente”.

“Se você já teve que se perguntar se a situação que estava vivendo era ou não assédio, dê um passo para trás”.

“Se não é você que lava o seu banheiro, dê um passo para frente”.

“Se templos onde pratica sua religião são constantemente alvos de violência, dê um passo para trás”.

“Se seus pais já tiveram que te orientar sobre como se comportar em uma abordagem policial, dê um passo para trás”.

“Se você já teve que apresentar diversas vezes seu parceiro ou sua parceira como ‘amigo’ ou ‘amiga’, dê um passo para trás”.

“Se a porta giratória do banco ‘trava’ e você não se pergunta se pode ter a ver com a sua cor-raça-etnia, dê um passo para frente”.

“Se seus pais nunca tiveram que conversar sobre raça ou racismo com você, dê um passo à frente”.

“Se você não teme sofrer violência em um relacionamento amoroso, dê um passo para frente”.

“Se você tiver confiança que seus pais seriam capazes de te aju-

dar financeiramente se estivesse passando por uma dificuldade financeira, dê um passo para frente”.

“Se você já foi seguido constantemente por funcionários em estabelecimentos comerciais, dê um passo para trás”.

“Se você nunca ouviu abordagens sexuais, ‘cantadas’, de pessoas que não conhece e estavam passando por você na rua, dê um passo para frente”.

“Se você já viajou de férias com seus pais na infância, dê um passo para frente”.

“Se você não tem receio de mexer na sua própria bolsa ou mochila dentro de lojas ou mercados, dê um passo para frente”.

“Se você exige a nota fiscal dos produtos que compra para poder se explicar para a polícia em caso de abordagem policial, dê um passo para trás”.

A intervenção foi aplicada pela primeira vez na disciplina de graduação “Psicologia Social: Intercultura e Raça-Etnia” no Instituto de Psicologia da USP, São Paulo. Em seguida, foi realizada no Grupo de Pesquisa Psicologia, Diversidade e Saúde da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública em Salvador, Bahia. Posteriormente, também foi realizada no âmbito do minicurso “Alteridade, Raça-Etnia e Psicologia” do Seminário “Alteridade, Raça-Etnia e Racismo” promovido pela Universidade Federal do Oeste do Pará em parceria com o Conselho Regional de Psicologia 10ª Região, em Santarém, Pará. E, por fim, na disciplina “Tópicos Especiais: Alteridade, Raça-Etnia e Psicologia”, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Pará, em Belém.

Em todas as ocasiões em que a intervenção foi realizada produziu intensa mobilização dos participantes. O que mostra a importância de alguns cuidados na sua aplicação. Por exemplo, existe a possibilidade de vir a memória dos participantes situações de opressão que ainda estão em processo de elaboração psicológica. Desse modo, convém

anunciar, antes da realização da intervenção, todas as afirmações, de maneira detalhada, perguntando quem gostaria de participar ou somente assistir. Além disso, merecem cuidados as pessoas de determinados grupos sociais (por exemplo, negros, pobres, entre outros) que tendem a ficar para trás na “Caminhada”, podendo experimentar constrangimento pela exposição de sua situação. O que aponta para a necessidade de atenção com as repetidas utilizações desta intervenção junto as mesmas pessoas ou grupos e a importância de valorizar os posicionamentos de desvantagem, tanto no âmbito pessoal do(a) participante, no que se refere a sua vida, como também no âmbito do grupo, no sentido de valorizar tais posicionamentos para a conscientização das pessoas presentes. Ademais, por se tratar de uma intervenção que desvela situação de privilégios (por exemplo, pessoas brancas, ricas), a observação das disposições corporais na “Caminhada”, somada a testemunhos de vivência de opressão, pode desencadear sentimentos de culpa. Por conseguinte, é importante atentar para que este não seja valorizado e nem cristalizado, caminhando ao invés disso para uma discussão que promova a percepção de solidariedade e responsabilidade frente à conscientização dos privilégios visualizados em si.

A título de exemplo elucidativo dos efeitos da intervenção sobre os participantes, apresentamos o relato da experiência pessoal de um sujeito que participou da atividade na Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública no dia 13 de Maio de 2016. Convém destacar que após a realização da intervenção nessa instituição de ensino nós solicitamos aos participantes que voluntariamente enviassem suas considerações sobre a atividade por e-mail. Dentre os relatos enviados selecionamos este pela sua completude e detalhamento, sendo sua divulgação autorizada pelo sujeito para publicação nesse capítulo.

## Relato de experiência

“Foi inicialmente, preparada a sala, abrindo-se espaço para que fosse feita a prática. Em seguida, foi solicitado que pessoas de diferentes perfis participassem da atividade. Se dispuseram 10 pessoas, sendo 04 mulheres brancas, 01 homem branco, 04 mulheres negras e 01 homem negro, eu. Fomos postos em uma linha ‘ombro a ombro’, sendo esta a linha de partida para a ‘Caminhada”.

“Eu me localizei na ponta esquerda da fileira, ‘ombro a ombro’, estando à direita de uma mulher branca. Seguindo minha intuição, escolhi fazer a atividade com os olhos fechados, como uma forma de elaborar tal experiência de forma inicialmente íntima, com meus pensamentos e sentimentos”.

“Então! Com base na primeira afirmação: ‘Se você já foi intimidado ou te zoaram com base em algo que você não pode mudar, dê um passo para trás’, assim o fiz. Sou um negro, e por toda a minha vida tive associações jocosas em função de meus traços físicos, tendo sempre apelidos referentes à minha negritude, como por exemplo, ‘Cirilo’ (garoto negro da novela infanto-juvenil Carrossel), ‘Babuíno’ (símio/macaco), ‘Bob’ (simplificação/redução do apelido Babuíno), ‘Jacaré’ (dançarino da banda musical o É o Tchan)”.

“Na segunda afirmação: ‘Se você tem problemas para conseguir um táxi à noite, direto na rua, dê um passo para trás’, dei meu segundo passo para trás. Sou homem negro, numa sociedade brasileira no qual há crenças ainda de que negros são pobres para usar serviço de táxi. E, além disso, de que em homens negros há um caráter de periculosidade, podendo ser, estes traços, preditores de desconfiança de taxistas. Esta é uma experiência que percebo vivenciar constantemente no Brasil, mas não em todas as localidades que estive. No entanto, sinto ter percebido que vivenciei tal situação também na Europa, não em todos os locais que visitei, mas especificamente na Espanha e na França”.

“Na terceira afirmação: ‘Se você se sente confortável voltando sozinho para casa à noite, dê um passo para frente’, parado fiquei na mesma posição’. Por ser um homem negro, para tal situação, me considero ser muitas vezes mais percebido como suposto agressor que uma provável vítima, dentro das crenças de periculosidade. No entanto, há outro fator que julgo ser para mim muito temeroso, que é ser percebido como um suposto agressor por agentes de segurança ou policiamento militar. Mesmo, neste tipo de situação, voltando de carro para casa sozinho à noite, este é um temor”.

“Na quarta afirmação: ‘Se você sente ou já sentiu medo de beijar seu parceiro ou parceira em público, dê um passo para trás’, me gerou uma grande dúvida e angústia em saber se daria meu passo ou não para trás, mas dei. Considero que esta pergunta tenha mais a ver com desvantagem quanto à orientação sexual, mas mesmo sendo um homem heterossexual, concordei com tal informação com base nas minhas expressões de afetividade. Eu fui criado em um lar chefiado por mulheres fortes, mas a minha identidade masculina foi toda cunhada sobre a égide do machismo, de que homem que é homem não demonstra seus afetos. Não somente em casa, mas em vários outros ciclos sociais e educativos que tive formação, por exemplo, colégios católicos de freiras, no qual, havia uma grande reprovação e punição quanto a demonstrações de afetos em público, talvez me condicionando negativamente para tal. Com base nessa minha formação masculina heterossexual senti, e de certo modo ainda sinto receio em momentos de demonstrações ou trocas de afetos em público”.

“Na quinta afirmação: ‘Se os seus pais ou responsáveis frequentaram a faculdade, dê um passo para frente’, assim o fiz. Meu primeiro passo à frente, minha primeira vantagem, depois de 05 afirmações. De fato, embora tenha vivido somente com minha mãe e família materna, tanto minha mãe quanto meus tios e tias (irmãos e irmãs dela), todos tem formação de nível superior. Eles são de origem socioeconômica baixa,

do interior da Bahia, no qual seus pais (meus avós maternos) não tiveram formação ao nível primário ou fundamental. Mas, eles sempre desenvolveram na família o princípio de 1º os estudos, 2º o trabalho e 3º relacionamentos/namoros, assim conseguindo formar todos os filhos e netos”.

“Na sexta afirmação: ‘Se você pode cometer erros e as pessoas não atribuem seu comportamento ao seu grupo étnico-racial, dê um passo para frente’, fiquei parado pela segunda vez, depois de dar um passo para frente e três para trás. É verdade que em todas as vezes que tenho alguma vitória ou conquista, sinto que sou colocado em lugar de destaque pelo meu mérito e esforço puramente individual. Mas quando cometo erro ou falhas ou tenho alguma conduta que venha ter uma desaprovação alheia no âmbito das relações, tanto profissionais quanto amorosas, é bem provável que haja ressalva ao meu grupo étnico-racial. Não é tão determinista esta associação, mas é real. Estes tipos de situações são regidos pelo dito popular: ‘negro, quando não suja na entrada, caga na saída!’”.

“Lembrando que eu estava com os olhos fechados para experimentar ao máximo essas sensações, emoções, sentimentos e pensamentos, não exatamente entre a sexta e a sétima afirmação, mas em algum momento no decorrer da atividade, me esbarro com a participante que tinha iniciado ao meu lado, uma jovem mulher branca. Neste momento de contato tive a sensação e o sentimento de que nós estávamos próximos: no mesmo barco. Ou seja, não estava tão mal assim, não estava sozinho”.

“Na sétima afirmação: ‘Se você já teve que se perguntar se a situação que estava vivendo era ou não assédio, dê um passo para trás’, não andei pra trás, continuei onde estava. Não me veio à memória a vivência desta situação”.

“Na oitava afirmação: ‘Se não é você que lava o seu banheiro, dê um passo à frente’, dei um passo. Embora já tenha lavado várias vezes o banheiro de onde resido, nunca tive obrigação em fazê-lo, normal-

mente há uma pessoa contratada para isso”.

“Na nona afirmação: ‘Se templos onde pratica sua religião são constantemente alvos de violência, dê um passo para trás’, continuei parado. Não há um lugar específico ao qual expresse minha religiosidade, embora vá a templos de diferentes religiões, não tenho uma religião específica”.

“Na décima afirmação: ‘Se seus pais já tiveram que te orientar sobre como se comportar em uma abordagem policial, dê um passo para trás’, dei um passo atrás. Embora minha mãe nunca tivesse orientado expressamente sobre conduta em abordagem policial, ela sempre me alertava a andar com o documento de identidade desde os meus 10 anos de idade. Naquele momento, na adolescência, não entendia bem o que motivava este seu temor, mas já adulto e entendendo os perigos nesse sentido, percebo de onde vinha”.

“Na décima primeira afirmação: ‘Se você já teve que apresentar diversas vezes seu parceiro ou sua parceira como um amigo ou amiga, dê um passo para trás’. Nesta questão que evidentemente está mais direcionada à orientação sexual, também fiquei em dúvida quanto a dar o passo para trás ou não. Mas mesmo assim dei. Como havia dito, tenho uma orientação heterossexual, mas dei o passo para trás pelo critério raça-cor. Até o momento, todos os meus relacionamentos amorosos foram com mulheres negras e de ascendência indígena, mas ocasionalmente flertei com mulheres brancas. Eu vivo num ciclo social de movimento negro, no qual há uma larga discussão, que expressa que homens negros quando em ascensão social tem preferência por se vincular a mulheres brancas, protelando mulheres negras. Então, em alguns ambientes ou situações com pessoas deste círculo social que fazem este debate, quando em companhia de uma mulher branca, já assumi a postura que demonstrasse sermos amigos, em função do crivo do grupo. Creio que este tipo de situação tenha ocorrido uma única vez, mas considero ter sido marcante”.

“Na décima segunda afirmação: ‘Se a porta giratória do banco trava e você não se pergunta se pode ter a ver com a sua cor-raça-etnia, dê um passo para frente’, fiquei parado no mesmo lugar. Esta situação de entrar no banco é muito tensa para mim, pois já vou me preparando previamente, na conduta e disposição das mãos ou alguma outra evidência para tentar reduzir o viés de preconceito dos guardas e evitar ser discriminado. Assim como emocionalmente, me preparando para passar por esta situação a qualquer momento, refazendo mentalmente os possíveis repertórios que direi e farei caso a porta trave ou eles me revistem ou que de fato atribuam explicitamente que sou perigoso pela minha cor-raça”.

“Na décima terceira afirmação: ‘Se seus pais nunca tiveram que conversar sobre raça ou racismo com você, dê um passo para frente’, fiquei parado no mesmo lugar. Embora minha mãe ou tios nunca tenham conversado sobre isso, hoje sinto que, se houvesse esse diálogo comigo, na minha infância e adolescência, teria me ajudado muito. Hoje percebo que vivi situações extremamente racistas e que naqueles momentos não sabia lidar, não sabia elaborar significados, nem enfrentar, achando que de fato o problema era comigo. Situações, que hoje, estou mais sensível a perceber, classificar, dar significado e sentido, lidar intimamente e enfrentar. No entanto, sinto que eu não deva colocar tal responsabilidade neles, pois creio que talvez nem eles também tenham tido algo já elaborado de suas vivências sobre este tema para poder me passar”.

“Na décima quarta afirmação: ‘Se você não teme sofrer violência em um relacionamento amoroso, dê um passo para frente’, dei um passo à frente. De fato, este é um temor que nunca senti, não sinto e é muito provável que não sinta, por ser homem”.

“Na décima quinta afirmação: ‘Se você tiver confiança que seus pais seriam capazes de te ajudar financeiramente se estivesse passando por uma dificuldade financeira, dê um passo para frente’, também dei

um passo à frente. Minha família, mesmo não sendo rica, tem e sempre teve um espírito de suporte nisso que é estrutural”.

“Na décima sexta afirmação: ‘Se você já foi seguido constantemente por funcionários em estabelecimentos comerciais, dê um passo para trás’, dei mais um passo para trás, pois assim como no banco, já tenho o meu repertório de conduta que planejo previamente para tentar reduzir o viés de preconceito do segurança da loja. E entrar na loja e ser seguido é fato!”.

“Na décima sétima afirmação: ‘Se você nunca ouviu abordagens sexuais, ‘cantadas’, de pessoas que não conhece e estavam passando por você na rua, dê um passo para frente’, fiquei parado. Não é cotidiano, mas é comum ouvir cantadas ou piadas, tanto de mulheres quanto de homens, da ordem de ‘Ai, eu com um negão desse...’, dentre outras coisas com uma conotação sexual, além de ser confundido em alguns ambientes como garoto de programa. Mas, independente da situação, sempre está presente uma associação do meu atributo de cor-raça-etnia a uma hiperssexualização”.

“Na décima oitava afirmação: ‘Se você já viajou de férias com seus pais na infância, dê um passo para frente’, dei um passo à frente. Sempre viajávamos para encontros de família duas vezes ao ano. No período de São João e no período de férias de fim de ano”.

“Na décima nona afirmação: ‘Se você não tem receio de mexer na sua própria bolsa ou mochila dentro de lojas ou mercados, dê um passo à frente’, continuei parado. Este é um dos comportamentos que evito ter para reduzir o viés de preconceito do funcionário de segurança desses estabelecimentos”.

“Na vigésima afirmação: ‘Se você exige a nota fiscal dos produtos que compra para poder se explicar para a polícia em caso de abordagem policial, de um passo para trás’, dei um passo pra trás. Não peço nota fiscal para artigos alimentícios, mas é mais comum eu pedir para artigos com valor mais elevado, como, por exemplo, eletrônicos ou roupas”.

“Ao fim da atividade, abri os olhos para ver como havia se configurado no espaço da sala as pessoas e os seus perfis em relação a mim. No final, tinha dado 05 passos à frente, ficado parado em 08 afirmações e andado 07 passos atrás, estando a 02 passos atrás do lugar de onde todos havíamos iniciados. Para minha surpresa, o que eu havia imaginado se configurou espacialmente, numa escala de corpos. Ou seja, o único homem branco da atividade estava à frente. Em seguida as quatro mulheres brancas, numa decrescente, em seguida, eu, um homem negro. Na mesma linha uma mulher negra com faixa de idade entre 40 e 50 anos. E, de forma decrescente, 03 mulheres negras jovens”.

“No momento do diálogo sobre a experiência, tanto o homem branco quanto a mulher branca mais a frente deram o depoimento que se sentiram culpados por estarem neste lugar de privilégio e por serem estudantes de psicologia se sentiam responsáveis por estarem atentos a esta pauta no exercício profissional. As outras mulheres brancas que ficaram mais atrás, falaram sobre as discriminações que vivem por serem mulheres. Algumas, sobre não serem privilegiadas economicamente. Já as mulheres negras versaram sobre os obstáculos no seu cotidiano por serem alvo do sexismo e do racismo, e das dificuldades de ordem de classe, pois muitas vinham de famílias de origem pobre. A mulher negra que ficou em último lugar além de vivenciar todas estas opressões revelou sua orientação sexual homoafetiva, sendo uma mulher, negra, de origem pobre e lésbica”.

“Eu, como homem negro, tive um depoimento cunhado sobre as desvantagens por ser negro, as vantagens por ser homem de classe média, e as desvantagens por viver numa sociedade machista que tende a privar o desenvolvimento da dimensão afetiva do homem. Além disso, falei um pouco da experiência de ter feito com olhos fechados, pois analogamente, dá a impressão de estar vivendo no âmbito individual e isolado, sem olhar de forma mais ampliada o quadro geral ou até a pessoa ao nosso lado. Esta percepção ficou bem nítida quando me es-

barrei com a participante do lado, momento que estávamos na mesma linha. Ou seja, apesar das diferenças, as vantagens e desvantagens não seriam muitas”.

“Outra percepção que tive com a prática foi o fato de dar passos atrás e para frente, como se eu não sáísse do mesmo lugar, surgindo um sentimento de impotência. Ou seja, ao sentir ter vantagens para determinada situação, na afirmação seguinte sentia-me frustrado por ter que voltar atrás ou ficar parado”.

“Ao abrir os olhos, ao fim, tive a triste surpresa de me deparar com aquilo que esperava de forma realista no começo da atividade. No entanto, foi de encontro com aquilo que construí sentimentalmente no decorrer dela com os olhos fechados. Lembrando que andei 05 passos para frente e 07 para trás, chegando ao final há 02 passos atrás do início. Imagino eu, o sentimento de impotência das pessoas que em nenhum momento andaram para frente, que ficaram paradas ou só andaram para trás”.

“Depois da prática e da oitava dos participantes da atividade, foi aberta a voz ao público que assistiu a ‘Caminhada’. Foram inúmeros depoimentos de pessoas de diferentes grupos sociais, pertencimentos e afirmações identitárias e todos estes depoimentos reveladores de sentidos e significados de experiências de opressão, que já eram elaboradas pela pessoa ou estavam em elaboração. Nestes momentos foram comuns choros, apatia, inquietação e silêncio frente a algo que tinha sentido e significação, tanto em fórum pessoal e íntimo quanto em âmbito social e estrutural. De uma forma ou de outra todos os depoimentos ali compartilhavam esta elaboração. Se neste momento ainda não compartilhavam no âmbito de já viver sendo alvo das opressões ali mostradas, compartilhavam a solidariedade pela vivência de determinadas desvantagens sociais de alguns em comparação com outros”.

## Considerações finais

A integridade de um ser humano e de um grupo envolve o reconhecimento de sua presença enquanto ente pleno de direitos na vida em sociedade. No autoconceito e autoimagem dos seres e grupos rebaixados por hierarquias sociais, como classe, gênero, raça-etnia, religiosidade, é possível observar o papel ativo de representações hegemônicas que remetem a recusa desse reconhecimento, impedindo uma compreensão positiva de si e contribuindo para situações de maus-tratos, degradação e ofensas (Honnet, 2016).

Por outro lado, conhecer como operam a maneira de ideologias tais representações hegemônicas de recusa do reconhecimento do outro pode abrir possibilidades de desenvolver experiências capazes de promover autoestima e reciprocidade entre os seres humanos e grupos na vida em sociedade.

Aqui é feito um chamado aos profissionais de educação que por meio de sua prática podem criar condições para a crítica, a desconstrução e a ruptura de ideologias de hierarquização que sustentam representações hegemônicas das pessoas e grupos em relação ao seu mundo e destino.

Defendemos que a “Caminha dos privilégios” é capaz de disparar a reflexividade e conscientização sobre como é estar implicado na visualização dos privilégios e desvantagens. Em todas as ocasiões em que a dinâmica foi realizada produziu abertura para o diálogo acerca dos marcadores sociais e sua compreensão. Trata-se, portanto, de uma intervenção psicossocial, pois conforme Ansara e Dantas (2010) consegue sensibilizar e abrir os universos de locução acerca das opressões vividas no cotidiano. Desse ponto de vista, tem como finalidade o incremento da “ação comunicativa”, que para Habermas (2014 [1968]) é uma interação simbolicamente mediada entre agentes/sujeitos sociais. Diferente da “ação instrumental” que é regida por

regras técnicas e resulta apenas na aquisição de habilidades, a “ação comunicativa” estimula a reflexão sobre as normas sociais internalizadas, sendo emuladora de relações éticas capazes de promover consenso e solidariedade. Nesse sentido, a “Caminhada dos privilégios” pode ser considerada uma intervenção psicossocial de incremento da “ação comunicativa” visando o reconhecimento do outro porque propõe a reflexividade e conscientização por meio de procedimentos que estimulam a participação, almejando como objetivo final a autonomia das pessoas e grupos.

## Referências

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. & Sanford, R. N. (1965). *La personalidade autoritária*. Buenos Aires: Editorial Proyección.
- Ansara, S. & Dantas, B. S. do A. (2010). Intervenções psicossociais na comunidade: desafios e práticas. *Psicologia & Sociedade*; 22 (1): 95-103.
- Assis, W. F. T. (2014). Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. *Caderno CRH*, 27 (72): 613-627.
- Butryn, T. M. (2002). Critically examining White racial identity and privilege in sport psychology consulting. *The Sport Psychologist*, 16, 316–336.
- Case, K. A. (2013). *Deconstructing privilege: teaching and learning as allies in the classroom*. New York: Routledge.
- Chartier, R. (1990). *A história cultural entre práticas e representações*. Memória e sociedade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Guareschi, P. (2000). Representações sociais e ideologia. *Revista de Ciências Humanas, Florianópolis*, 34-46.
- Habermas, J. (2014). *Técnica e ciência como “ideologia”*. São Paulo: Editora Unesp.

- Honneth, A. (2015). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34.
- McIntosh, P. (1988). *White privilege, male privilege: A personal account of coming to see correspondences through work in women's studies*. Working Paper #189. Wellesley, MA: Wellesley College Center for Research on Women.
- Quintaneiro, T. (1995). Émile Durkheim. Em Quintaneiro, T., Barbosa M. L. e Oliveira, M. G. de. *Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

# VI. A pesquisa étnico-racial em educação no Brasil: percursos pelos trabalhos do GT-21 da ANPED

*Julvan Moreira de Oliveira<sup>1</sup>*

## Introdução

Este trabalho apresenta as diferentes abordagens dos artigos aceitos no Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-raciais da Asso-

---

1 Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); líder do ANIME – Grupo de Pesquisa em Antropologia, Imaginário e Educação; vice-coordenador do GT-21 da ANPED (2015-2017); diretor de Ações Afirmativas da UFJF; membro e articulista da Red Iberomericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

ciação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (GT-21 da ANPED), ao longo desses quase 15 anos de existência.

Iniciado em 2002 como Grupo de Estudos em Relações Raciais/Étnicas e Educação, em 2004 tornou-se Grupo de Trabalho. Como Grupo de Estudos teve 12 trabalhos, sendo 03 no primeiro ano de existência, apresentados na 25ª Reunião da ANPED e 09 na 26ª reunião. Como Grupo de Trabalho foram 181 trabalhos aceitos, da 27ª Reunião, em 2004 à 37ª Reunião Nacional, em 2015.

Ao longo desses quase 15 anos de existência, foi aprofundado os estudos e pesquisas em educação e diversidade étnico-racial. Das temáticas presentes nos 3 trabalhos apresentados em 2002, duas permaneceram presentes ao longo das outras Reuniões Anuais, a de Ações Afirmativas (Siss, 2002) e a de Identidade (Jesus, 2002).

Evidencia-se que alguns temas são patentes, ou seja, explícitos, já se apresentando bem estruturados ao longo das Reuniões; enquanto outros se apresentam como latentes, bastante ocultos, quase imperceptíveis e, os emergentes, ficando numa faixa intermediária entre os patentes e os latentes.

Dos temas patentes, ou seja, que mais surgiram nos trabalhos apresentados no GT-21 ao longo das 13 Reuniões Anuais, da 27ª à 37ª, estão a de Ações Afirmativas e/ou Cotas, com 24 trabalhos aceitos, sobre Identidade, 23 trabalhos, a de Educação Quilombola, 12 trabalhos, sobre a Educação Indígena foram 11 trabalhos e a respeito do Cotidiano Escolar, 10 trabalhos. Essas temáticas estão presentes em quase a metade de todos os artigos aprovados.

Presente na 1ª Reunião, o tema do Livro Didático (Silva, 2002) apareceu 9 vezes ao longo de todas reuniões. Este e outros temas podem ser considerados emergentes pois aparecem em número não tão significativos, mas indicando uma tendência nas pesquisas em educação para a diversidade étnico-racial. 8 vezes serão os trabalhos com os temas Formação de Professores, Gênero e Política Educacional. 7

vezes são os artigos sobre História do Negro, Trajetória de vida escolar e Currículo. Infância e/ou Criança aparece em 6 trabalhos. 5 vezes são os temas sobre Literatura e Movimento Negro.

Chama a nossa atenção que alguns estudos são importantíssimos para a educação da diversidade étnico-racial, no entanto são latentes, surgindo raríssimas vezes ao longo de todos os encontros do GT-21. Educação de Jovens e Adultos aparecem apenas em 3 trabalhos, assim como Jongo. Artigos com a temática Cursinho, Mídia, Classe Social e Filosofia aparecem em apenas 2 artigos. E, temos temas que aparecem em apenas 1 artigo, como Hip-hop e Escola Japonesa.

### Temáticas estruturadas em educação para as relações étnico-raciais:

As políticas de ações afirmativas vêm se estruturando no Brasil, principalmente com a adoção de cotas raciais para a inclusão de negros e indígenas na ensino superior. Segundo Carvalho (2016, pp. 15-16):

Inclusão é o processo de transferência pacífica e consensual de poder, oportunidades, riqueza e demais recursos equivalentes (materiais e imateriais) de um segmento da sociedade em posição de domínio e de controle para outro segmento, vinculado histórica e nacionalmente ao primeiro e que se encontra em situação crônica de carência, fragilidade, vulnerabilidade, incapacidade involuntária ou pobreza e que sofre opressão, desvantagem por violência, racismo ou discriminação. (...) As cotas são uma forma concreta de partilha de poder, benefícios e bens – ou, no nosso caso, cotas nas universidades. Falar de cotas é falar de divisão de poder e de riqueza, material ou imaterial. Sabemos que as vagas em uma universidade pública são um bem escasso no Brasil e, por isso mesmo, representam o acesso ao poder e ao controle do Estado e da sociedade por parte do grupo dominante. Neste contexto, as cotas significam a possibilidade concreta de dividir esse poder, concentrado pelos brancos, com os negros e indígenas. (...) Ação Afirmativa é o nome genérico que foi dado nos Estados Unidos às políticas

de inclusão de negros como resultado do movimento pelos direitos civis nos anos 1960.

Nesse sentido que Marques e Brito (2015) analisam que a adoção de cotas raciais para o acesso negros e indígenas foi uma estratégia para a democratização do acesso ao ensino superior. Apesar das críticas e controvérsias a essa política, as autoras apresentam critérios adotados para analisar a identificação racial do candidato como um meio para evitar a fraude. Elas examinam as falas de candidatos negros na banca avaliadora do fenótipo numa instituição de ensino superior na Região Centro-Oeste. O estudo mostra resultados parciais e preliminares que indicam que o acesso de negros por cotas raciais foi uma estratégia para diminuir a distância em relação aos brancos, possibilitando também o fortalecimento da identidade negra. Verificou-se que a existência de uma banca avaliadora é um mecanismo que impede a interpretação incorreta ou fraudulenta da filiação étnico-racial, através desse espaço de diálogo com os candidatos, superando os conflitos apresentados por eles, muitas vezes fruto do processo de negação e da invisibilidade da população negra brasileira.

Jesus (2013) apresenta as discussões sobre a política de cotas e ações afirmativas que se estabeleceram no Brasil nos últimos anos. O autor analisa algumas das posições teóricas e políticas dos participantes dos atores na audiência pública sobre Política de Afirmativa, especificamente sobre a reserva de vagas no ensino superior, acontecida no Supremo Tribunal Federal, como forma de subsidiar a sua decisão no que diz respeito à violação do princípio fundamental da ação usada movida contra a adoção da política de cotas raciais na Universidade de Brasília. Os trechos dos discursos apresentados nos ajuda a compreender a decisão final dos Ministros do Supremo Tribunal Federal, assim como nos possibilita compreender as várias ideias sobre essa temática presentes no debate, tais como raça e racismo, igualdade e desigualdade, justiça e injustiça, assim como o papel da educação formal na

construção da identidade nacional e, sobretudo, como aponta o autor, o espírito da Constituição brasileira.

Barreto (2012) analisou as contribuições do movimento negro na luta pelo o acesso e ascendência de estudantes negros e indígenas da Universidade. Nesse sentido, a autora estuda os discursos de professores que estiveram envolvidos na discussão do sistema de cotas, percebendo que parte dos defensores dessa política eram militantes de entidades do movimento negro. Nesse sentido, esta pesquisa constatou que o movimento negro contribuiu de forma intensa para se pensar o projeto de políticas afirmativas, principalmente quando parte de seus membros participaram em comissões pró-cota. A implementação dessa política, na visão desses professores e militantes do movimento negro, era de que a diferença entre o negro e o branco deve ser reduzida, principalmente no acesso às universidades.

As críticas contra a institucionalização da ação afirmativa foi analisada por Miranda (2005). Ela observou que os discursos dos jornais nos leva a prática cultural de acreditar no que vem sendo apresentado, e que o jogo dos interesses dos grupos econômicos que controlam de forma implícita os meios de comunicação social não aparece relatado nos argumentos que são apresentados. A autora considera, portanto, que apesar da gravidade das desigualdades étnico-raciais, a rejeição às cotas, presentes consensualmente nos jornais, reafirmam uma espécie de controle social dos grupos subalternos. Mais do que saber quantos pontos de vista são e quantos são contrários, é necessário examinar o jogo retórico que desqualifica a produção teórica sobre o racismo e as suas consequências em curso no Brasil.

Nós, humanos, pertencemos a diferentes grupos culturais e étnicos e, a compreensão do grupo a que pertencemos tem uma importância fundamental, da autoestima das características pessoais, biológicas e psíquicas aos valores do grupo, tais como religião, dança, música, língua etc. Nesse sentido que para Munanga (2012, p. 6-7):

Além da identidade nacional brasileira, que reúne a todas e todos, estamos atravessados/as por outras identidades de classe, sexo, religião, etnias, gênero, idade, raça, etc., cuja expressão depende do contexto relacional. A identidade afro-brasileira ou identidade negra passa, necessária e absolutamente, pela negritude enquanto categoria sócio-histórica, e não biológica, e pela situação social do negro num universo racista.

Backes (2009) ressalta a importância do Grupo de Trabalhos Educação e Diversidade Étnico-racial ao criticar os processos que levam o mito da democracia racial e o ideal do embraquecimento, assim como sua importância em apontar para a educação multicultural. Para este autor, a visibilidade dada à luta dos negros, faz o GT-21 da ANPED ter um grande contribuição nesse resgate da identidade negra.

Nesse sentido, Passos e Carvalho (2009) discutiram os processos de identidade da diáspora negra. Apontam que as práticas de contar histórias e os artefatos culturais vividos por um grupo de estudantes e professores são fundamentais no processo do reconhecimento da identidade étnica.

O reconhecimento de uma construção identitária negra vai além de se nascer negro ou viver no interior de uma comunidade de tradição cultural afro-brasileira. Para Gomes (2004), é necessário a criação de políticas afirmativas para a juventude negra, no sentido de se eliminar as desigualdades étnico-racial e de gênero presentes em nossa sociedade. Para a autora:

os estudos sobre a juventude no Brasil precisam dar conta da presença da diversidade étnico/racial na trajetória de vida dos/as jovens do nosso país. Mesmo quando trabalham com o conceito de “juventudes” os poucos estudos dessa área que realizam uma análise mais profunda sobre a temática, tendem a omitir ou excluir as implicações étnicas e raciais nas trajetórias de vida dos/as jovens, principalmente, daqueles que pertencem às camadas populares (*ibidem*, p. 10-11).

O processo de construção da identidade é bastante complexo e não se dá de forma linear, segundo Jesus (2002). As narrativas do passado e do presente se cruzam, criando novas ressignificações. No caso brasileiro, as marcas da discriminação vividas cotidianamente pela população negra, assim como a história da construção do povo brasileira, marcados pelas teorias evolucionistas e pela ideologia do branqueamento marcam profundamente as narrativas e práticas dos professores. A autora aponta que:

(...) Esta invisibilidade do ser negro, e por vezes, negação da identidade étnica, da própria raiz, deve-se ao fato desta ter sido construída, historicamente, via ideologia do branqueamento e mito da democracia racial.

No entanto, se há uma invisibilidade do negro e esta deixa marcas no cotidiano de vida e profissão das professoras negras, talvez seja “*uma invisibilidade visível*”.

(...) se a construção identitária está perpassada pela ideologia do *branqueamento*, do desencorajamento do negro de lutar por manter a diferença (assumindo suas características físicas, culturais), além de desencorajá-lo a ocupar um lugar de igualdade nesta sociedade: *se eu fosse a senhora não perdia tempo fazendo a inscrição de sua filha para o Pedro II, que ela não vai conseguir passar*; é também uma História de convite às experiências compartilhadas como importante espaço/tempo de transformar a realidade de negação das raízes africanas (*ibidem*, p. 14-15).

Justamente por causa dos preconceitos raciais e sociais, milhares de descendentes de quilombos viveram através dos tempos, todos os tipos de conflitos na sociedade brasileira. Só depois de cem anos da “abolição” da escravatura que teremos, por exemplo, os artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988, afirmando a preservação dos valores culturais da população negra brasileira, “elevando “a terra dos remanescentes de quilombos à condição de Território Cultural Nacional” (Palmares *apud* Reis, 2004, p. 3).

Sobre as Comunidades Remanescentes de Quilombo no Brasil, Silva (2013, p. 65) afirma que:

No diagnóstico do Programa Brasil Quilombola há registro sobre a existência de 1.948 comunidades remanescentes de quilombo reconhecidas oficialmente pelo Estado brasileiro. No entanto, estima-se que o número que informa sobre a existência desse tipo de comunidade seja maior. Das 1.948 comunidades, 1.834 comunidades foram certificadas pela Fundação Cultural Palmares, 1.167 abriram processos para titulação de terras no INCRA e 193 conquistaram o título de propriedade da terra, a maioria pertencente à região nordeste.

O Conselho Nacional de Educação iniciou em 2011 o processo de construção das bases das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação Básica. Para Brito (2013), foi um momento privilegiado, pois lideranças das comunidades quilombolas, ativistas das entidades do movimento negro, pesquisadores, educadores de todas as regiões do Brasil e gestores públicos puderam debater sobre a temática, à partir de uma agenda sobre as estratégias para garantir o direito constitucional à educação das pessoas moradoras das comunidades quilombolas.

As discussões para a implementação da educação quilombola teve início nos anos 1980, período em que se reconstruía a democracia no Brasil, com o fim da ditadura, e se pensava a função social da escola (Miranda, 2011). O debate sobre a qualidade da escola pública, sobre a democratização da educação, e a garantia do acesso, realizado pelos movimentos sociais, denunciando o racismo sendo reproduzido na educação. Para a autora, nos anos 1990, a organização dos movimentos sociais estavam bem articulados e, conseguem fazer com que o Estado brasileiro reconheça o direito à terra dos remanescentes dos quilombos.

Maroun e Arruti (2010) apontam para a necessidade de se pensar uma educação para as comunidades remanescentes de quilombos que esteja articulada com as experiências extracurriculares dos estudantes

e, apontam para duas comunidades em que o jongo é marca cultural e identitária. As experiências da vida cotidiana não podem estar separadas do ensino, segundo os autores, e nesse sentido a educação formal e não-formal devem coexistir, sem que haja a sobreposição de uma sobre a outra.

Foi na década de 90 do século XX que se iniciou uma busca pelo resgate do jongo em algumas comunidades quilombolas, o que trouxe consequências importantes para os dias atuais. Assistimos hoje a um processo de agregação de um novo valor político vinculado ao jongo, derivado de sua grande visibilidade e valorização pública. O jongo torna-se um signo, uma marca de pertencimento a uma identidade negra. No caso das comunidades quilombolas, tal associação se fez tão importante que várias comunidades que já não o dançavam ou mesmo que nunca o dançaram, passam a resgatá-lo, como modo de manifestarem, tanto para “os outros” como para “eles mesmos”, a sua adesão ao movimento quilombola e a sua luta pela terra e por políticas públicas diferenciadas (*ibidem*, p. 5).

## Estudos Emergentes em História e Cultura Africana e Afro-brasileira:

Apesar das condições adversas em se trabalhar com o livro didático num país como o Brasil, com muitas diversidades étnicas e culturais, eles possuem uma centralidade inquestionável no interior das salas de aula, facilitando muito o trabalho dos professores. Considerando sua importância, na elaboração dos conteúdos a serem ensinados e, como é a imagem dos negros e das culturas africanas e afro-brasileira, o tema é relevante para a educação da diversidade étnico-racial, aparecendo em alguns trabalhos apresentados no GT-21 da ANPED.

A pesquisa de Müller (2015) levantou e catalogou teses de doutorado relacionadas com a imagem do negro nos livros didáticos, 10 anos após a lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de cultura

e história africana e afro-brasileira na educação básica. Alguns dados apontados pela autora revelam que as marcas do etnocentrismo, pois ainda se acentua a imagem do negro como escravizado e a abolição da escravatura. Mesmo o Quilombo de Palmares é apresentado como lugar de ‘escravos’ fugidos e não como uma sociedade que possuía uma organização econômica, social, política e cultural de resistência. Para a autora:

Há, ainda pouca representatividade textual e imagética da população negra que se expresse em situações de relevância histórica, cultural, social e cotidiana, e persiste a imagem do negro de modo subalternizado ou mesmo invisibilizado. Outra observação que devemos apontar, trata-se da crítica sobre a quantidade de imagens encontradas nos LDs. A imagem do negro no LD apresenta-se, muitas vezes, apenas com a finalidade de ilustrar e não para acrescentar informação e conhecimento, ou compreendida como uma linguagem. Ressaltamos que a imagem pode permitir outros olhares sobre perspectivas da história, cultura negra, ainda pouco trabalhados nos LDs (*ibidem*, p. 15).

É de se espantar que não se tenha apresentado mudanças após 30 anos da pesquisa de Silva (2011) sobre livros didáticos:

Analisei nesse trabalho 82 livros, utilizados em 22 escolas da zona escolar do bairro da Liberdade, em Salvador.<sup>6</sup> Selecionei 16 desses livros, que apresentaram uma maior frequência de estereótipos e preconceitos em relação ao negro, e entrevistei os professores que os utilizaram no período de 1984 a 1986, para identificar a sua percepção a respeito dos estereótipos neles contidos. Os dados analisados foram classificados em categorias, descritos em percentuais e analisados qualitativamente numa tentativa de “leitura” da ideologia implícita nas mensagens transmitidas através dos estereótipos contidos nos textos e ilustrações.

No processo da análise identifiquei 9 livros que contrariaram o pressuposto que embasou as questões da pesquisa, uma vez que neles identifiquei a presença do negro de forma positiva.

Na análise dos livros selecionados, quantifiquei a frequência de ilustrações com personagens brancos e negros. Identifiquei 435

ilustrações de crianças brancas em atividades de lazer ou em sala de aula e apenas 51 ilustrações de crianças negras, a maioria delas trabalhando ou realizando ações consideradas negativas.

Os resultados das entrevistas confirmaram o pressuposto de que grande parte dos professores não percebe a discriminação contida nos livros sob a forma de estereótipos. Eles têm essa representação naturalizada, não identificando o estigma e a cristalização da sua realidade, assim como a ausência do seu contexto sociocultural nos livros que utilizaram.

Silva (2002) já havia apontado para a invisibilidade do negro nos livros didáticos na década de 90. A autora apontava que a ideia de pertencimento ao “povo brasileiro” aparecia nos livros e, essa ideia é marcada pelo universalismo que identifica todos como de uma única cultura, de uma única língua, não correspondendo as particularidades culturas e sociais do cotidiano.

Souza (2015) realizou um levantamento nas editoras, sobre obras da década de 1970 em diante, procurando identificar personagens negras. Além das editoras, buscou levantar se a Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil e a Biblioteca Nacional catalogavam as obras com personagens negras. Segundo a autora a maioria dos livros apresentam os negros com imagem depreciativa.

Outro critério foi encontrar obras majoritariamente escrita por autores negros, cujas personagens principais fossem negras e possuísem uma linguagem considerada adequada ao grau de escolarização dos estudantes do ensino fundamental. A ausência de leitura e divulgação de livros paradidáticos, seja de ficção ou não, sobre o assunto, furta aos estudantes a oportunidade de dialogar com livros dessa qualidade. Além disso, livros desse gênero não tinham sido indicados na lista disponível pelo Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE/2003) até o ano de 2003 (*ibidem*, p. 6).

Essa marca da imagem do negro nos livros didáticos também é apresentada por Pacífico e Teixeira (2013), ao apontarem a invisibili-

dade do negro ou a sua não presença em papéis cotidianos como pai, mãe, filhos ou filha. Quando o negro é representado em família, é com representações de miséria e família numerosas.

A Formação Docente foi outro tema emergente presente no GT-21. Considera-se que seja necessário a realização de mudanças na formação de professores, se realmente pretendemos formar profissionais responsáveis com a natureza e qualidade do ato de educar. A Formação, inicial e continuada, ainda é marcada pela racionalidade técnica, estabelecendo uma hierarquia entre o conhecimento acadêmico do conhecimento vindo das experiências.

E, como nos aponta Calderano (2013, p. 52):

Tanto a Universidade quanto a Escola são simultaneamente responsáveis pela formação e pela prática docente. Em cada uma delas as duas dimensões têm o devido assento, embora não constituam responsabilidades excludentes frente a outros organismos públicos, tais como secretarias, superintendências e até mesmo frente às políticas educacionais que orientam e regulamentam tanto a formação quanto a prática docente. Portanto, embora não de forma exclusiva, podemos dizer que a escola também prepara o professor, ao mesmo tempo em que a universidade também realiza e estimula práticas docentes.

Refletindo sobre a formação das professoras, Coelho (2007) investigou as certidões de nascimento e fichas de estudantes do Instituto de Educação do Estado do Pará entre os anos 1970 e 1989. Os dados apresentados pela autora são relevantes: enquanto 70% das brancas formaram no tempo previsto, somente 25 das negras o fizeram. 81% das estudantes reprovadas eram pretas ou pardas. E, além das estudantes, marcas do racismo atingia também professoras negras, conforme pode ser observado no seguinte relato: “Uma professora egressa do próprio instituto atuou ali como professora e administradora. Ela reporta um episódio elucidativo no qual fora chamada para paraninfa e recebeu críticas abertas de uma colega branca que não entendeu sua indicação.

Chamando-a de “mal vestida e descuidada” (*ibidem*, p. 10).

Para Siss (2005), os cursos de formação de professores não levam em consideração a necessidade de formar o docente para uma sociedade multicultural, dificultando que o professor possa ser sensível em perceber ou identificar discriminações, não o preparando para criar estratégias de combate aos preconceitos e racismos.

Um dos maiores problemas vividos por nossos estudantes é o alto número de fracassos escolares, que se manifestam nas ausências das aulas, repetições, abandonos e uma das causas pode ser a escola não reconhecer a diversidade étnica e cultural dos estudantes, não reconhecendo a bagagem cultural dos estudantes, seus estilos de aprendizagem, suas motivações, seus jeitos de se relacionar.

A nossa sociedade é multicultural e, assim, a formação de professores deveria prepará-los para aprender a viver e a conviver com pessoas de grupos étnico-raciais diversos, contemple a diversidade nos conteúdos culturais transmitidos, assegure a diversidade nas metodologias de ensino etc.

Outro tema que vem ganhando importância no GT-21 da ANPED é o relações étnico-raciais na educação infantil. Lopes e Oliveira (2015, p. 227-228) apontam que “apesar de um aumento significativo nos últimos anos de estudos tanto no campo da infância quanto no campo das relações étnico-raciais, ainda são escassos os números de trabalhos que se encontram nos liames desses temas”.

Cruz (2015) cartografou pesquisas que se dedicaram sobre as relações sociais entre crianças no “Projeto UNESCO sobre relações raciais”, desenvolvidas nos anos 1950 e 1953 na cidade de São Paulo. Buscando retirar da invisibilidade os estudos sobre criança e relações étnico-raciais no Brasil, a pesquisadora recupera o pensamento presente nas pesquisadoras Virgínia Leone Bicudo e Aniela Meyer Ginsberg.

Segundo Cruz, Abramowicz e Rodrigues (2015, p. 331):

Por seu percurso como pesquisadora e docente na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP), Virgínia Leone Bicudo pôde compor, como única mulher negra, o quadro de pesquisadores do Projeto UNESCO. De sua pesquisa realizada no Projeto UNESCO, publicou o texto *Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas*, cujo objetivo foi o de analisar “[...] os sentimentos e os mecanismos de defesa nas atitudes relacionadas com a cor dos colegas e a influência das relações intrafamiliares no desenvolvimento daquelas atitudes” (Bicudo, 1955, p. 227, *sic*). A pesquisa contou com um universo de 4.320 alunos de escolas da cidade de São Paulo. Esses alunos responderam a um questionário com a finalidade de coletar dados “[...] referentes aos sentimentos, aos estereótipos e às atitudes entre os brancos e os de cor” (Bicudo, 1955, p. 228 *sic*). Como segunda etapa da pesquisa, Bicudo selecionou 29 famílias dos alunos entrevistados, a fim de compreender de que maneira as crianças negras e brancas percebem o preconceito racial na escola, e ainda o que mobilizam para estabelecer critérios de “aproximação” e “afastamento” em suas relações sociais no interior do espaço escolar. Por fim, a autora retirou das entrevistas subsídios que possibilitaram identificar que “[...] a criança é influenciada pelas atitudes dos pais com respeito às pessoas de cor, porém, que ela as re-elabora, mantendo-as com maior ou menor tenacidade, segundo os afetos operantes nas relações com os pais” (Bicudo, 1955, p. 292 *sic*).

Jovino (2008) nos apresenta que os conceitos “criança” e “infância” não possuem a mesma compreensão das diferentes sociedades. Os dois conceitos são plurais e segundo pesquisadores da sociologia da infância, são construções sociais, devendo ser entendidas nas suas multiplicidades, afastando-se da perspectiva biológica que apresenta a criança com características universais. Nesse sentido, a autora pesquisou imagens de crianças negras no século XIX, período em que o escravismo apresentava o negro apenas como escravo ou invisíveis. Essa pesquisa conclui que aconteceu uma ambiguidade em apresentar a existência da infância negra, em alguns momentos escrava e as dos moleques nas ruas das cidades com a invisibilidade da criança negra.

No geral, a representação da infância na literatura brasileira transita entre o aspecto da idealização, mostrando uma criança inocente, ingênua e naturalmente feliz, sinônimo de esperança, e a abordagem da infância também idealizada, só que por imagens de sofrimento e amargura. [...] Apesar da dureza da escravidão, é possível pensar numa singularidade da infância negra, marcada pela reverberação dos modos negro-africanos de conceber a infância e sua educação (Jovino, 2015, p. 221-222).

A criança negra trabalhando não foi uma realidade apenas do período escravista. Nunes (2006) nos apresenta a precocidade de crianças negras no mundo do trabalho. O trabalho infantil de crianças negras não será eliminado até que o país não compreenda que é herança de uma sociedade escravagista, em que as famílias negras foram abandonadas. Entre a população trabalhadora, frequentemente encontramos crianças e adolescentes trabalhando de diversas formas: auxiliando nos comércios de alimentos, verduras, vendendo nos semáforos, nas ruas trabalhando dentro do próprio âmbito familiar.

## Pesquisas Imperceptíveis em Africanidades

Entre os temas raríssimos nas Reuniões Anuais do GT-21 da ANPED, o da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um dos que se apresenta. Reconhecemos que na atualidade, ser analfabeto tem implicações para além da leitura e escrita, implicando também na apropriação de uma complexa rede de conhecimentos que permitem à pessoa analisar sua realidade. Nesse sentido é importantíssimo que possam surgir pesquisas que relacionem EJA e Relações Étnico-raciais.

Com relação a EJA, Volpe (2013, p. 695) nos diz que:

Por imposição legal e pressão social, os municípios passaram a atender a população jovem e adulta oferecendo, sobretudo, os anos iniciais da escolarização básica. A pressão ocorreu por diversos movimentos da sociedade civil, movimentos sociais e sindicais, pressões de redes de atores comunitários e de famílias. Proliferaram-se os projetos e propostas; um panorama

multifacetado de ações que podiam conter inovação e criatividade, porém com pouca estabilidade institucional; mais amarradas às condições que as produziram do que à constituição de um sistema nacional, de uma política nacional para jovens e adultos. [...] Além disso, esse processo não foi acompanhado de proporcional aumento de recursos (financeiros e técnicos) necessários para a sua viabilização. Em outras palavras, descentralização das responsabilidades desacompanhada dos recursos financeiros adequados para concretizá-la.

Silva (2013) analisa a visibilidade da juventude negra no cotidiano da EJA, compreendendo que esta vai além da sala de aula, identificando as interações sociais, as diversidades sexuais, as questões de gênero e a inclusão de pessoas com deficiência. Assim, são vários temas que se apresentam nas experiências da juventude negra, não só, mas especialmente na EJA, onde a escola tem uma função fundamental em suas vidas.

Se a educação se apresenta como um dos direitos de todos, Passos (2012) procura identificar como a EJA atinge a juventude negra. A educação não pode estar separada da realidade de pobreza que vivem a maioria dos jovens e adultos negros na sociedade brasileira. A EJA tem que considerar as atividades e necessidades da juventude negra, levando em conta as características desse grupo, sem esquecer que suas aprendizagens é útil para melhorar suas vidas e de suas famílias. Para a autora, é necessário também repensar as condições de oferta, a permanência, visando aumentar a quantidade de jovens e adultos negros que possam concluir a EJA.

O analfabetismo é um fenômeno que deixa feridas profundas nas pessoas. Este é um problema não só das pessoas que não tiveram acesso à escola, mas de toda sociedade que não deveria ficar imóvel diante dessa injustiça, que atinge especialmente as pessoas vítimas da exclusão social e, em nosso caso, a juventude negra. Assim, Valentim (2011) questiona a baixa produção relacionando EJA e educação das relações étnico-raciais nos GTs 18 e 21 da ANPED.

Outro tema latente é o da Filosofia. O pensamento ocidental desenvolveu a falsa ideia de superioridade e inferioridade entre brancos e negros, negando aos povos africanos e da diáspora um pensamento racional (Oliveira; Nascimento, 2016).

Nesse sentido que Oliveira (2011) questiona o fato da educação brasileira ter como base apenas as filosofias ocidentais, desconsiderando o pensamento produzido em outras civilizações, especialmente as africanas:

Os pensadores africanos e afro-descendentes como Amadou Hampâté Bâ, Kwame Anthony Appiah, Wande Abimbola, Léopold Sedar Senghor, Paulin Hountondji, Kwasi Wiredu, Aimé Césaire, William Edward Burghardt DuBois, Marcien Towa, Ben Oguah, Barry Hallen, Ivan Karp, Boubou Hama, Oumar Ba, Joseph KiZerbo, Jan Vansina, Cheik Anta Diop, Adu Boahen, Kabengele Munanga, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Deoscóredes Maximiliano dos Santos (mestre Didi), entre tantos outros, são desconhecidos em nossos cursos (*ibidem*, p. 1).

Para que possamos avançar na introdução da Filosofia Africana em nossas escolas, a Academia no Brasil precisa ter consciência da importância de se introduzir em seus currículos, especialmente nos cursos de Filosofia, da temática da Etnofilosofia, demonstrando o significado cultural da questão do conhecimento do Pensamento Africano.

A (re)construção da identidade negra também passa pela (re)validação de seu pensamento, considerando seus conhecimentos e para isso, a educação pode desempenhar um papel fundamental, sendo mais do que uma mera socialização, mas uma promotora da alteridade (*idem*, 2009).

Embora o movimento hip hop uma expressão cultural presente entre os jovens e adolescentes negros, o seu estudo na educação só aparece uma vez nos trabalhos apresentados na ANPED. Para Ribeiro (2008), o hip hop é um instrumento analítico que pode contribuir

para a construção da identidade negra. O estudo do hip hop auxilia nas discussões das desigualdades, colaborando para a mudança do ideal do embranquecimento e do racismo, atingindo também outros campos, como o do machismo e do sexismo.

## Considerações Finais

Objetivamos neste trabalho evidenciar os trabalhos que foram apresentados no Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-raciais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (GT-21 da ANPED), nos seus 15 anos de existência.

Não tivemos o propósito de analisar profundamente esses trabalhos, mas conhecer quais são as pesquisas que são desenvolvidas no Brasil com relação à temática especificamente sobre a cultura africana e afro-brasileira em Educação e, acreditamos, que o recorte especificamente nesse GT que reúne os principais pesquisadores da área, nos possibilita compreender as abordagens apresentadas.

Poderíamos ter nos fixado nos temas que mais aparecem ao longo dos anos observados, mas a opção foi a de abrir o olhar para todos os assuntos abordados, de 2004, origem do GT 21 até 2015, data da última reunião anual acontecida até aqui.

Essa nossa apresentação possibilitou que observássemos três divisões: a primeira, dos temas que apareceram do início até a atualidade nas reuniões anuais do GT 21 da ANPED, denominados por nós de temas patentes, pois são bem recorrentes. Em seguida, os temas latentes, pois são bem ocultos, raríssimos ao longo de todas as reuniões. Por fim, os temas que para nós são emergentes, pois não são latentes nem recorrentes, mas que ao longo dos anos aparecem esporadicamente.

Acreditamos com isso que o trabalho acima nos permite algumas possibilidades futuras: o aprofundamento de alguma dessas temáticas, a análise de cada divisão, um estudo sobre as causas de alguns temas se apresentarem com mais evidência e também uma pesquisa da causa da

ausência de algumas temáticas fundamentais para a área étnico-racial e que não se apresenta nos estudos e nas pesquisas do campo educacional.

## Referências bibliográficas

- BACKES, José Licínio. Os significados dos conceitos de cultura, identidade e diferença nos trabalhos sobre afro-brasileiros e educação e suas implicações epistemológicas. In: *32ª Reunião da ANPED – Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações?* Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2009.
- BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa. Ações afirmativas e sistema de cotas: um olhar a partir do movimento negro. In: *35ª Reunião da ANPED – Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI*. Recife: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2012.
- BRITO, Jose Eustáquio de. Do quilombo ao canavial: desafios e perspectivas para a implementação da Educação Escolar Quilombola numa comunidade do Médio Jequitinhonha. In: *36ª Reunião da ANPED – Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais*. Goiânia: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2013.
- CALDERANO, Maria da Assunção. Tipificação da Postura Docente: do emprego temporário ao intelectual engajado. In: CALDERANO; MARQUES; MARTINS (orgs.). *Formação continuada e pesquisa colaborativa: tecendo relações entre universidade e escola*. Juiz de Fora: EdUFJF, 2013, p. 31-54.
- CARVALHO, José Jorge de. *A política de cotas no Ensino Superior: ensaio descritivo e analítico do mapa das ações afirmativas no Brasil*. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa / CNPQ/ Universidade de Brasília, 2016.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Silêncio e cor: relações raciais e a formação de professoras no estado do Pará (1970-1989). In: *30ª Reunião da ANPED – Anped: 30 anos de pesquisa e compro-*

- misso social*. Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2007.
- CRUZ, Ana Cristina. Relações raciais entre crianças na cidade de São Paulo: as pesquisas do projeto UNESCO. In: *37ª Reunião da ANPED – PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*. Florianópolis: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2015.
- CRUZ; ABRAMOWICZ; RODRIGUES. A pesquisa sobre criança e infância no Projeto UNESCO. In: *REVEDUC (Revista Eletrônica de Educação)*, vol. 9, nº 2, agosto de 2015, pp. 321-346. Acesso em 12 de setembro de 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1213>>.
- GOMES, Nilma Lino. Juventude, práticas culturais e negritude: o desafio de viver múltiplas identidades. In: *27ª Reunião da ANPED*. Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2004.
- JESUS, Regina de Fatima de. Professoras negras: assumindo a identidade étnica e desvelando o preconceito e a discriminação no cotidiano de vida e profissão. In: *25ª Reunião da ANPED*. Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2002.
- JESUS, Rodrigo Ednilson de. A “Constituição” da nação brasileira em disputa: o debate em torno da (in) constitucionalidade das Ações Afirmativas. In: *36ª Reunião da ANPED – Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais*. Goiânia: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2013.
- JOVINO, Ione da Silva. Entre o sentimento da infância e a invisibilidade das crianças negras: ambiguidade no século XIX. In: *31ª Reunião da ANPED – Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação*. Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2008.
- JOVINO, Ione da Silva. Crianças negras na história: fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista

- brasileiro. In: *REVEDUC (Revista Eletrônica de Educação)*, vol. 9, nº 2, agosto de 2015, pp. 189-225. Acesso em 12 de setembro de 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1167>>.
- LOPES, Jader Janer Moreira; OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Infância e Relações Étnico-raciais: percursos pelos trabalhos da ANPED – GT 21 e 07. In: *REVEDUC (Revista Eletrônica de Educação)*, vol. 9, nº 2, agosto de 2015, pp. 227-248. Acesso em 12 de setembro de 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1146>>.
- MAROUN, Kalyla; ARRUTI, José Maurício. A resignificação do jongo e sua relação com a educação em duas comunidades quilombolas do Rio de Janeiro: Bracuhy e Campinho da Independência. In: *33ª Reunião da ANPED – Educação no Brasil: o balanço de uma década*. Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2010.
- MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; BRITO, Irení Aparecida Moreira. Os candidatos aprovados pelo regime de cotas raciais e os conflitos sobre a identidade negra na banca avaliadora de fenótipo. In: *37ª Reunião da ANPED – PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*. Florianópolis: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2015.
- MIRANDA, Claudia. Narrativas sobre “cotas” em jornais: o híbrido e o grotesco nos discursos de resistência frente à perspectiva afro-descendente de interculturalidade. In: *28ª Reunião da ANPED*. Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2005.
- MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. In: *34ª Reunião da ANPED – Educação e Justiça Social*. Natal: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2011.
- MÜLLER, Tânia Mara Pedroso da. A produção acadêmica sobre imagem do negro no livro didático: estado do conhecimento (2003

- 2013). In: *37ª Reunião da ANPED – PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*. Florianópolis: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2015.
- MUNANGA, Kabengele. Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso? In: *Revista da ABPN*, vol. 4, nº 8, julho a outubro de 2012, pp. 06-14. Acesso em 15 de janeiro de 2016. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/viewFile/358/235>>.
- NUNES, Georgina Helena Lima. Prática do fazer, prática do saber: vivências e aprendizados com uma infância rural e negra. In: *29ª Reunião da ANPED – educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos*. Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2006.
- OLIVEIRA, Julvan Moreira de. A educação brasileira estará receptiva à filosofia africana? In: *34ª Reunião da ANPED – Educação e Justiça Social*. Natal: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2011.
- OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Educação e africanidades: contribuições do pensamento de Kabengele Munanga. In: *32ª Reunião da ANPED – Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações?*. Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2009.
- OLIVEIRA; Julvan Moreira de. NASCIMENTO, Sérgio Luis do. A Construção do Legado: a negação de uma epistemologia filosófica africana. In: *Revista da ABPN*, vol. 8, nº 19, 2016, pp. 177-194. Acesso em 25 de julho de 2016. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/635>>.
- PACÍFICO, Tania Mara; TEIXEIRA, Rozana. Negritude e branquidade em livros didáticos de história, língua portuguesa e educação física. In: *36ª Reunião da ANPED – Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais*. Goiânia: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2013.

- PASSOS, Joana Célia dos. A “ausência-presença” das questões raciais na EJA e as desigualdades. In: *35ª Reunião da ANPED – Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI*. Recife: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2012.
- PASSOS, Maila Carla; CARVALHO, Carlos Roberto de. Encontros nas ruas, nos museus e nos mercados: sobre processos identitários e alianças da diáspora. In: *32ª Reunião da ANPED – Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações?*. Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2009.
- REIS, Maria Clareth Gonçalves. Reflexões sobre a construção da identidade negra num quilombo pelo viés da história oral. In: *27ª Reunião da ANPED*. Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2004.
- RIBEIRO, William de Góes. Hiphopologia: o que dizem pesquisadores brasileiros sobre o hip hop na escola? In: *31ª Reunião da ANPED – Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação*. Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2008.
- SILVA, Ana Célia da. A representação social do negro no livro didático: o que mudou? In: *25ª Reunião da ANPED*. Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2002.
- SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* Salvador: EdUFBA, 2011.
- SILVA, Eva Aparecida da. Educação e Comunidades Remanescentes de Quilombo. In: OLIVEIRA, Julvan Moreira de (org.) *Interfaces das Africanidades em Educação nas Minas Gerais*. Juiz de Fora: EdUFJF, 2013, pp. 65-82.
- SILVA, Natalino Neves da. A (in)visibilidade da juventude negra na EJA percepções do sentimento fora do lugar. In: *36ª Reunião da ANPED – Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais*. Goiânia: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2013.

- SISS, Ahyas. Afro-brasileiros, políticas de ação afirmativa e educação: algumas considerações. In: *25ª Reunião da ANPED*. Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2002.
- SISS, Ahyas. Multiculturalismo, educação brasileira e formação de professores: verdade ou ilusão? In: *28ª Reunião da ANPED*. Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2005.
- SOUSA, Andréia Lisboa de. O Imaginário do Leitor: exercício de Leitura com Alunas/os de Escola Pública. In: *37ª Reunião da ANPED – PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*. Florianópolis: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2015.
- VALENTIM, Silvani dos Santos. Relações étnico-raciais na educação profissional integrada à EJA: reflexões acerca da formação continuada de professores. In: *34ª Reunião da ANPED – Educação e Justiça Social*. Natal: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2011.
- VOLPE, Geresa Cristina Meirelles. O Financiamento da Educação de Jovens e Adultos em municípios mineiros no período de 1996 a 2006: até quando migalhas? In: *Revista Brasileira de Educação*, vol. 18, n° 54, julho a setembro de 2013, pp. 693-716. Acesso em 11 de agosto de 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/10.pdf>>.

## VII. A Educação de Jovens e Adultos na escola: entre inclusão e a transformação

*Mariângela Graciano<sup>1</sup>*

*Sérgio Haddad<sup>2</sup>*

O termo “Educação Inclusiva” decorre da expressão “escola inclusiva”, apresentada na Declaração de Salamanca, documento formulado pelos participantes da Conferência Mundial de Educação Especial,<sup>3</sup> realizada na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. O tex-

---

1 Professora Unifesp/Guarulhos.

2 Pesquisador da Ação Educativa e professor da UCS Universidade de Caxias do Sul.

3 Participaram da Conferência Mundial de Educação Especial representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais.

to reafirma os compromissos estabelecidos durante a Conferência Internacional de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, e assinala a urgência de serem garantidas condições para que crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais exerçam seus direitos educativos internamente aos sistemas regulares de ensino.

De acordo com o próprio documento, “necessidades educacionais especiais” “refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”.

As dificuldades de aprendizagem, por sua vez, estão relacionadas às condições físicas ou socioeconômicas e culturais, que têm impedido o acesso e a permanência de pessoas na escola regular.

[as escolas] deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (ONU, 1994)

De um lado, conforme apontado por Meletti e Bueno (2011, p. 370), a redação do documento “indica que a deficiência é entendida como uma expressão localizada da diversidade que compõe as chamadas necessidades educacionais especiais”.

De outro lado, o texto carrega certa ambiguidade em relação à educação de jovens e adultos. Embora afirme jovens e adultos como destinatários das ações que promovam a satisfação de suas necessidades especiais de aprendizagem, ao longo do documento fica evidente o foco de atenção na educação das crianças.

Não se trata apenas de uma questão quantitativa, embora o termo “crianças” seja citado 88 vezes ao longo do texto, enquanto “jovens” aparece 11 vezes, e adultos 10. O documento cita especificamente a educação de adultos ao incitar governos a organizar processos participativos e descentralizados “para planejamento, revisão e avaliação de

provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais”, e também ao reivindicar a igualdade formal no acesso à educação “para crianças, jovens e adultos com deficiências na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambientes integrados”.

Também há a recomendação para que seja ofertada educação para adultos na etapa secundária e, entre as prioridades de ações elencadas, está “o desenvolvimento e implementação de programas de educação de adultos e de estudos posteriores”, indicando a necessidade de oferta de “cursos especiais” para atender às necessidades e condições de diferentes grupos de adultos portadores de deficiência.

O texto identifica ainda que “a existência de milhões de adultos com deficiência”, com baixa ou nenhuma escolaridade evidencia a ausência de oportunidades educativas para crianças com deficiências e, por fim, ao fazer recomendações sobre a qualidade social da educação a ser ofertada às crianças, indica que devem ser estimuladas atividades que envolvam adultos com deficiência, “bem sucedidos”, como uma forma de estímulo à aprendizagem e permanência na escola.

Embora defina entre os grupos beneficiários da educação inclusiva as pessoas submetidas a precárias condições de vida que, historicamente, tem resultado em falta de acesso ou permanência na escola regular, a Declaração de Salamanca enfatiza a educação de pessoas com deficiência, tanto assim que passa a ser, no Brasil, referência primordial na discussão e elaboração de normas e políticas para a Educação Especial.

Para a educação de jovens e adultos, compreendida como modalidade da Educação Básica, estabelecida na Constituição Federal de 1988, regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e disposta no Parecer nº 11/ 2000 (CEB/CNE), a proposição da escola ou educação inclusiva, impõe a reflexão sobre dois aspectos.

O primeiro deles está relacionado ao público da EJA, considerando pessoas com e sem deficiência, baixa ou nenhuma escolaridades,

com mais de 15 anos. E o segundo, à qualidade social da oferta educativa promovida pelos sistemas oficiais de ensino.

## Diversidade do público: quem são todxs na EJA?

Miguel Arroyo, ao discutir as características do público da EJA, aponta que historicamente os educandos pertencem aos mesmos grupos, marcados pela pobreza e que têm suas diferenças coletivas transformadas em desigualdades estruturantes da sociedade brasileira:

Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. Tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados. Afirmações genéricas ocultam e ignoram que EJA é, de fato, uma política afirmativa” (Arroyo, 2005, p.29)

A proposição do autor implica em identificar os diferentes sujeitos coletivos da EJA para, a partir de cada condição, construir propostas político-didático-pedagógicas a fim de contemplar as necessidades e expectativas dos educandos, ou, como define Ireland (2013), passar da ‘pedagogia’ da ‘homogeneização’ para a ‘pedagogia’ da ‘heterogeneidade’.

Além de estabelecer a EJA como política afirmativa, Arroyo é contundente ao apontar que seu objetivo é afirmar direitos de grupos historicamente excluídos e marginalizados. Nesse sentido, a EJA identifica-se com a noção de inclusão, não apenas na escola, mas no acesso a direitos econômicos, sociais e culturais.

O conceito de exclusão/inclusão social, no entanto, tem sido tão amplamente utilizado para definir diferentes grupos e situações que, segundo Oliveira (2010, p.169) “paga o preço da indefinição”. O autor recorre ainda a José de Souza Martins, para quem “o conceito é ‘inconceitual’, impróprio, e distorce o próprio problema que pretende explicar” (Martins, 1997, p. 27).

É preciso considerar que o conceito de exclusão social surgiu na França, em meados da década de 1970, nas análises sobre a redução de investimentos nas políticas sociais, ou, conforme Oliveira (2010), no colapso do Estado de Bem-Estar.

Sposati (2006) destaca que a noção de exclusão foi cunhada em um contexto de afirmação de direitos, e que a restrição de acesso a eles constituía-se em uma situação a ser superada pela inclusão social, um dever do Estado para com todos/as seus/as cidadãos/as.

No Brasil o termo inclusão social passou a figurar na agenda pública a partir da segunda metade da década de 1990 (Amaral Jr e Burity, 2006, apud Meyer, D.E, 2014, p. 1006), assumindo diferentes significados em diversos campos e orientações de políticas e programas sociais, notadamente na educação, saúde e assistência social.

Romeu Sasaki (2003) sintetizou os diversos sentidos e contextos da utilização do conceito de inclusão/exclusão social em torno de dois paradigmas:

1) “O paradigma da integração social (que) pode ser traduzido como uma estratégia de adaptação das pessoas ditas excluídas da sociedade. Nesse sentido, as políticas deveriam criar formas de adaptação para que as pessoas pudessem fazer parte da sociedade.

2) O paradigma da inclusão social não se refere à adaptação, mas à mudança. É necessário trabalhar para mudar a sociedade, criando políticas e leis, **tornando-a um lugar adaptado às pessoas e a suas necessidades.**” (Romeu Sasaki, 2003, apud Meyer, D.E, 2014, p. 1006)

O segundo paradigma, ao refutar a ideia de adaptação dos indivíduos e afirmar a necessária transformação da sociedade como condição de inclusão, se aproxima das considerações de Paulo Freire sobre a marginalização das pessoas:

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (Freire, 1987, p. 61).

Paulo Freire, mesmo tendo produzido parte significativa de sua obra nas décadas de 1980 e 1990, quando o conceito de inclusão já era amplamente utilizado pelas Ciências Sociais no Brasil, não utilizou o conceito de inclusão/exclusão social (Oliveira, 2010). Para o autor não existem excluídos, mas oprimidos violentados por opressores dispostos à manutenção da estrutura social.

E a única forma de transformação da sociedade é por meio da libertação dos oprimidos, que se dá *no e pelo* processo de ação e reflexão, inerente à educação dialógica proposta por Paulo Freire (Freire, 1987).

A proposta educacional de Freire não se limita à educação escolar, mas ela é uma das ações possíveis no processo educativo/formativo de todas as pessoas, e que pode estimular os processos de ação e reflexão.

Para que isto ocorra é preciso que a escola seja transformada pelo advento de receber *todas* as pessoas na plenitude da sua diversidade. O desafio é assegurar que a escola – da estrutura física e funcional à comunidade que nela interage, passando pelas opções administrativas e político-didático- pedagógicas – atue neste sentido.

É bem verdade que, desde o Império, existiram iniciativas locais, por parte de alguns governos estaduais e municipais, (Galvão e Soares, 2006; Beisiegel, 1989), de incluir jovens e adultos nos sistemas de ensino idealizado para as crianças; mas todas elas tinham em comum o

caráter compensatório, homogeneizante e “adaptacionista” (Albuquerque, 2008) da educação das crianças. As especificidades e necessidades de aprendizagens dos adultos não foram consideradas.

Durante a primeira metade do século XX, já no período republicano, o analfabetismo dos adultos tornou-se um “problema nacional” (Galvão e Di Pierro, 2007), “uma doença a ser combatida” (Couto, 1932), um empecilho ao desenvolvimento nacional (Beisiegel, 1989); e os educandos da EJA, potenciais ou concretos, carregam o estigma (Pedralli e Cerutti-Rizzatti, 2013) do fracasso e da inadequação para acessar e produzir conhecimento.

Durante a Ditadura Militar (1964/1985), a Lei Federal 5.692/1971, que estabeleceu o ensino supletivo para os adultos, corroborou com este estigma ao referendar o caráter compensatório da educação ofertada, estimulando a chegada subalternizada dos adultos a uma escola que foi concebida para as crianças. Inquilinos indesejados que ocupavam salas de aula, carteiras e banheiros infantis no período noturno, sem direito a merenda, material escolar e pedagógico apropriado, assim os adultos foram chamados à escola.

Por pressão dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil que fizeram da educação meio e fim de mobilizações por direitos naquele período, a Constituição de 1988, nos artigos 205 e 208, reconheceu que a educação é um direito subjetivo e universal, e não uma ação compensatória.

No entanto, apenas mais recentemente, em 2009, por meio da Emenda Constitucional 59, os jovens e adultos matriculados na educação básica conquistaram o direito a material didático e escolar próprio, transporte, alimentação e assistência à saúde, considerados importantes aportes para estimular a permanência de estudantes pobres na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) regulamentou o texto constitucional, conferindo à educação de jovens e

adultos a condição de “modalidade” específica da educação básica, estabelecida nos artigos 37 e 38.

A explicação do significado e consequências decorrentes de constituir-se como modalidade específica da educação básica é de autoria do próprio Conselho Nacional de Educação, quando estabeleceu, por meio do Parecer nº 11/2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (*modo, maneira*) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria.

(...) usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento conseqüente. (CEB/CNE/Cury, 2001, p. 26 e 2)

Discorrendo sobre as características próprias da EJA, o documento aponta que a modalidade deve ser estruturada pelos princípios da proporcionalidade, equidade e respeito às diferenças, tendo como funções, para com seu público, a reparação do direito violado, a equalização no acesso a oportunidades e sua qualificação para delas usufruir.

O texto também afirma o compromisso político da modalidade EJA com o “desenvolvimento da pessoa humana nas dimensões ética, estética, de constituição da identidade de si e do outro e o direito ao saber”.

A condição permanente de trabalhadores/as informais dos alunos traz para a EJA – seus/as professores/as, gestores/as e pesquisadores/as (Arroyo, 2007) – situações que desafiam o acúmulo de conhecimento sobre as necessidades e especificidades dos trabalhadores urbanos e rurais cujas condições inspiraram a formulação das normas sobre a modalidade de ensino, e também pautaram lutas dos movimentos sociais para assegurar seus direitos educativos.

A fluidez, precariedade e abrangência do trabalho informal não cabem na estrutura que vem se consolidando para a EJA em muitas redes públicas de ensino, de oferta dos cursos apenas no período noturno (Ireland, 2012); e irregularidade na promoção dos exames de certificação (Catelli e Serrao, 2014).

Em outras palavras, a diversidade da condição de vida do público da EJA extrapola uma única identidade – a de aluno trabalhador.

## Um retrato dos sujeitos da EJA

Uma forma de estimar a demanda potencial por educação de jovens e adultos é considerar os índices de analfabetismo absoluto no País para as pessoas com 15 anos ou mais. O quadro abaixo indica que, em 2015, 8% da população brasileira nesta faixa etária, que corresponde a 12.950.080 pessoas, não podia fazer uso da leitura e escrita; aponta também que em 10 anos este índice caiu apenas 3%, o que significa que o Estado foi incapaz de cumprir a meta do Plano Nacional de Educação de 1998, que previa a alfabetização de toda a população em 10 anos, “assegurando a oferta de processo de escolarização equivalente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, organizado em etapas, para todos os jovens e adultos que não tiveram acesso a essa formação” (Brasil, 1998, p. 43). A responsabilidade foi adiada para 2024, segundo a meta 9 da Lei Federal 13.005, que aprovou o PNE em vigor desde 2014.

A mesma meta prevê também a redução em 50% na taxa de analfabetismo funcional no período, compreendendo nesta condição as pessoas que têm até três anos de escolaridade. Em 2015, de acordo com o IBGE, o índice era de 17,1%, o que corresponde a 27.663.554. Somados os dois grupos, tem-se uma demanda potencial para as séries iniciais da EJA de 40.613.634 pessoas.

As pessoas adultas privadas do direito à educação têm endereço: vivem sobretudo no meio rural, que concentra 19,8% de pessoas nesta

condição, enquanto nas áreas urbanas o índice é de 5,9%; e prioritariamente na região Nordeste, cuja taxa de analfabetismo é quatro vezes superior ao da região Sul (4,1%).

As pessoas analfabetas são, em sua maioria, pretas e pardas e, apesar da redução do índice no período verificado (2001 a 2015), a desigualdade no acesso à leitura e à escrita, em relação à população branca, permanece inalterada: mais que o dobro de desvantagem.

Por fim, cabe constatar que os potenciais educandos da EJA são pobres. Considerada a renda familiar per capita, os 25% mais pobres população tem índice de analfabetismo mais de 10 vezes superior ao verificado entre os 25% mais ricos.

**Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade por sexo, cor, situação de domicílio, renda e Grandes Regiões – Brasil 1995/2001/2006/2007/2008/2009/2011/2012/2013/2014/2015**

	1995	2001	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Brasil</b>	15,6	12,4	11,1	10,4	10,1	10,0	9,7	8,4	8,7	8,5	8,3	8,0
<b>Sexo</b>												
Homens	15,5	12,4	11,3	10,6	10,3	10,2	9,8	8,6				
Mulheres	15,7	12,3	10,8	10,1	9,9	9,8	9,6	8,2				
<b>Cor</b>												
Branca		7,7	7,1	6,6	6,2	6,2	5,9	5,3	5,3	5,2	5,0	4,9
Preta		16,8	14,7	14,2	14,5	13,4	13,3	12,9	11,9	12,1	11,2	10,7
Parda		17,3	15,72	14,8	14,2	13,7	13,5	11,6	11,8	11,4	11,1	10,6
<b>Situação do Domicílio</b>												
Urbano	11,4	9,5	8,4	7,8	7,6	7,5	7,4	4,2	6,6	6,4	6,3	5,9
Rural	32,7	28,7	25,0	24,1	23,4	23,5	22,8	14,2	21,1	20,8	20,1	19,8
<b>Renda</b>												
25% + pobres		21,9	19,2	17,9	17,6	16,9	16	14,2	14	13,1	12,6	12
25% + ricos		2,0	1,8	2,4	1,9	2,0	2,1	1,8	1,7	2,0	2,0	1,8
<b>Grandes Regiões</b>												
N	13,3	11,2	11,6	11,3	10,8	10,7	10,6	10,8	10,0	9,5	9,0	9,1
NE	30,5	24,3	21,9	20,7	19,9	19,4	18,7	19,4	17,4	16,9	16,6	16,2
SE	9,3	7,5	6,6	6,0	5,8	5,8	5,7	5,8	4,8	4,8	4,6	4,3
S	9,1	7,1	5,9	5,7	5,5	5,5	5,5	5,5	4,4	4,6	4,4	4,1
CO	13,4	10,2	8,9	8,3	8,0	8,2	8,0	8,2	8,7	8,5	8,3	8,0

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1995, 2001, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015

Observatório do PNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/9-alfabetizacao-educacao-jovens-adultos/indicadores>

A ligeira inferioridade da taxa de analfabetismo entre as mulheres reflete a maior escolarização do grupo. Em 2014, consideradas as pessoas jovens, de 16 anos, 26,3% não tinha concluído o ensino funda-

mental, sendo que entre os rapazes este índice era de 32,5% e 20,2% entre as moças – o que significa que, entre os potenciais educandos jovens da EJA, a maioria é de homens.

Ainda considerando as pessoas de 16 anos, novamente é gritante a desigualdade entre brancos e negros: entre os brancos desta idade, 17,1% não tinha concluído o ensino fundamental, índice que é de 33,6% entre os pretos e 32,2% dos pardos. Portanto, pode-se concluir que os/as potenciais educandos da EJA são, em sua maioria, pessoas negras.

## Pessoas adultas privadas de liberdade

Outro grupo específico que reúne potenciais educandos da EJA é a população carcerária brasileira, que, em 2014 era estimada pelo Ministério da Justiça em 607.731 pessoas<sup>4</sup>, sendo a quarta maior do mundo, atrás apenas da Rússia, China e Estados Unidos. Entre 2000 e 2014, o encarceramento foi ampliado em 161%, provocando déficit aproximado de 231 mil vagas (MJ/Infopen, 2014).

Quanto ao perfil, 91,6% são homens, com predominância de jovens – 56,5% tem menos de 29 anos, sendo que 31,1% tem entre 18 e 24 anos – e 67,4% são negros. Sua escolaridade é baixa: 91% não concluiu a educação básica, 67,4% não concluiu o ensino fundamental.

As razões de encarceramento estão relacionadas, principalmente, a crimes contra o patrimônio (47,9%) e legislação relativa a entorpecentes, ou tráfico de drogas (26%). 12% cometeram crimes contra a vida.

Estudo que investigou o perfil de escolarização e expectativas em relação à educação e trabalho de parte da população carcerária do estado de São Paulo (Ação Educativa, 2013), indica que apenas 4% dos

---

4 Os dados oficiais sobre a população carcerária, disponibilizados pelo Departamento Penitenciário do Ministério da Justiça são bastante precários, uma vez que consolidados a partir de informações prestadas por cada um dos estados de maneira bastante descontínua e imprecisa, conforme constata-se na base de dados [www.infopen.mj.gov.br](http://www.infopen.mj.gov.br)

entrevistados nunca tinha ido à escola, o que significa que a maioria passou pela escola e não permaneceu.

O mesmo estudo identificou ainda que 85% dos entrevistados deseja estudar na prisão, mas encontra empecilhos de diferentes naturezas, como a falta de vagas ou o conflito de horários entre as aulas e as oficinas de trabalho.

Apesar da oferta de educação ser um dever do Estado estabelecido pela Lei de Execução Penal (Lei Federal 7.210), em vigor desde 1984, portanto anterior à Constituição Federal de 1988 que reconheceu a educação como direito público subjetivo; à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que estabeleceu a EJA como modalidade específica da educação básica e ao Parecer 11/2000, que cita a população carcerária como um dos públicos prioritários a ser contemplado por esta modalidade, em 2014, menos da metade dos estabelecimentos penais tinham seus internos estudando, mesmo considerando as práticas não escolares de educação.

Em virtude da omissão do Estado, em grande medida representado pelos governos estaduais, responsáveis pela execução penal, em 2010 o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer nº 2 (CEB/CNE) estabeleceu as diretrizes específicas para a organização da educação nos estabelecimentos prisionais. O documento determina que a oferta da educação em prisões é de responsabilidade das secretarias estaduais de educação, por meio da modalidade EJA.

A resistência em reconhecer os direitos educativos da população é tão intensa, que o documento traz determinações que são inerentes à educação escolar, como por exemplo, a atuação de profissionais da educação habilitados e garantia de financiamento público, entre outros.

Apesar do reforço normativo, em 2014 apenas 6,7% da população carcerária participava de atividades educativas: 11,6% das mulheres e 6,3% dos homens.

O perfil da população carcerária, potencial educanda da EJA, é idêntico ao das vítimas de homicídio. De acordo com o Mapa da Violência no Brasil (Waiselfisz, 2015), no período de 1980-2013, entre as pessoas de 0 a 19 anos, houve redução do número de mortes por causas naturais e ampliação das causas externas. Para a faixa etária entre 16 e 17 anos, enquanto os acidentes de transporte aumentaram 38,3% e suicídio 45,5%, o número de homicídios cresceu 496,4%.

As vítimas são majoritariamente homens (93%) e negros. Enquanto a taxa de homicídios entre brancos é de 24,2 por 100 mil habitantes, para os negros é de 66,3 por 100 mil habitantes. E a seleção étnico-racial vem se intensificando: em 2003 morriam, proporcionalmente, 70% mais negros que brancos; em 2013 aproximadamente 180%.

Quanto à escolaridade, é evidente que os jovens assassinados eram potenciais educandos da EJA. No grupo, 62,1% tinha entre 4 e 7 anos de escolaridade e 21,6% tinha frequentado a escola por até 3 anos, o que significa que 83,7% não tinha concluído o ensino fundamental, taxa superior à média nacional.

Tanto os jovens encarcerados, majoritariamente por envolvimento em roubos, furtos e envolvimento com o tráfico de drogas, quanto os jovens vítimas de homicídio, enfrentam aquilo que Arroyo (2007, p.9) classifica como “um estado de permanente vulnerabilidade nas formas de viver”.

Para o autor, esta noção de vulnerabilidade não está apenas relacionada à impossibilidade permanente de acesso ao mercado formal de trabalho para os “jovens populares”. Está vinculada também à “segregação classificatória” em torno da imagem de violência construída sobre “os jovens populares”.

O autor afirma que o “discurso da violência” tem ocupado cada vez mais espaço nas escolas, de maneira que comportamentos antes considerados questões de disciplina, agora são violentos.

Antes as escolas mandavam para a EJA adolescentes com problemas de aprendizagem, agora os mandam por problemas de indisciplina, de violência.(...) Os jovens e adultos populares hoje não são vistos pela mídia, pelos intelectuais e até pela escola como diferentes em capacidades de aprender, mas como diferentes em termos morais, éticos. O povo que até agora era visto como coitado, atolado em tradições, atolado em misticismos, era o povo ordeiro, bom, mas muito tradicional, que trabalha muito, ignorante mas bom, lerdo, confiável. Agora, esse povo deixou de ser bom, deixou de ser ordeiro. Agora é violento (Arroyo, 2007, p.15).

O cinismo da situação reside no fato de, ao serem classificados como violentos à priori, simplesmente por pertencerem aos grupos estigmatizados pela violência – jovens, pobres e negros –, muitos dos educandos da EJA terminam por abandonar aquela que poderia ser sua última oportunidade de sonhar futuro, e mergulham totalmente em situações de risco absoluto, que lhes custa a vida ou a liberdade.

No início de 2017 uma série de rebeliões nos presídios brasileiros, com atos de vandalismo e barbárie, com quase 200 pessoas mortas e decapitadas, foram destaques nos jornais e o debate sobre as condições prisionais e o papel da educação ganharam relevância. Infelizmente, apenas nestas horas a educação nas prisões ganha destaque, quase sempre como uma maneira preventiva de contenção dos detentos, e não como um direito humano voltado à promoção da vida e da cidadania.

## Pessoas com deficiência

Outro grupo específico entre os educandos da EJA é aquele constituído pelas pessoas com deficiência. A primeira observação necessária a ser feita é justamente a reduzida produção de conhecimento e dados sobre o tema.

Pesquisa bibliográfica produzida por Siems (2012) no Banco de Teses da CAPES, utilizando como descritores os termos “educação de

jovens e adultos” e “educação especial/inclusiva” identificou, no período de 2003 a 2009 a publicação de 1 (uma) tese de doutorado e 10 dissertações de mestrados.

Entre os trabalhos identificados, cinco abordavam o desempenho e meios de aquisição de conhecimento dos indivíduos com deficiência mental; três discutiram a estruturação de sistemas educacionais para o acolhimento de pessoas com deficiência em suas turmas de Educação de Jovens e Adultos; um trabalho promoveu estudo comparativo entre concepções acerca de trajetórias escolares de jovens e adultos em situações de inclusão, na perspectiva de familiares, professores e alunos; e os demais refletiram sobre situações de aprendizagem de educandos com deficiência visual e sofrimento psíquico (Siems, 2012, p. 71-71).

A autora constatou ainda a inexistência de artigos científicos sobre o tema no sistema SCIELO, e um único trabalho completo apresentado na ANPEd, em 2005, no Grupo de Trabalho voltado às discussões vinculadas à Educação Especial – GT15.

A reduzida produção de conhecimento sobre o tema não deixa dúvidas quanto à invisibilidade da presença dos educandos com deficiência na EJA, situação que é confirmada por alguns dos trabalhos identificados.

A ausência de currículos e propostas político-didático-pedagógicas específicas foi constatada por diferentes estudos. Acertadamente, Siems (p. 73) aponta ser esta uma situação comum à educação de adultos em geral, que não se alterou com a presença dos educandos com deficiência.

A autora destaca ainda a ausência de estudos, ou mesmo referências, sobre a formação docente e novamente aponta a similaridade entre as duas modalidades de ensino – educação de jovens e adultos e educação especial:

Historicamente, o exercício da docência nas duas modalidades tem sido assumido por profissionais das mais diversas áreas,

sem qualquer formação específica, como se fossem áreas que pudessem ter suas práticas pedagógicas desenvolvidas por pessoas que apresentem apenas um perfil de afetividade, solidariedade humana e benevolência, sem o domínio das ciências fundantes do fazer pedagógico. (Siems, 2012, p.75)

Quanto à disponibilidade e acesso dos adultos com deficiência à educação formal, Meletti e Bueno (2011), utilizando dados das Sínteses Estatísticas da Educação Básica (MEC/INEP) apontam que a modalidade EJA seguiu a tendência geral de toda a educação básica, com a ampliação das matrículas em salas regulares. Entre 2001 e 2006 o número de matrículas de alunos com deficiência nas turmas de EJA foi, respectivamente, 28.756 e 48.911.

Em outro estudo, baseado nos dados do Censo Escolar entre 2007 e 2010, Gonçalves, Bueno e Meletti (2013), analisam exclusivamente o movimento de matrículas de pessoas com deficiência na EJA, considerando as modalidades de ensino EJA e Educação Especial; o tipo de deficiência (visual, auditiva, física e mental) e dependência administrativa (federal, municipal, estadual e privada).

Entre as conclusões do trabalho estão a verificação de tendência de crescimento das matrículas que os autores denominam como “EJA regular”, compreendendo as escolas não específicas para estudantes com deficiências, e de queda na “EJA especial”, ou, instituições destinadas a este segmento específico, de maneira correlata ao movimento identificado em toda a educação básica.

Outra constatação é a concentração de alunos com deficiência nas séries iniciais da EJA, segmento de responsabilidade administrativa das redes municipais de ensino.

A presença dos educandos, segundo o tipo de deficiência, se distribui de forma distinta. O estudo apontou que as matrículas dos educandos com deficiência visual tem maior concentração na “EJA regular”, enquanto aqueles com deficiência auditiva tem presença significativamente maior também na “EJA especial”.

Para os autores, “o grande desafio da inclusão escolar” está nos educandos com deficiência intelectual, uma vez que o número das matrículas do grupo na “EJA regular” cresceu, no entanto, a “EJA especial” continua com um número maior de educandos.

A responsabilidade sobre a oferta da educação para adultos com deficiência segue compartilhada entre os sistemas públicos de ensino e a rede privada. A título de ilustração, a tabela a seguir, construída a partir dos dados dispostos por Gonçalves, Bueno e Meletti (2013), para o ano de 2010, demonstra a significativa presença da iniciativa privada na oferta da “EJA-especial”, notadamente para os educandos com deficiência intelectual e física.

#### Percentual de matrículas na EJA (regular e especial) por tipo de deficiência e sistema de ensino - 2010

Tipo de deficiência	Pública		Privada		Total	
	Reg.	Esp.	Reg.	Esp.	Pública	Privada
Visual	89,4	3,6	0,9	6,1	93	7,0
Auditiva	66,7	21,5	1,2	10,6	88,2	11,8
Física	44,3	6,8	2,0	46,9	51,1	48,9
Intelectual	35,6	9,8	1,0	53,6	45,4	54,6
Total	47,7	9,9	1,0	41,4	57,6	42,4

Fonte: Elaboração própria, com base nos microdados do MEC/INEP (2010) dispostos em Gonçalves, Bueno e Meletti (2013).

## Público LGBT

Entre as causas do abandono escolar por parte de adolescentes está a hostilização, discriminação, perseguição e violência sofrida em virtude da opção de gênero (Barbosa, 2004; Catelli e Escoura, 2016).

Pesquisa realizada por Barbosa (2004) identificou entre os jovens homossexuais, alunos da EJA em uma escola da Paraíba, todos tinham repetido alguma série e 80% abandonaram a escola em algum momento, retomando os estudos posteriormente.

Não existem dados abrangentes sobre a presença ou demanda do público LGBT por educação. No entanto, iniciativas recentes na cida-

de de São Paulo apontam demandas por direitos educativos pouco ou nada consideradas até o momento.

Na oferta formal da educação, entre 2015 e 2016 cerca de 200 pessoas travestis e transexuais frequentaram a EJA em um Centro de Integração de Educação de Adultos - CIEJA, equipamento da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. O estímulo para o retorno aos estudos era parte do Programa Transcidadania, promovido por uma ação intersetorial das secretarias municipais de direitos humanos, saúde e educação, com o objetivo de promover e garantir o acesso a direitos ao grupo específico, em virtude de sua alta vulnerabilidade (Catelli e Escoura, 2016)

Outra iniciativa destinada ao mesmo grupo está sendo desenvolvida por ativistas de coletivos LGBT vinculados a universidades públicas e privadas, e tinha por objetivo inicial estimular o ingresso da população Trans ao ensino superior.

No entanto, o Cursinho Popular Transformação atraiu jovens travestis e transexuais que não concluíram o ensino fundamental e médio, o que impôs à equipe organizadora o desafio de apoiar as educandas também para a participação nos exames de certificação.

Os relatos das educandas repetem as histórias de discriminação e violência que as expulsaram da escola ainda na infância ou adolescência, e revelam também a indisposição de retornarem e lá encontrarem o mesmo ambiente agressor<sup>5</sup>.

O combate à violência de gênero e todas as formas de violência e discriminação no ambiente escolar certamente não é uma tarefa apenas para a EJA, mas para todas as pessoas envolvidas em todas os níveis, etapas e modalidade de ensino.

No entanto, é para a EJA que os grupos expulsos da escola retornam, seja por meio dos cursos ou expectativa em participar dos exames

---

5 Sistematização de informações e reflexões elaboradas durante encontros de formação das/os educadoras/es do Cursinho Popular Transformação, com a participação da autora, nos dias 13/3/2016 e 31/7/2016, em São Paulo.

de certificação – e qual educação tem encontrado? Ou: o que tem a modalidade EJA de singular a oferecer a estas pessoas de maneira a permitir seu acesso e permanência?

## Desafios da EJA

Do ponto de vista do acesso, as taxas de cobertura demonstram a insatisfatória ação do poder público na garantia dos direitos educativos de pessoas com 15 anos ou mais. A maior cobertura no atendimento à alfabetização confirma a tendência histórica de reduzir a EJA à esta ação. Ao analisar as políticas nacionais desta modalidade de ensino no período de 2004 a 2010, Ireland (2012) aponta esforço nacional em aproximar os programas de alfabetização dos cursos de EJA, com vistas a incentivar os educandos a darem continuidade a seus estudos.

A discrepância na cobertura e também no número de pessoas atendidas entre as etapas, no entanto, demonstram que alfabetização e escolarização seguiram apartadas.

### Educação de Jovens e Adultos

#### Participação em cursos e exames de certificação

<b>Etapas/Modalidade</b>	<b>Demanda</b>	<b>Atendimento</b>	<b>Cobertura</b>
Alfabetização	13,2 milhões <sup>(1)</sup>	5 milhões <sup>(2)</sup>	38%
1º Ciclo do E. Fundamental	28 milhões <sup>(1)</sup>	814.377 <sup>(3)</sup>	2,9%
2º Ciclo do E. Fundamental	16,6 milhões <sup>(1)</sup>	1.301.265 <sup>(3)</sup>	7,8%
Ensino Médio	+/-20 milhões <sup>(4)</sup>	2,7 milhões <sup>(5)</sup>	13,5%
Educação profissional FIC	n.d.	6,5 milhões <sup>(5)</sup>	-
Certificação via Encejeja	717.000 <sup>(6)</sup>	n.d.	-
Certificação via ENEM	1.085.514 <sup>(7)</sup>	127.574 <sup>(7)</sup>	11,7%

PNAD 2014, p. 29;

Acumulado 2009/13, cf DPEJA/SECADI/MEC, 2013, p. 47

Censo escolar 2014, p. 41

PNAD 2014, cf Figura 1 IN: NACIF et al, 2016, p. 100.

Matrícula acumulada 2011-2016, p. 63.

2009 a 2014, segundo Inep, p. 69.

2013 e 2014, segundo INEP, p. 68

Em relação aos cursos, além da baixíssima cobertura – menos que 10% para o ensino fundamental –, verifica-se altos índices de reprovação e abandono escolar, conforme quadro abaixo.

#### Brasil - Rendimento escolar da EJA – Taxas 2010

Etapa	Aprovação	Reprovação	Abandono
Ensino Fundamental - Séries Iniciais	46,6	19,6	33,8
Ensino Fundamental - Séries Finais	52,0	14,1	33,9
Ensino Médio (exclui EJA integrada à EP)	66,5	12,7	20,8

Fonte: MEC/INEP, 2010

A este cenário soma-se a redução de 970 mil matrículas na EJA, entre 2009 e 2014, segundo com dados do Censo Escolar (MEC/INEP- 2010/2015) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 2014 – IBGE).

Os dados indicam, então, que a atual oferta é insuficiente do ponto de vista da abrangência; que os educandos resistem em frequentar a escola e, quando o fazem, grande parte não permanece ou é reprovada, e não retorna no período letivo seguinte. Parece não haver dúvidas que os dados indicam a inadequação da oferta frente às expectativas e necessidades da demanda.

Em um aparente paradoxo, a precariedade da EJA retratada pelos dados ocorreu justamente em um cenário de ampliação de recursos financeiros federais por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), a partir de 2008, verbas exclusivas para os programas de alfabetização, a partir de 2003 (Timothy, 2012); e importantes avanços na estruturação da gestão das políticas nacionais, com incorporação das ações de alfabetização ao Ministério da Educação e criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2003, que teve por objetivo articular ações educativas para segmentos que historicamente tiveram negados seus direitos, como as pessoas “jovens e adultas com baixa escolari-

dade, afro-brasileiros, quilombolas, população rural, povos indígenas, mulheres, adolescentes e jovens em situações de risco e vulnerabilidade social, população carcerária e jovens cumprindo medidas socioeducativas” (Ireland, 2012) e, posteriormente, também as pessoas com necessidades especiais de aprendizagem e deficiências, quando o órgão passou a chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi).

Após constatar os esforços político-administrativos do governo federal na oferta da EJA, Ireland (2012) admite e analisa os limites dos resultados, expressos nos indicadores de acesso, permanência e qualidade, identificando de três desafios para a construção de políticas públicas de EJA.

O primeiro deles é a mobilização da demanda; o segundo é a qualidade da educação ofertada, com destaque para a formação inicial de professores e, por último, a articulação de políticas intersetoriais e a ampliação da perspectiva da educação ao longo da vida, em outros espaços e formatos de aprendizagem.

As proposições do autor consistem em interessantes apontamentos para a garantia do acesso e qualidade da EJA. No entanto, é preciso refletir sobre o sentido da educação para os jovens e adultos, seus educandos em potencial que, como demonstrado ao longo deste trabalho, carregam a marca da diversidade e, ao mesmo tempo, da negação de direitos; e desafiam a sobrevivência, todos os dias, numa sociedade na qual seus lugares já estão estabelecidos pelas desigualdades impostas.

Uma primeira reflexão está relacionada às motivações para estudar. A crença na mobilidade social futura, se ainda surte algum efeito estimulante para os setores médios da sociedade, parece não fazer sentido para as camadas mais pobres .

Graciano (2005), ao interpelar mulheres presas sobre as motivações para estudar na prisão, constata que essas educandas não guardavam esperanças sobre a possibilidade de reinserção/reintegração social

por meio dos estudos ou profissionalização. Tinham plena consciência que as pessoas de seu grupo de origem não acessam o mercado formal de trabalho e que a passagem pelo sistema prisional lhes renderia a discriminação eterna. E por que insistiam em frequentar as salas de aula na prisão, mesmo com toda a precariedade de recursos e empecilhos impostos? Todas as respostas apontavam para a transformação do seu presente: da escrita de cartas a parentes e advogados, ao respeito conquistado pelos familiares e funcionários.

No mesmo sentido, Arroyo (2007, p.8), afirma que, em virtude da vulnerabilidade da condição de vida dos educandos da EJA “Não se vive da esperança de um futuro, tem que se viver é dando um jeito no presente”. E dessa constatação coloca o desafio da organização de currículos, retomando as reflexões de Paulo Freire para lembrar que na EJA a produção de conhecimento deve, necessariamente, partir da realidade dos educandos, portanto, do seu presente.

Os estudos sobre o currículo da EJA (Abreu e Vóvio, 2010; Oliveira, 2007) demonstram que, frequentemente, a concepção freireana embasa o anúncio da organização curricular, mas sua concretização tende a reproduzir o currículo das crianças. Neste contexto, a necessária, e quase inexistente<sup>6</sup>, formação inicial docente para a EJA surge como uma das possibilidades de estímulo para que as práticas político-didático-pedagógicas, incluindo a organização do currículo, atendam as especificidades de aprendizagem no público adulto.

A formação docente é fundamental, mas insuficiente. Além da reflexão sobre o fazer pedagógico para a EJA, é preciso também tensionar o tempo e o espaço ocupados pela modalidade no ambiente escolar.

A incrível possibilidade de flexibilidade conferida à modalidade EJA por força de lei tem sido pouco usufruída, de maneira que, em grande medida, o formato segue sendo aquele pensado para as pessoas

---

6 Sobre a reduzida oferta de disciplinas sobre a EJA em cursos de Pedagogia ver Soares (2005) e Laffin (2012), entre outros.

adultas que tem horário fixo no trabalho formal, e a estrutura da escola aquela organizada para as crianças.

Nesse sentido, no processo de institucionalização da educação de jovens e adultos, pode-se dizer que a EJA tem sido “incluída” na escola, tendo buscado adaptar-se na forma e em conteúdo pré-existentes, não se constituindo na prática em uma educação de natureza libertadora que pudesse ampliar os horizontes dos grupos excluídos da população.

Ao final deste trabalho propõe-se a inversão desta situação: transformar a escola para que a EJA, com seus modos pedagógicos específicos e a diversidade do mundo de seus educandos, possa se transformar em uma educação digna e adequada aos seus fins.

## Referências

- ABREU, C. B. de M.; VÓVIO, C. L. Perspectivas para o currículo da Educação de Jovens e Adultos: dinâmicas entre os conhecimentos do cotidiano e da ciência. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 183-196, jan./abr. 2010. Disponível: <http://cas-cavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/1374/798>.
- ALBUQUERQUE, E.B.C; FERREIRA, A.T.B. A construção/fabricação de práticas de alfabetização em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Santa Maria*, v. 33, n. 3, p. 425-440, set./dez. 2008 educação. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>
- AMARAL JR., A.; BURITY, J. A. Apresentação. In: AMARAL JR., A.; BURITY, J. A. (Org.). *Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social*. São Paulo: Annablume, 2006. p. 9-18.
- ARROYO, Miguel G., and Anete ABRAMOWICZ. “A Reconfiguração da Escola: entre a negação e a afirmação de direitos.” (2009).

- \_\_\_\_\_. Miguel González. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?. *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, ago. 2007. p 5-19
- \_\_\_\_\_. Miguel Gonzalez. Diversidade. *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular (2012): 231-238.
- \_\_\_\_\_. Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In.: Soares, Leônicio; Giovanetti, Maria Amélia; Gomes, Nilma Lino (orgs). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Autêntica Editora. Belo Horizonte (MG). 2005. p. 19-50
- BARBOSA, C.L.G. *Ouvindo as vozes da homossexualidade: multiculturalismo, educação e suas possibilidades na agência escolar*. Dissertação de Mestrado. (Centro de Educação). CCHLA/UFPB. 2004
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e Educação Popular*. São Paulo : Editora Ática, 2ª edição. 1989. 304 p
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96)
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Parecer Nº 2. 2010.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11.2000.
- \_\_\_\_\_. Constituição Federal de 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei Federal 13.005. 2014
- \_\_\_\_\_. Lei Federal 5.692. 1971.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Plano Nacional de Educação/ Ministério da Educação e do Desporto. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998. 129p.: il., tabs.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Infopen. 2014:
- CATELLI JR, R.; ESCOURA, M. Sujeitos da diversidade: a agenda LGBT na Educação de Jovens e Adultos. *Revista Olh@res*. V.4;

- nº1. 2016. <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/524/189>
- \_\_\_\_\_. R.; SERRAO, L.P.S. O ENCCEJA no cenário das políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In.: CATELLI JR. e outros (org) *A EJA em cheque – desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI*. Global Editora e Ação Educativa. 2014. P. 77-158.
- COUTO, M. .Academia Brasileira de Letras – *Medicina e Cultur*. *Academia Brasileira de Letras*, 1932 <http://www.academia.org.br/academicos/miguel-couto/textos-escolhidos>)
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 4ª ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979
- \_\_\_\_\_. Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 21ª edição. Ed. Paz e Terra. 1987
- GALVÃO, A.M.O e SOARES, L.J.G. História da alfabetização de adultos no Brasil. In.: ALBUQUERQUE, E.B.C e LEAL, T.F. (org). *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte : Autêntica, 2006. São Paulo. p. 27 a 58.
- \_\_\_\_\_. A.M.O. e DI PIERRO. O debate teórico: podem as pesquisas auxiliar a superar o preconceito contra o analfabeto? (Cap. IV). In.: *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007. (Preconceitos ; v.2) p.71-95
- GONÇALVES, T.G.G.L.; BUENO, J.G.S.; MELETTI, S.M.F. Matrículas de alunos com deficiência na EJA: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. *RBPAAE* - v. 29, n.3, p. 407-426, set/dez. 2013.
- GRACIANO, Mariângela. *A educação como direito humano: a escola na prisão*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da USP. 2005. 165p.
- IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1995, 2001, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015.

- IRELAND, Timothy. Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004 – 2010): os desafios da desigualdade e da diversidade. *Rizoma freireano, Rhizome freirean* - n. 13, 2012 Instituto Paulo Freire de España. Disponível em <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/educacao-de-jovens>
- LAFFIN, M.H.L.F. A constituição da docência na educação de jovens e adultos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 210-228, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/laffin.pdf>
- MARTINS, José de Sousa. Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.
- MELETTI, S.M.F.; BUENO, J.G. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011
- MEYER, D.M.; Dal'Igna, M.C.; Klein, C.; Silveira, C.C. Políticas públicas: imperativos e promessas de inclusão social. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1001-1026, out./dez. 2014
- Observatório do PNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>. Consultado em 20/1/2017
- OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Exclusão social. In.: STRECK, D.E. e outros (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Autêntica : Belo Horizonte. 2ª edição. 2010. p.. 168-169
- OLIVEIRA, I.B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n29/07.pdf>.
- ONU – Organização das Nações Unidas. *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. 1994
- PEDRALLI, Rosângela e Cerutti-Rizzatti, Mary Elizabeth. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fe-

- nômeno com enfoque na cultura escrita. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3. 2013. p. 771-788
- SASSAKI, R. K. *Panorama geral da inclusão social*. In: Seminário de políticas públicas do município de Limeira sobre pessoas com deficiência, 1., 2003. Disponível em: <<http://www.ceset.unicamp.br>>. Acesso em: 22 jan. 2014.
- SIEMS, M.E.R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. *Educ. Foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79, set 2011/fev 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf>
- SPOSATI, A. A fluidez da inclusão/exclusão social. *Ciência e Cultura*, vol. 58, no. 4., São Paulo, Out/Dec. 2006
- WAISELFISZ, J.J. *Mapa da Violência 2015*. Secretaria-Geral da Presidência da República Secretaria Nacional de Juventude Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapa-Violencia2015.pdf> Consultado em: 28/1/2017. 105p.



# VIII. Educação ambiental na perspectiva da inclusão social

*Denise de La Corte Bacci*<sup>1</sup>  
*Rosana Louro Ferreira Silva*<sup>2</sup>

## Introdução

A educação ambiental brasileira vem crescendo como área de ensino e pesquisa. No contexto brasileiro, a EA se desenvolveu com forte tendência progressista, sempre buscando articular à questão ambiental com aspectos sociais, éticos, históricos, políticos, entre outros, atuando

---

1 Instituto de Geociências – IGc. Universidade de São Paulo.

2 Instituto de Biociências – IB -Universidade de São Paulo.

como prática social, inserida em diferentes espaços e trabalhando com vistas ao empoderamento de sujeitos como atores conscientes de sua realidade socioambiental e participantes da mudança dessa realidade.

Pensando na formação para a gestão participativa, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e de Responsabilidade Global, cuja construção teve seu auge na Rio 92, apresenta princípios para se pensar a participação da coletividade em processos de gestão, indicando que a educação ambiental deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de maneira justa e humana, bem como promover a cooperação e do diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida, baseados em atender às necessidades básicas de todos.

No âmbito deste artigo consideramos a Educação Ambiental como *um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornem aptos a agir e resolver problemas ambientais, presentes e futuros* (Carvalho, 2004), e que educar é um ato que visa à convivência social, a cidadania e a tomada de consciência política. *A educação ambiental envolve a reconstrução do sistema de relações entre as pessoas, a sociedade e o ambiente natural.*

Neste sentido, defendemos neste capítulo a educação ambiental como um instrumento de inclusão social, principalmente se considerarmos o exposto por Carvalho (2002), de que a EA “é uma prática que, ao menos na América Latina e no Brasil em particular, se construiu em sintonia com a crítica social dos movimentos ecológicos, num contexto de difusão da temática ambiental na sociedade”. A autora destaca que:

Desde que os conceitos de natureza e meio ambiente abandonaram os limites da ciência ecológica e passaram a designar uma agenda de lutas sociais passaram a ser vistos não apenas como mais uma questão a ser equacionada pela lógica científica mas, sobretudo, como um valor crítico do modo de vida dominante,

em torno da qual tem se organizado um importante debate acerca de novos valores éticos, políticos e existenciais que deveriam reorientar a vida individual e coletiva (Carvalho, 2002)

Nesse processo de inclusão social, a diversidade assume papel fundamental, e valorizá-la tem sido uma necessidade muito forte, principalmente no momento atual de políticas de diferentes países que parecem buscar uma homogeneização dos seres humanos. Sorrentino (2002), aborda com maestria essa relação entre diversidade e a problemática ambiental:

Em uma perspectiva planetária, não basta contemplar o olhar do homem branco ocidental. É necessário incluir as mulheres, os negros, os jovens, os idosos, as crianças, os homossexuais, os países do Sul, o interior, a periferia, os artistas, os pacifistas e outras minorias étnicas, ouvindo-os em suas especificidades e aprendendo a expressar seus sonhos e propostas. É no diálogo da diversidade de olhares que buscamos respostas para o impasse que esse modelo de desenvolvimento nos impôs (Sorrentino, 2002, P. 16),

Com esses argumentos em mente, nosso objetivo com este capítulo é trazer e discutir alguns aportes legais e políticos sobre a educação ambiental e inclusão social, realizar uma síntese teórica sobre o tema e trazer alguns elementos para pensar em sua efetiva implementação.

### Aportes sobre educação ambiental e inclusão social

O artigo 225 da Constituição Federal assegura que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

Ainda no § 1o inciso VI, incumbe ao poder público “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, assinado durante a RIO 92, considera que a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Considera ainda que a preparação para as mudanças necessárias depende da compreensão coletiva da natureza sistêmica das crises que ameaçam o futuro do planeta.

O Tratado considera, dentre seus princípios que: “a educação é um direito de todos; e que somos todos aprendizes e educadores” e que deve-se estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas.

Enfatiza ainda, na diretriz 18 do Plano de Ação, a importância da contribuição para um processo de reconhecimento da diversidade cultural, dos direitos territoriais e da autodeterminação dos povos.

No contexto nacional, a Política Nacional de Educação Ambiental, instituída pela Lei n° 9795/99, dispõe, em seu Artigo Art. 4° (VIII) como um dos princípios básicos da educação ambiental: o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

A Política considera ainda no Art. 5° como objetivos fundamentais da educação ambiental:

I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

II - a garantia de democratização das informações ambientais;

III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania.

Neste sentido, os documentos legais consideram que a Educação Ambiental deve ser levada a todos, sem nenhum tipo de discriminação ou restrição, uma vez que todos têm o mesmo direito sobre o ambiente e responsabilidades pela conservação dos ambientes naturais.

Em 2012, o Ministério da Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). As diretrizes estão em consonância com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). As diretrizes têm como fundamento os seguintes princípios: a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, a vivência e a globalidade; e a sustentabilidade socioambiental, no âmbito do Programa Mundial de Direitos Humanos da ONU (2005–2014).

A realidade em que vivemos, no entanto, é complexa, na qual estão presentes problemas e conflitos decorrentes da apropriação do território e dos recursos naturais implicando, segundo Santos e Bacci (2017) no surgimento de novos dilemas, iniquidades e desigualdades sociais. A degradação ambiental resultante desse processo reflete as relações sociais assimétricas, desiguais e desproporcionais dos indivíduos entre si e com a natureza, características de um modelo de sociedade predatório, baseado em valores individualistas, competitivos e consumistas. Soma-se a esse cenário a ausência ou a ineficiência, ou até mesmo a convivência de políticas públicas desconectadas das reais necessidades da comunidade. O resultado de todo esse processo se ex-

pressa no crescente agravamento da questão ambiental, tanto de forma quantitativa como qualitativa. Reflete-se ainda no comprometimento dos recursos naturais, com perspectivas preocupantes para as sociedades em nível local e global.

Em 1995, o *World Summit for Social Development* delineou a visão de uma sociedade inclusiva como uma “sociedade para todos”, na qual cada indivíduo, com direitos e responsabilidades, tem um papel ativo a desempenhar“.

A exclusão geralmente envolve formas de exclusão econômica (da participação no mercado de renda e, portanto, evidenciada pela pobreza); mas também envolve limites à capacidade dos indivíduos ou grupos sociais de participar da sociedade – seja por razões econômicas, políticas ou sociais (por exemplo, culturais, religiosas, de gênero). Assim, a inclusão social exige a superação das barreiras culturais e políticas para participação em nível local, nacional ou global.

A mudança transformadora em direção à um mundo mais igualitário e inclusivo, e a erradicação da pobreza em todas as suas formas, dependerão de coerentes ações políticas em âmbito nacional e global nos domínios econômico, social, ambiental e político (Relatório Síntese sobre Consulta Global em Abordagem de Desigualdades, fevereiro de 2013). (Tradução livre).

Um enfoque na inclusão social – que destaca questões-chave como a pobreza, o desemprego, várias formas de desigualdade, de participação política e de coesão social – é, portanto, de relevância direta para a Agenda pós-2015 com foco no desenvolvimento sustentável. O desenvolvimento insustentável não é causado apenas por degradação ambiental, riscos a desastres e gestão inadequada dos recursos naturais, mas também pela pobreza, desigualdades, discriminação e exclusão sociocultural, insegurança, abuso dos direitos humanos e corrupção. O crescimento desigual, os padrões de consumo e as relações injustas de poder poderão se agravar ainda mais no futuro (UNRISD, 2014).

Os objetivos de desenvolvimento sustentável, estabelecidos na Agenda 2016-2030, resolve:

Entre 2016 e 2030, acabar com a pobreza e a fome em todos os lugares; combater as desigualdades dentro e entre os países; construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas; proteger os direitos humanos e promover a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas; e assegurar a proteção duradoura do planeta e seus recursos naturais. Resolvemos também criar condições para um crescimento sustentável, inclusivo e economicamente sustentado, prosperidade compartilhada e trabalho decente para todos, tendo em conta os diferentes níveis de desenvolvimento e capacidades nacionais.

## Educação Ambiental para inclusão social

A inclusão social pode ser entendida como a ação de proporcionar para populações que são social e economicamente excluídas oportunidades e condições de serem incorporadas à parcela da sociedade que pode usufruir de bens materiais, educacionais e culturais, dentre outros (Moreira, 2006).

Educação de qualidade é uma educação que é inclusiva. É aquela que visa à plena participação de todos os alunos, ensina atitudes e comportamentos tolerantes. A preocupação com a inclusão educacional não pode ser dissociada da necessidade de assegurar uma educação de qualidade relevante como veículo para a construção de uma sociedade participativa (OEI, 2003).

A Educação Ambiental como inclusão social tem o papel de contribuir com a compreensão das complexidades socioambientais atuais e de subsidiar ações de transformação social que permitam a todos ter o direito à qualidade de vida num ambiente não degradado, acesso aos recursos naturais e responsabilidade sobre a conservação da natureza.

Uma das primeiras autoras do campo da educação ambiental, Krasilchik (1986) já destacava que a Educação Ambiental é essencial

na formação do cidadão e que a base da educação ambiental “reside no envolvimento e participação”, gerando a capacidade de “analisar, discutir e tomar decisões sobre problemas de valor” que envolve a complexa realidade socioambiental.

Para Jacobi (2003) o desafio que se coloca é o de formular uma educação ambiental que seja crítica e inovadora em dois níveis: formal e não formal. Assim, ela deve ser acima de tudo um ato político voltado para a transformação social. O seu enfoque deve buscar uma perspectiva de ação holística que relaciona o homem, a natureza e o universo, tendo como referência que os recursos naturais se esgotam e que o principal responsável pela sua degradação é o ser humano e ainda disseminar conhecimentos baseados em valores e práticas sustentáveis, capazes de estimular o interesse e o engajamento dos cidadãos para a ação e corresponsabilização (Jacobi, 2011).

Esses aspectos se articulam a concepção de educação ambiental definida por diferentes autores como Educação ambiental crítica. A corrente crítica de educação ambiental descrita por Sauvé (2005, p. 30),

... insiste, essencialmente, na análise das dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais: análise de intenc es, de posi es, de argumentos, de valores explícitos e implícitos, de decisões e de a es dos diferentes protagonistas de uma situa o.

Para essa autora (Sauvé, 2010) a corrente crítica concebe o meio ambiente como objeto de transforma o e lugar de emancipa o, onde os objetivos da EA seriam desconstruir realidades socioambientais em vista de transformar o que causa os problemas.

No entanto, concordamos com Sorrentino (2002) de que “a complexa matriz de tomada de decisão exige uma capacidade expansiva de inclusão, negocia o, descentraliza o, enraizamento, autogestão e compreensão da interdependência entre tudo e todos”. A questão que se coloca   se os programas e a es de educa o ambiental em sua atu-

al constituição, nos mais diferentes espaços, têm conseguido promover a inclusão social?

Será que há clareza em tais proposições de forma que professores, gestores, sociedade civil possam efetivamente se apropriar dos conceitos, dos princípios e valores intrínsecos que de fato estruturam uma sociedade sustentável?

A postura de dependência e de desresponsabilização da população decorre principalmente da desinformação, da falta de consciência ambiental e de um déficit de práticas comunitárias baseadas na participação e no envolvimento dos cidadãos, que proponham uma nova cultura de direitos baseada na motivação e na co-participação da gestão ambiental. A necessidade de abordar o tema da complexidade ambiental decorre da percepção sobre o incipiente processo de reflexão acerca das práticas existentes e das múltiplas possibilidades de, ao pensar a realidade de modo complexo, defini-la como uma nova racionalidade e um espaço onde se articulam natureza, técnica e cultura (Jacobi, 2003).

Para Layrargues (2006) a educação ambiental com responsabilidade social “é aquela que propicia o desenvolvimento de uma consciência ecológica no educando, mas que contextualiza seu planejamento político-pedagógico de modo a enfrentar também a padronização cultural, a exclusão social, a concentração de renda, a apatia política, a alienação ideológica; muito além da degradação do ambiente.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010) propõe que a “EA, tratada como tema transversal, seja desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei n.º 9.795/99”.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, publicadas em 2012, a Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, onde cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos sabe-

res tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se inserem. A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável, estimulando interações mais justas entre os seres humanos e os demais seres que habitam o Planeta, para a construção de um presente e um futuro sustentável, sadio e socialmente justo.

Para Borges (2014), apesar de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, desde a Conferência de Estocolmo de 1972, passando pela Rio\_92 e pela Rio +20, a educação ambiental ainda não foi colocada na centralidade dos debates da educação brasileira, conforme expressado no PNE.

Temos, então, desafios que se acumulam, à medida que os métodos utilizados no âmbito educativo não têm surtido o efeito desejável. A realidade da educação em nosso país tem permitido avanços ainda lentos para uma verdadeira transformação social.

## Os desafios da Educação Ambiental e da Inclusão Social

A articulação da educação ambiental com a inclusão aparece como tema de debate no VI Fórum Ibero-americano de Educação Ambiental, realizado em Joinville, Santa Catarina, em 2006 (Borges, 2014).

Ao final do IV Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, em 2009 no Rio de Janeiro, a Carta da Praia Vermelha destacou “a promoção do diálogo entre a Educação Ambiental e a diversidade, garantindo espaços de participação e decisão efetivas às pessoas com deficiência, comunidades tradicionais, indígenas, quilombolas, pequenos agricultores e outros atores em condições sociais vulneráveis” (Forum Rebea, 2010).

Eventos posteriores também incorporaram esta abordagem em suas pautas de debates, consolidando um campo importante e promovendo relações da EA com a educação inclusiva, sendo a Rio+20 o maior evento que trouxe a acessibilidade não só para debate, mas como

exemplo do que é possível ser realizado e transformado (Borges, 2014).

O mesmo autor cita os avanços da sociedade civil demonstrados na Conferência Rio+20, em relação à proposta dos espaços serem completamente acessíveis às pessoas com deficiência, como intervenções arquitetônicas, orientação, acessível aos expositores e visitantes, material em Braile, intérprete de Língua de Sinais – Brasileira e Internacional, voluntários capacitados, além de 50 voluntários com deficiência, sendo 12 deles com deficiência intelectual.

Este exemplo aponta que é possível uma organização de eventos e espaços inclusivos e que atendam a demanda de pessoas com deficiência.

A Rio+20 trouxe, portanto, este importante legado de afirmação da acessibilidade como um direito humano das pessoas com deficiência e um elemento básico das políticas e iniciativas de sustentabilidade (Borges, 2014).

A educação ambiental inclusiva, segundo Borges (2014), é aquela voltada para pessoas com deficiência.

O mesmo autor cita os avanços da sociedade civil demonstrados na Conferência Rio+20, em relação à proposta dos espaços serem completamente acessíveis às pessoas com deficiência, como intervenções arquitetônicas, orientação, acessível aos expositores e visitantes, material em Braile, intérprete de Língua de Sinais – Brasileira e Internacional, voluntários capacitados, além de 50 voluntários com deficiência, sendo 12 deles com deficiência intelectual.

Este exemplo aponta que é possível uma organização de eventos e espaços inclusivos e que atendam a demanda de pessoas com deficiência.

O Brasil ainda precisa avançar na promoção de programas governamentais que ampliem as conexões entre EA, sustentabilidade e pessoas com deficiência ou grupos vulneráveis (Borges, 2014).

Nesse sentido, vale ressaltar que a EA tem um papel importante na inclusão socioambiental e deve ser reconhecida como um direito para todos, ou seja, todos devem ter acesso não só a um ambiente ecologicamente equilibrado, como consta da CF brasileira, mas acesso à uma educação ambiental que possa promover as transformações necessárias que a sociedade deseja e precisa.

A inclusão socioambiental no contexto da educação ambiental crítica compreende atingir milhões de pessoas em situação de pobreza e vulnerabilidade e também parcelas da população que se encontram excluídas no que se refere a um conhecimento sobre o ambiente que vive.

Jacobi (2003) se remete a necessidades de constituição de uma cidadania para os desiguais com ênfase nos direitos sociais. O impacto da degradação das condições de vida decorrentes da degradação socioambiental, notadamente nos grandes centros urbanos, fortalece a necessidade de ampliar as práticas centradas na sustentabilidade por meio da educação ambiental. Uma educação que estimula práticas que reforcem a autonomia e a legitimidade de atores sociais que atuam articuladamente numa perspectiva de cooperação, como é o caso de comunidades locais, rompendo com práticas que perpetuam a lógica da exclusão de determinados grupos sociais.

A educação ambiental inclusiva e participativa pressupõe segundo Jacobi (2016):

um processo continuado e permanente

o acesso à informação para todos, que deve ser mediada por processos educativos

o conhecimento sobre a realidade local, seus problemas e conflitos, subsidiando diálogos e reflexões coletivas sobre as diferentes percepções da realidade socioambiental

as possibilidades de acesso dos setores populares dentro de uma perspectiva de desenvolvimento da sociedade civil

a existência de espaços públicos de diálogo

a existência de canais abertos que permitam a participação e, se possível, influenciar a tomada de decisões

a existência de práticas que demandam participação, agregando cidadãos que se organizam para enfrentar a exclusão social  
práticas colaborativas de aprendizagem social

o incentivo à presença de atores sociais que representam a diversidade e heterogeneidade da nossa sociedade

o amparo às ações por meio da institucionalização considerando o reconhecimento das democracias representativas

a possibilidade de fortalecer a capacidade de crítica e de participação dos setores de baixa renda através de um processo pedagógico e informativo de base relacional

a promoção da participação da sociedade civil de forma organizada e informada

a preparação para conhecer, entender, reclamar seus direitos e também de exercer sua responsabilidade em relação a políticas orientadas para o desenvolvimento sustentável

Para produzir a inclusão de comunidades e o desenvolvimento sustentável, considerando os Objetivos do Milênio (ODM), faz-se necessário um plano de ação com propostas de ação a temas como educação, saúde, emprego, habitação, proteção social e infraestrutura de forma a promover o desenvolvimento com equidade. Nessa direção, a Educação Ambiental apresenta-se como um caminho que pode levar tais discussões para ambientes diversos, considerando as escolas e as comunidades vulneráveis, que podem se apropriar de tais temas e discussões.

Entre algumas iniciativas nacionais que trabalharam a educação ambiental na perspectiva da inclusão social, podemos citar o programa Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis e o circuito Tela

Verde, ambos propostos pelo órgão gestor da Política Nacional de Educação ambiental que envolve o Ministério do Meio ambiente e o Ministério da Educação.

O programa Coletivos Educadores para Territórios sustentáveis teve início em 2005 e, por meio de edital específico. Ferraro-Júnior & Sorrentino (2007) apresentam a seguinte definição para Coletivo Educador

Um grupo de profissionais que se aproximam para superar lacunas educacionais e potencializar as qualidades e capacidades de cada instituição, de cada pessoa, para possibilitar processos de educação ambiental permanentes, articulados, continuados e voltados a totalidade de habitantes de um determinado território. Constitui o núcleo de planejamento pedagógico de um amplo programa educacional e de desenvolvimento de processos formativos de educadoras(es) ambientais e seus grupos de Pesquisa-Ação-Participante. Grupo que compartilha observações, visões e interpretações da mesma forma que planeja, implementa e avalia processos de formação de educadores ambientais (Ferraro-Junior & Sorrentino, 2007, p. 60)

O objetivo da proposta era “a formação de atores sociais/educadores ambientais populares críticos e atuantes” que propiciasse um processo de formação participativo onde “as pessoas se sintam parte de um mundo onde podem interferir nas decisões e caminhos escolhidos para seu país, seu estado, sua cidade, seu bairro, sua vida”<sup>3</sup>. Trata-se de um grupo de Pessoas que Aprendem participando – PAPs, sendo um grupo democrático formado por diferentes segmentos da população que se responsabilizam pela formação de outros segmentos ou de uma atuação socioambiental específica (Brasil, 2007). Deve envolver, por exemplo, lideranças comunitárias, professoras/es, agentes de saúde, agentes pastorais, extensionistas, técnicas/os municipais, participantes

---

3 <http://www.mma.gov.br/component/k2/item/363--forma%C3%A7%C3%A3o-de-educadores-coletivos-educadores>, consultado em 16/02/2017

de sindicatos e federações de trabalhadoras/es, movimentos sociais, ONGs, etc. Segundo publicação do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, foram criados e tiveram sua ação incentivada e reconhecida pelo poder público Oito Coletivos na Amazônia, Nove Coletivos no Nordeste, Um Coletivo no Distrito Federal, Nove Coletivos no Pantanal, Oito Coletivos no Sudeste e Oito Coletivos no Sul. Embora essa política pública tenha sido descontinuada, vários Coletivos continuam ativos até hoje.

O Circuito Tela Verde é uma parceria entre o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e o Ministério da Cultura (MinC), e tem como intuito fomentar a produção audiovisual independente sobre a temática socioambiental. Fazem parte do CTV a “Mostra Nacional de Produção Audiovisual Independente com Temática Socioambiental” e o “Cine Ambiente – Edital de Curtas de Animação de um minuto”. O CTV compreende salas verdes e espaços exibidores (ONGs, instituições de ensino e associações), que estão localizadas por todo o território nacional. A exibição é aberta a escolas e ao público em geral. Essa mostra audiovisual ocorre anualmente e tem como objetivo “discutir desafios e propostas para as questões socioambientais, bem como divulgar e estimular atividades de Educação Ambiental, por meio da linguagem audiovisual, contribuindo com a construção de valores culturais voltados à sustentabilidade” (BRASIL, 2009). Ao estimular a produção independente de filmes, promove a reflexão das pessoas comuns em torno de um problema ou de uma questão socioambiental durante a elaboração do filme, em uma estratégia de educomunicação. Sendo assim, esses filmes podem retratar realidades bastante diversas e pontos de vista bem específicos sobre determinados assuntos.

Sobre a educação ambiental voltada à inclusão de pessoas com deficiência, Borges (2011) descreve a experiência do Laboratório de Educação Ambiental Inclusiva (LEAI), proposto pela Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Defi-

ciência e Pessoas com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (Faders). Os trabalhos e pesquisas do Laboratório buscaram refletir sobre a necessidade de diálogo entre inclusão, acessibilidade, sustentabilidade e direitos humanos, e atuar na construção de mecanismos que possibilitassem ações práticas, como ferramentas de construção de políticas públicas inclusivas e também sustentáveis. Desde 2002, realizam oficinas de Educação Ambiental voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual, sensorial e deficiências múltiplas. Desde 2004 implantaram a Sala Verde em parceria com o Ministério do Meio Ambiente com acesso para todas as pessoas com deficiências. As parcerias, convênios com participação de estagiários proporcionaram condições para efetivação de uma política de educação ambiental inclusiva.

O Parque Estadual da Serra do Mar – Núcleo Caraguatatuba (SP) está implantando uma trilha com acesso à deficientes físicos; o Parque Estadual Paulo Cesar Vinha, localizado em Setiba, Guarapari (ES) por quase dois quilômetros; Parque Chico Mendes, em Rio Branco (AC) tem trilha sensorial para cegos com textos em braile e corda para guiar até os pontos turísticos. Também o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) vem, aos poucos, adequando as Unidades de Conservação (UCs) para receber turistas com algum tipo de deficiência ou mobilidade reduzida.

Em um país como o Brasil, com uma imensa diversidade biológica e geológica, com muitos parques nacionais, estaduais e municipais, observa-se que as iniciativas são ainda incipientes em relação à inclusão e educação ambiental. As populações socialmente mais vulneráveis, em áreas de risco ou em ocupações irregulares, apresentam dificuldades de integração com os ambientes naturais e com espaços de lazer e educativos, de forma que dar oportunidade para que estas pessoas tenham acesso a esses locais significa um grande avanço na inclusão socioambiental.

## Referências bibliográficas

- BORGES, J.A.S.(2014). *Sustentabilidade & Acessibilidade -Educação Ambiental, inclusão e direitos da pessoa com deficiência – práticas, aproximações teóricas, caminhos e perspectivas!* Brasília. 212 p.
- BORGES, J.A.S.(2011) *Educação ambiental na perspectiva da educação inclusiva*. Olhar de professor, Ponta Grossa, 14(2): 285-292.
- BRASIL. Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, 28/04/1999.
- BRASIL (2005) Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. *Boletim Coleciona*. Brasília: MEC/MMA.
- BRASIL (2007) Ministério do Meio Ambiente, Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. *Cartilha Coletivos Educadores para Territórios sustentáveis*. Brasília: MMA.
- BRASIL (2009). Ministério da Cultura. Ministério do Meio ambiente. *Manual orientador do Circuito Tela Verde*.
- BRASIL/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP nº 2*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. 15 de junho de 2012.
- CARVALHO, I. C. M. (2002). O ‘ambiental’ como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: Sauvé, L. Orellana, I. Sato, M. *Textos escolhidos em Educa o Ambiental: de uma América   outra*. Montreal: Publications ERE-UQAM, 2002, Tomo I, pp 85-90 (versão em português)
- CARVALHO, I.M. (2004). *Educa o Ambiental: a forma o do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez Editora.

- Organization of Ibero-American States for Education, Science and Culture-OEI - 2003 WORKSHOP 2 Quality Education and Social Inclusion.
- FERRARO JÚNIOR, L.A.; SORRENTINO, M. Coletivos Educadores. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. v.1, p. 57-69.
- JACOBI, P.R. (2003). Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p.189-205. março/ 2003.
- JACOBI, P.R. (2011). *Aprendizagem Social - Diálogos e Ferramentas Participativas: Aprender Juntos Para Cuidar da Água*. 1ª edição. São Paulo. 44 p.
- JACOBI, P.R. ARTEIRO DA PAZ. M.G.; SANTOS, I.P.O. (2016). *Metodologias para o fortalecimento do controle social no saneamento básico*. Brasília: FUNASA.
- KRASILCHIK, M. (1986). Educação ambiental na escola brasileira: passado, presente e futuro. *Ciência e cultura* (38) 12, dezembro 1986.
- LAYRARGUES P.P (2006). Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: Loureiro, C.F.B.; Layrargues, P.P. & Castro, R.C. De (Orgs.) *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez. p. 72-103.
- MOREIRA, I.C.(2006). A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil. *Inclusão Social*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 11-16, abr./set. 2006.
- SANTOS, V.M.N. E BACCI, D.C (2017) Proposta para governança ambiental frente aos dilemas socioambientais urbanos. *Revista de Estudos Avançados* (no prelo).
- SAUVÉ, L. (2005) Uma cartografia das correntes de educação ambiental. In: SATO, M. & CARVALHO, I.C.M. *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed.

- Sauvé, L. (2010) Educación científica y educación ambiental: un cruce fecundo. *Enseñanza de las Ciencias*, Vol.: 28 Núm.: 1, p. 5 – 17.
- SORRENTINO, M. (2002). Desenvolvimento sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta. In: Loureiro, C.F.B; Layrargues, P. P.; Castro, R. S. *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, p. 15-21.
- UNRISD (2014). Social Inclusion and the Post-2015 Sustainable Development Agenda. This paper was prepared by EsunaDugarova (Research Analyst) and Tom Lavers (Research Fellow), UNRISD, for the UNITAR's Briefing for UN Delegates "Post-2015 Development Agenda: Social Inclusion".



# IX. A Educação em Direitos Humanos aplicada a pessoas com transtorno psiquiátrico: a experiênciado Memorial da Resistência de São Paulo

*Alessandra Santiago da Silva*<sup>1</sup>

*Daniel Augusto Bertho Gonzales*<sup>2</sup>

*Hannah Carolina Silva Ferreira*<sup>3</sup>

- 
- 1 Graduada e Licenciada em História pela Universidade Nove de Julho, Contadora de Histórias, atuou como educadora social e desde 2012 trabalha como educadora no Memorial da Resistência de São Paulo realizando atividades com diversos públicos no âmbito do Programa de Ação Educativa.
  - 2 Graduado e licenciado em História pela USP. Foi educador responsável pelo Programa de Inclusão do Museu da Casa Brasileira. Atualmente é educador responsável pelo projeto de acessibilidade “Memorial Para Todos” do Memorial da Resistência.
  - 3 Atriz, Performer, Contadora de Histórias, Educadora, graduada em Comunicação das Artes do Corpo na PUC-SP. Formada pelo Instituto Brincante, atualmente estuda Libras na Derdic/PUC e performa no Coletivo Traça Urbana.

*A criatividade é o catalisador por excelência das aproximações de opostos. Por seu intermédio, sensações, emoções, pensamentos, são levados a reconhecerem-se entre si, a associarem-se, e mesmo tumultos internos adquirem forma. (Silveira, N., 1981, p.11)*

Num antigo cárcere, marcado por atrocidades, foi lançado o desafio de falar de memórias de dor junto a pessoas com transtorno psiquiátrico. Utilizamos da linguagem lúdica para trabalhar os conceitos de Memória e Verdade através de uma contação de histórias. Com o objetivo de valorização da identidade, compreendemos que não existiríamos senão pelas histórias que já nos foram contadas.

## O lugar de Memória

O Memorial da Resistência de São Paulo (MRSP) é uma instituição dedicada à preservação das memórias da resistência e da repressão políticas do Brasil republicano (1889 à atualidade), por meio da musealização de parte do edifício que foi sede do Departamento de Ordem Política e Social de São Paulo (Deops/SP), órgão da polícia política do Estado. Inaugurado em 1914 para abrigar os armazéns e escritórios da Estrada de Ferro Sorocabana, o prédio que abriga esse lugar de memória foi ocupado pela Delegacia Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo – Deops/SP pelo período de 1940 a 1983, quando o órgão foi extinto.

Estruturado em procedimentos de pesquisa, salvaguarda (conservação e documentação) e comunicação (exposição, ação educativa e ação cultural) patrimoniais, o Memorial atua por meio de seis linhas de ação programáticas, que desde 2008, no início de sua implantação, são desenvolvidas sistematicamente: Centro de Referência, Lugares da Memória, Coleta Regular de Testemunhos, Exposições, Ação Educativa e Ação Cultural. A exposição de longa duração, espaço onde prio-

ritamente são desenvolvidas as ações educativas, está sediada no que restou do espaço carcerário do Deops/SP: 4 celas, o corredor principal e o corredor para banho de sol.

O presente artigo tem como objetivo compartilhar as experiências desenvolvidas pelo Programa de Ação Educativa com a implementação do projeto de acessibilidade “Memorial Para Todos”, que visa promover diálogos entre o discurso expositivo e diferentes públicos, de forma a contribuir com a reflexão crítica acerca da História contemporânea do país e com a valorização dos princípios democráticos, do exercício da cidadania, do aprimoramento da democracia, da conscientização e respeito aos Direitos Humanos.

## A Educação não formal em Direitos Humanos

Ao partir de um espaço da educação não formal, comprometendo-se com a mudança social no que se refere a percepções, atitudes e relações, o Programa de Ação Educativa, em consonância com a missão institucional, desenvolve suas atividades em eixos temáticos, orientados pelos conceitos de Controle, Repressão e Resistência, tendo a Educação em Direitos Humanos como bússola.

O direito humano universal é inerente a todo indivíduo e existe para que ele possa viver de forma plena na sociedade, tendo como marco a representação de seus princípios a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.

Várias experiências históricas forneceram substrato para a condensação dessa proposta de cunho universalista: a trajetória de luta por direitos ao longo da modernidade, a carnificina da Primeira Guerra Mundial, o totalitarismo nazifascista, o genocídio dos judeus, as bombas atômicas lançadas pelos Estados Unidos em Hiroshima e Nakasáki impactaram sobre a consciência social da época (década de quarenta) a tal ponto que foram criados organismos supranacionais para não só reordenarem, geopoliticamente, o mundo, após o conflito bélico, e emergência de con-

cepções e experiências [...] Foi neste difícil e complexo contexto que se formalizou a representação dos Direitos Humanos como universais. (Silveira, R., 2007. P. 250-251)

O lugar de memória, onde desenvolvemos o projeto em discussão, funcionou como um aparato do governo durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), momento em que se cometeram crimes contra muitos cidadãos que lutavam por direitos. Embora tenha atuado de forma exacerbada nesse período intensificando as ações de repressão, o Deops/SP funcionou também durante os governos democráticos. Para a Ação Educativa é imprescindível que essa discussão se faça presente em nossas propostas e práticas. A responsabilidade de desenvolver tal reflexão, principalmente junto às novas gerações, deve evidenciar e enfatizar que os Direitos Humanos passam pela economia, a política, a sociedade e a cultura. Em decorrência dessa concepção estão presentes nesse discurso setores da sociedade envolvidos na luta e defesa desses direitos, que são firmados no Brasil principalmente com o movimento da elaboração da nova Constituição em 1988, que consagrou o Estado Democrático de Direito. Sobre a Constituição, Dallari diz que:

Entretanto, por expressar a vontade de uma sociedade muito heterogênea e cheia de contradições, o texto da Constituição de 1988 revela a existência de novos fatores de influência social que já não podem ser ignorados, mas revela também a permanência parcial de uma herança colonial negativa, preservando-se em pontos substanciais a dominação de elites conservadoras e reacionárias. É bem provável que o século XXI assista, já em suas primeiras décadas, à superação dessas contradições e à implantação de uma sociedade livre e justa para todos os brasileiros, apesar das resistências dos segmentos privilegiados. Para conhecimento dos avanços obtidos na constituinte e de seu significado histórico e social, assim como das circunstâncias que envolvem a luta pela implantação da Constituição de 1988, será interessante rememorar, ainda que em largos traços, algumas das principais marcas que a história imprimiu na sociedade brasileira, desde o início da ocupação do território pelos

portugueses, no ano de 1500, até os dias de hoje. Em seguida se poderá fazer a síntese dos direitos e garantias consignados na Constituição, ficando, assim, mais fácil sua compreensão. (Dallari, 2007, p. 29-30)

Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos é uma das principais medidas para o avanço na formação de uma nova cultura. Sua construção fortalece uma sociedade democrática, com respeito e efetivação junto a seus instrumentos legais para garantir a todas as pessoas – independente de raça, etnia, condição social, gênero, orientação sexual, opção religiosa e política – o acesso aos direitos. Para isso é importante sublinhar que trabalhamos a partir dos objetivos e perspectivas orientadores do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH -2008).

A concepção de Educação Não Formal em Direitos Humanos elencada pelo PNEDH (2009, p. 44) orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia, sendo assim uma educação de caráter permanente, continuada e global, voltada para a transformação social. Cabe assinalar um conjunto de princípios que deve orientar as linhas de ação nessa temática:

- a. mobilização e organização de processos participativos em defesa dos direitos humanos de grupos em situação de risco e vulnerabilidade social, denúncia das violações e construção de propostas para sua promoção, proteção e reparação;
- b. instrumento fundamental para a ação formativa das organizações populares em direitos humanos;
- c. processo formativo de lideranças sociais para o exercício ativo da cidadania;
- d. promoção do conhecimento sobre direitos humanos;
- e. instrumento de leitura crítica da realidade local e contextual, da vivência pessoal e social, identificando e analisando aspectos e modos de ação para a transformação da sociedade;

f. diálogo entre o saber formal e informal acerca dos direitos humanos, integrando agentes institucionais e sociais;

g. articulação de formas educativas diferenciadas direta dos agentes sociais e de grupos populares.

Não podemos deixar de mencionar o modelo pedagógico de Paulo Freire,<sup>4</sup> há décadas utilizada pelas instituições museológicas preocupadas com o seu papel social, que motiva e incentiva a equipe no trabalho na busca por contribuir com a discussão, a efetivação e a promoção dos Direitos Humanos, consciente do desafiador histórico de acontecimentos em nosso país que estão enraizados socialmente e culturalmente. Os obstáculos são encarados quase que rotineiramente, por se tratar de uma sociedade marcada por injustiças e conservadorismo.

A Educação em Direitos Humanos é uma prática em construção em que nos assumimos participantes a partir da escolha dentro de nossos ofícios. Desafio posto, e considerando que essa educação precisa estar estruturada em muitas outras questões inseridas obrigatoriamente nas políticas públicas dos governos e em tantas outras áreas do conhecimento.

Mais que educar, o papel da equipe necessita de metodologias capazes de sensibilizar e humanizar, com conteúdos formais do ponto de vista conceitual, histórico, filosófico e normativo, onde recorremos a autores como o professor Dornelles (2017, p.5-6), que colabora em nossas discussões para reflexão em nossas ações cotidianas e destaca seus conhecimentos no campo jurídico:

O desafio da constituição de um novo saber crítico que denuncie a visão abstrata, asséptica, 'legalista' e pretensamente neutra do discurso jurídico tradicional objetivaria criar uma consciência participativa nos processos decisórios, possibilitando uma nova relação entre a técnica jurídica e a prática política. (Dornelles, 2017, p. 5-6)

---

4 Seus livros *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia* fazem parte da bibliografia do Programa de Ação Educativa do MRSP.

Resultante dos estudos no campo teórico, acreditamos que a nossa *práxis*, no que se refere à formação de atitudes e comportamento humano, está adequada aos valores sociais que servem de referência e não como prática isolada. Os profissionais envolvidos com essas temáticas devem procurar subsídios com os parceiros, a fim de amenizar as frustrações que acompanham o tão delicado terreno de ser um educador no âmbito social, que transmite em suas posturas as maneiras que contribuem para a mudança do pensar e do agir com consciência, possibilitando transformação da realidade vivenciada.

Nesse contexto, na Educação em Direitos Humanos para pessoas com deficiência partimos do Artigo 5º da Constituição que aponta: “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)

Criar mecanismos para que todos possam usufruir do patrimônio histórico e artístico é um dever de todo equipamento cultural. O item I do Artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos diz: “Toda pessoa tem o direito de tornar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam” (Nações Unidas, 1988).

No âmbito nacional, o Artigo 2º do Decreto Nº 6.949 sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, entende que:

Discriminação por motivo de deficiência significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável (Brasil, 2009)

Partindo do princípio de que o espaço cultural está aberto a todo perfil de público, não são as pessoas que precisam se adaptar à instituição, mas é ela que precisa se adequar ao seu visitante. É preciso, portanto, acreditar e investir nos indivíduos e em suas infinitas capacidades. A implementação do projeto de acessibilidade “Memorial Para Todos” foi mais uma das formas que o MRSP encontrou para firmar essa premissa e garantir, na medida do possível, esses direitos, ao promover o acesso para pessoas com deficiências sensoriais, físicas, intelectuais e transtornos mentais.

Para tratar da acessibilidade a partir dos conceitos norteadores do MRSP – valorização dos princípios democráticos, o exercício da cidadania, o aprimoramento da democracia, a conscientização e respeito aos Direitos Humanos – assuntos tão pertinentes para esse público, é preciso pensar de forma coletiva, porém não massificada. Isso significa respeitar as diferenças de todo visitante. Quando um espaço é projetado pensando na maioria, ele é feito para usufruto de um modelo padrão e não respeita a diferença na coletividade, o que não comunga com os ideais desse tipo de trabalho.

Da mesma forma, uma visita educativa realizada para públicos com deficiência deve ser feita de forma diferenciada, pautada não estritamente nas necessidades do público, mas elaborada para melhor aproveitar suas competências, tornando-a muito mais significativa e proveitosa.

Pessoas com deficiência muitas vezes são cerceadas dos seus plenos direitos e, por isso, se veem marginalizadas perante o usufruto dos bens patrimoniais. Criar visitas acessíveis, bem como adaptar os espaços expositivos, significa, para esta comunidade, garantir sua participação na construção de seu pertencimento e apropriação do equipamento cultural, como também auxiliar no seu processo de construção identitária.

Lembrando que sentir-se pertencente a uma instituição cultural não significa apenas visitar suas exposições, mas implica perceber que sua memória também é nela preservada, ter a chance de contribuir com comentários e críticas e promulgar ideia de que o lugar é de todos.

Adaptar a exposição, criar projetos de parcerias e realizar visitas elaboradas de acordo com os preceitos da acessibilidade significa não só abrir um canal de diálogo com as pessoas com deficiência, mas também dar a oportunidade para que todos possam, além de conhecer a Instituição, participar dela de forma ativa.

O Memorial da Resistência é um local de reflexão sobre as conquistas nos âmbitos dos Direitos Humanos, bem como sobre a luta para alcançá-los. Por isso é fundamental receber o público com deficiência e ter com ele um contato mais próximo. Esse trabalho tem o potencial de fazer com que essa comunidade enxergue no espaço um fórum de debates e, também, uma referência nesta busca.

Quando se desenvolve um projeto específico exclusivo para um perfil de público, com uma metodologia própria, ele se sente valorizado. Entende a grande importância daquele tema e do que poderá desenvolver dentro da sua instituição. Isso o transforma não mais num mero expectador, mas em um produtor de cultura. Desta forma, a qualidade do material desenvolvido influencia na forma como o público enxergará a importância de sua participação na instituição museológica.

Por conta disso, foram desenvolvidas ferramentas para a área expositiva visando promover o acesso aos conteúdos abordados pela instituição, tais como a instalação do piso tátil, a maquete tátil, legendas em braile, janela de Libras para acessibilizar os testemunhos de ex-presos, rampas com inclinação adequada a cadeirantes e banheiros adaptados.

Difícilmente, alguém passa incólume ao visitar a exposição de longa duração, por estar localizada em um espaço que testemunhou atrocidades e desencanto. Mas também atitudes de coragem, fraternidade e resistência, e hoje serve como inspiração para valorização dos

princípios democráticos e o respeito à diferença. Este apelo sentimental é de grande valia, uma vez que, qualquer que seja a limitação física, intelectual ou sensorial, todos tem sensibilidade e são capazes de entender as propostas expostas por meio da emoção.

Esta ferramenta é capaz de desentorpecer a consciência crítica do participante da visita, de forma que ele se perceba como atuante no processo de construção do conhecimento. Utilizar do envolvimento emocional é uma das formas encontradas para proporcionar ao visitante uma experiência mais plena em sua relação com o local.

Praticar a acessibilidade também pressupõe o desenvolvimento de novas estratégias de mediação, nas quais todos os sentidos inerentes à percepção sejam envolvidos. As visitas são concebidas não focadas nas deficiências, mas nas capacidades dos membros dos grupos. Para facilitar a compreensão e proporcionar maior fruição do patrimônio exposto, a exploração das temáticas abordadas tem ainda o apoio de recursos multissensoriais.

Na ausência de um sentido, na maioria dos casos, obtemos a informação de elementos por meio de outros sentidos de percepção sensorial, em separado ou em conjunto, naquilo que se denomina multissensorialidade[...] (Alvarez, 2003, p. 5)

Sobre a entrada de informações por meio da exploração dos sentidos, Alvarez (2003, p. 12) complementa:

O tato, a audição, a visão, o paladar e o olfato podem atuar como canais de entrada de informações muito valiosas para a observação. Esses dados informativos, apesar de estarem entrando por canais sensoriais diferentes, têm um destino comum: o cérebro; é aí onde essas informações se inter-relacionam adquirindo um significado que é o que aprendemos. Para que esse aprendizado seja adequado e completo é importante que não se negligencie nenhum sentido ou canal de entrada, caso contrário estaremos limitando, reduzindo, empobrecendo a informação com a qual nosso cérebro elaborará a ideia final apreendida.

As percepções sensoriais bem como a relação emocional com o espaço não demandam conhecimentos prévios do público e, tampouco domínio de uma linguagem específica. Por isso, quando usadas para elaboração de roteiros de visita ou projetos de parceria focados para pessoas com deficiência, são ferramentas de grande valia no que diz respeito a ampliar o acesso desse público à instituição museológica.

### A ferramenta do Contar Histórias

No que se referem aos aspectos inerentes à prática pedagógica na Educação em Direitos Humanos destacando-se a universalidade, interdependência e indivisibilidade, observa-se em nosso cotidiano que professores que lecionam para as séries iniciais do ensino básico rezeiam trazer seus alunos ao MRSP por duas razões principais: ser um ambiente carcerário e pelo discurso norteador expositivo: os conceitos de controle, repressão e resistência. Os discentes suscitaram questionamentos sobre a abordagem de ações de violações de direitos e atrocidades realizadas em períodos autoritários com faixas etárias menores.

A argumentação para esses professores e demais visitantes é o cuidado para não cair na ideia de romantização da infância, pois “as imagens românticas da infância se quebraram. É hora de preparar professores para a infância real” (Arroyo, 2006, p. 4). A fim de promover o acesso e inclusão desses assuntos para as crianças buscamos por soluções.

Com realidades tão duras envolvendo a infância na contemporaneidade, toda criança está suscetível a tratamentos desumanos em seu cotidiano. Compreendemos que faz parte de suas experiências as questões de violações em processos de formação cidadã e, portanto, é fundamental garantir o direito à Memória e à Verdade desde a infância.

Por toda essa discussão, fez parte de da Instituição a elaboração de atividades para esta faixa etária e, desta maneira, a Ação Educativa procurou formas de atingi-la. Inicialmente, a partir da contratação do Grupo Girassinhos, especializado em contação de histórias, como for-

ma de experimentação. Depois, com a experiência de criação e adaptação de jogos de matrizes já existentes.

Nesse contexto, em 2013 foi realizado um projeto piloto com a adaptação da história “Era uma vez um tirano”, de Ana Maria Machado<sup>5</sup>. A narrativa conta que existia um país alegre e democrático que foi dominado pelas ordens de um tirano, mas três crianças conseguiram mobilizar o povo e retomar o que havia sido proibido no país.

Agregamos na concepção deste projeto aspectos teórico-metodológicos que respondiam, entre outras, algumas indagações como: Por que contar essa história no Memorial? Quais os ritmos presentes na cadência da história? Quais as técnicas que podem ser utilizadas para desenvolver a contação? Encontro na história conceitos e referências históricas relevantes ao nosso espaço e discussões? Somaram-se às questões a investigação de recursos internos e externos sobre o ofício de contar, reverberando os já mencionados aspectos presentes na Educação em Direitos Humanos: universalidade, interdependência e indivisibilidade.

Foi possível concluir com a contação desta história que, além das discussões sobre a valorização dos princípios democráticos, da cidadania e da memória afetiva evocada, podíamos possibilitar o acesso de crianças a esses conceitos e assim não poupá-las da temática da Ditadura Civil-Militar. Isso é de grande importância na formação do senso crítico desde a infância, posto que o debate sobre as violações dos direitos humanos é de extrema necessidade ainda na atualidade. A Instituição não exclui nenhum perfil de público visitante desse debate com a intenção de que isso não mais se repita, para que nunca mais aconteça.

Durante o processo da atividade é possível observar a satisfação e proveito das crianças, bem como aceitação de seus professores, usando da problematização a partir do recurso lúdico-pedagógico. É nesse

---

5 Machado, Ana Maria. *Era uma vez um tirano*. 2ª edição. São Paulo: Salamandra, 2003.

sentido que a arte no âmbito da contação de histórias subsidia o entendimento da realidade unindo razão, emoção e presença de imersão de corpo inteiro, no sentido das ações sensoriais desencadeadas no momento de protagonismo das crianças.

Desde o início da humanidade existem histórias, sendo o ato de contar sua experiência uma necessidade do ser humano e, por meio delas na tradição oral, passadas de geração a geração, os homens procuravam uma explicação para os mistérios da natureza e para enfrentar seus medos mas, especialmente, compartilhar o conhecimento. A história ouvida ou contada é um meio de compartilhar emoções, ampliar a imaginação e refletir sobre a realidade.

A contação de histórias ganhou desdobramentos no programa de acessibilidade Memorial ParaTodos, na formação de educadores e em oficinas, dentre outras ações.

## Parceria com o Cecco Eduardo Collen Leite - Bacuri

Uma das ações do “Memorial ParaTodos” foi a parceria com o Centro de Convivência e Cooperativa (Cecco)<sup>6</sup> Bacuri. A proposta desenvolveu uma série continuada de visitas visando trabalhar conceitos de identidade e memória a partir da pesquisa sobre a vida de Eduardo Collen Leite – Bacuri, que dá nome àquela instituição. O projeto ainda realizou a criação de uma contação de história baseada na biografia e nas pesquisas realizadas ao longo dos encontros.

Douglas Nonato da Silva, um dos usuários do Cecco Bacuri co-

---

6 Os Centros de Convivência e Cooperativa – Cecco são unidades de saúde não assistenciais, que tem como objetivo promover a reinserção social e a integração no mercado de trabalho de pessoas que apresentam transtornos mentais, pessoas com deficiência física, idosos, crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal. As ações ocorrem por meio de atividades diversificadas - tais como oficina de arte, música, esporte, marcenaria e costura – e são desenvolvidas preferencialmente em espaços públicos.

menta em sua avaliação sobre o projeto: “*Fiquei tenso, ansioso [com a proposta]. Será que a gente ia concretizar? Tive medo. Mas foi super tranquilo e correu tudo bem. Não foi nem um pouco cansativo. A gente realmente construiu. Eu achei a ideia genial. Foi muito surpreendente. A gente conseguiu tirar o peso, mas não a importância da história*”.

Tendo em vista que a busca pela saúde global é uma das missões da nossa instituição parceira, em sintonia com Teresa Maria dos Santos, terapeuta ocupacional responsável pelo grupo, propusemos o trabalho voltado para a pesquisa da vida de Eduardo Collen Leite (Bacuri), oferecendo oportunidades de discussão acerca da identidade. Este tema foi escolhido em conjunto por ser um ponto de intersecção entre o Cecco Bacuri e o Memorial, posto que este militante, dentre outros lugares, ficou preso no Deops/SP.

O trabalho mais aprofundado, para além de uma visita pontual, tem o potencial de fazer com que o grupo se aproprie e, a partir das ações e reflexões geradas ao longo do projeto, utilize o espaço cultural como uma possível ferramenta de transformação.

Fabio Onã Magalhães, outro usuário do Cecco Bacuri, comenta: “*Tem a ver com caminhar para frente. Não ficar parado.*”

Para o desenvolvimento do projeto fizemos visitas, dinâmicas e consulta a fontes históricas. Assim, pudemos criar um microcosmo seguro para nossa caminhada. Este foi o ambiente propício para a pesquisa sobre o Bacuri (com um passado infelizmente trágico), mas que teve o grande potencial de reverberar positivamente sobre o presente de todos os envolvidos, colaborando, portanto, com a função terapêutica da nossa instituição parceira e com o crescimento do Projeto “Memorial ParaTodos”.

## Quem foi Eduardo Collen Leite, codinome Bacuri?

Eduardo Collen Leite (codinome: Bacuri; Campo Belo, 28 de agosto de 1945 – 8 de dezembro de 1970) foi um militante de organizações de luta contra a Ditadura Civil-Militar. Começou sua militância na Política Operária (Polop), sendo um dos fundadores da Vanguarda Popular Revolucionária (VPR) e, mais tarde, da Rede Democrática (Rede). Entre suas ações estão a participação nos sequestros do cônsul do Japão em São Paulo e do embaixador alemão Ehrenfried von Holleben no Rio de Janeiro, cuja libertação estava vinculada a troca por presos políticos.

Desesperado para libertar sua esposa Denise Crispim que estava grávida e presa há um mês na Operação Bandeirante (futuro DOI-Codi), ele viajou à capital carioca para organizar o sequestro de um diplomata. De acordo com o livro de Gonçalves (2011, p.212), Bacuri foi traído por colaboradores dos militares infiltrados na Frente de Libertação Nacional que passaram informações sobre o seu paradeiro, o que levou a sua prisão, realizada por Sérgio Fernando Paranhos Fleury, delegado responsável pelo Deops/SP.

Enquanto Bacuri esteve preso no Deops/SP, os jornais noticiaram a morte de Joaquim Câmara Ferreira, militante da Ação Libertadora Nacional (ALN), e afirmaram que Bacuri havia sido levado da prisão para fazer o reconhecimento do corpo. Nessa operação, segundo as publicações da época, Bacuri tinha conseguido fugir e desapareceu. Era o álibi que os militares precisavam para assegurar que Bacuri não estava sob jugo da ditadura e, sim, foragido. Passou 109 dias em poder de seus captores sendo torturado por agentes da repressão na grande maioria do tempo. Foi executado no dia 8 de dezembro de 1970 no forte dos Andradas, no Guarujá, em São Paulo, sem ter conhecido sua filha Eduarda.

## A contação de histórias como recurso na parceria com o Cecco Eduardo Leite – Bacuri

É infinito o universo de possibilidades da instrumentalização para a contação de histórias. Suas potencialidades cênicas e temáticas permitem os mais variados usos para diferentes faixas etárias e de espaços de educação, tornando comum que alguém que conhece o ofício – já ouviu ou contou histórias – o proponha como recurso para outros objetivos. Segundo Atihé: “Uma história fornece à alma as imagens e o material simbólico que a estimulam a elaborar as limitações e durezas da realidade objetiva” (Atihém, 2013, p 18).

Quando analisamos o caso da parceria com o Cecco Bacuri, é possível entender o porquê da escolha desse recurso. O processo para a construção da contação de histórias exige que seus participantes dominem o mundo em que ela se apresenta: conheçam seu cenário, o tempo em que se passa, seus personagens e suas ações. Toda a estrutura narrativa é baseada na realidade e em seus fatos. Aprender a dominá-la é também aprender a dominar sua vida, entendendo, por consequência, o lugar em que se vive; o tempo presente; o Eu e o Outro, suas ações e as consequências dessas ações.

Trabalhar as características de uma história com pessoas com transtorno psiquiátrico nos dá a oportunidade de juntos explorarmos a vida por etapas. Trazer esse grupo para o trabalho dentro de um ambiente com carceragem é lidar e se referenciar o tempo todo a traumas. Debruçamo-nos sobre uma biografia conduzida pela luta em defesa das liberdades e dos Direitos Humanos fundamentais, e, ao mesmo tempo, sobre um histórico de perseguição política, clandestinidade e sofrimento de crimes de lesa-humanidade.

Possivelmente, outras ferramentas poderiam ter sido utilizadas para tratar da identidade de Eduardo Collen Leite e a relação de seu nome com o Cecco. A junção das experiências no campo da educação

não formal com conteúdos lúdicos-pedagógicos e a educação inclusiva trouxe a visão de que a contação de histórias se adequaria melhor para a materialização dessa questão. Tal recurso, em etapas (ou seja, o processo), reduz possíveis ansiedades no trabalho junto a pessoas com transtorno psiquiátrico, priorizando um ambiente de segurança e conforto. Trabalhamos em conjunto em todas as etapas dessa parceria, sempre em consonância entre as equipes.

O tema-chave a ser trabalhado no ano de 2014 em todos os projetos do grupo orientado por Tereza foi identidade. Entendemos que as pesquisas de biografia perpassavam por questões de memória, passado, direitos: assuntos abstratos e pouco palpáveis. Com calma e em etapas, a escolha da construção de uma contação de histórias com o próprio grupo foi o apontar de um caminho de materialização desses assuntos, buscando sempre a transformação a partir das ações e reflexões geradas ao longo do processo.

Os dois primeiros encontros do grupo com a equipe da Ação Educativa ocorreram nos meses de agosto e setembro. Neles, a questão da aproximação com o Memorial e a equipe do educativo foi um ponto muito importante. Foi necessário mostrar-lhes segurança nas visitas para que compreendessem a missão institucional de transformação do caráter do prédio – de violador para defensor dos direitos humanos – suas memórias e a possibilidade de temas a serem discutidos e construídos no ambiente.

O histórico de Eduardo Leite começou a ser investigado já nesse segundo encontro. Em razão da exposição temporária “Política F.C.: O Futebol na Ditadura”<sup>7</sup> pudemos nos aproximar da década de 1970, período de maior atuação dos grupos de resistência armada à ditadura. Em contato com essa memória, pudemos observar mais vestígios

---

7 14 de junho a 28 de setembro de 2014. Uma realização do MRSP, a mostra contou com a curadoria dos jornalistas Vanessa Gonçalves e Milton Bellintani.

físicos na exposição de longa duração: o nome de Eduardo Leite na parede da cela reconstituída, sua foto e documentos em um vídeo sendo lembrado na cela em homenagem aos mortos e desaparecidos da Ditadura Civil-Militar, além de uma obra<sup>8</sup> localizada do lado externo do Memorial, com uma minibiografia.

O mês de fevereiro abriu o ano de 2015 com caráter de apresentação, e o grupo do Cecco assistiu à contação de histórias “Era uma vez um tirano” na exposição de longa duração. O colocar-se enquanto espectador não existe numa contação de histórias. Por mais fiéis que os contadores sejam a qualquer narrativa ou roteiro, todas as pessoas presentes estão em constante construção da história, de seu entendimento e de suas interpretações.

Onde não se propiciam processos vitais, tampouco se favorecem processos de conhecimento. E isto vale tanto para o plano biofísico quanto para a interação comunicativa. [...] O conhecimento humano nunca é pura operação mental. Toda ativação da inteligência está entrecida de emoções. (Assmann, 2006, p.37)

As estratégias de participação previstas na apresentação dessa história são sempre superadas de acordo com o grau de apropriação que os diversos grupos têm ao realizarem suas visitas. Neste grupo específico, pudemos aprofundar as discussões sobre repressão e resistência vistas na história, suas referências à ditadura, o uso de metáforas, recursos lúdicos, e foram levantadas algumas questões sobre desdobramentos da luta democrática. Em nenhum momento a contação de histórias foi encarada como sendo para uma faixa etária diferente e, portanto, de menor potencial ou valor.

---

8 Memorial Pessoas Imprescindíveis, do projeto Direito à Memória e à Verdade, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Em dezembro de 2009, foi inaugurada no Memorial da Resistência de São Paulo a obra da artista Cristina Pozzobom

O trabalho com o lúdico proporciona essa experiência. Todas as pessoas, em qualquer estágio da vida, usam a imaginação. Costumamos ter o exemplo de um celular de última geração: com uma pequena caixinha que não precisa ficar ligada na tomada, temos acesso a vídeos nas mais diversas línguas, a jogos e livros; tiramos fotos e nos comunicamos em áudio, texto e imagem. Como explicar para alguém que não sabe o que é um celular quais são suas possibilidades de uso? O seu funcionamento? Recorreremos a recursos lúdicos, e não se trata de infantilizar a linguagem: é através de metáforas e mergulho no imaginário que conseguimos refletir, ler e até mesmo ressignificar a vida.

Em outro encontro, a equipe da Ação Educativa foi até a sede do Cecco Bacuri realizar uma oficina de contação de histórias: já que o projeto visava à autonomia do grupo na criação da contação, considerou-se importante instrumentalizá-los, visto que não dispunha de integrantes que tivessem participado de algum processo de apresentação dessa linguagem.

Por mais cursos que façamos, contar histórias é uma arte, um ofício. Cada pessoa sempre desenvolverá, através da experiência, suas maneiras, atalhos e preferências. Uma oficina que prevê a contação de histórias não dá conta de um passo-a-passo, mas instrumentaliza o contador. Através de vivências, conversas, do descobrimento do corpo, da voz, do Eu e da cultura é que o contador começa a tatear sua técnica.

Sob essa perspectiva, foram oferecidas ao grupo algumas vivências. Primeiramente, os integrantes do Cecco assistiram a três formas de contar a mesma história, apresentadas pelos educadores do Memorial. A história escolhida foi “Para que serve o horizonte?”<sup>9</sup>. Essas formas de contar diferem ainda do contato que o grupo teve com “Era uma vez um tirano”, com o suporte de um flanelógrafo<sup>10</sup>. Eram elas:

---

9 Autor desconhecido.

10 Recurso didático, revestido de flanela, feltro ou similar sobre o qual são fixados objetos, papéis; quadro de flanela.

em primeira pessoa, com o uso de um personagem narrador; em terceira pessoa, com um narrador distante e sem recursos materiais – apenas a voz – e uma contação com elementos de surpresa, em que objetos saíam de uma mala e eles, por si, formavam a narrativa.

Já com suas atenções voltadas para o universo lúdico, a oficina contou com uma parte de brincadeiras populares. Todos foram convidados a brincar de “Perequetê”, “Maçariquinho” e “Olaria do Povo” (as duas últimas advindas do cacuriá, dança típica do Maranhão). Entendemos que para mergulhar num ambiente de criação é necessário acordar não só a imaginação, mas todas as inteligências do corpo: entrar em regras que só existem no universo da fantasia, trabalhar o canto e o coro, perceber os ritmos da fala e das palmas, cansar-se fisicamente para atingir um objetivo comum. Todas essas portas de acesso à criatividade são também encontradas em brincadeiras que costumamos observar nas crianças. Diz Felício sobre o imaginar:

[...] observar a imaginação em si, enquanto representa uma potência ‘autônoma’, em certa medida, tendo uma necessidade própria que é a de multiplicar as imagens quase gratuitamente, por ‘prazer’. Esta ‘proliferação’ da imaginação transpõe o ego íntimo com a ‘alegria’ de inventar. (Felício, 1994, p.112)

Após as brincadeiras, e com o “corpo acordado” (Burnier, 1994), o grupo participou de uma contação de histórias, dessa vez não apenas na figura de quem assiste e transforma, mas na condição de narradores, personagens, sonoplastas. Selecionamos a história “O chapéu mágico”, adaptação de um conto de tradição oral. Os usuários ficaram surpresos com a possibilidade criativa e de expressão do grupo e houve uma animação geral sobre a potencialidade de uma contação produzida e protagonizada do começo ao fim por eles mesmos.

Dias depois, os integrantes mergulharam na pesquisa das fontes primárias para criação de sua narrativa: foi realizada uma visita ao Arquivo Público do Estado de São Paulo, acompanhada pelos seus educadores,

com uma breve apresentação de como funciona aquele espaço, como se dá a restauração e conservação dos documentos, visita ao acervo do Fundo Deops/SP e a manipulação de originais do Eduardo Leite (Prontuário do Deops/Santos, Atestado de Óbito, Resumo de Depoimento, Depoimento escrito de próprio punho e imagem de procurado).

Com as cópias dos documentos em mãos e a curiosidade crescente, foi recebida no Cecco Bacuri a jornalista Vanessa Gonçalves, autora da biografia de Eduardo Leite, para uma palestra sobre sua militância. Toda a Instituição foi convidada a participar, bem como houve divulgação para a comunidade do entorno. Além de esclarecedor para a pesquisa, o encontro foi de suma importância simbólica, visto que o projeto foi imbuído de reconhecimento pelos demais usuários do Cecco e pelas famílias do grupo de Teresa – um passo delicado na busca da autonomia e identidade dos participantes.

Os próximos encontros foram novamente no Memorial da Resistência, dessa vez em uma sala de reunião, mais afastada das exposições e da carceragem. O objetivo agora era aproximar-se da criação na prática, trazendo os materiais pesquisados e organizando um esqueleto narrativo. Para a surpresa dos educadores, uma das usuárias – Elizabeth Yuri Morello – havia gravado toda a palestra de Vanessa e a transcrito, trazendo um material rico em informações e detalhes. Tamanha dedicação foi crucial para a dinâmica da criação, pois foi percebido que o grupo cada vez mais se envolvia e aprofundava seu interesse.

Quando trabalhamos com criação, frequentemente nos preocupamos com o resultado final. “Será como o esperado? Atingiremos nossos objetivos? O que as outras pessoas poderão pensar?”. Apesar do foco em um objetivo claro – a apresentação de uma contação de histórias criada pelo grupo – descobrimos que as etapas foram, de longe, os frutos mais interessantes desse processo. Compreendemos como o trabalho de pesquisa e imaginação pode ser um poderoso aliado no empoderamento e busca pela cidadania ativa.

Percebemos que o grupo do Cecco se relacionava com essa criação talvez mais apropriado do que nós mesmos – afinal, não tínhamos proposto uma jornada em busca de identidade? Ao chegarem ao Memorial traziam as tarefas prontas, dedicando a semana para terminá-las, a fim de poder avançar ainda mais na construção da história.

Foram conduzidos então a trazer elementos de fantasia para aquela história. Decisões a serem tomadas: Como contariam? As personagens seriam humanas? Em que tempo se passaria? Transpor a realidade para uma história que, de acordo com as conversas, poderia ser contada para qualquer idade, para pessoas com transtorno psiquiátrico ou não e que, ainda assim, fosse fiel à vida do militante Eduardo Leite.

Bacuri, segundo sugestão do próprio apelido, transformou-se num porquinho. Denise, uma gata. Delegado Fleury, um dragão. Num suporte de flanelógrafo, com divisão entre narração e personagens, o grupo se dedicou, então, às tarefas manuais de desenhar, recortar, testar. A materialização de quase um ano de parceria estava enfim se tornando, literalmente, palpável.

Elementos prontos, contação devidamente ensaiada e saboreada, a data escolhida para a apresentação foi vinte e sete de agosto de dois mil e quinze, no Cecco (com convite aberto à comunidade). Um dia depois, Eduardo Leite, caso estivesse vivo, completaria seus 70 anos. Com filmagem, trilha sonora, e livreto com o roteiro, o grupo encerrou o ciclo apresentando para uma plateia de 43 pessoas. O final da história contou ainda com todos os presentes cantando “Apesar de Você”, de Chico Buarque de Hollanda.

Registramos, ainda, o convite da atriz Dulce Muniz para apresentar o caso do Cecco Bacuri no evento “Viva Bacuri! 70 anos”, em seu teatro-estúdio Heleny Guariba, neste mesmo dia. Nele, tivemos a oportunidade de apresentar o projeto para diversas pessoas envolvidas com a militância em prol dos Direitos Humanos, Memória e Verda-

de, entre elas ex-presos políticos e a própria Denise Crispim, viúva de Eduardo Leite.

A importância desse projeto já foi discutida neste texto. Realçamos a importância de contar essa história em instituições como o Cecco, no atual contexto histórico-político. Rememorar a vida de um militante dedicado a construir um futuro sem repressão e violações é voltar o olhar para o agora, é se perguntar o porquê da perpetuação dessas violações num Estado Democrático de Direito. Os usuários e seus familiares conhecem bem o histórico de violências que, ainda hoje, pessoas com deficiências ou transtornos podem enfrentar. Essa parceria reafirma, com esperança, uma das frases do início do percurso da exposição de longa duração no Memorial da Resistência: “Lembrar é resistir”.<sup>11</sup>

Os encontros, no entanto, não terminaram, e gostaríamos de sublinhar mais uma apresentação, dessa vez no Memorial, em razão da Virada Inclusiva,<sup>12</sup> para uma plateia de 40 visitantes da exposição. Além disso, houve um dia de avaliação do projeto, mais um espaço para ouvirmos as impressões de todos. “A participação da equipe do Memorial, o respeito às diferenças de cada um, a união dos participantes, a interação do grupo ao fazer junto” – respostas dos usuários à pergunta “o que vocês acharam positivo no projeto?”.

---

11 Título da peça de Analy A. Pinto e Isaías Almada, encenada no edifício antigo Deops/SP em 1999.

12 Criada em 2010, a Virada Inclusiva acontece entre os dias 3 e 4 de dezembro, uma vez que dia 3 é comemorado o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência. O evento consiste em uma série de atrações de cultura, lazer e esporte voltados para que as pessoas com e sem deficiência participem juntas, na capital paulista e em diversas cidades do Estado. (Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência).

## Novas perspectivas

A experiência da parceria junto ao Cecco Bacuri foi muito significativa e proveitosa, tanto para o Memorial quanto para a instituição parceira. Como consequência dessa primeira experiência, atualmente existe uma parceria junto com Centro de Atenção Psicossocial III (CAPS) Itaim Bibi (Prefeitura de São Paulo – Secretaria Municipal de Saúde) em que serão realizados encontros regulares com a intenção de trabalhar conceitos relacionados à reabertura política (período que coincide com o início do movimento da reforma psiquiátrica brasileira), à luta em prol da cidadania e dos Direitos Humanos.

O objetivo desta ação é fomentar neste público, através das exposições visitadas no MRSP e nas dinâmicas propostas, um espaço de reflexão sobre a experiência de maus tratos em contraponto a uma abordagem mais humanitária no trato com a saúde mental, bem como promover um avanço em relação à autoconfiança e ao protagonismo do grupo com a elaboração, produção e execução de uma campanha publicitária de divulgação da Luta Antimanicomial.

Iniciamos também uma parceria com a Escola Municipal de Ensino Bilíngue para Surdos (Emebs) Mario Pereira Bicudo (Prefeitura de São Paulo – Secretaria Municipal de Educação), em que serão realizados encontros regulares com o intuito de desenvolver ferramentas de acessibilidade para o debate sobre o respeito à cidadania e a luta por Direitos Humanos com pessoas surdas.

É importante ressaltar que, por mais bombardeados de estímulos visuais que sejamos no nosso cotidiano, discutir conceitos abstratos não é assunto fácil quando duas barreiras nos separam: a língua e a cultura. Sobre a cultura surda, diz Moura:

Apoiada nesta noção de multiculturalismo crítico é que vejo a possibilidade de afirmação da cultura dos Surdos, que deve ser vista não como uma diversidade a ser defendida e mantida fora do contexto social mais amplo, mas que deve ser entendida

como existente e necessária de ser respeitada. A forma especial de o Surdo ver, perceber, estabelecer relações e valores deve ser usada na educação dos Surdos, integrada na sua educação em conjunto com os valores culturais da sociedade ouvinte, que em seu todo vão formar sua sociedade. (Moura, 1996, p. 116)

Para tanto, acessibilizar o espaço não é só legendar os vídeos ou dispor de uma janela de Libras, mas perceber o quanto essa exposição comunica visualmente, e não simplesmente ilustra suas discussões. Pretendemos, com o protagonismo dos alunos da Mario Bicudo, tornar a visita ao MRSP uma experiência cada vez mais clara, palpável e compreensível.

## Desafios futuros

Seguiremos estimulando o público com deficiência no que se refere à busca de sua autonomia. Atualmente, estamos desenvolvendo um áudio guia para o público cego e a áudio descrição dos vídeos da exposição.

Além disso, é nossa intenção ampliar as ferramentas de acesso às exposições temporárias do MRSP sempre com a consultoria de todas as tipologias de deficiência, respeitando o lema “Nada para nós, sem nós”;<sup>13</sup> e seguir, tanto com as parcerias como com as visitas regulares, mostrando exemplos dos resultados da resistência política como forma de estimular o público com deficiência em sua militância, revisitando a luta de ex-presos políticos contra o controle do exercício pleno da cidadania.

## Considerações Finais

---

13 Título do livro *Nada sobre nós, sem nós-opressão à deficiência e empoderamento*, de James Charlton, primeiro livro na literatura sobre deficiência, realizando um panorama teórico que compara a opressão à deficiência ao racismo, o sexismo e o colonialismo. Lema da luta de conquista de direitos e da participação plena das pessoas com deficiência.

O trabalho do “Memorial ParaTodos” se enquadra numa busca constante de atender as necessidades legais de inclusão e cidadania. Tendo em vista os valores institucionais do Memorial da Resistência, assim como o histórico de luta em defesa dos Direitos Humanos dos ex-presos políticos que tornaram possível sua consolidação, a missão da Ação Educativa é expandir a compreensão de todo o público acerca da exposição.

Considerando que o processo educativo é permeado por trocas, nós, educadores envolvidos no intenso aprendizado proporcionado pela parceria, aproveitamos a oportunidade para agradecer. Mais que uma devolutiva de nosso trabalho, os usuários dos Ceccos e demais envolvidos nos proporcionaram grande descoberta de nossa identidade.

Seguimos na nossa missão, constantemente nos surpreendendo com os desafios ainda a serem enfrentados. Esperamos que esse artigo atue como um multiplicador, despertando a importância do trabalho com acessibilidade e Direitos Humanos em todas as instituições, principalmente nos ambientes destinados à educação.

## Referências

- ALVAREZ, José Alfonso Ballesterio. *Introdução in Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos*. Dissertação (mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- ARROYO, Miguel. Entrevista. In: *Revista Criança*, MEC, Brasília, 2006.
- ASSMANN, Hugo. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos & SANTOS, Akiko (Org.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.
- ATIHÉ, Eliana Braga Aloia. *Notas sobre o papel do contador de histórias, em Teias de experiências: reflexões sobre a formação de*

- contadores de histórias*. Ana Luísa de Mattos Masset Lacombe (Org). São Paulo: CSMB, 2013.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2008. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.
- BURNIER, Luís Otávio. *A Arte de Ator: da técnica à representação. Elaboração, codificação e sistematização de técnicas corpóreas e vocais de representação para o ator*. PUC-SP, 1994.
- DALLARI, D. de A. Contextualização histórica da educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A.; FERREIRA, L. F. G.; FEITOSA, M. L. P. A.; ZENAIDE, M. N. T. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2007.
- DORNELLES, J. R. W. *O que são direitos humanos*. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- FELÍCIO, Vera Lúcia G. *A imaginação simbólica nos quatro elementos Bachelardianos*. São Paulo: Edusp. 1994. (Ensaio de Cultura, 5)
- GONÇALVES, Vanessa. *Eduardo Leite Bacuri*. São Paulo: Plena Editorial, 2011.
- MOURA, Maria Cecília de. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. São Paulo: PUC, tese de doutoramento, 1996.
- NISE, Silveira da. livro “*Imagens do inconsciente*”. Rio de Janeiro: Alhambra, 1981.
- BRASIL. Artigo 5º da Constituição [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acessado em 01/02/2017.
- ARTIGO 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos Acessado de <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acessado em 30/01/2017

## DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS.

Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> Acessado 03/02/2017.

DECRETO Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm). Acessado em 30/01/2017

DORNELLES, J. R. W. *Pontos para uma reflexão sobre a educação em direitos humanos*. [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/joaoricardo/joao\\_ricardo\\_dornelles\\_pontos\\_reflexao\\_edh.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/joaoricardo/joao_ricardo_dornelles_pontos_reflexao_edh.pdf) Acessado 01/02/2017.



Alameda nas redes sociais:

Site: [www.alamedaeditorial.com.br](http://www.alamedaeditorial.com.br)

[Facebook.com/alamedaeditorial/](https://www.facebook.com/alamedaeditorial/)

[Twitter.com/editoraalameda](https://twitter.com/editoraalameda)

[Instagram.com/editora\\_alameda/](https://www.instagram.com/editora_alameda/)

Esta obra foi publicada em formato e-book em São Paulo na primavera de 2017. No texto foi utilizada a fonte Electra em corpo 10 e entrelinha de 15,5 pontos.