The cover features a central golden-brown circle containing the title and subtitle. Four hands of different skin tones (light, medium, and dark brown) are shown holding the edges of this circle from the top-left, top-right, bottom-right, and bottom-left. Black lines extend from the points where the hands hold the circle, radiating outwards across the white background.

Fabiola Mônica da Silva Gonçalves
Juscelino Francisco do Nascimento
(orgs.)

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB MÚLTIPLOS ENFOQUES

Contribuições para a formação inicial
e continuada de professores

Fabiola Mônica da Silva Gonçalves
Juscelino Francisco do Nascimento
(orgs.)

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB MÚLTIPLOS ENFOQUES

Contribuições para a formação inicial
e continuada de professores

2024 © Editora Lupa
© Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, Juscelino Francisco do Nascimento.

EDITOR-CHEFE

Geison Araujo Silva

CONSELHO EDITORIAL

Ana Carla Barros Sobreira (Unicamp)	Lucélia de Sousa Almeida (UFMA)
Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)	Manuel Bandeira S. Neto (UECE)
Daniel Ferraz (USP)	Marcel Álvaro de Amorim (UFRJ)
Diógenes Cândido de Lima (UESB)	Meire Oliveira Silva (UNIOESTE)
Jailson Almeida Conceição (UESPI)	Miguel Ysrael Ramirez Sánchez (México)
Jane Cristina Beltramini Berto (UFRPE)	Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)
José Roberto Alves Barbosa (UFERSA)	Rosângela Nunes de Lima (IFAL)
Joseane dos Santos do E. Santo (UFAL)	Rosivaldo Gomes (UNIFAP/UFMS)
Julio Neves Pereira (UFBA)	Silvio Nunes da Silva Júnior (UFAL)
Juscelino Nascimento (UFPI)	Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UFPB)
Lauro Gomes (UPF)	Waldemar Borges de Oliveira Júnior (UNIFESSPA)
Leticia Carolina P. do Nascimento (UFPI)	

Projeto gráfico e diagramação: Geison Araujo

Revisão: Daniel Muniz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E111

A Educação Inclusiva sob múltiplos enfoques [livro eletrônico] : contribuições para a formação inicial e continuada de professores/ organizadores Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, Juscelino Francisco do Nascimento. -- 1. ed. -- Tutoia, MA: Editora Lupa, 2024.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5218-010-0

1. Educação inclusiva – Brasil. 2. Inclusão escolar. 3. Formação de professores. I. Gonçalves, Fabíola Mônica da Silva. II. Nascimento, Juscelino Francisco do.

CDD-371.9

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Rua Celso Fonseca, 456, Centro, Tutóia/Maranhão, 65580-000
contato@editoralupa.com.br | www.editoralupa.com.br

Sumário

Prefácio9

Capítulo 1 - A inclusão escolar e a prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem dos alunos autistas nos anos iniciais do ensino fundamental.....11

Jeniffer Pientencoski

Neide da Silveira Duarte de Matos

André Paulo Castanha

Capítulo 2 - A inclusão de crianças com a síndrome congênita do Zika vírus na educação infantil: reflexões acerca de uma experiência no município de Natal/RN.....39

Tauriane Paz da Costa

Adriane Cenci

Capítulo 3 - Educação das relações étnicorraciais: uma perspectiva de educação inclusiva.....71

Waldeci Ferreira Chagas

Capítulo 4 - O papel do professor no desenvolvimento da musicalidade da criança surda..... 99

Tatiane Ribeiro Moraes de Paula

Patrícia Lima Martins Pederiva

Capítulo 5 - Estratégias pedagógicas na educação básica: professores surdos de Libras no ensino remoto..... 129

Karla Karina Abrantes Rêgo

Juscelino Francisco do Nascimento

Capítulo 6 - Gênero e sexualidade nas rimas e versos do cordel: propostas para as aulas de história165

Ewerton Rafael Raimundo Gomes

Patrícia da Silva Souza

Patrícia Cristina de Aragão

Capítulo 7 - E devemos falar sobre isso? Uma reflexão sobre sexualidade e escola a partir de inquietações de docentes..... 185

Marcelo Medeiros da Silva

Raimundo Mélo Neto Segundo

Tayse de Souto Silva

Capítulo 8 - A experiência com a monitoria especializada em meio às ações inclusivas vivenciadas no CAFS-UFPI: caminhos e perspectivas..... 213

Carla Andréa Silva

Capítulo 9 - As práticas pedagógicas de inclusão no ensino superior: narrativas docentes em perspectivas 235

Deolinda Maria Soares de Carvalho

Francisca Adma de Oliveira Martins

Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto

Capítulo 10 - Experiências geográficas inclusivas: formação docente e jovens em processo socioeducativo em combate ao racismo, cartografia e estudante com TEA e atividade não homofóbica na educação básica..... 257

Ana Carolina Rodrigues Alcântara

Karollina Ingrid Soares do Espirito Santo

Erica Vidal de Brito Cardoso

Sonia Maria de Lira

Capítulo 11 - Gênero, diversidade sexual e práticas docentes: uma revisão integrativa 283

Lucas Henrique Santos Ferreira

Izayana Pereira Feitosa

Capítulo 12 - Escola é lugar de axé? Educação inclusiva e o racismo cultural religioso 311

Robéria Nádia Araújo Nascimento

Wagnês Barbosa de Araújo

Capítulo 13 - Representações sociais e o processo de estigmatização: estudo na educação básica na cidade de São Paulo.....	339
<i>Daniela Nassim Camargo da Fonseca</i>	
<i>Cristina Miyuki Hashizume</i>	
Capítulo 14 - O Novo Ensino Médio e a educação inclusiva: um olhar sobre o currículo de Pernambuco.....	355
<i>Marlley Correia de Araújo</i>	
<i>Mirtes Ribeiro de Lira</i>	
Capítulo 15 - A oralidade como instrumento de inclusão no ensino de linguagens.....	381
<i>Maria Aparecida Calado de Oliveira Dantas</i>	
<i>Linduarte Pereira Rodrigues</i>	
Capítulo 16 - Educação inclusiva e formação continuada de professores: ferramentas para desconstruir estigmas e ressignificar valores.....	413
<i>Érica Dantas de Oliveira Batista</i>	
<i>Fabíola Mônica da Silva Gonçalves</i>	
Sobre os organizadores	432
Sobre os autores e autoras	433
Índice remissivo	439

Prefácio

Prefaciara uma obra de tamanha implicação social é um desafio muito gratificante, uma vez que tenho a consciência de que os estudos aqui apresentados podem ser impulsos para uma educação mais inclusiva e democrática, por mais que existam percalços complexos para que se chegue a essa realidade.

Ao tratar da marginalidade em massa, Michel de Certeau (2014 [1996]) coloca sua compreensão, para muitos polêmica, acerca do funcionamento das sociedades. Para ele, há uma suposta tradição em que o sujeito consome e, ao mesmo tempo, não se preocupa com a produção. A consequência disso é uma sociedade que consome apenas o espetáculo - aquilo que, de maneira geral, é aplaudido e apreciado pela massa, acarretando a localização do sujeito às margens do sistema social.

Essa reflexão dialoga muito diretamente com os caminhos trilhados pela educação inclusiva no Brasil, que, embora seja garantida na Constituição Federal de 1988, tem enfrentado negativas das mais diversas, acarretadas por jogos de interesse de cunho político. A educação, em meio a tudo isso, fica, muitas vezes, silenciada, à espera de políticas, investimentos, formação para os profissionais, entre outras questões. Assim, nós, participantes do todo social, somos sempre levados à adaptação com o que está posto, como critica Freire (1997) quando defende uma educação para a inserção.

A partir disso, encontramos na pesquisa uma possível saída, a qual, sem o diálogo conjunto com os contextos escolares, não tem valia alguma. Nesse sentido, a pesquisa representa um espaço de problematizações constantes que podem frutificar novas discussões, novas ações e, num plano maior, novas políticas que assistam a educação inclusiva como ela realmente necessita.

Nessa direção, a obra “A educação inclusiva sob múltiplos enfoques: contribuições para a formação inicial e continuada de professores” é uma importante iniciativa, que se soma a tantas outras, para demonstrar que a educação inclusiva precisa ser tomada como ponto de discussão com mais frequência. Nossos estudantes e professores nunca precisaram tanto de amparo como tem ocorrido no mundo atual, atravessado por fragmentações emergentes, que exigem, principalmente dos professores, reflexões e ações outras. Dessa forma, ir à luta e, com isso, desconstruir a ideia de marginalidade em massa (De Certeau, 2014 [1996]) no campo educacional, é preciso.

Motivado pela esperança por uma educação transformativa e capaz de formar os sujeitos para a vida, deixo com vocês, leitores, a missão de entrar em diálogo com a obra e, com ela, construir novos saberes.

Garanhuns, 18 de dezembro de 2024.

Prof. Dr. Silvio Nunes da Silva Júnior
Programa de Mestrado Profissional em Letras da
Universidade de Pernambuco (Profletras/UPE)

Referência

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 22. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2014 [1996].

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire Última entrevista 1ª parte**. São Paulo, 17 abr. 1997. Entrevista a Luciana Burlamaqui. Acesso em 14. dez. 2024.

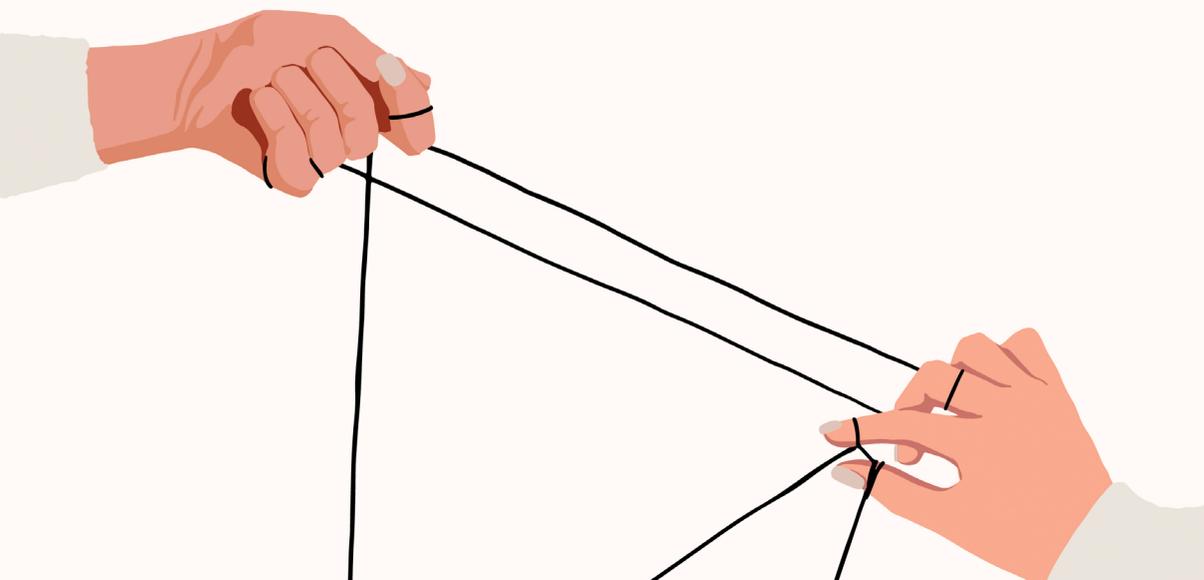
capítulo 1

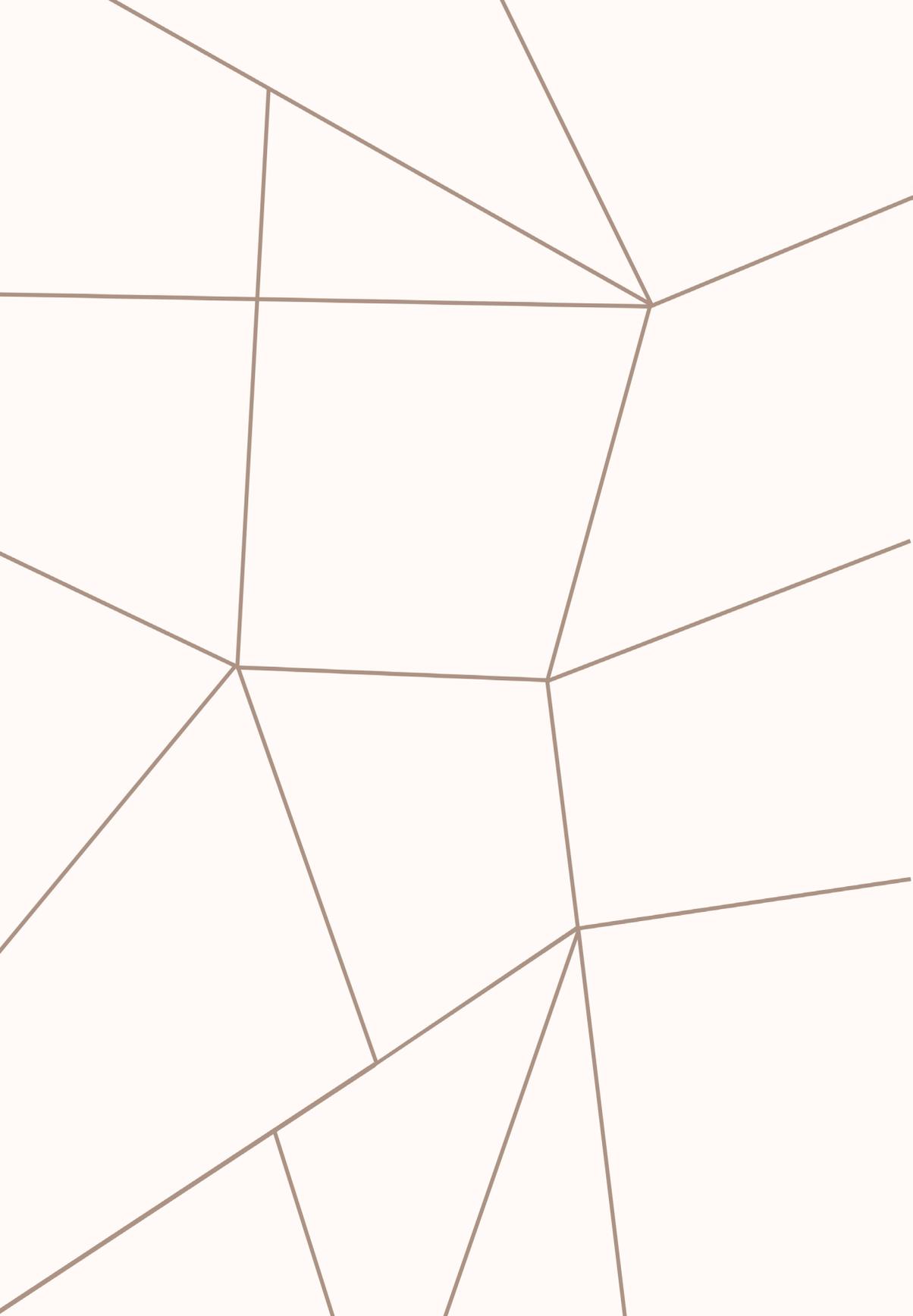
A inclusão escolar e a prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem dos alunos autistas nos anos iniciais do ensino fundamental

Jeniffer Pientencoski

Neide da Silveira Duarte de Matos

André Paulo Castanha





Introdução

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é garantida na rede regular de ensino pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Assim sendo, o presente capítulo tomou isso como marco, visto que a aprovação da lei ampliou imensamente a inclusão de crianças com TEA na escola comum e determinou que se desenvolva um trabalho diferenciado, considerando as especificidades de cada aluno.

A motivação para este estudo advém das vivências em estágio não obrigatório em uma instituição da rede municipal de ensino do Município de Cascavel – PR, com crianças autistas. Dessa experiência surgiu um desconforto ao perceber o não desenvolvimento de atividades pedagógicas, por parte dos docentes, com os alunos autistas.

O TEA, de acordo com a *American Psychiatric Association* – APA (DSM-5, 2014), antes denominado pelos termos autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger, é um *transtorno de neurodesenvolvimento* caracterizado por déficits na comunicação e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, alicerçada na Política de Educação Inclusiva, garante a inclusão escolar desse público nas classes comuns de ensino regular e, se necessário, o aluno com TEA tem o direito ao acompanhamento especializado.

Assim como qualquer outra criança, a criança com TEA precisa de escolarização para o seu pleno desenvolvimento. Entretanto, a criança com TEA inserida no âmbito escolar requer um atendimento diferenciado em sua escolaridade, por parte da escola, da equipe pedagógica, do professor regente da sala e do professor

de apoio, quando for o caso, para atender suas especificidades e desenvolver-se.

Isto posto, nosso objetivo nesse texto é analisar, com base em pesquisas em nível mestrado a prática pedagógica docente referente ao processo de ensino aprendizagem dos alunos com autismo nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para a concretude desta análise, utilizamos a pesquisa documental e bibliográfica. Para tanto, fizemos o levantamento de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), localizando dissertações publicadas no período de 2012 a 2020, por meio dos seguintes descritores: “inclusão do aluno com autismo”, “aluno com autismo no ensino fundamental”; “práticas pedagógicas para aluno com autismo”. Como critérios de seleção e exclusão, fizemos a eliminação da duplicidade de produções existentes em mais de um descritor, leitura dos resumos de todos os títulos e o sumário para selecionar as produções que, efetivamente, se voltam para a questão da prática pedagógica docente no processo de ensino aprendizagem dos alunos com TEA. Importa-nos detectar o que narram e como lidam os professores do Ensino Fundamental sobre as práticas pedagógicas com alunos com autismo.

Por meio das dissertações publicizadas na BDTD, no período de 2012 a 2020, buscamos observar nas pesquisas se há indicativos de práticas pedagógicas dos professores com alunos autistas, matriculados no ensino fundamental – anos iniciais, visto que, todas as crianças, indiferente de suas peculiaridades, têm direito e precisam participar de igual forma, de processos de escolarização apropriados ao seu pleno desenvolvimento. Assim, a partir da identificação dessas práticas levantamos algumas questões referentes às ações docentes para entender e melhor desenvolver o trabalho pedagógico, voltado a escolarização de alunos com autismo nas escolas comuns do ensino fundamental.

O texto está organizado em três partes. Na primeira, tratamos das bases legais da inclusão de alunos com TEA na escola comum. Na segunda, caracterizamos as produções encontradas na BDTD que demonstram a prática pedagógica de professores com alunos autistas, matriculados no ensino fundamental. Na terceira, apresentamos algumas das práticas pedagógicas de inclusão dos alunos com autismo reveladas pelas pesquisas. Por fim apresentamos algumas conclusões.

As bases legais da inclusão de alunos com TEA na escola comum

Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, a qual ficou comumente conhecida como Declaração de Salamanca, elaborou orientações para os governos e organizações referentes à educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais (Unesco, 1994). A partir desse acontecimento, a luta pela inclusão começou a se fortalecer mundialmente (Carvalho, Rocha e Silva, 2006).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em sua redação original garantiu em seu artigo 4º “III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, p. 2). Foi por meio dessa regulamentação que a educação inclusiva começou a tomar forma em âmbito nacional brasileiro”.

Em 2007, a ONU realizou uma Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), cujo propósito foi criar as condições para “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamen-

tais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (CDPD, 2014, p. 26).

O Brasil participou da Convenção e ratificou suas proposições e assumiu suas obrigações pelo Decreto Legislativo n.186, de 9 de junho de 2008 e pelo Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009, dando equivalência de emenda constitucional as garantias estabelecidas na CDPD.

A CDPD fez uma significativa alteração na forma de compreender a deficiência, substituindo o

(...) modelo médico para o modelo social, o qual esclarece que o fator limitador é o meio em que a pessoa está inserida e não a deficiência em si, remetendo-nos à Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF). Tal abordagem deixa claro que as deficiências não indicam, necessariamente, a presença de uma doença ou que o indivíduo deva ser considerado doente. (CDPD, 2014, p. 14).

O artigo 24 da CDPD tratou do direito à educação. Conforme estabelecido no texto:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (CDPD, 2014, p. 48)

Para a efetivar esses direitos o Estado deve garantir que:

as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência (CDPD, 2014, p. 49).

A Convenção regulamentou a obrigatoriedade da inclusão da pessoa com deficiência em turmas regulares de ensino e complementou, definindo que “b) as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem” (CDPD, 2014, p. 49). Portanto, o Brasil a ratificar a CDPD legitimou a inclusão das pessoas com deficiência em escolas comuns e em condições propícias para se desenvolverem em todos os níveis, em consonância com as pessoas as quais convivem.

Ao assumir as obrigações da Convenção, o Brasil organizou sua Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como objetivo:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, trans-tornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdo-tação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continui-dade nos níveis mais elevados do ensino [...] desde a educação infantil até a educação superior. (Brasil, 2008, p. 14).

Segundo Silva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tinha/tem como propósito:

fazer do espaço escolar um espaço de compreensão da diver-sidade humana, de garantia dos direitos humanos, de erra-dicação de qualquer forma de discriminação, onde todos comunguem das mesmas possibilidades de aprendizagem, sejam elas físicas, arquitetônicas, sejam elas cognitivas, sociais ou afetivas (Silva, 2020, p. 197).

Em 2012, a Lei nº 12.764/2012 reconheceu, para todos os efeitos legais, que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista tem os mesmos direitos da pessoa com deficiência, garantindo em

seu artigo 3º. IV o acesso “à educação e ao ensino profissionalizante” e, no parágrafo único estabeleceu que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular [...] terá direito a acompanhante especializado” (Brasil, 2012, p. 2).

A mesma Lei definiu clinicamente o TEA nos seguintes termos:

- deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (Brasil, 2012, p. 1).

Não temos dúvidas de que uma pessoa que apresente todas ou algumas dessas características precise de um atendimento/olhar especial por parte da escola e dos docentes, para que tenham condições de se desenvolverem satisfatoriamente.

Em 2 de dezembro de 2014 foi expedido o Decreto nº 8.368, que regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Se na Lei 12.764/2012, não ficou explícito a perspectiva de inclusão, no parágrafo único do artigo 1º, do Decreto de 2014, isso ficou muito claro. Vejamos:

Aplicam-se às pessoas com transtorno do espectro autista os direitos e obrigações previstos na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Fa-

cultativo, promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, e na legislação pertinente às pessoas com deficiência (Brasil, 2014).

Quanto a garantia de educação, o Decreto 8.368/2014 definiu no seu artigo 4º que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com TEA à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior”. Já o parágrafo 1º estabeleceu que o direito ficou assegurado, sem qualquer tipo de discriminação e “com base na igualdade de oportunidades, de acordo com os preceitos da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência” (Brasil, 2014).

Ao olharmos para a história da educação, verificamos que as pessoas com deficiências, foram tratadas/compreendidas como se fossem completamente distintas dos demais seres humanos. Na história, as principais formas de tratamento dessas pessoas foram/são: a exclusão, forma, como o próprio nome sugere, na qual foram/são totalmente desconsideradas; a segregação, prática pela qual os deficientes viveram/vivem apenas com seus semelhantes, institucionalizados, mas separadas da totalidade; a integração, situação em que a pessoa com deficiência tinha/tem que se adaptar ao meio em que estivesse/está inserida; e, por fim, a inclusão, prática predominante na atualidade, na qual a sociedade e a escola precisam se adaptar às pessoas com deficiência, criando as condições para que elas possam se desenvolver em igualdade de condições as demais pessoas. (Carvalho, Rocha e Silva, 2006).

Assim, “a inclusão deve ser compreendida como um complexo e continuado processo em que novas necessidades e mudanças são exigidas.”(Maciel; Barbato, 2015, p. 62). É importante se atentar aos sentidos e significações que a palavra inclusão pode

ser usada, pois ela, por si só, já pressupõe exclusão, visto que só pode ser incluído aquele que foi ou está excluído. Ainda, “a maior referência do sentido da palavra inclusão tem sido a de Inclusão Educacional, compreendida de forma genérica como a educação de crianças e jovens com deficiências em contextos regulares de ensino” (Maciel; Barbato, 2015, p. 65).

Como indicou Oliveira (1995), o objetivo do processo escolar é o aprendizado e o professor tem o papel fundamental de fazer as mediações necessárias para a promoção do desenvolvimento do indivíduo. Por isso, no processo de inclusão escolar, o professor precisa estar em constante observância para atender as especificidades do seu aluno com necessidades especiais, adaptando atividades para o pleno desenvolvimento em consonância com as atividades de sua classe.

Conforme Bosa (2006), com educação adequada, as crianças com autismo são capazes de operar suas habilidades intelectuais e avançar academicamente. Essa afirmação coincide com os fundamentos vigotskianos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento. Tendo em vista que

A criança 'ainda não sabe', mas é capaz de vir a saber. O 'ainda não saber' não paralisa, impedindo novos saberes, e pode incorporar ao cotidiano da sala de aula um aprender mais solidário, com as crianças sendo ajudadas pelos seus companheiros ou pela professora a realizar o que ainda não são capazes de fazer sozinhas. (Sampaio, 2009, p. 9 *apud* Brande; Zanfelice, 2012, p. 47).

De acordo com Vigotski (1989), o desenvolvimento considerado atípico é uma construção social já que a formação do psiquismo é uma confluência entre o ser biológico e o seu meio social, cultural e histórico. Isso vincula em planejamento apropriado, conjuntamente com trabalho mútuo entre o professor regente, o

professor de apoio, a comunidade escolar, a família e os terapeutas, pois, quanto maior for o conhecimento sobre o aluno(a) com TEA e suas necessidades específicas, mais fundamentada será a prática acerca da inclusão (Castanha, 2016).

Ao inserir uma criança com TEA na educação formal, ela pode se tornar uma via potente que viabiliza o acesso e a apropriação da cultura, como também a autorregulação do comportamento e operacionalização de processos simbólicos, aprimorando, assim, o aprendizado e a capacidade de solucionar problemas.

Caracterização das produções encontradas na BDTD que demonstram a prática pedagógica de professores para alunos com autismo matriculados no ensino fundamental

Com intuito de compreender os caminhos percorridos e as possibilidades para avançar na garantia do direito à educação das crianças com TEA, ao passo em que se busca concretizar melhores condições de desenvolvimento, de aprendizagem e de participação social desses sujeitos, nossa pesquisa percorreu a produção acadêmica dos últimos anos e apresenta esses dados para demonstrar a fertilidade dos estudos nela contemplados e a importância desse debate sobre a inclusão.

O levantamento de dissertações que contemplam o estudo foi feito na BDTD no modo “busca avançada” com os descritores “práticas pedagógicas para aluno com autismo”, “aluno com autismo no ensino fundamental” e “inclusão do aluno com autismo”, onde foram localizadas, respectivamente, 39, 54 e 99 escritos, totalizando 192 pesquisas. Os dados revelam uma quantidade expressiva de dissertações, isso evidencia que o autismo se constituiu num problema pedagógico que precisa ser compreendido, para pode ser enfrentado.

Definidos os critérios como recorte temporal, natureza (dissertações), análise do título e dos resumos, as pesquisas foram selecionadas de acordo com o objetivo do estudo em questão. A confiabilidade dos materiais está pautada na seriedade da BDTD em contribuir com a disponibilidade de produções oriundas de programas de pós-graduação avaliados. Dessa forma, os estudos sobre as práticas pedagógicas correspondem a aproximadamente 5% da totalidade da produção acadêmica localizada e estão dispostos no quadro a seguir:

Quadro 1: Síntese geral de dissertações extraídas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

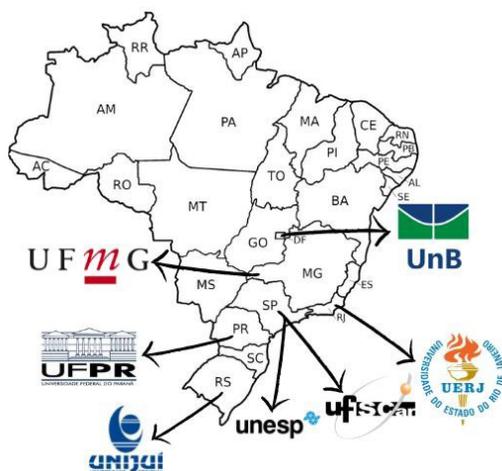
Título da Pesquisa	Autor da Pesquisa	Ano de defesa	Link da Pesquisa	Programa de Pós- graduação
Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar	RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante	2012	Site	Programa de Pós-graduação em Educação Especial
Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?	MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de	2012	Site	Programa de Pós-graduação em Educação
A inclusão escolar da criança autista	PUCOVSKI, Karin Priscila Gonçalves Franco	2013	Site	Programa de Pós-graduação em Educação
Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista	GALLO, Giulia Calefi	2016	Site	Programa de Pós-graduação em Educação Especial

Representação social dos professores de aluno com autismo sobre os processos de ensino e aprendizagem	LEMOS, Claudia Elci Bervig	2016	Site	Programa de Pós-graduação em Educação
A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades	BIANCHI, Rafaela Cristina	2017	Site	Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas
Inclusão e o outro com autismo: as vicissitudes de um lugar sustentado pela escola	LAGO, Maria Jéssica Rocha	2017	Site	Programa de Pós-graduação em Educação
Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino	VICARI, Luiza Pinheiro Leão	2019	Site	Programa de Pós-graduação em Educação

Fonte: Portal BDPD. Dados organizados pelos autores (2023).

Com relação às áreas de pesquisa, os estudos encontrados corresponderam às áreas de educação (5 estudos), educação especial (2 estudos) e Planejamento e Análise de Políticas Públicas (1 estudo).

Com intuito de facilitar a localização das pesquisas, bem como suas incidências, organizamos um mapa das instituições de ensino e o estado na qual foram elaboradas e, estão dispostas no mapa que segue:



Fonte: BDTD. Dados organizados pelos autores (2023).

O mapa revela que a maior recorrência das pesquisas selecionadas neste estudo foi desenvolvida na região Sudeste, com um total de 5 pesquisas, sendo duas dessas em uma mesma instituição, a UFSCar. Os outros estudos estão localizados na região Sul, com 2 pesquisas e 1 no Centro-Oeste. Com essa localização observamos níveis de desigualdade nas pesquisas considerando as regiões brasileiras. Convém salientar que a região Sudeste, historicamente tem posição de destaque quanto ao atendimento educacional oferecido ao público-alvo da Educação Especial.

Como a pesquisa bibliográfica se propõe a traçar um panorama sobre a prática pedagógica docente no processo de ensino aprendizagem dos alunos com autismo, buscamos identificar também os referenciais teóricos presentes nas dissertações, para posterior análise das contribuições científicas delas decorrentes. Entretanto, ao se investigar as teorias presentes no rol de dissertações elencadas, constatou-se que os pesquisadores, em sua maioria, não expõem claramente qual concepção teórica embasa suas pesquisas, apenas dois explicitam ser na perspectiva histórico-cultural.

As demais abordaram vários conceitos de diferentes autores e, com isso valorizamos a riqueza das produções acadêmicas em seus estudos minuciosos, advindos de observações, acerca da inclusão da criança com TEA.

Como a questão fundamental é compreender as proposições das pesquisas, destacamos excertos que elegemos como proposta dos pesquisadores para o trabalho pedagógico com crianças que apresentam diagnóstico de TEA. O quadro a seguir revela as intenções dos autores, as respectivas categorias abstraídas dos textos após a análise dos objetos de cada pesquisa.

Quadro 2: Proposições dos pesquisadores

Autor	Proposição	
Rabelo (2012)	Formação continuada	Ensino colaborativo ou co-ensino, que envolve a parceria entre professores do ensino comum e ensino especial trabalhando juntos para favorecer a escolarização em classe comum de alunos com NEEs.
Menezes (2012)	Formação continuada	Educação Especial como suporte ao ensino comum no processo de inclusão escolar de alunos com autismo.
Pucovski (2013)	Aluno-sujeito	Relação entre professor e seu aluno autista que está em processo de inclusão em turma regular, considerando o processo ensino-aprendizagem balizado pela concepção de aluno-sujeito.
Gallo (2016)	Prática Baseada em Evidências	O que os professores fazem com as crianças com TEA quando incluídas e se usam algumas das Práticas Baseadas em Evidências.

Lemos (2016)	Reconhecimento das limitações e das potencialidades de aprendizagem da criança com TEA	Processo de ensino e de aprendizagem desenvolvidos por professores que atuam junto a uma turma de estudantes da Educação Básica, com a presença de aluno com autismo.
Bianchi (2017)	Formação continuada	Formação continuada específica para o atendimento do aluno com TEA.
Lago (2017)	Relação professor-aluno	A atuação docente e seus efeitos subjetivos para uma criança autista.
Vicari (2019)	Práticas educativas	Possibilidades e os limites do processo de inclusão escolar dos alunos com TEA no ensino comum.

Fonte: Dissertações analisadas. Dados organizados pelos autores (2023).

Tomando como base esse levantamento de categorias nas dissertações selecionadas, destacamos suas contribuições diretas ao debate sobre as possibilidades de trabalho pedagógico no processo de escolarização de crianças com TEA. No próximo item dedicamo-nos a compreender o que categorizamos como proposições apresentadas pelas pesquisas. Nossa exposição não se orienta exatamente pela apresentação de dados e resultados, mas por aspectos que consideramos um desenho que nos permite melhor compreender as relações estabelecidas entre os elementos do processo ensino-aprendizagem.

As práticas pedagógicas e a inclusão dos alunos com autismo em turma regular de ensino: o que revelamos pesquisas

No que tange às práticas pedagógicas e à inclusão de aluno com TEA, Rabelo (2012) desenvolveu experiências de ensino colaborativo com professores de escola pública, enquanto formação

continuada. Conforme a autora, esse ensino consiste em “um trabalho em parceria do professor comum com o professor do ensino especial” (Rabelo, 2012, p. 70).

Para tanto, Rabelo (2012) realizou encontros com a professora do ensino comum e a estagiária que acompanhava o aluno com TEA “para troca de experiências, planejamento e reflexões sobre como adaptar as atividades para o aluno com autismo participar das atividades didáticas juntamente com a turma” (Rabelo, 2012, p. 100). Nesse movimento, a pesquisadora “inteirava-se na dinâmica da escola e se propunha a colaborar com as atividades didáticas-pedagógicas integrantes do currículo escolar” (Rabelo, 2012, p. 100). Por fim, “essas experiências de intervenções colaborativas renderam uma maior interação e intensidade na comunicação entre as colaboradoras em sala de aula” (Rabelo, 2012, p. 101), pois apesar da professora do aluno com autismo

se autoavaliar com despreparo, opostamente, questionava sua prática, buscava respostas, identificava caminhos e mobilizava conhecimentos para organizar o currículo de forma mais inclusiva a seu aluno com autismo em conjunto com sua turma (Rabelo, 2012, p. 119).

A partir de seu estudo, Rabelo enfatizou que o ensino colaborativo é uma possibilidade concreta de intervenção pedagógica, que favorece a inclusão de autistas na escola comum.

Menezes (2012) em seus estudos em torno do alunado com TEA desenvolveu formação continuada por intermédio do Projeto de Acompanhamento à Inclusão dos Alunos com Autismo, com o intuito de “investigar a experiência pedagógica da inclusão dos alunos com autismo” (Menezes, 2012, p. 75). Segundo o autor, a Educação Especial é um suporte oferecido às escolas que possuem alunos com autismo incluídos em turmas comuns, de modo a favorecer sua participação na dinâmica escolar” (Menezes, 2012, p. 63).

No decorrer de sua pesquisa, Menezes (2012) realizou orientações diretas à prática pedagógica de uma professora de um aluno com TEA, que estava em processo de alfabetização, apresentando diversas práticas realizadas na escola especializada adequadas aos alunos com autismo. O autor destacou que, a partir dos encontros, a professora pode refletir e modificar o seu fazer pedagógico, pois foi possível “visualizar as atividades que o aluno era capaz de realizar em grupo menor e com atenção individualizada” (Menezes, 2012, p. 100).

Em seus estudos acerca do autismo, Pucovski (2013) intentou “conhecer a relação entre o professor e seu aluno autista” (p. 51). Para isso, esse pesquisador realizou entrevistas com professoras e pedagoga de uma escola de ensino fundamental - anos iniciais.

De acordo com Pucovski (2013) uma professora relatou, entre outras coisas, ter sido antecipada pela pedagoga sobre “a presença de uma criança autista em sua sala no ano seguinte, o que permitiu que ela se preparasse, dedicando um tempo de suas férias para estudar sobre o transtorno” (Pucovski, 2013, p. 64). Outra professora também comentou que, “ao saber sobre a inclusão de um aluno autista em sua sala, foi pesquisar sobre o assunto” (Pucovski, 2013, p. 64). Pucovski (2013), enfatizou que o fato de pesquisar sobre o transtorno permite a construção da imagem de um aluno, e ao se deparar com a criança e observá-la, com o olhar mais atento, as professoras conseguem buscar neles algo mais, além do que um diagnóstico pode significar.

Conforme Pucovski (2013), as professoras em conjunto com a pedagoga organizavam estratégias embasadas em fundamentações teóricas. Como o aluno com autismo “gosta muito de um espaço só dele, se isolar, então teve a estratégia do tapete” (Pucovski, 2013, p. 73), local onde ele podia extravasar quanto estivesse nervoso, mas que por vezes, também utilizava para fazer ativida-

des ou até mesmo ficar deitado, quando não estava bem. Outra estratégia bastante significativa foi “chegar um pouco mais tarde e sair um pouco mais cedo por causa do tumulto” (Pucovski, 2013, p. 73). Segundo a autora, “algumas estratégias, apesar de terem sido pensadas para o aluno autista, acabaram por favorecer os demais alunos, que se beneficiaram com o uso de materiais e espaços pensados inicialmente para ele” (Pucovski, 2013, p. 75), por isso “tudo que foi adquirido acabou sendo de uso comum” (Pucovski, 2013, p. 75).

De acordo com Pucovski (2013) as professoras consideram seu aluno autista e há um reconhecimento desse indivíduo, com o qual um professor pode realizar interferências importantes em seu desenvolvimento na tentativa de cumprir sua tarefa de ensinar/educar essa criança.

Gallo (2016) realizou estudos um tanto quanto sucintos acerca do alunado com TEA e observou as práticas pedagógicas de três professoras de turmas distintas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais com alunos inclusos. Conforme essa pesquisadora, a primeira professora oferecia ao seu aluno com TEA “atividades desconexas ou desvinculadas daquelas propostas aos demais alunos, sem nenhum tipo de relação com o contexto ou conteúdo” (Gallo, 2016, p. 38). A segunda professora oferecia para sua aluna com TEA “exatamente as mesmas atividades oferecidas aos colegas, sem nenhum tipo de adaptação” (Gallo, 2016, p. 40). Já o terceiro professor, propunha ao seu aluno com TEA “atividades que contemplavam o mesmo assunto proposto para o restante da sala [...], mas a forma de execução era adaptada” (Gallo, 2016, p. 42). O autor destacou que este último foi o Único “que conseguiu estabelecer melhores relações com o aluno com TEA incluído e oferecer atividades em que o aluno conseguisse acompanhar o conteúdo” e “assim, como os demais, ele também não contava com o auxílio de um segundo professor” (Gallo, 2016, p. 42).

Lemos (2016) registrou na sua pesquisa referente às práticas pedagógicas de professores com aluno com TEA, numa escola particular de Ensino Fundamental – anos iniciais, mediante relatos das professoras e da equipe pedagógica “não saber como agir/trabalhar” (Lemos, 2016, p. 65). O autor destacou que, embora quisessem atender o aluno com autismo da melhor maneira possível, lhes faltava subsídios para tal, deixando transparecer o “sentimento de frustração frente às necessidades formativas exigidas pela educação inclusiva” (Lemos, 2016, p. 68).

Conforme Lemos (2016), os depoimentos das professoras “apontam para o despreparo profissional e as limitações referentes aos conhecimentos sobre as potencialidades e limitações dessas crianças e sobre questões relacionadas ao que seja o autismo” (Lemos, 2016, p. 67). Em uma de suas observações, o autor percebeu que o aluno com TEA “demonstrava dificuldades para aprender, mas a professora não fazia intervenções e não demonstrou preocupação para com a mediação e intervenção deliberada desse processo, deixando a responsabilidade para a monitora” (Lemos, 2016, p. 72) que “estava cursando o ensino médio e nunca tinha trabalhado em escola” (Lemos, 2016, p. 55).

Bianchi (2017), em sua pesquisa sobre as práticas pedagógicas docentes, atentou-se “as situações de inclusão ocorridas no Contexto Escolar” (Bianchi, 2017, p. 48) de alunos com autismo em anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, participaram de seus estudos três Professoras da Educação Especial, três Professoras da Educação Básica de turma regular de ensino e três Coordenadoras Pedagógicas.

Conforme Bianchi (2017), todas as docentes de turma regular de ensino “ênfaticamente que a formação inicial foi insuficiente para lidar com casos de inclusão em geral, e especificamente ao autismo” (Bianchi, 2017, p. 56). As docentes da Educação espe-

cial, por sua vez, embora todas as três possuíssem “considerável experiência demonstram insegurança quanto à sua formação para atenderem com o aluno autista” (Bianchi, 2017, p. 58). E, as coordenadoras pedagógicas exercem papel importante na inclusão do autista, enquanto mediadoras, pois no município onde a pesquisa aconteceu, são elas que “recebem as formações na área da educação inclusiva e são responsáveis por multiplicá-las a todos os docentes que lidam diretamente com os alunos autistas” (Bianchi, 2017, p. 60).

Bianchi (2017), a partir dos relatos das professoras alusivos à “falta de formação e conhecimento sobre o autismo e suas particularidades” (Bianchi, 2017, p. 104), apresentou alguns indicadores “que precisam ser considerados no momento da formação continuada com foco na preparação docente para trabalhar com o aluno autista” (Bianchi, 2017, p. 104). Destacou que os projetos de formação continuada devem considerar as adversidades que os professores apresentaram em relação aos alunos com TEA, que estão estritamente relacionadas “a dificuldade de comunicação, a compreensão do funcionamento cognitivo do autista e em lidar com os comportamentos típicos desses alunos” (Bianchi, 2017, p. 104). Assim, entre outras coisas, a “intenção de formação continuada com enfoque no autismo precisa considerar aspectos relacionados a linguagem” (Bianchi, 2017, p. 104), onde apresenta-se aos professores “mecanismos alternativos de interação comunicacional” (Bianchi, 2017, p. 105). Ainda, é interessante que os professores aprendam na formação “a trabalhar com a memória visual do aluno” (Bianchi, 2017, p. 105), pois ela “pode ser a grande aliada junto à sua aprendizagem” (Bianchi, 2017, p. 105).

Lago (2017), ao estudar “as vicissitudes da inclusão escolar de uma criança autista” (p. 64) em turma regular do ensino fundamental – anos iniciais, observou que o aluno com TEA “sub-

mete-se as mesmas regras que seus colegas, o que implica uma posição na participação [...] tal como os demais” (Lago, 2017, p. 79). A autora enfatizou que a professora estava atenta se surgisse algum significante ao qual ele se mostrasse sensível. Caso identificasse tentava dar sentido no contexto da aula para que aquilo não se perdesse e pudesse deixar alguma marca. Nesse sentido, buscava envolver “os demais alunos, fazendo com que, o que podia ser considerado apenas uma fixação, se encharque de sentidos possíveis de operar” (Lago, 2017, p. 81-2). A professora adotava estratégias flexíveis “sempre engatando a um sentido para todos os demais” (Lago, 2017, p. 83).

Vicari (2019), ao debruçar-se sobre a inclusão de alunos com TEA observou as práticas pedagógicas de professoras de uma escola de ensino fundamental – anos iniciais. Tal instituição possuía, além das professoras de turmas regulares, auxiliares de apoio. Entretanto, as auxiliares de apoio pedagógico, no município onde a pesquisa aconteceu, não possuíam formação específica na área da educação, visto que, para exercer essa função, apenas era exigido “(a) idade mínima de 21 anos e (b) formação de nível médio completo” (Vicari, 2019, p. 83).

De acordo com Vicari (2019), “na maior parte dos momentos observados, houve uma ausência de direcionamento direto e de interação entre professora e aluno” (Vicari, 2019, p. 103). Diante dessa prática, “o aluno não procurava pela professora e demonstrava ter como referência [...] a auxiliar de apoio à inclusão, que era quem acompanhava mais diretamente suas atividades na escola” (Vicari, 2019, p. 104).

A análise das dissertações revelou algumas boas práticas pedagógicas para se desenvolver com alunos com TEA, mas, infelizmente também revelaram, o quanto é preciso investir em formação de professores, se realmente quisermos avançar na política de inclusão escolar das pessoas com deficiência na escola e na sociedade.

Considerações finais

Duas das dissertações elencadas acerca do tema em questão datam do ano 2012, Rabelo e Menezes. Ao aprofundar as leituras para evidenciar se as práticas pedagógicas docentes, no processo de ensino aprendizagem de alunos com autismo em turma regular de ensino possibilitam a inclusão, constatamos que as pesquisas realizadas por Rabelo (2012) e Menezes (2012) se desenvolveram anteriormente a aprovação da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (delimitação inicial desse estudo), mas já sob o efeito da Política de Inclusão adotada pelo Brasil. Ambas as pesquisadoras desenvolveram formações continuadas para professores de alunos com autismo, propondo o ensino colaborativo como aporte a inclusão, no qual pesquisadoras, professores do ensino comum e professores do ensino especial se interrelacionaram buscando práticas efetivas para com esses alunos.

Nas demais dissertações analisadas, ainda que os estudos tenham se dado após a Lei nº 12.764/2012, ficou notório que a inclusão de autistas, em turmas regulares de ensino, ainda era/é uma prática com muitas incógnitas. Ficou evidente que muitas crianças com TEA não tiveram/têm o devido acompanhamento especializado preconizado por lei. Ficou explícito que muitos professores, mesmo quando tentam realizar atividades adaptadas, deixam evidente o pouco domínio sobre as especificidades desses alunados, e as incertezas em como trabalhar com eles. Pelos estudos analisados ficou perceptível a falta de formação inicial, seja em cursos de magistério ou de pedagogia abrangendo o TEA, bem como formações continuadas referentes a esse assunto que, cada vez mais, se faz presente nas salas de aulas, sobretudo nas turmas regulares de ensino.

Assim sendo, no decurso do trabalho percebemos que a inclusão escolar não se efetiva tão-somente ao se implementar uma

lei, antes necessita de práticas sociais, educativas e políticas que compreendam o ser humano e o seu desenvolvimento singular. De fato, os desafios, medos e incertezas ainda são comuns no espaço escolar e exigem transformações de contornos estruturais, curriculares, formativos, especialmente nas práticas pedagógicas.

Contudo, as pesquisas revelam que a escola, e toda prática pedagógica por ela desenvolvida, se apresenta como lugar distinto, como possibilidades reais e concretas para a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas com TEA. É nesse espaço que os sujeitos têm a oportunidade de vivenciar experiências com diferentes conteúdos, brincadeiras e culturas, bem como ampliar o contexto das relações sociais.

Os estudos nos mostraram que o processo de inclusão do aluno com TEA, não desconsiderando as dificuldades, é um desafio possível, que necessita de um olhar para além do diagnóstico. Daí a importância de práticas pedagógicas intencionais e colaborativas que envolvam professores, colegas e a família e que foquem nas potencialidades dos alunos com TEA.

Dessa forma, ao concluir esse texto consideramos que nosso esforço em difundir o conhecimento em educação especial, sobretudo em TEA, tem uma importância estratégica e fortalece a luta pela educação pública, para atender a demanda de alunos com TEA, que infelizmente só vem crescendo nos últimos anos.

Referências

ASSOCIATION, American Psychiatric. Transtorno do Espectro Autista. *In*: ASSOCIATION, American Psychiatric. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 50-59. Tradução de: Maria Inês Corrêa Nascimento.

- BIANCHI, Rafaela Cristina. **A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades.** 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Universidade Estadual Paulista, Franca, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_08701eb3450ee6d5560f6e686c616a95. Acesso em: 16 abr. 2022.
- BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, p. S47-53, 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/20285>. Acesso em: 3 mar. 2022.
- BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3350>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 fev. 2022.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**, Brasília, p. 1- 19, 7jan.2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Diário Oficial da União - Seção 1 - 28/12/2012, página 2. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html> Acesso em: 25 abril 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014.** Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Diário Oficial da União - Seção 1, de 3 de dezembro de 2014, p. 2. Disponível em: <https://www2>.

camara.leg.br/legin/fed/decret/2014/decreto- 8368-2-dezembro-2014-779648-publicacaooriginal-145511-pe.html Acesso em 25 de abril de 2023.

CARVALHO, Alfredo Roberto de; ROCHA, Jomar Vieira da; SILVA, Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da. Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. *In*: CARVALHO, Alfredo Roberto de *et al.* **Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

CASTANHA, Juliane Gorete Zanco. **A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014)**. Orientador: Paulino José Orso. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. p.128. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3388#:~:text=Resumo%3A,a%20promulga%C3%A7%C3%A3o%20da%20Lei%20n.> Acesso em: 7 mar. 2022.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (2007) e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: **Decreto Legislativo n. 186, de 9 de junho de 2008: Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. 5 ed. rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2014.

GALLO, Giulia Calefi. **Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista**. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_ff445aef579407c632094f505c5d6252. Acesso em: 16 abr. 2022.

LAGO, Maria Jéssica Rocha. **Inclusão e o outro com autismo: as vicissitudes de um lugar sustentado pela escola**. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_cb4f32e567f469d30f063ede82d15f01. Acesso em: 16 abr. 2022.

- LEMOS, Claudia Elci Bervig. **Representação social dos professores de aluno com autismo sobre os processos de ensino e aprendizagem**. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIJ_d049b690daf9d2c08b8e64b54b24a5f3. Acesso em: 16 abr. 2022.
- MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. 2. ed. rev. Brasília: Universidade de Brasília, 2015.
- MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?**. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_8c7f2eab5f2279819ac4becc12505be6. Acesso em: 16 abr. 2022.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio- histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- PUCOVSKI, Karin Priscila Gonçalves Franco. **A inclusão escolar da criança autista**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPR_1cad150cfb784ff404453a590f08354c. Acesso em: 16 abr. 2022.
- RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_737e814d52ad3c6b74f2fe76e595a2be. Acesso em: 16 abr. 2022.
- SILVA, Maria Angélica da. A criança com autismo no espaço escolar: contribuições da Defectologia na contemporaneidade. **Revista Com Censo**. Distrito Federal, v. 7, n. 2, p. 196- 205, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/859>. Acesso em: 23 fev. 2022.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca:** Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 07 fev. 2022.

VICARI, Luiza Pinheiro Leão. **Escolarização de alunos com TEA:** práticas educativas em uma rede pública de ensino. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_da4eab8c1f6557758cd418041319ef94. Acesso em: 16 abr. 2022.

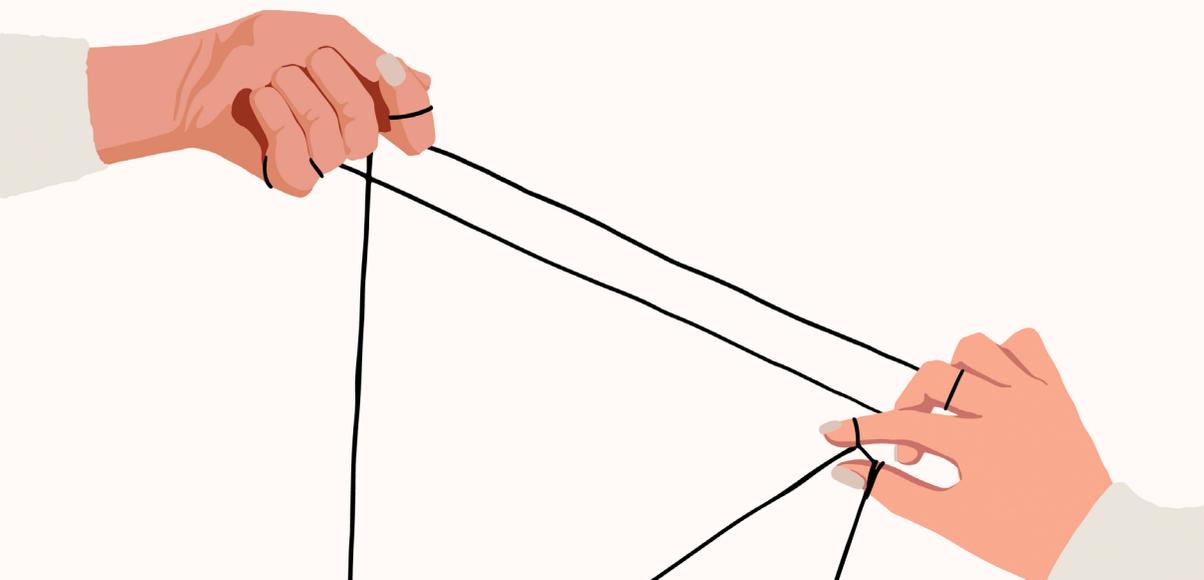
VIGOTSKI, L. S. **Obras completas:** fundamentos de defectología - Tomo Cinco. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1989.

capítulo 2

A inclusão de crianças com a síndrome congênita do Zika vírus na educação infantil: reflexões acerca de uma experiência no município de Natal/RN

Tauriane Paz da Costa

Adriane Cenci





Introdução

Nos anos de 2015 e de 2016, tivemos no Brasil, e mais severamente na região Nordeste, um aumento nos casos de microcefalia associados ao vírus do Zika, configurando um estado de emergência na saúde pública, o que colocou a comunidade científica do Brasil e do mundo em alerta, visto que antes desse período eram poucos os casos de microcefalia diagnosticados na população brasileira.

É um desafio para a área médica e para a educação. As crianças que nasceram com a Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) podem apresentar redução do tamanho da cabeça (microcefalia), redução da estatura, dificuldades de coordenação e equilíbrio, déficits motores e cognitivos, alterações da fala e comprometimento das funções sensoriais (visão e audição). Essas alterações estão presentes na grande maioria dos casos, em torno de 90% deles (Villachan-Lyra, Almeida, 2018). Esse conjunto de alterações implica na condição de deficiência e requer das escolas organização e conhecimento específico para receber essas crianças.

Cabe ressaltar que todas as crianças têm direito à educação e a condições adequadas para que possam participar, aprender e se desenvolver na escola. Nessa direção, a Educação Especial no Brasil está organizada como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, devendo fazer parte da proposta pedagógica das instituições da Educação Infantil ao Ensino Superior. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Educação Especial atua de forma articulada ao ensino comum, não podendo ser substitutiva dele, devendo organizar-se como apoio à educação inclusiva.

Já se sabe que a SCZV toma forma como um conjunto de alterações neurológicas que afetam o sistema nervoso, podendo comprometer o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança de maneiras distintas (Villachan-Lyra, Almeida, 2018). Embora façamos a ressalva de que a síndrome se apresenta de modos distintos para cada criança e que cada contexto escolar tem condições também distintas de recebê-las, buscamos contribuir para a construção do conhecimento sobre as crianças com a SCZV na Educação Infantil, por meio de entrevistas com uma assessora do setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do Natal e com uma professora da Educação Infantil que, em 2019, tinha em sua turma uma criança com a síndrome.

Desse modo, definimos como objetivo geral: compreender o trabalho de uma professora da Educação Infantil com uma criança com a SCZV e a organização do município de Natal/RN no suporte deste trabalho. E como objetivos específicos: entender o papel da formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil do município do Natal/RN para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças com SCZV; refletir sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com a SCZV na Educação Infantil; compreender a organização e os desafios do trabalho pedagógico com as crianças com a SCZV.

A abordagem do trabalho é de um estudo qualitativo, configurando-se como uma pesquisa exploratória (Gil, 2019). Teve como principal fonte de dados as entrevistas (Szymanski, 2011). As duas profissionais foram entrevistadas em janeiro e abril de 2021.

Uma das participantes é uma professora da rede municipal de ensino da cidade do Natal que, no ano de 2019, tinha em sua sala um aluno com a SCZV. Ela possui magistério e estava, no ano da entrevista, cursando Pedagogia. Trabalha há 10 anos na Educação Infantil. Será identificada pela letra F.

Outra participante ocupa um cargo na Secretaria Municipal de Educação de Natal, no setor de Educação Especial, com trabalho direcionado à assessoria das escolas de educação infantil¹. Ela é formada em Pedagogia e Psicologia, trabalhou durante muitos anos com Educação Infantil até ser convidada a exercer a função na secretaria. Será identificada pela letra T.

Devido ao momento vivido da pandemia da covid-19, as entrevistas foram realizadas pelo formato remoto, gravadas e transcritas na íntegra, por meio da plataforma *Google Meet*. O processo de análise dos dados foi orientado pela Análise Textual Discursiva (Moraes, 2003).

As reflexões deste trabalho vão na direção de defesa da educação inclusiva na educação infantil, da formação continuada dos professores para o trabalho inclusivo e com olhar orientado pela Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. É por esses prismas que buscamos compreender a inclusão das crianças com SCZV.

A educação inclusiva pode e deve ser iniciada nas creches, ainda na primeira infância. Bruno e Nozu (2019) indicam avanço das políticas educacionais brasileiras ao estabelecer a educação inclusiva desde a educação infantil. Entretanto, as autoras também apontam desafios para uma política de inclusão na Educação Infantil que seja realmente efetiva: a concretização desse direito dos bebês e crianças com deficiência ao acesso às creches e pré-escolas; a superação de práticas assistencialistas que por muitos anos foi adotada quando se pensava em Educação Especial e em Educação Infantil; a compreensão da importância da interação entre as crianças com e sem deficiência em um ambiente adequado; o aumento de vagas nessas instituições para as crianças ainda na

1 Na organização da rede municipal de ensino de Natal não há sala de recursos multifuncional com AEE nas instituições de Educação Infantil. O apoio e orientação aos professores é feito pelos assessores do setor de Educação Especial.

primeira infância; o incentivo para um trabalho em conjunto entre os profissionais da Educação Especial e da Educação Infantil; e a real disponibilização de serviço do AEE na Educação Infantil.

Além disso, para que o trabalho dos professores na Educação Infantil atenda adequadamente às necessidades de todas as crianças, a formação desse profissional, inicial e continuada, é um aspecto crucial. De acordo com Do Carmo *et al.* (2019), apesar de vários documentos, em nível nacional e internacional, indicarem que os estudantes com deficiência têm direito à educação na escola comum, no que diz respeito à formação docente, existe uma lacuna, pois não há diretrizes claras, com medidas concretas, que possibilitem formação para que o professor tenha condições de trabalhar com todos os estudantes.

Vigotski (2021) nos ajuda a entender que as práticas pedagógicas com crianças com deficiência devem orientar-se pelas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento delas, não pela sua deficiência em si. As crianças com a SCZV, geralmente, apresentam deficiência múltipla, sendo muito mais evidenciadas suas dificuldades do que suas possibilidades (Calheiros de Sá, Pletsch, 2021). Vigotski considerou que o desenvolvimento das pessoas com deficiência depende não apenas da condição orgânica, mas principalmente das oportunidades de aprendizagem que têm, da forma com que essas pessoas são vistas e tratadas pela sociedade.

Com esses pressupostos nos lançamos à reflexão dos dados que está organizada em três eixos, apresentados na sequência.

O que os professores aprendem para e ao ensinar

Os dados das entrevistas com as duas participantes reiteram a importância da formação continuada para a educação inclusiva, especialmente para o trabalho pedagógico com as crianças com a SCZV. Em meados do ano de 2019, a rede de ensino municipal de

Natal recebe, na Educação Infantil, crianças com uma síndrome sobre a qual os professores e gestores tinham ainda poucas informações. F relata essa situação: “de início a gente só via mesmo o que se falava na mídia, porque foi algo assim... bem... foi logo no início então a gente só sabia aquilo que realmente passava na mídia” (Educadora F, em entrevista, 09 de abril de 2021).

Também a secretaria municipal precisou mobilizar os profissionais para formação, em toda rede, para que as instituições de Educação Infantil recebessem e acolhessem bem as crianças com SCZV, conforme T explica:

Eu ia nas unidades e a gente formava grupos e as unidades de ensino (os centros infantis e escolas). Inclusive nas férias cheguei a ir a mais de uma unidade. Para a gente pensar no que precisava fazer, no que precisava conhecer e estudar e como é que a gente ia se organizando no decorrer da chegada da criança, desde a organização das turmas (Assessora T, em entrevista, 24 de fevereiro de 2021).

Tanto a professora da escola, quanto a assessora da secretaria municipal, indicam em suas falas que, na chegada das crianças com a SCZV, elas tinham ainda pouco conhecimento a respeito da síndrome. Diante disso, não ficaram paralisadas; foram buscar formação para receber bem todas as crianças.

Vemos o envolvimento dos profissionais, sua dedicação ao trabalho e estudo, conforme também explicitado nos trechos das entrevistas:

[...] a gente começa o trabalho nas férias ainda. Muito interessante, a sala cheia, férias de professores... eles não poderiam estar trabalhando nas férias, mas foi uma opção e eles se responsabilizaram por isso, porque estavam necessitados dessa discussão (Assessora T, em entrevista, 24 de fevereiro de 2021).

[...] porque a gente se depara com uma situação nova, no meu caso ele foi o meu primeiro aluno, com microcefalia e aí como a gente não tem experiência de como trabalhar, nós tivemos sim que recorrer. Inclusive eu trabalhei com uma das meninas, J, que era minha auxiliar e ela estava cursando na época Pedagogia também. E ela foi uma das pessoas assim, que me ajudou bastante porque ela procurava muitas informações e como a gente estava o tempo inteiro em contato com ele e a gente tinha... mas, não é que a gente tinha mais cuidado só com ele, a gente tinha com os outros, mas também se preocupava de certa forma com ele, então a gente estava sempre procurando informações (Educadora F, em entrevista, 09 de abril de 2021).

Percebemos que a formação continuada, no caso dessa pesquisa, esteve muito próxima das necessidades que as profissionais perceberam. T ressalta a formação que a secretaria fez junto a cada instituição de Educação Infantil, e F ressalta a busca de informações, que também pode ser entendida como formação continuada, junto à colega que atuava com ela e a turma. Com isso, explicitamos o caráter de formação *in loco* e focada nas demandas emergentes de cada contexto. A ocorrência e a importância dessa formação *in loco* foi compartilhada em vários momentos das entrevistas, pelas duas participantes:

A formação in loco... a gente teve uma preocupação de intensificar as formações in loco, porque é quando o formador da área de saúde ou nós mesmos – mas a gente não fazia aquela formação individual, era o grupo. Então passamos manhãs dentro da unidade, vendo o que tinha de material, o que não tinha (Assessora T, em entrevista, 24 de fevereiro de 2021).

Pesquisadora: Houve por parte da gestão e da secretaria de educação algum curso, treinamento ou suporte para essa nova situação?

F: Sim, nós temos. A secretaria deixa uma pessoa responsável pelo CMEI [Centro Municipal de Educação Infantil] né, e em cada CMEI a gente recebe esse suporte e essas orientações (Educadora F, entrevista dia 09 de abril de 2021).

Destacamos que a formação continuada realizada dessa maneira, *in loco*, não se justifica apenas como possibilidade de suprir lacunas da formação inicial dos profissionais, mas, principalmente, para atender demandas novas que emergem do cotidiano do trabalho pedagógico. O caso das crianças com a SCZV na Educação Infantil, por exemplo, é uma discussão que emerge recentemente, pois essa síndrome passou a ser mais conhecida apenas em meados do ano de 2016.

É preciso estar continuamente em formação, pois novas necessidades se apresentam com frequência. Essa ideia de se estar sempre aprendendo fica mais explícita, principalmente, ao pensarmos na educação inclusiva. A diversidade da sala de aula, as características que cada aluno apresenta alguma condição específica e muitos outros aspectos novos que vão surgindo durante o trabalho na escola impulsionam o educador a buscar novos conhecimentos. Junto às práticas, no seu dia a dia em sala de aula, ele também tem a oportunidade de buscar e atualizar os seus conhecimentos, como no caso específico da SCZV. Cabe destacar que não se trata de estudo descontextualizado da prática e das crianças reais. No caso das crianças com a SCZV, torna-se importante conhecer as características da síndrome, mas principalmente perceber cada criança em seu desenvolvimento. Assim, podemos ver a relevância do educador/pesquisador que se propõe a estar na sua rotina sempre disposto a refletir e aprender. Freitas aponta essa postura como essencial para a escola inclusiva:

Essa linha de pensamento, na qual o professor, diante da reflexão na e sobre a ação em sala de aula, refaz sua prática, demonstra uma significativa competência à escola inclusiva, pois a reflexão é o elemento desencadeador para um trabalho eficaz no ambiente de sala de aula, mediante o qual o professor promove experiências em que os alunos demonstram-se participativos e ativos (Freitas, 2006, p. 175).

Nas entrevistas com as duas participantes, tal postura reflexiva e de busca de conhecimentos pode ser percebida. Também percebemos, na fala das duas, a importância que teve a formação continuada em parceria com profissionais da área da saúde.

As condições específicas das crianças com a SCZV eram desconhecidas pelos profissionais da educação, sendo que na área da saúde esse estudo já estava mais consolidado. Desse modo, os profissionais da área da saúde puderam contribuir com discussões sobre o desenvolvimento dessas crianças, suas necessidades específicas, o potencial delas, o comprometimento de algumas funções, bem como os cuidados necessários. Essa formação em conjunto deu mais segurança aos professores. As formações foram realizadas, prioritariamente, nos próprios CMEIs, em parceria com um centro especializado que fazia o acompanhamento clínico e de reabilitação com crianças com deficiência, sendo que algumas das crianças dos CMEI já estavam sendo também acompanhadas nesse centro especializado. Os trechos das entrevistas, a seguir, contam desse processo formativo:

[...] pedimos ao Centro Heitor Carrilho, onde a maioria das crianças eram atendidas, para que a formação fosse feita, a gente tivesse rodas de conversas e eu preparei... eu tinha um conhecimento com as meninas da saúde... então, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicólogo, psicomotricista foram para dentro da unidade. Fizemos roda de conversa e uma das mães junto com a sua fisioterapeuta que, coincidentemente, veio no dia para a formação que ela era do

grupo do Heitor Carrilho. Ela levou a criança e a gente para dentro da sala onde essa criança trabalhava e a fisio, o resto da equipe junto com a gente fomos observando o que tinha de material de estrutura [...] (Assessora T, em entrevista, 24 de fevereiro de 2021).

[...] nós temos sim esse suporte e nós também temos palestras, alguns cursos que nos ajudam nesse sentido. Essa pessoa que fica responsável pelo CMEI, se eu não me engano de 15 em 15 dias ou mensalmente, ela está indo ao CMEI, ela está sentando com cada profissional e ela vai procurando saber quais são as nossas dificuldades, no que que elas podem estar nos ajudando (Educadora F, em entrevista, 09 de abril de 2021).

Essas formações não tinham como objetivo capacitar os profissionais da educação para que reproduzissem o trabalho do centro especializado. As participantes destacaram o caráter colaborativo, de diálogo, que possibilitou que os educadores tomassem o conhecimento específico e refletissem sobre ele para o contexto do CMEI, de modo a adequá-lo às necessidades do dia a dia da Educação Infantil, sem transformar a escola em uma extensão da clínica. Na entrevista, T vai explicando esse caráter da formação:

[...] o pessoal da saúde muito preparado, trabalha muito com a ludicidade, junto com a família porque existe um trabalho de estimulação precoce, que eles ensinam a família para a família fazer em casa. Foi o que eu solicitei que fosse ensinado à escola. E a gente pegar o material, as orientações e adequar ao dia a dia da escola para não transformar a escola numa clínica, num espaço clínico, mas sim um espaço onde aquele brincar possa ser explorado de diferentes formas, inclusive com a turma toda... mas a gente não perder de vista que esse tempo, muitas vezes de tempo integral. Na maioria elas não ficavam porque no contraturno tinham os atendimentos, fisio, fono, neuro, mas a gente primava por isso, otimizar esse tempo,

os materiais, tudo que pudesse mergulhar essa criança no simbólico, como movimento corporal, com as relações os laços com outro[...] contando a história não é só a posição da cervical, mas é de brincar, ver se ela está rindo [...] São as duas coisas juntas. É o pedagógico que vê o todo, são práticas educativas. Vai para além do pedagógico, tem as técnicas que são importantíssimas, mas tem a fala, a linguagem, o simbólico. A maior preocupação da gente era de não ficar técnico e não reabilitar. É encarar fazer o trabalho observando o sujeito; ele não é um objeto da medicina, é um sujeito da educação... o mais importante é resgatar que potencialidades tem esse sujeito [...] a gente viu que os materiais a gente pode usar com outras crianças, até que não tenham deficiência. Tudo que a gente aprendeu não é específico só. Tinham alguns cuidados inclusive de criança para criança. Tem criança que não precisa sentar em noventa graus, tem criança que pega na colher com a síndrome; pega na colher e come, anda, vai buscar bolsinha lá e tira o copo de dentro, tem outras que talvez nunca façam isso (Assessora T, em entrevista, 24 de fevereiro de 2021).

De acordo com os relatos, percebemos disponibilidade tanto da equipe da saúde, quanto dos gestores, bem como dos educadores para aprender juntos na formação. Vitaliano (2019), ao discutir a formação continuada e educação inclusiva, propõe-nas nessa direção: “É importante o professor perceber que deve trabalhar de modo cooperativo com os gestores, com os outros professores, com os especialistas e com os familiares” (Vitaliano, 2019, p. 6).

As trocas que acontecem na formação continuada possibilitam construir novas formas de organização que qualificam o trabalho pedagógico inclusivo. Nas entrevistas, as duas participantes ressaltaram que foi possível desenvolver um bom trabalho junto às crianças no CMEI, graças à formação continuada realizada de modo colaborativo:

[...] sem a formação não haveria possibilidade, foi a partir de estudos interdisciplinares, foi que a gente pôde repensar as práticas, para poder oferecer um espaço para a criança, sem, no entanto, transformar a escola em clínica... então, assim, a formação é a base. Uma formação interdisciplinar, onde os saberes não se sobrepõem, mas eles se agregam eles se trocam...além de ter que estudar o texto, a gente teve que aprender a fazer e a entender porque estava fazendo, fazer a leitura daquilo, ver que é possível, que pegar na criança daquele jeito não vai desmontar toda, que deixar a criança numa única posição pode causar isso; então a gente teria que fazer de um outro jeito... e foram professores, estagiários de Pedagogia (Assessora T, em entrevista, 24 de fevereiro de 2021).

Pesquisadora: Você falou que houve palestras, treinamentos por parte da secretaria, você achou que contribuíram para que você soubesse como superar os desafios de trabalhar com a turma e com ele, com ele com algumas limitações?

F: Sim, ajudou bastante. Porque a gente chega para trabalhar com a criança com deficiência sem ter nenhuma experiência e quando você tem em outras turmas um trabalho, em outros anos com crianças com alguma deficiência, já tem um pouco de experiência né. Você, ao longo do tempo, vai sabendo como você vai trabalhar com aquela criança de certa forma; apesar de que cada criança é uma; uma metodologia que eu utilizar com aquela criança, esse ano, não vou poder utilizar no ano que vem. A gente já tem um certo tipo de orientação de como vai trabalhar. E aí essas palestras, esses cursos eles são bastantes proveitosos, porque a gente pode também trocar experiência com outros profissionais, que também tem crianças naquelas situações e também podem estar passando para a gente outras informações de como trabalhar, de como aproveitar essas ideias para trabalhar com essas crianças (Educadora F, em entrevista, 09 de abril de 2021).

Nos dois trechos, vemos que os profissionais envolvidos têm consciência de que as novas situações no contexto da Educação Infantil vão requerer estudo, discussão e reflexão compartilhada – a formação continuada vem responder a essa necessidade. Percebe-se, ao longo da análise, o comprometimento desses profissionais que reconhecem que, para ensinar e ao ensinar, também aprendem.

Acima de tudo, são crianças

Ao observar as falas, nas entrevistas, tanto as da professora como as da assessora, foi possível perceber que existia uma preocupação em não deixar que a falta de experiência e de conhecimento a respeito da SCZV as levassem a tratar as crianças com essa síndrome de maneira totalmente diferente das demais. Existia uma maior atenção a essas crianças, sabiam que exigiam maior preparo, mas havia também o cuidado para que não fossem excluídas do trabalho pedagógico realizado com as outras crianças. Percebiam que as crianças com a SCZV, acima e além do diagnóstico, são crianças como todas as outras da turma, em pleno desenvolvimento e precisando de profissionais dispostos a favorecer suas possibilidades de aprender. Desse modo, não poderiam estar na Educação Infantil apenas para ser cuidadas.

O cuidar e o educar são inseparáveis para todas as crianças na Educação Infantil. Nas crianças com a SCZV, há uma demanda grande de cuidados com saúde, alimentação, locomoção. Todos esses cuidados devem ser pensados de modo pedagógico, associados ao educar.

Nas falas da professora e da assessora, ficava clara a compreensão de que as limitações não poderiam ser deixadas totalmente de lado, mas elas tinham que ser analisadas para entrar na rotina das crianças e não se tornarem uma barreira que impedisse um tra-

balho pedagógico voltado para suas aprendizagens. Havia a preocupação que não fosse apenas um cuidar voltado às restrições, mas sim entendendo que ele pode abranger o pedagógico e esse momento pode ser coberto de significação e aprendizagens para essas crianças.

Tem a questão cognitiva que o professor sabe por onde caminhar, vai trabalhar com literatura, vai trabalhar com música na Educação Infantil, vai trabalhar com arte [...] Mas tinha/tem outros cuidados, que é o cuidar e o educar; são as duas grandes ações [...] (Assessora T, em entrevista, 24 de fevereiro de 2021).

O desenvolvimento integral de qualquer criança, independentemente de ter algum diagnóstico ou alguma deficiência, é diretriz dos documentos da Educação Infantil, como já orientado, desde 2010, por meio das DCNEI:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p. 18).

Percebemos, nas entrevistas, o comprometimento com esses objetivos. Notamos que, quando os profissionais decidem mudar o olhar sobre as crianças com a SCZV, novas possibilidades são encontradas, tanto dentro da rotina escolar, como na articulação entre escola e os ambientes familiares e de reabilitação. A fala de uma das entrevistadas explicita esse aspecto:

E a gente foi tentando encontrar alguns caminhos junto com a família, também, não só com os terapeutas, junto com a família para identificar alguns sinais, alguns gestos que essas crianças faziam e aí aparece esse sujeito, que não era passivo aos cuidados ele estava ativo ali... (Assessora T, em entrevista, 24 de fevereiro de 2021).

[...] aí os discursos começam a mudar; não é a menina da microcefalia, o menino da microcefalia, é aquela criança que sorri, que é muito danada, que eu notei que na hora que ela bateu no outro eu acho que ela estava arengando; não era só a espasticidade, tinha uma intenção no movimento, isso tudo foi um grande diferencial. É o lugar de sujeito... que é um sujeito que precisa de cuidado, carinho de pessoas que estudem, mas que olhem para ele e descubram que ali tem sujeitos com muito potencial (Assessora T, em entrevista, 24 de fevereiro de 2021).

Foi muito importante que todas as pessoas passassem a reconhecer nas crianças com a SCZV mais do que características da síndrome; passaram a perceber seus modos de expressão, interação e até mesmo suas peraltices. Os profissionais, no processo de formação continuada e conjunta, foram reconhecendo a criança para além da deficiência. Embora essa criança se expresse de um jeito diferente (pelos movimentos, pelo olhar, pelo riso), elas conseguem ter momentos de interação com as outras crianças e com os adultos que as cercam.

As falas das profissionais, durante as entrevistas, ressaltam que havia a preocupação em criar situações que favorecessem a interação desses alunos com o restante da turma e com toda a escola, como coloca T: “[...] interação o tempo todo né; a questão dos vínculos dos laços com as outras crianças, com os adultos [...]” (Entrevista realizada no dia 24 de fevereiro de 2021).

Foi possível compreender o quanto o convívio social é importante para o desenvolvimento dessas crianças. Desse conví-

vio social destacam-se as relações estabelecidas nas instituições escolares, que ampliam as relações que as crianças têm junto ao ambiente familiar, que acontecem num contexto organizado para promoção de interações com pares e, principalmente, organizado para promover aprendizagens.

Foi notável que a troca de experiência entre as crianças era alcançada por meio das atividades na sala e durante as brincadeiras, como destaca T, ao contar sobre relatos que ouviu dos professores que estavam com crianças com a SCZV em suas turmas:

[...] a questão motora muito afetada, mas isso não impedia de ela interagir, mesmo aquela que não tinha controle cervical. O olhar e uma expressão de sorriso na hora de uma contação de história [...] esses gestos, esse olhar, começaram a se transformar em linguagem; essa troca, essa comunicação com a criança; e aí o tempo todo dessa criança ser posta nas brincadeiras com os outros. Vi crianças, por exemplo, reconhecendo, começando a falar dentro da unidade lá dos CMEI, reconhecer colegas pelo nome, cheguei a ver isso (Assessora T, em entrevista, 24 de fevereiro de 2021).

Ressalta-se a importância do brincar para as crianças, principalmente, na primeira infância. Porém, muitas vezes, quando pensamos na criança com alguma deficiência, achamos que esse brincar não é possível, e a fala de T mostra que é possível e necessária. O estudo de Da Silva *et al.* (2018) reitera a importância da brincadeira para as crianças com a SCZV:

[...] devem ser analisados quais tipos de brincadeiras poderão ser desenvolvidas com as crianças com SCVZ, pelo fato de apresentarem alterações motoras em seus membros inferiores e superiores [...] pensar no brincar da criança com deficiência é muito relevante, porque é por meio do

brincar que a criança explora o mundo e vivencia novas experiências, cultiva capacidades, habilidades, interesses e hábitos de cooperação necessários para a competência na vida adulta (Da Silva et al., 2018, p. 66).

Ainda que os aspectos do desenvolvimento biológico das crianças com a SCZV indiquem que a organização das brincadeiras deva ser recoberta de cuidados e que sejam criadas expectativas dentro das possibilidades individuais de cada criança, não se pode esquecer que são crianças e que crianças brincam.

Nas entrevistas foi possível perceber como os profissionais vão, no cotidiano das práticas da Educação Infantil, enxergando essas crianças para além de sua deficiência e como esse olhar contribui para que elas participem das diversas práticas com os colegas, mesmo com adequações/diferenciações necessárias:

Assim, as atividades dele, ele participava de toda a rotina e no momento da atividade, a atividade dele era diferenciada. Porque ele não tinha uma certa coordenação motora de pegar lápis, de pegar em giz de cera essas coisas. A gente sempre fazia atividades com ele de pintura com o dedo, de recorte, de puxar e rasgar. Então era assim, a gente não trabalhava a mesma atividade que as crianças. Era o mesmo conteúdo, mas atividades diferenciadas (Educadora F, em entrevista, 9 de abril de 2021).

O cuidado que aparece na fala da professora não limita a criança à síndrome, mas oferece condições para que ela participe. É imprescindível que, quando necessário, o professor ou outros profissionais estejam oferecendo apoio, ajustando propostas.

Assim, as crianças com microcefalia devem ter acesso a conjunto de cuidados próprios da primeira infância e, sobretudo, àqueles que sua condição específica demanda. Sabendo que as crianças com microcefalia também podem

aprender quando estimuladas precocemente, as creches devem acolhê-las em ambientes inclusivos, ricos e estimulantes, que ofereçam, por meio de ação interdisciplinar, as condições necessárias ao seu desenvolvimento integral. (Da Silva et al., 2018, p. 61)

Dessa forma, é reiterada a importância da Educação Infantil para todas as crianças, especialmente para aquelas com deficiência. Para compreender a aprendizagem nesse contexto, os conceitos de deficiência primária e secundária e de compensação social propostos por Vigotski são orientadores.

Garcia (1999) explica que a deficiência primária (ou característica primária) é a relacionada ao biológico, compreende lesões orgânicas, lesões cerebrais, má-formações orgânicas, alterações cromossômicas etc. da pessoa com deficiência. Já a deficiência secundária (ou complicação secundária) tem sua origem nas relações sociais e na cultura, compreende o atraso no desenvolvimento que surge como consequência das interações e mediações inadequadas. Nessa perspectiva, uma educação inadequada também leva às complicações secundárias. Por outro lado, a compensação social refere-se à criação de caminhos que tornem possível a pessoa com deficiência ter acessibilidade, acesso pleno à cultura, às aprendizagens.

Assim, olhar apenas para a SCZV e os impedimentos biológicos que ela implica para cada criança é focar-se na deficiência primária. Esse olhar é insuficiente, pois é necessário compreender também como a cultura, como as relações que são estabelecidas com o meio social afetam o desenvolvimento desse sujeito. O contexto cultural, as relações sociais podem prejudicar o desenvolvimento quando se configuram como barreiras, nesse caso levam à deficiência secundária.

Por outro lado, o contexto cultural e as relações podem ser fonte da compensação social (Garcia, 1999; Vigotski, 2021). Tra-

ta-se de reconhecer as dificuldades da criança, investir e apoiar o desenvolvimento de suas potencialidades como o trabalho que as entrevistadas relataram.

Para todas as crianças, a escolarização é fonte de desenvolvimento; para as crianças com deficiência ela se concretiza como tal quando esse espaço for acolhedor, acessível, de aprendizado.

As duas entrevistas permitiram perceber que o trabalho desenvolvido com as crianças com a SCZV na Educação Infantil tem sido promotor de desenvolvimento delas. Nos trechos a seguir, temos exemplos de como as profissionais reconhecem esse desenvolvimento ligado ao trabalho desenvolvido no CMEI:

[...] aí, quando ele chegou ao CMEI, a gente já passou a colocar ele para andar, para se locomover. Porque, assim, ele se locomove; ele não tem a mesma coordenação motora com os braços e as pernas e os pés normais como nós temos, mas ele já se locomovia, só que com uma certa dificuldade, mas aí isso foi trabalhado e ele foi se desenvolvendo, as outras crianças da sala eles passaram a cuidar dele... E “L” era uma criança muito carinhosa. Então a gente passou a perceber também que ele passou a comer só, e subir no parquinho, ele subia, a gente ficava olhando, mas ele já começou a trabalhar essa coordenação motora. Aí a gente observou muitas conquistas com ele... chegou com muita dificuldade para se alimentar; essa foi uma das conquistas que a gente conseguiu obter com ele, dele se alimentar sozinho. Até mesmo na parte de se locomover, que ele tinha muita dificuldade, e a avó tinha muito medo né. E aí também, do cuidado, ele tinha muito cuidado com os objetos da sala, ele gostava de ajudar a guardar os objetos, apesar dele não falar [...] aí ele ajudava a juntar os brinquedos, ele conseguia já tirar a roupinha dele. Foram avanços, foram coisas que a gente foi percebendo. Ele já conseguia passar um bom tempo na rodinha, porque antes a gente não conseguia com ele, tinha que sentar ele na nossa perna, porque ele não ficava de jeito nenhum. E obedecendo a fila para ir

para o café ou para o almoço, ele também já ia. (Educadora F, em entrevista, 09 de abril de 2021).

[...] a criança passa a se perceber não mais como aquela criança especial que tá ali naquela sala só junto com outras crianças especiais né. Elas estão juntas das ditas normais né e estão ali e isso tem facilitado muito o desenvolvimento delas (Assessora T, em entrevista, 24 de fevereiro de 2021).

A professora e a assessora foram trazendo lembranças do desenvolvimento percebido e do que era relatado pela família. A educadora (F) estava sempre atenta mesmo às pequenas evoluções de L (a criança com a SCZV) que, para ela, eram vistas como grandes conquistas:

[...] ela [a avó de L] estava sempre falando que ele estava bem, ela estava percebendo os avanços dele também. Em casa que ele era uma criança bastante agitada antes de vir para o CMEI e ele passou a ser uma criança mais tranquila e quando chegava a hora e trazer ele para o CMEI ele ficava muito ansioso [...] E, assim, a gente percebeu que houve um desenvolvimento de que ele realmente aprendeu. Assim, ele não aprendeu os conteúdos que a gente passou durante o ano, diferente das outras crianças, mas, assim, a gente conseguiu ver resultados, mas a gente percebeu que realmente ele conseguiu assimilar o que a gente desenvolveu (Educadora F, em entrevista, 9 de abril de 2021).

Podemos notar que as práticas no CMEI promoveram o desenvolvimento que afeta a vida toda da criança, tanto que a família também percebeu. A professora enxerga a criança, reconhece suas dificuldades, mas não se restringe às dificuldades, nem reduz a criança à síndrome.

Do acesso à escola ao dia a dia: desafios e conquistas

Ao discutir a Educação Infantil para as crianças com a SCZV, um primeiro desafio é essas crianças chegarem à escola. Uma dificuldade, que percebemos nas entrevistas e vimos ser mencionada em outras pesquisas (Nascimento, 2020; Farias, Villachan-Lyra, 2018), é o receio das famílias, num primeiro momento, de confiar à instituição escolar os cuidados da criança percebida como frágil e que requer uma série de cuidados, os quais já são conhecidos pelos familiares. A assessora fala sobre:

Começou uma dificuldade de chegarem às escolas, porque os pais chegaram a pensar que as escolas não tivessem o que... alguns pais... não eram todas as famílias. Algumas famílias pensando, com receio de levar essas crianças tão dependente... A dificuldade era chegar às escolas. Então, a gente fez um trabalho, né, de falar de como é que a escola funcionava para essas famílias (Assessora T, em entrevista, 24 de fevereiro de 2021).

A postura que T relata, de aproximação às famílias para explicar sobre como seria o trabalho e os cuidados com a criança, com uma conversa de convencimento sobre a importância da Educação Infantil, também aparece em reportagem escrita por Nascimento, publicada no Diário de Pernambuco, que traz como tema os primeiros cinco anos das crianças diagnosticadas com SCZV:

Além de oferecer estruturas física e pedagógica adequadas nas instituições de ensino, profissionais que lidam diretamente com as famílias afirmam trabalhar também para convencer pais e mães sobre a importância de fazer a matrícula em uma escola (Nascimento, 2020, p. 12).

Como constatamos durante as entrevistas, além da insegurança dos profissionais de como realizar um bom trabalho pedagógico

com essas crianças, havia o receio das famílias sobre as condições dos CMEI para acolher seus filhos. Nesse contexto, percebemos o esforço, tanto por parte da secretaria de educação, como por parte das escolas, em capacitar os profissionais com formação continuada e em convencer essas famílias a matricular essas crianças e mantê-las frequentando a escola, indicando que os profissionais e os CMEI estavam preparados para receber as suas crianças.

Nessa direção, destaca-se a necessidade de investimento da secretaria na estrutura das escolas, que precisa ser adequada para receber as crianças com a SCZV. Farias e Villachan-Lyra (2018) falam sobre essa questão da estrutura e a segurança que famílias sentem:

No entanto, a inclusão destes nestas instituições de ensino é uma questão complexa, que demanda investimento. Por um lado, muitas das famílias desejam colocá-los na creche, e lutam por isto. Porém ainda não se sentem seguras em deixar seus bebês aos cuidados dos docentes na instituição escolar, alegando que os mesmos não estão preparados para recebê-los devido, tanto às limitações orgânicas da criança como ao despreparo dos profissionais da educação quanto à SCZV, falta de conhecimento das características da Microcefalia e o saber lidar com as necessidades dela (Farias, Villachan-Lyra, 2018, p. 125-126).

E esse foi um desafio apontado. As entrevistadas destacaram questões ligadas à estrutura física e organizacional dos CMEIs, números de crianças por sala, quantidade de educadores por turma. Como os casos de Zika nas gestantes aconteceram num mesmo período, foi relatado pela assessora que a eclosão dos nascimentos das crianças diagnosticadas com a síndrome foi no ano de 2015, se concentrando em locais específicos da cidade de Natal, especialmente nas periferias, nas quais as condições de saneamento básico

são mais precárias. Alguns CMEIs que ficam nessas localidades ou próximos foram os que receberam mais crianças:

Como eles nasceram na mesma época, quando procuram, procuram no mesmo nível. Muitas vezes não tem muitas unidades de Educação Infantil naquele bairro, aí fica tudo concentrado num só; e, às vezes, naquele nível só tem uma, duas salas. Então tem essa questão também. E eles eram muito pequenininhos para unidades muito distantes de casa (Assessora T, em entrevista, 24 de fevereiro de 2021).

Nesse sentido, reiteramos que as condições que o trabalho com as crianças com a SCZV foram muito desafiadoras. Villachan-Lyra e Almeida apontam esse e outros desafios iniciais

O primeiro desses desafios diz respeito ao próprio acolhimento por parte da escola, e “acolher” neste caso, não é igual a “ter vontade política de receber” ou apenas colocar no ambiente escolar. Equivale a um conjunto de medidas que viabilizam este acolhimento, tais como: adequação da infraestrutura de acessibilidade; recursos humanos que realmente promovam essa inclusão envolvendo qualificação dos funcionários e educadores. Faz-se necessário conhecimentos específicos básicos sobre os quadros clínicos e características de cada criança para que seja possível a implementação de práticas pedagógicas adequadas a este público (com flexibilidade didática, flexibilidade para o sistema de avaliação, uso de novas tecnologias etc.). E, por fim, ainda no âmbito do acolhimento da escola, se faz necessário também a adaptação do material pedagógico (Villachan-Lyra, Almeida, 2018, p. 86).

Então, se trata de ter estrutura física, formação continuada dos profissionais e isso requer financiamento para as instituições de Educação Infantil.

Evidenciamos, nas entrevistas, que além do receio das famílias em confiar os filhos à escola, também existia a aflição dos educadores, não só quanto à parte teórica sobre o desenvolvimento e o trabalho pedagógico com crianças com a SCZV, mas com a questão das necessidades particulares de cada criança, que estavam relacionadas à condição de cada uma, aos compromettimentos que cada uma apresentava, conforme a assessora aborda a seguir:

Como é que eu vou alimentar uma criança? Todo mundo naquela sala já se alimenta sozinho, mas essa não e ela ainda tem um porém, ela pode engasgar, broncoaspirar e morrer; e morrer dentro da escola. E esses cuidados específicos a gente precisava de uma formação, de um especialista na área de saúde... nós não temos estagiários da área de saúde. É tudo muito filmado, fotografado, com as devidas autorizações, para a gente avaliar; e estudos de caso. E vale salientar, nessas unidades de centros infantis, não tínhamos salas de recursos multifuncionais. Mas tivemos uma estratégia para que as salas de recursos pudessem colaborar, inclusive com os estudos de casos que elas escreviam (Assessora T, em entrevista, 24 de fevereiro de 2021).

Cada criança com a SCZV pode apresentar condições específicas que vão gerar preocupações diferentes nos educadores. F, em vários momentos, frisa que tinha dificuldade para propor momentos coletivos, nos quais L pudesse estar participando junto com as demais crianças e que a família ficasse segura quanto a isso, para deixá-lo participar.

A minha maior dificuldade foi conseguir uma estratégia de conseguir envolver ele junto com os demais alunos, fazer com que ele participasse ou tivesse pelo menos a mesma, que a gente pudesse trabalhar da mesma forma com ele, de estar fazendo com que ele interagisse com os outros alunos... A avó dele tinha muito medo, aí sempre estava com ele no colo (Educadora F, em entrevista, 9 de abril de 2021).

Percebemos como o educador se desdobra para acolher as famílias, para buscar os conhecimentos da prática pedagógica, buscando alternativas para desenvolver atividades e momentos em sala de aula que favoreçam a interação com as demais crianças.

Havia a preocupação com a saúde e segurança das crianças e isso aparecia também na escolha das atividades e materiais:

Quando a gente fala do cuidado no próprio desenvolvimento que tem que ter objetos a própria tecnologia assistiva com segurança, desde de um objeto que não leve ao engasgo, como a gente pensou minuciosamente tudo, até nos objetos pequenos que a gente tinha que pregar elástico, para essa criança puxar, os brinquedos fazer esse movimento (gesticula), para não soltar e botar na boca, o tipo de cola. Tudo era pensadinho... Falta muito investimento, muito mesmo, de materiais, de tudo. É muito esforço do corpo docente, é muito esforço do pessoal da saúde (Assessora T, em entrevista, 24 de fevereiro de 2021).

Preocupavam-se ainda de a escola não se transformar em clínica para as crianças com a SCZV. Embora algumas delas requeressem cuidados específicos e fosse imprescindível a parceria com profissionais da área da saúde, bem como com os familiares que já tinham modos de cuidar específicos.

Nas entrevistas, outro desafio evidenciado foi o da continuidade desse trabalho que vinha sendo desenvolvido nos CMEIs com as crianças com a SCZV quando fomos assolados pela pandemia da covid-19:

Infelizmente vem a pandemia e dá esse corte. Dá o corte para o professor, para a criança, inclusive colocando em risco que são crianças em situação de risco para COVID; a comorbidade, tem outras patologias cardíacas, enfim, também tem várias, mas em linhas gerais (Assessora T, em entrevista, 24 de fevereiro de 2021).

As entrevistas com a assessora e com a educadora foram realizadas a partir de fevereiro de 2021, quando, no Brasil, completávamos 1 ano da pandemia. Nesse momento, as aulas das instituições públicas estavam acontecendo pelo ensino remoto, sem perspectiva de retorno presencial.

Com esse contexto, o trabalho com as crianças com a SCZV na Educação Infantil foi bastante comprometido. Para muitas crianças, o trabalho pedagógico foi interrompido por não contarem com a disponibilidade de familiares para as apoiar e, principalmente, por não terem os recursos (equipamentos e acesso à internet) que o modelo remoto requer. Pletsch e Mendes (2020) destacam essas dificuldades que as famílias de crianças com a síndrome encontraram:

Outro aspecto que chama atenção é a condição social das famílias que não têm acesso aos materiais escolares básicos, o que reforça nosso argumento de que pensar em atividades de ensino remoto para essas crianças exige compreender as desigualdades sociais nas quais elas e suas famílias estão inseridas (acesso à internet, aos recursos didático-pedagógicos, até mesmo acesso a recursos tecnológicos como tablets ou computadores) (Pletsch, Mendes, 2020, p. 10).

Desse modo, muitas das crianças ficaram sem qualquer acompanhamento escolar. E, mesmo as que tiveram acesso, enfrentaram uma série de dificuldades. A educadora diz sobre como pensa que as crianças com a SCZV podem ter sido afetadas:

Eu acredito que a quebra da rotina e também... é esse vínculo que a gente tanto trabalha com a criança, isso aí acaba quebrando. Mesmo que a gente tente estar trabalhando com eles de forma on-line; mas não é a mesma coisa. É totalmente diferente de quando você está ali trabalhando

no presencial junto. E eu acredito que essa pandemia veio para dificultar tudo isso. É totalmente diferente de quando você está ali trabalhando no presencial, junto. E eu acredito que essa pandemia veio para dificultar tudo isso (Educadora F, em entrevista, 9 de abril de 2021).

Pletsch e Mendes, referindo-se ao primeiro ano da pandemia no Brasil, destacam que as dificuldades chegaram para todas as crianças, mas que, pela desigualdade e modelo excludente, elas são mais intensas para algumas:

Precariedade, perdas, urgências, desigualdades. A marca de 2020 nos processos escolares das crianças com SCZV é a mesma de diferentes crianças no Brasil com ou sem deficiência. Talvez de uma maneira bastante dolorosa, a realidade apontada por diferentes pesquisas internacionais no que diz respeito à interseccionalidade seja a maior lição a ser aprendida: o processo educacional é “contagiado” (para falar em uma pedagogia do vírus) por diferentes aspectos identitários das crianças, de suas famílias e de seus professores (Pletsch, Mendes, 2020, p. 12).

Podemos dizer que essas crianças com a SCZV foram duplamente afetadas por problemas advindos de situações de emergência em saúde. Primeiro, a própria síndrome que foi ocasionada por uma epidemia, a de Zika Vírus, que ocasionou uma série de comprometimentos no desenvolvimento delas. Segundo, pela pandemia da covid-19, que interrompeu o processo de desenvolvimento que vinha sendo observado com a participação delas na Educação Infantil.

Considerações finais

A pesquisa buscou conhecer o trabalho de uma professora da Educação Infantil com uma criança com a SCZV e como a secretaria de educação do Natal se organizou para dar suporte aos CMEI e educadores para atender crianças com a síndrome e suas famílias. O retrato que alcançamos refere-se ao ano letivo de 2019, que antecedeu a pandemia da covid-19, quando essas crianças estavam frequentando, presencialmente, a escola.

A epidemia do Zika vírus atingiu muitas gestantes em meados do ano de 2015, havendo, em seguida, o nascimento de muitas crianças com a SCZV. Então, em 2019, várias dessas crianças estavam ingressando na Educação Infantil com, aproximadamente, 4 anos.

A partir dos dados das entrevistas, no diálogo com os referenciais teóricos, compreendemos que um ótimo trabalho vinha sendo desenvolvido. A formação continuada na escola foi imprescindível para que a criança com SCZV fosse vista nas suas possibilidades de participação e aprendizagem. O trabalho pedagógico foi desenvolvido na perspectiva do cuidar e do educar. Embora ainda se colocassem desafios grandes no que se refere às condições da escola para receber com segurança e qualidade todas as crianças, no diálogo com as famílias e com os esforços dos profissionais, avanços foram percebidos na direção de uma inclusão que proporcionou participação, aprendizagem e desenvolvimento para a criança com SCZV.

Ressaltamos, por fim, que a Educação Inclusiva, garantindo a participação e a aprendizagem, é direito das crianças desde a Educação Infantil. E isso não deveria ser o resultado só do esforço das profissionais, deveria ser respaldado por políticas públicas de formação de professores e de financiamento para garantir a acessibilidade nas escolas.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em :<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 15 jan. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Política de inclusão na educação infantil: avanços, limites e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 687-701, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12199/8050>. Acesso em: 10 jan.2021.
- CALHEIROS DE SÁ, Miriam Ribeiro; PLETSCHE, Márcia Denise. A participação de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus: interseções entre o modelo bioecológico e a funcionalidade humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17383>. Acesso em: 3 fev. 2022.
- DA SILVA, Flávia Calheiros; VITAL, Mikaelly Damasio dos Santos; SANTOS, Ruana Camilla de Carvalho; DA CRUZ, Tainá Alves Rocha; CALHEIROS, David dos Santos. Capacitação para profissionais de Educação Infantil sobre as necessidades educacionais de crianças com Síndrome Congênita do Vírus Zika e outras alterações neurológicas. **Revista Educação**. Batatais, v. 8, n. 1., 2018. p. 57-71. Disponível em: <https://web-api-claretiano-edu-br.s3.amazonaws.com/cms/biblioteca/revistas/icoes/6059fe20c0ce6055c496d14b/605b390c83fe107cbc97586f.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.
- DO CARMO, Bruno C. M.; FUMES, Neiza L. F; MAGALHÃES, Luciana O. R.; MERCADO, Elisângela L. O. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e

distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39223/pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In*: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 161-181.

FARIAS, Mirella Almeida; VILLACHAN-LYRA, Pompéia. Crianças com a síndrome congênita do vírus da zika e a entrada na creche: um novo capítulo na educação brasileira. **Revista Inclusiones**, Chile, Vol. 5, Num. Esp., p. 122-147, 2018. Disponível em: <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/863>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiências: contribuições vygotskianas. **Ponto de Vista: Revista de educação e processos inclusivos**, Viçosa, n. 1, p. 42-46, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1519/1528>. Acesso em: 15 jan. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2019.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

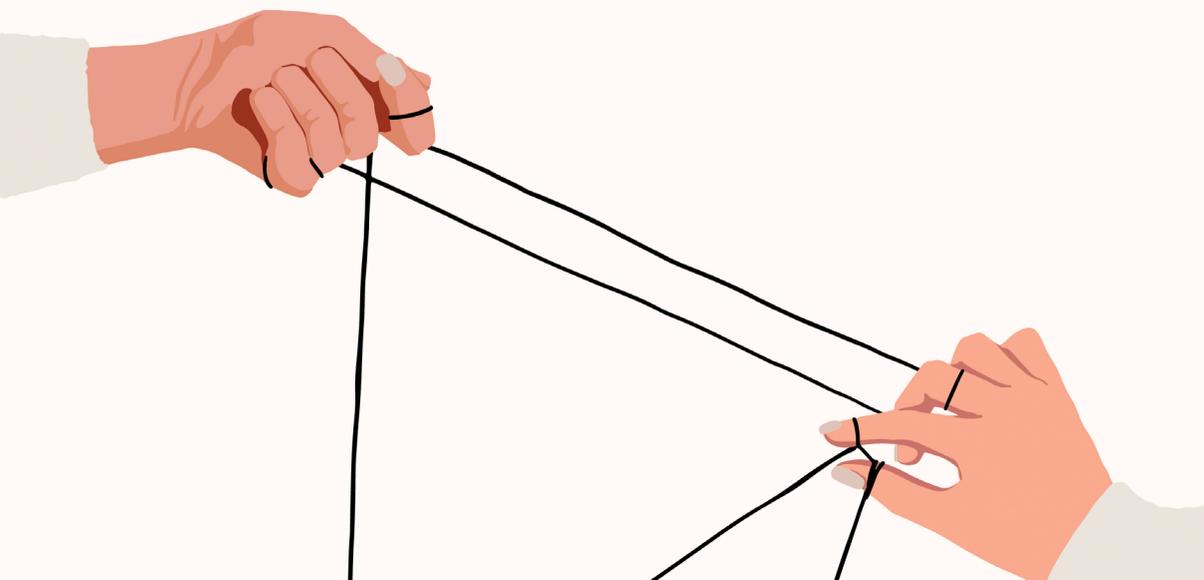
NASCIMENTO, Ana Maria. **Cinco anos derrubando prognósticos: Crianças diagnosticadas com a Síndrome Congênita do Zika completam cinco anos convivendo com os desafios da microcefalia**. Diário de Pernambuco, Recife, segunda-feira, out. 2020. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2020/10/criancas-com-a-sindrome-do-zika-completam-cinco-anos-convivendo-com-a.html#:~:text=Contrariando%20as%20expectativas%20iniciais%2C%20Jayane,microcefalia%20como%20uma%20das%20consequ%C3%AAs>. Acesso em: 15 jan. 2021.

- PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Entre a espera e a urgência: propostas educacionais remotas para crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus durante a pandemia da COVID-19. **Práxis Educativa (Brasil)**, Ponta Grossa, e2017126, v. 15, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17126/209209213775>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.
- VIGOTSKI, Lev S. **Problemas da Defectologia**. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.
- VILLACHAN-LYRA, Pompeia; ALMEIDA, Eliana. Síndrome Congênita Do Zika Vírus, microcefalia e outras alterações do neurodesenvolvimento: um olhar para a Educação. **Revista Inclusiones**, v. 5. Santiago/Chile, 2018. Disponível em: <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/2252>. Acesso em: 22 dez. 2023.
- VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Pro-posições**, Campinas, v. 30, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/F8FqjbfdkKmrNdGGryJyX8t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan.2021.

capítulo 3

Educação das relações étnicorraciais: uma perspectiva de educação inclusiva

Waldeci Ferreira Chagas





Introdução

A educação, enquanto prática pedagógica, possibilita aos sujeitos sociais, por meio do aprendizado de conteúdos, apropriarem-se dos conhecimentos historicamente construídos na escola e fora dela, e assim compreenderem o funcionamento da sociedade, e nela atuar, além de reconhecer-se, formar-se cidadão e, construir a sua identidade social e racial. Ainda que esse seja um dos princípios basilares da escola, no Brasil, a educação, quando destinada às pessoas negras, ainda não se faz a contento destas, o que é problemático, sobretudo porque essa nação é historicamente constituída por estes sujeitos. No entanto, são recorrentes práticas educativas escolares que ignoram e desrespeitam os seus valores civilizatórios; a perspectiva educativa em ação, quando não os exclui, a eles se referem, apenas como aqueles que contribuíram com a formação cultural do Brasil, sem especificar os aspectos e negam as suas presenças na construção desta nação, sobretudo, na contemporaneidade. Geralmente a escola se refere ou lembra de nós de modo pontual, especificamente nos dias 13 de maio e 20 de novembro.

Apesar de a Lei 10.639/2003 obrigar as escolas da educação básica a implementarem no currículo os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana, tais conteúdos ainda não estão presentes como deveriam, o que quer dizer que a educação das relações étnicorraciais não se faz a contento, pois não se reconhece e não se valoriza na sala de aula as experiências civilizatórias dos povos negros. Logo, a educação a que estas pessoas têm acesso não se constitui plenamente inclusiva. Desta feita, ensinar história e cultura afro-brasileira e africana na sala de aula é por em prática a educação etnicorracial, e por extensão, torná-la inclusiva, visto que

O princípio básico da Educação Inclusiva é que todos os alunos, independente de suas condições sócioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades, pois estas se constituem como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias (Unesco, 1994).

A educação inclusiva pressupõe o diálogo com a educação etnicorracial, visto que contempla a diversidade e atende aos sujeitos na sua plenitude e complexidade de condição humana, social, de gênero, orientação sexual e racial. Assim, a educação das relações étnicorraciais se constitui uma prática inclusiva, porque a sua efetivação representa a garantia da diversidade étnica na escola, o que perpassa pela transformação das relações entre os diferentes sujeitos sociais e suas práticas culturais dentro e fora da escola, assim essa perspectiva de educação transcende o espaço escolar, pois incide em,

{...} educar as relações entre as pessoas de diferentes grupos étnicorraciais e tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas as outras, a fim de que desde logo se rompa com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsidere julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais (Silva, 2011, p. 12).

O fazer da educação etnicorracial não se limita à sala de aula, mas deve começar por esta, pois historicamente a escola é a instituição social onde as diferenças étnicorraciais são identificadas, mas nem sempre reconhecidas e valorizadas, de modo que os sujeitos se sintam incluídos.

No geral, a escola possibilita às pessoas negras um modelo de educação que não as reconhecem como seres humanos pensantes, produtores de conhecimentos e capazes de construir o desen-

volvimento da nação brasileira. Estes são considerados e tratados como subalternos e incivilizados. A manutenção desse tipo de compreensão é o que explica o fato de as suas narrativas e práticas culturais ainda hoje não comporem o fazer escolar durante o ano letivo, sendo apenas mencionadas na escola como se precisassem ser lembradas, do contrário, entram na sala de aula de carona, quando se estuda o projeto de colonização do Brasil, instituído pelos portugueses em 1530, em que homens e mulheres negras foram incorporadas como mão-de-obra escravizada. A prática educativa na perspectiva das relações étnicorraciais caminha na contramão desse processo, visto que esta modalidade educacional,

{...} tem por alvo a formação de cidadãos, homens e mulheres empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnicorraciais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive com participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que tem formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Silva, 2011, pp.12/13).

Em virtude de as práticas pedagógicas desencadeadas na escola não ocorrerem na perspectiva da educação étnicorracial, quando professores/as em sala de aula fazem menções às pessoas negras, limitam-se ao período da colonização do Brasil, depois estes desaparecem dos conteúdos ensinados, como se não tivessem nenhuma participação e presença nas histórias, culturas e construção dos conhecimentos relevantes à compreensão da história do Brasil.

Nem mesmo na escola pública, cuja maioria da comunidade é composta por meninos negros e meninas negras, a educação das relações étnicorraciais está efetivada a contento, o que significa que tais sujeitos que a frequentam não estão plenamente incluídos, sobretudo porque a educação a eles destinada mantém a lógica assistencialista e de controle, pois não reconhece a trajetória histórica dos seus antepassados, visto que as suas narrativas continuam excluídas do currículo escolar, e nem os enxergam como cidadãos, autônomos e protagonistas de suas próprias histórias.

Nesse sentido, o cumprimento do que delibera a Lei 10.639/2003 representa a oportunidade de professores/as, seja na escola pública ou privada, de romper com o eurocentrismo inerente ao currículo escolar e fazer valer a educação das relações étnicorraciais, ou seja, implementar uma política pública cuja função é tornar essa instituição um espaço inclusivo, pois é diverso. Trata-se, portanto, de uma perspectiva educacional que os possibilitam trabalhar conteúdos a partir da diversidade das etnias presente na sociedade e na escola. Manter essa prática em sala de aula ainda custa muito caro à maioria dos professores/as na escola da educação básica, devido ao fato de a educação das relações étnicorraciais não ser concebida pelos secretários de educação como política pública, o que faz com que não seja encarada como uma prática que deve se manter permanentemente na rede pública de ensino e ser vivenciada por estudantes, professores/as e servidores/as durante o ano letivo e que, para tanto, precisam ser efetivadas conforme as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

No geral, o fazer da rede de ensino com a educação das relações étnicorraciais é pontual e responsabilizado unicamente aos/às professores/as. No entanto, não são garantidas as condições a que estes profissionais atuem permanentemente, a exemplo do

acompanhamento pedagógico do seu fazer por parte da secretaria de educação, no sentido de dirimir as dificuldades que por ventura enfrentarem para efetivá-lo; a não oferta de formação continuada na área da educação etnicorracial; o não reconhecimento e valorização, pela secretaria de educação, dos avanços pedagógicos ocorridos na escola como decorrentes do fazer educativo nessa perspectiva de educação, o que representaria a sistematização da política pública e sua efetivação. Como isso não ocorre a contento, todo ano o fazer pedagógico com a temática racial é improvisado seja pelo professor/a na escola e secretaria de educação, o que faz com que não haja avanço.

O descaso dos gestores educacionais com a educação das relações étnicorraciais talvez se explique pelo fato de a efetivação dela possibilitar aos professores/as repensar o currículo escolar e assim romper com o eurocentrismo e a eventualidade do ensino dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e indígena na sala de aula, pois se trata de uma,

{...} política curricular que toca o amago do convívio, trocas e confrontos em que têm se educado os brasileiros de diferentes origens étnicorraciais, particularmente os descendentes de africanos e de europeus, com nítidas desvantagens para os primeiros (Silva, 2011, p. 12 *apud* Henriques, 2001; Jaccoud, 2002; Paixão, 2006).

Nesse sentido, a educação etnicorracial e inclusiva dialogam, visto que a implementação de ambas também representa a inclusão do estudante negro na escola e na sociedade, e a garantia da diversidade na educação, o que passa pela construção de um currículo escolar diverso e multicultural, de modo que atenda as demandas da população negra por educação. Não basta que estes sujeitos frequentem a escola, é indispensável que os conteúdos ensinados e as práticas pedagógicas nela desenvolvidas lhes digam respeito, ou

seja, que o fazer da escola contemple as suas experiências e expectativas de aprendizagem, uma vez que eles são detentores de histórias e culturas que precisam ser reconhecidas e respeitadas como conhecimento relevante a compreensão da história do Brasil, conforme sugerem Glat, Pletsch e Fontes (2007) *apud* Ainscow (2004). Para que a escola se constitua diversa e inclusiva.

{...} a inclusão escolar deve ser ancorada em três aspectos inter-relacionados, a saber: a) a presença do aluno na escola, substituindo o isolamento do ambiente privado familiar pela sua inserção num espaço público de socialização e aprendizagem; b) a sua participação efetiva em todas as atividades escolares, a qual não depende apenas de 'estímulos' de colegas e professores, mas do oferecimento de condições de acessibilidade e adaptações curriculares que se façam necessárias; e c) a construção de conhecimentos, função primordial da escola, e meta a ser perseguida durante o processo de inclusão (Glat, Pletsch e Fontes, 2007, p. 345).

A educação, para ser inclusiva e cidadã, não pode ignorar ou negar cotidianamente a diversidade de sujeitos que compõem a escola e a sociedade. Por isso, professores/as devem manter práticas pedagógicas na perspectiva das relações étnicorraciais, haja vista a educação inclusiva não se restringir às pessoas com deficiências, mas ela também contemplar os sujeitos nos seus aspectos sociais, de gênero, e raciais. No entanto, a origem da discussão sobre a educação inclusiva a associava unicamente as pessoas com deficiência, cuja prática se fazia fora da educação regular, através da chamada educação especial, o que desde outrora fora criticado, uma vez que a inclusão deve ser pensada como processo amplo, de modo a contemplar a pessoa humana nas suas diversidades, sejam as condições físicas, sociais, orientação de gênero e pertencimento racial.

Neste texto, discutimos educação das relações étnicorraciais no dialogo com a educação inclusiva, pois criar condições para a

escola a atender às demandas da população negra por educação também é uma forma de inclusão, o que exige o currículo escolar seja permanentemente discutido por professores/as, uma vez que é ele quem define o fazer da escola e as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na relação com os diversos sujeitos que a compõe.

Para tanto, dialogamos com alguns pesquisadores/as e discutimos qual o lugar da diversidade racial no processo de construção da educação inclusiva? Educação Etnicorracial e Educação Inclusiva convergem ou divergem? A discussão destas questões interseccionam com outra questão relevante e histórica; a ação da gente negra por educação, o que representa a luta por inclusão.

A Educação Inclusiva

Apesar de ainda ser recorrente estudiosos/as pensarem a educação inclusiva como modalidade destinada às pessoas com deficiência, alguns estudos têm apontado outras perspectivas de análise, sobretudo quando a relacionam à diversidade humana, e na discussão contemplam a questão de gênero, condição social e também racial. Nesse exercício, são pertinentes as considerações formuladas por Glat, Pletsch e Fontes (2007), pois essas autoras trazem uma crítica ao modo como à educação inclusiva, outrora chamada de especial, surgiu.

A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e / ou de comportamento, e altas habilidades (Glat, Pletsch e Fontes, 2007, p. 344).

Essa modalidade de educação, embora contemplasse os sujeitos com deficiência, era chamada de especial e ofertada fora do

sistema de ensino. No entanto, essas autoras não a compreendem como uma prática restrita às pessoas com deficiência, mas como uma prática educacional destinada aos diversos e diferentes sujeitos sociais, sobretudo, quando afirmam que:

Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (Glat, Pletsch E Fontes, 2007, p. 344 *apud* Pletsch e Fontes, 2006; Glat e Blanco, 2007).

Com base nessa compreensão, a ausência de conteúdos de história e cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula se constitui uma barreira à inclusão e desenvolvimento de estudantes negros na escola. Porém, suas presenças na escola não significam que estejam incluídos, principalmente quando a ausência dessa temática no fazer pedagógico do/a professor/a é recorrente.

Por isso, é indispensável que professores/as em sala de aula ensinem história e cultura afro-brasileira e africana, ou seja, mantenham práticas pedagógicas na perspectiva da educação das relações étnicorraciais, pois estas também se constituem práticas inclusivas, uma vez que lhes possibilitam criar mecanismos de inclusão a partir da construção de outro currículo escolar que valorize, respeite e contemple as experiências civilizatórias das populações negras na formação do Brasil e, assim, possibilitem a todos os estudantes acesso à diversidade racial, elemento necessário à construção de suas identidades.

Assim, educação das relações étnicorraciais e educação inclusiva se aproximam, pois ambas valorizam a diversidade; possibilidade defendida por Sanchez (2005, p. 08) quando afirma que “a educação inclusiva enfatiza a diversidade mais que a semelhança”. Essa autora analisa a educação inclusiva como campo da diver-

cidade e, para tanto, recorre a vários estudiosos, a exemplo de Skrtic Skrtic (1991; 1996; 1999), visto esse pesquisador:

{...} considerar que o movimento a favor da educação inclusiva pode oferecer a visão estrutural e cultural necessárias para começar a reconstruir a educação pública rumo às condições históricas do século XXI (Sanchez 2005, p. 08 *Apud* Skrtic, Skrtic 1991; 1996; 1999).

A defesa e reivindicação da educação inclusiva e sua relação com a diversidade são relevantes, porque efetivá-la significa a democratização da escola por meio das práticas pedagógicas que nela ocorrem. Trata-se, assim, de um movimento político e pedagógico, cuja finalidade não é apenas garantir a presença dos diferentes sujeitos na sala de aula, mas de incluí-lo na sua diversidade a partir dos conteúdos ensinados e aprendidos. Ainda que a educação inclusiva tenha surgido como

(...) um movimento materializado por profissionais, pais e as pessoas com deficiência, que lutam contra a ideia de que a educação especial, embora colocada em prática junto com a integração escolar, estivera enclausurada em um mundo à parte, dedicado à atenção de reduzida proporção de alunos qualificados como deficientes ou com necessidades educacionais especiais (Sanchez 2005, p. 8).

O conceito de educação inclusiva foi ampliado ao longo do tempo, o que fez com que rompesse com a compreensão do enclausuramento dos sujeitos outrora atendidos pela educação especial e agregasse ao seu fazer outros aspectos da condição humana, resultado da discussão formulada por vários estudiosos, entre eles Stainback & Stainback, (1989) & Reynolds; Wang & Walberg, (1987). Estes autores defendem a inclusão dos estudantes com alguma deficiência na escola regular, superando a ideia da escola de

educação especial, para a defesa da escola para todos, o que deu origem ao “*Regular Education Initiative*” (REI) (Sanchez 2005, p. 08). De acordo com a proposta educacional explicitada nesse documento,

{...} todos os alunos, sem exceção, devem estar escolarizados na classe de ensino regular, e receber uma educação eficaz nessas classes. As separações por causa da língua, do gênero, ou do grupo étnico minoritário deveriam ser mínimas e requerer reflexões (Sanchez 2005, p. 08).

A educação etnicorracial é uma prática inclusiva. No entanto, a sua efetivação na escola não está limitada às pessoas negras. Trata-se, dessa forma, de uma modalidade de educação que contempla a diversidade étnica existente no Brasil e, por isso, possibilita aos diversos sujeitos que compõem a escola ser reconhecidos e reconhecer-se nos conteúdos ensinados, de modo que aprendam a respeitarem uns aos outros, e todos/as se sintam incluídos, uma vez que se trata de,

Um sistema de educação que reconhece o direito a todas as crianças e jovens a compartilharem de um meio ambiente educativo comum em que todos sejam valorizados por igual, com independência das diferenças percebidas quanto à capacidade, sexo, classe social, etnia ou estilo de aprendizagem (Sanchez 2005, p. 12 *apud* Armstrong 1999, p. 76).

A educação inclusiva reconhece a diversidade e a diferença dos sujeitos como direito e deve ser utilizada para incluí-los socialmente na convivência uns com os outros. Para as pessoas negras, isso ainda não é plenamente vivenciado, principalmente devido aos conteúdos da educação destinadas a elas nem sempre lhes dizerem respeito.

Apesar da existência de um dispositivo legal que regulamenta o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na escola da educação básica, o fazer pedagógico das escolas ainda não reconhece e valoriza esses conteúdos, o que a torna pouco inclusiva. Esta condição é histórica, e está associada ao fato de desde outra as pessoas negras terem sido interdidas ou negadas o direito de frequentar a escola, no entanto, foram educadas numa perspectiva que negou os seus conhecimentos e culturas, o que se fez via a imposição dos castigos, que os obrigavam a obedecer, e cumprir as demandas do trabalho escravizado.

Da negação a escola, a escola que exclui: pessoas negras e a luta por educação

A ascensão do Brasil à condição de nação livre despertou nas elites e segmentos médios da sociedade o desejo de institucionalizar a escola, o que representou a necessidade de escolarização. Assim, a escola se constituiu no principal emblema da civilização e modernização. No entanto, as relações sociais e de produção se mantiveram sob a base escravista senhor-escravo, reforçando a exclusão dos escravizados da garantia de direitos e dos bens produzidos.

Nesse ínterim e com o fito de garantir o papel social da escola, a Constituição de 1824 propôs a primeira iniciativa de institucionalizá-la quando determinou que: “a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos. Entre os cidadãos estavam excluídos os escravos” (Barros, 2016, p. 594 *apud* Constituição 1824). Tal projeto continuou e após uma década o Ato Institucional de 1834 alterou essa constituição, quando criou as Assembleias Provinciais e a estas casas coube o dever e obrigação de legislar sobre a instrução pública. A partir de então, cada província através das suas assem-

bleias se encarregou de discutir os diversos aspectos relacionados à instrução pública, a exemplo de abertura e organização de escola, formação e contratação de professores/as, conteúdos e métodos de ensino. O intuito fora a criação de leis e regulamentos que passaram a incidir sobre o funcionamento das escolas existentes e as que fossem criadas. Segundo Barros (2016), a discussão incidiu.

Também em relação aos alunos, os legisladores determinavam quem podia (ou não) se matricular e/ou frequentar a escola pública, a partir de critérios de gênero, idade, condição de saúde (ser portador de ou sofrer de moléstia contagiosa) e condição jurídica ou racial (livre, liberto, escravo, ingênuo, preto, filho de africano livre) (Barros, 2016, p. 594).

Nesse contexto, outro documento relevante à compreensão do projeto de institucionalização da educação pública no Brasil foi o Decreto Couto Ferraz, publicado em 1854. Esse decreto “regulamentava o ensino primário e secundário da Corte. Entre outros aspectos, ele instituía que, no ensino primário, não serão admitidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: [...] §3º. Os escravos” (Barros, 2016, p. 596).

Embora o Decreto Couto Ferraz dirimisse sobre a instrução pública na corte, as legislações e regulamentos criados nas províncias não decorreram deste e não se distanciaram dele, visto que antes de sua publicação algumas províncias, nas suas legislações escolares, interditarão pessoas negras escravizadas ou livres de se matricularem e frequentarem a escola pública, conforme ocorreu na província de Alagoas:

Em Alagoas 'os Regulamentos da Instrução Pública provincial excluía aqueles que eram submetidos ao cativeiro do direito a escolarização, como o de 1853, que declara 'não podem frequentar as escolas publicas os que tiverem moléstia contagiosa e escravos'" (Barros, 2016, p. 596 *apud* Santos, 2013).

Ainda que o Decreto Couto Ferraz (1854) não tenha sido o propulsor das legislações escolares criadas nas províncias Brasil a fora, a aproximação entre esse documento e as leis provinciais demonstra o quanto no processo de institucionalização da escola às elites concordavam com o propósito de interditar ou negar o direito de as pessoas negras se matricularem e frequentarem-na. O fato é que no período de 1835 a 1887 diversas províncias, através das suas Assembleias Provinciais, criaram leis ou regulamentos, e assim ocorreu o processo de institucionalização da instrução pública, o que incidiu sobre a vida das pessoas negras escravizadas ou livres, uma vez que em várias províncias as primeiras legislações criadas quando não interditar, proibiram o acesso dessas pessoas a escola. Nesse processo, Minas Gerais foi pioneira, pois em meio à obrigatoriedade de o governo provincial oferecer escola. “A Lei de 28 de março de 1835, determinava: somente as pessoas livres podem frequentar as Escolas Publicas, ficando sujeitas aos seus Regulamentos” (Barros, 2016, p. 595). As leis e regulamentos criados nas províncias quando não proibiram diretamente as pessoas negras livres ou escravizadas de frequentarem a escola pública, deixaram tal intenção implícita.

Ainda que a sociedade brasileira não reconhecesse as pessoas escravizadas como cidadãos, alguns sujeitos escravizados ou livres buscaram a escola, não se sabe com que propósito. Seria como meio de se inserirem socialmente e de humanizarem-se? Apenas a legislação não permite desvendar esse fato. Só se sabe que as autoridades imperiais ao longo do século XIX, quando não as interditar, negaram que frequentassem a escola, pois em várias províncias leis foram criadas e publicadas com esse fim.

A legislação escolar criada, publicada e posta em prática ao longo do século XIX é denotativa de que os escravizados agiram na contramão da sociedade escravista e alguns ousaram matri-

cular seus filhos nas escolas de primeiras letras. Se esse isso não tivesse ocorrido, o que justificaria a criação e publicação de uma legislação que ora interditava, ora impedia o acesso de pessoas pretas à escola? Esses sujeitos, ao que indica a legislação, furaram o cerco imposto pela sociedade escravista e alguns filhos/as de escravizados/as frequentaram a escola pública quando não lhe era direito, pois não eram considerados cidadãos.

Em meio à institucionalização da escola, aos/as escravizados/as foi atribuída uma prática educativa por meio do trabalho cotidianamente desenvolvido nos engenhos de açúcar, nas fazendas de café e nas minas de metais preciosos, assim como nos afazeres domésticos demandados no interior das casas grandes dos engenhos de açúcar e fazendas de café.

O processo de escravização a que homens e mulheres africanas foram submetidos no Brasil, os educou para o trabalho e se fundamentou no tripé: desumanização, submissão, e castigo, o que se fez por meio da pedagogia do medo e da opressão que por 320 anos impôs a essas pessoas sob o estalo do açoite do chicote a ordem e a disciplina para o trabalho, e assim os fazia produzir os bens materiais demandados pela sociedade escravista.

A relação de trabalho desumana instituída pela sociedade escravista, à medida que disciplinava os escravizados, mantinha os engenhos de açúcar, as fazendas de café e as minas de ouro em pleno funcionamento e produtiva. A lógica educativa imposta aos/as escravizados/as negava os seus valores civilizatórios e qualquer possibilidade de crescimento e desenvolvimento que não estivesse alinhado com o projeto econômico escravista, o que representou usar toda capacidade técnica e laborativa de homens e mulheres escravizadas para manter o Brasil economicamente ativo e em crescimento.

Por isso, ao longo do século XIX, a educação das pessoas negras esteve na ordem do dia, seja porque fora interditado ou

negado, concedida por alguns senhores ou organizada pelos próprios escravizados, o fato é que a educação dessas pessoas não passou despercebida aos olhos da sociedade imperial. Segundo Barros (2016),

É possível verificar que, ainda que de forma desigual quando comparada a outros segmentos, a população negra não esteve ausente do processo de institucionalização da educação ao longo do século XIX, graças a iniciativas particulares como irmandades ou associações, à frequência a aulas ministradas por mestres particulares – pagas pelas próprias famílias negras ou por pessoas brancas –, ou à presença como alunos de escolas públicas ou particulares (Barros, 2016, p. 593).

Nesse processo, é pertinente destacar o fato de que ainda que a escola tenha sido interdita ou proibida às pessoas negras escravizadas ou livres, elas se utilizaram de vários mecanismos para frequentar essa instituição, o que representou burlar as regras da sociedade, razão porque as Assembleias Provinciais estabeleceram leis que quando não interditava negavam-lhes o direito de matricular-se e frequentar a escola. Sobre tal questão, Barros (2016) conclui que em meio à complexidade da legislação:

{...} não é possível afirmar que negros eram proibidos nas escolas do século XIX. Mesmo a interdição a escravos, presente em grande parte das leis e regulamentos sobre a instrução, deve ser historicizada. Da primeira lei de Minas Gerais (1835) à de São Paulo (1887), é possível verificar uma multiplicidade de textos, tipos de proibições, ausências, e também permissões ao longo do período no que se refere às diversas possibilidades de ser negro no Império brasileiro (Barros, 2016, p. 603).

Não podemos negar que no Brasil pessoas negras, escravizadas ou livres ao longo do século XIX, tenham nas diversas províncias frequentado a escola pública, pois:

{...} a escola foi construída como dispositivo civilizacional, cujo objetivo era a produção de um povo, pode ser tomada como um elemento que interferira no padrão de classificação racial dos indivíduos. Nesse padrão de classificação os brancos ocupavam o topo da escala, e dentro desta hierarquia os negros podiam ser deslocados na medida de seus níveis de inserção nos processos de escolarização formal (Fonseca, 2011, p. 85).

A institucionalização da escola pública no Brasil a tornou excludente. Esse aspecto está evidenciado nas legislações provinciais, uma vez que elas determinavam quem podia se matricular e frequentá-la. As legislações e os regulamentos instituídos nas diversas províncias, quando não interditaram, impediram o acesso da gente negra escravizada ou livre de frequentar a escola.

Nesse sentido, a condição da escola pública e o processo educativo que nela ocorria levou a gente negra a através das irmandades e outras organizações a criar escolas de primeiras letras, e mantê-las informalmente para assim poder alfabetizar crianças, jovens e adultos escravizados e livres, o que não fora bem visto pelas elites.

A educação como definidora de civilização e cidadania não foi assegurada pelo Estado à população negra, no entanto, durante o período imperial algumas iniciativas informais de escolarização de negros escravizados e libertos organizadas por eles mesmos ocorreram. Tais iniciativas, ainda que não fossem pequenas e bem-vistas pelas elites, mantiveram-se em várias províncias enunciando um lampejo de escolarização, haja vista, “a cidadania por princípio ser aparentemente um atributo dos brancos, mas que negros recém-libertos poderiam alcançar, não sem esforço” (Schwarcz, 1987, p. 110).

Diante da possibilidade de a gente negra manter escolas para os escravizados e livres, as vésperas da abolição, o jornal “A Província de São Paulo”, publicou matéria onde o jornalista demons-

tra insatisfação com o fato de pessoas negras na cidade de Bragança está desfrutando de algum lampejo de escolarização, visto que pensavam, sabiam ler, pois chegaram a fundar um Clube de Leitura. Assim o referido jornal publicou a seguinte matéria em tom de preocupação.

Clube dos Escravos

Na população escrava da cidade de Bragança, notam-se tendências manifestas para a instrução, indício de que não se preocupam exclusivamente com a submissão ao trabalho. Começam a compreender que não é só a maquina subserviente, mas é também dotada de cérebro susceptível de desenvolvimento e que o saber não é privilégio de homens livres. Alguns escravos empreenderam a fundação de uma associação literária ,que tem por fim o desenvolvimento dos sócios por meio da leitura e discussões (...). Esse clube, onde o maior sábio é o que melhor se exprime, lendo ou escrevendo, não tem nem pode ter bases científicas, é um embrião literário. O escravo para se tornar digno de pertencer a essa sociedade que se pode dizer o primeiro degrau na escala da civilização regenerará seus costumes, sacrificará suas paixões para atingir o alvo que pretende e nas horas vagas em vez de se entregar ao ócio e ao vício procurará estudar (Província de São Paulo, 04 de setembro de 1881).

Embora a escolarização fosse um denotativo de civilidade e modernização, não se estendera as pessoas negras livres ou escravizadas, no entanto, o propósito dessa gente, sobretudo, livre, era o acesso à instrução, ou seja, saber ler e escrever, uma vez que via a educação como meio de inclusão, e um mecanismo de acesso a cidadania, por isso, algumas associações negras, sobretudo, no pós-abolição atuaram politicamente no sentido de criar e construir escolas. Segundo Gomes (2011),

Das formas de organização dos negros após a abolição, a literatura mostra que, desde meados do século XX, a educação já era considerada espaço prioritário de ação e reivindicação. Quanto mais à população negra liberta passava a figurar na história com o status político de cidadão (por mais abstrata que tal situação se configurasse no contexto da desigualdade racial construída pós-abolição), mais os negros se organizavam e reivindicavam escolas que incluíssem sua história e sua cultura (Gomes, 2011, p. 48).

Liberta da escravidão a gente negra fora lançada a própria sorte, uma vez que a sociedade moderna e civilizada não a incluiu no mercado de trabalho na condição de mão-de-obra assalariada, e nem esta passou a gozar de direitos sociais demandados pela república, pois não fora reconhecida e incluída como cidadã.

A condição de abandono e exclusão da gente negra piorou, porque tal gente, na condição de livre, desobrigava os ex-senhores/as de engenho de alimentá-la e mantê-la viva, pois não eram mais suas propriedades. No entanto, tal realidade acelerou entre essa gente a necessidade de mobilização, organização e reivindicação de direitos, entre eles a educação.

Assim, ao longo do século XX, recorreram às várias organizações, entre elas as irmandades religiosas, agremiações culturais e clubes carnavalescos, como espaços de resistência humana e cultural. Mas, foi a imprensa negra, à medida que expôs aos olhos da sociedade a condição social da população negra, liberta do cativo em 1888, que chamou a atenção dessa gente para a necessidade da instrução como meio de superar a condição de exclusão, conforme noticiara um dos semanários negros da época quando publicou a matéria intitulada.

Os homens pretos e a instrução

Vemos, todos os dias, pelas ruas da nossa capital, grande número de meninos pretos em abandono. A quem cabe a culpa por este triste estado de coisas? A nós certamente. **Já vamos para quatro décadas que somos livres filhos da terra de Santa Cruz, e, ainda não temos um rancho, ao menos onde se ministre as primeiras letras a nossos irmãos de cor! Que fazer? Vontade?** Essa deusa, felizmente não nos falta. Mas. Haja vista, os pretos norte-americanos perseguidos pelo preconceito, lutam sem tréguas pelo ABC. Não é bastante saber ler e escrever. É preciso mais. Um emprego definido. Um ofício. Feliz do pai que conseguir dar um emprego a seu filho. Equivale a uma herança. **Ofício é benefício.** Vive na boca do populacho. É urgente uma reação. Temos força de vontade, brio em demasia. Mas padece-nos coragem. **Suprimindo a falta de escola que carecemos.** Ai está o juiz de menores preparando homens válidos e capazes para o futuro. Abreviar estafante serviço desta autoridade, precisamos. Como? Educando de hoje em diante a medida de nossas forças, os nossos filhos. Se assim procedermos jamais escapará de seus lábios. Sou um analfabeto e o culpado dessa minha vida foram meus pais. Outro intuito essas linhas não têm, se não de apelar para os pais de hoje, que coloquem na pequenina mão de seus rebentos a cartilha. Horácio Cunha. (O Progresso. São Paulo, 23 de Junho de 1928).

O autor da matéria, um homem negro, demonstra que passados quarenta anos da libertação da escravidão a condição da gente negra pouco mudou, reconhece a instrução como possibilidade de inclusão e de transformação social, uma vez que instruída a pessoa negra terá acesso ao emprego e as condições para viver dignamente. No entanto, não vê o acesso da gente negra à instrução escolar como direito a ser assegurado pelo Estado Republicano, mas como decorrente da ação individual desempenhada por cada sujeito. Ou seja, a sua intenção na matéria era a de chamar a atenção dos pais de famílias negras, a que oferecessem e garantissem aos seus filhos

condições de frequentarem a escola e se instruírem. Esse tipo de comportamento demonstrado pelos que compunham a imprensa negra é decorrente do fato de o Estado republicano não ter reconhecido a gente negra como cidadão. Tal tipo de comportamento foi recorrente até mesmo entre as organizações negras de caráter político, a exemplo da Frente Negra Brasileira, cujo dirigente não hesitou em conclamar sócios/as a colaborarem com o projeto de instrução da gente negra, o que passava pelo domínio da escrita e da leitura. Para tanto, um dos dirigentes dessa entidade em um dos periódicos da imprensa negra publicou uma nota onde faz um apelo relevante aos associados para que colaborem e mantenham em funcionamento a biblioteca da entidade.

Biblioteca da Frente Negra Brasileira - FNB

O Sr. João Pedro Araújo, bibliotecário na FNB faz por nosso intermédio um apelo aos fretenegrinos e fretenegrinas, com referência à dádiva de livros para a nossa biblioteca, que já está organizada modestamente; outrossim agradece as pessoas que já têm oferecidos livros, inclusive o escritor Sr. Rene Tioller que acaba de oferecer para a mesma uma rica obra de sua autoria, intitulada: Antônio Bento e a Abolição. É este um livro de grande interesse para a raça, cujo deve ser procurado pelos fretenegrinos em geral, que ainda desconhecem o que foram os seus avós no passado (*A Voz da Raça* – 18/03/1933).

Na compreensão dos dirigentes da Frente Negra Brasileira, a instrução como domínio da escrita e leitura era processo permanente, e não passava apenas pela frequência a escola, mas pela naturalização e disseminação dessas habilidades em outros espaços, por isso, se fizera necessário organizar e manter a biblioteca da entidade em pleno funcionamento. A nota publicada no periódico “A Voz da Raça” é denotativa da capacidade da gente negra em

reconhecer a instrução como mecanismos de inclusão, civilidade, e modernização. Por isso, era necessária a criação de escolas e de bibliotecas, de modo que a população negra pudesse instruir-se e socialmente incluir-se.

A perspectiva de educação da Frente Negra Brasileira era a de uma escola inclusiva. Essa perspectiva atravessou o século XX, e ainda que nos anos de 1980 a escola pública tenha sido massificada, tal processo não representou a inclusão da gente negra, haja vista os conteúdos ensinados e aprendidos não lhe dizer respeito. Por isso, em meio à garantia do acesso a escolarização dessa gente, surgira outras demandas, a exemplo da construção do currículo escolar. Não bastou entrar na escola, era necessária uma escola, cujo conteúdo ensinado e aprendido contemplasse a história e a cultura da população negra; perspectiva que fora encampada pelo Movimento Negro Unificado (MNU). Cem anos após a assinatura da Lei Áurea, esse movimento em todo Brasil participou ativamente da construção da Constituição Cidadã de 1988, o que garantiu a gente negra à condição de cidadão, uma vez que essa constituição ampliou a todo brasileiro os direitos sociais básicos, a exemplo do direito à educação, e reconheceu o racismo como crime inafiançável.

No entanto, a história e a cultura afro-brasileira e africana ainda não compunham o currículo das escolas da educação básica e nem os livros didáticos. Para uma nação multicultural como o Brasil, essa realidade era um contrassenso, sobretudo, porque o currículo se mantinha pautado no eurocentrismo, o que fazia com que mesmo frequentando a escola, a população negra não tivesse acesso a sua história e cultura, e, portanto, continuasse excluída.

Nos primeiros anos do século XXI, o Brasil assistiu a uma série de eventos que transformaram as relações raciais entre brasileiros/as, principalmente a ascensão das ações afirmativas para a

população negra, outrora invisibilizada por uma perspectiva política que historicamente negou cidadania e participação nos espaços onde são tomadas decisões importantes para o país. Dentre os eventos, destacaram-se as ações do MNU contra o racismo e em defesa da democratização, o que resultou em reivindicar do Estado brasileiro políticas de ações afirmativas para a população negra, das quais se destacaram as ações afirmativas em educação.

A agenda do Movimento Negro Unificado, à medida que pautou e expôs a condição social da gente negra colocou em xeque a ideia de democracia racial tão recorrente no imaginário brasileiro. No campo da educação destacou-se a Lei 10.639/2003 sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva em 09 de janeiro de 2003, e que resultou da luta do Movimento Negro Unificado em defesa da educação inclusiva para a população negra. Tal lei, à medida que alterou a LDB 9.394/1996 e incluiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na escola da educação básica, garantiu aos docentes e gestores educacionais as recomendações e os ordenamentos para a efetivação da educação na perspectiva das relações étnico-raciais, ou seja, inclusiva, constituindo-se, assim, como política curricular. Trata-se, portanto, de uma modalidade de educação que respeita a gente negra e a reconhece como uma das matrizes formadoras do Brasil e do seu povo nos diversos aspectos.

Considerações finais

A implementação da educação das relações étnico-raciais transforma o cotidiano das escolas da educação básica e a torna inclusiva, visto que possibilita aos professores e professoras trazer para o chão da escola o debate sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, e por extensão a condição social e econômica

das pessoas negras, assim como suas lutas de resistência contra a escravidão e em defesa da cidadania. Tal debate se evidencia na construção de um currículo não eurocêntrico, que garante aos estudantes elementos que são indispensáveis a formação de suas identidades étnicorraciais. Apesar de esse debate estar na ordem do dia da educação na contemporaneidade, e de a luta em prol da educação inclusiva ser intrínseca à história da gente negra no Brasil, pois desde o século XIX as pessoas negras recorreram à educação como prática inclusiva, pouco se discute a educação inclusiva na perspectiva racial.

Ainda que em 1988 a Constituição Cidadã tenha massificado o acesso de pessoas negras à escola, essa instituição continuou sem lhe dizer respeito, o que levou os movimentos negros a reivindicar revisão da história do Brasil e dos livros didáticos, de modo que as histórias e culturas da gente negra passassem a integrar os conteúdos ensinados nas salas de aula das escolas em todo o Brasil. Essa reivindicação vinha se arrastando desde os anos 1970, e se acentuou em 1978, quando da fundação do MNU, e continuou até final do século XX. Só no início do XXI começou a dar sinais de transformação, quando foi aprovada e sancionada a Lei 10.639/2003. Essa lei assegura aos professores/as da educação básica o direito de ensinar história e cultura afro-brasileira e africana, e por extensão, efetivar a educação das relações étnicorraciais.

Do ponto de vista da inclusão da gente negra na escola, a lei 10.639/2003 representa um avanço na educação brasileira, porque além de garantir aos professores e professoras que trabalhem conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana na sala de aula, possibilita a construção de uma escola inclusiva e democrática, uma vez que na perspectiva da educação das relações étnicorraciais a diversidade étnica é evidenciada, vivenciada e respeitada, o que exige dos professores e professoras a construção de um currículo que rompe com o eurocentrismo recorrente no fazer escolar.

A educação das relações étnicorraciais se constitui uma prática educativa inclusiva. No entanto, a sua implementação não depende unicamente do fazer de professores e professoras em sala de aula, pois se trata de uma política pública, visto integrar as políticas de ações afirmativas para as populações negras. Por se tratar de uma política pública exige dos gestores públicos mudança de olhar com relação à população negra, no sentido de reconhecê-la como cidadã e detentora de direitos.

Logo, é dever dos gestores públicos de educação garantir aos professores e professoras da educação básica as condições necessárias a que trabalhem em sala de aula na perspectiva da educação das relações étnicorraciais e, assim, tornem a escola e o fazer que nela ocorra inclusivo.

A Educação das relações étnicorraciais como prática inclusiva não está plenamente efetivada nas escolas brasileiras, mas se encontra em processo de implementação, principalmente porque ainda que sejam bem sucedidas, apresentam os seguintes aspectos: a) são ações pedagógicas pontuais e ocorrem, sobretudo no mês de novembro, e não fazem parte do currículo oficial da escola, mas integraram o chamado currículo oculto ou de evento; b) são ações pedagógicas realizadas por dois ou três professores ou professoras da área das ciências humanas, e não do corpo docente da escola; c) as ações pedagógicas, ainda que bem sucedidas ocorrem à revelia da política pública de educação do município ou do estado, o que faz com que fiquem restritas a duas ou três escolas e não façam parte da política pública de educação mantida pela secretaria de educação municipal ou estadual; d) são ações pedagógicas descontínuas, o que é decorrente do fato de não comporem o currículo escolar. Logo, não há sistematização e efetivação como política pública, mas fruto da vontade ou do compromisso político de um professor ou de uma professora com a discussão racial. Por isso, nem sempre no ano seguinte são realizadas, pois ocorre de o grupo

de professor que fez no ano anterior não está mais na escola, ou se permanece não inclui a temática no currículo escolar, de modo que os conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana sejam ensinados durante o ano letivo e por professores e professoras de todas as áreas do conhecimento.

Referências

- BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. In. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039>. Acessado em 02/01/2023.
- BRASIL. **Lei n. 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, 20 dez. 1996. Disponível em: . Acesso em: 15 mar. 2019. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB).
- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Obriga as escolas públicas e particulares da Educação básica a inserir no currículo escolar os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF: Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2004.
- BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009.
- FONSECA, Marcus Vinicius. Educação e Controle em Relação à População Negra de Minas Gerais no século XIX. In. FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da e FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs.). *Relações Étnicorraciais e Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

- GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In. FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Org.). **Relações Étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise e FONTES, Rejane de Souza. Educação Inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. In. **Revista do Centro de Educação**. UFSM. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.
- SANCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In. **Inclusão - Revista da Educação Especial** - Out/2005.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, Ensinar e Relações Étnico-raciais no Brasil. In. FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da e FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). **Relações Étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Retrato em Branco e Negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

Fontes

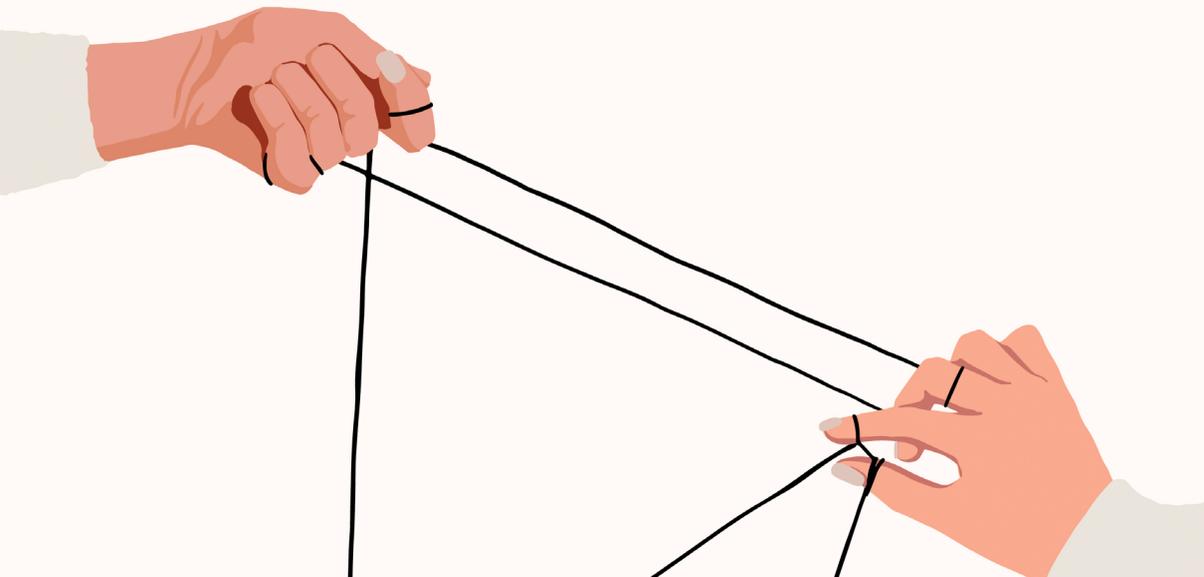
- O Progresso. São Paulo, 23 de Junho de 1928.
- A Voz da Raça. São Paulo, 18 de Março de 1933. Disponíveis em <http://biton.uspnet.usp.br/imprensanegra/>. Acessado em 02 jan. 2023.

capítulo 4

O papel do professor no desenvolvimento da musicalidade da criança surda

Tatiane Ribeiro Morais de Paula

Patrícia Lima Martins Pederiva





Introdução

Com a obrigatoriedade do ensino da música por meio da Lei nº 11.769 de 2008 e Lei nº 13.278/2016, a partir da educação infantil, isto é, contemplando toda a educação básica, fez-se necessária a reflexão de como este ensino seria possível para as crianças surdas visto que nos deparamos com as muitas formas de ser e estar no mundo dada a diversidade do desenvolvimento humano.

O professor, neste contexto, pode realizar uma série de indagações dentre as quais: não sou professor de música, como posso ensiná-la? E ainda, como ensinar música para uma criança surda se ela não ouve? O ensino de música no contexto da educação básica não precisa ser visto pelo viés do ensino da notação musical, mas relacionado ao campo da musicalidade humana que pode ser pensando conforme a definição encontrada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC:

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (Brasil, 2017, p. 192).

Neste campo, as vivências precisam ser consideradas e a musicalidade vista como comportamento humano em relação ao universo sonoro. Portanto, começaremos pela compreensão do que vem a ser universo sonoro: é todo o campo de possibilidades que acontece em nosso organismo e que está para além das experiências exclusivas da audição. As próprias características presentes no som como altura, intensidade, timbre e duração perpassam e adentram todo o corpo humano, todo o organismo, engendrando

e oportunizando vivências sonoras que não têm a ver especificamente com a audição. Portanto, a vivência com o universo/fenômeno sonoro toca todo nosso corpo.

Destacamos agora o que é a musicalidade em nossa perspectiva. Ela é, como mencionado, comportamento humano relacionado ao universo sonoro (Pederiva, 2016.) Há muito existe o equívoco, e muitas vezes, uma confusão envolvendo a musicalidade e seu vínculo ao desempenho musical, ou seja, ao uso convencional da música para a formação musical de profissionais, por exemplo; e/ou o uso convencional da música em aulas de canto e coral, sendo analisados aspectos, como mencionado, de desempenho para a classificação desta musicalidade.

Aqui trazemos a proposta de que música e musicalidade podem caminhar juntas, mas são elementos distintos neste processo. Nem sempre é necessário uma música para desenvolver a musicalidade da pessoa, pois esta pode ser uma atividade que emerge da relação com os sons e silêncios organizados que proporcione este desenvolvimento, como diz Pederiva: “[...] música é o que os homens fazem e ela age como ferramenta de organização do trabalho humano” (2009, p. 26). Portanto, sempre que falarmos sobre musicalidade, nosso ponto de partida é pensar sobre o comportamento humano relativo ao universo sonoro.

Criou-se, então, uma barreira entre a música, enquanto produção sonora e atividade musical, e as pessoas surdas. Produzir e fazer música sempre esteve no campo da audição. Ter a música como atividade musical sempre esteve neste mesmo campo vinculando, categoricamente e ao longo do tempo, a necessidade da audição para qualquer relação entre som e ser humano.

Música enquanto atividade musical é muito mais do que o senso comum faz ou acredita, pois a atividade musical tem um caráter e um papel no desenvolvimento humano, como afirmado por Pederiva:

[...] como atividade social organizada por meio de signos e de instrumentos, ela modifica o próprio homem, permite-lhe o controle sobre seu comportamento, o controle da natureza e modifica o rumo de seu desenvolvimento. Ela inaugura novas funções humanas. [...] A atividade musical ligou-se às características e às necessidades singulares de cada agrupamento humano (2009, p. 59).

Talvez, pela falta da diferenciação do que seja música e musicalidade, sendo, respectivamente, atividade humana e comportamento humano relativo ao mundo sonoro, torna-se confusa a compreensão sobre o desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda.

Podemos pensar o desenvolvimento da musicalidade do ser humano por muitos olhares, em que cada um trará sua realidade e contexto. Com a criança surda também é assim. O professor precisa olhar esta criança como um ser de possibilidades, agregando em sua prática a realidade de que todos somos seres musicais.

Nos estudos de Schoreder (2005), a autora evidenciou como a educação musical, majoritariamente, quando trata da musicalidade das pessoas, se atem à audição, desconsiderando que o desenvolvimento da musicalidade humana abrange muito mais que somente este aspecto. Requer outros modos de vivenciá-la, conforme sinalizado na investigação de Paula (2017).

Assim, acreditamos em uma educação musical que considere a vivência da pessoa surda. Que esta ofereça, também, as mesmas oportunidades de experimentação, de descoberta, em relação ao mundo sonoro/musical que a rodeia, que são ofertadas a todas as pessoas não surdas, como possibilidade e como direito à educação, bem como o pleno desenvolvimento de cada uma delas.

É importante reconhecer que não dependemos de um órgão específico para vivenciar nossa musicalidade, como o ouvido, por exemplo. O organismo humano funciona por meio da integralida-

de experiencial de nosso corpo. Realizamos o que Vigotski (2012) relatou sobre os caminhos confluentes, que diz respeito à superação dos limites diários que passamos ao longo do nosso desenvolvimento, seja ele um desenvolvimento típico ou atípico.

Portanto, a lei da compensação é aplicável por igual ao desenvolvimento normal e ao agravado. T. Lipps viu nisso uma lei fundamental da vida psíquica: se um fato psíquico se interrompe ou se inibe, ali onde aparece a interrupção, o retardo ou o obstáculo se produz uma 'inundação', isto é, um aumento da energia psíquica; o obstáculo cumpre o papel de dique (Stauung). A energia se concentra no ponto onde o processo encontrou um obstáculo e pode superá-lo ou tomar caminhos de rodeio. Assim, o lugar onde o processo se vê impedido em seu desenvolvimento, se formam novos processos que surgiram graças a este dique² (T. Lipps, 1907, *apud* Vigotski, 2012, p. 15. Tradução livre).

Um adendo antes de continuarmos. Embora ao longo deste trabalho incluamos a surdez no desenvolvimento humano com impedimento orgânico, usando a Teoria Histórico-Cultural, sabemos da discussão sobre considerá-la deficiência ou diferença, e concordamos com o pensamento de que deve ser vista a partir da “diferença linguística, em função da necessidade de se respeitar uma comunidade que se expressa e se desenvolve por outra via que não a oral” (Silva, 2002, p. 36). Porém, a título de compreensão do leitor do motivo de trazermos a obra da Defectologia de Vigotski,

*2 Por tanto, la ley de la compensación es aplicable por igual al desarrollo normal y ao agravado. T. Lipps vio en esto una ley fundamental de la vida psíquica: si un hecho psíquico se interrumpe o se inhibe, allí donde aparece la interrupción, el retardo o el obstáculo se produce una <<inundación>>, es decir, un aumento de la energía psíquica: el obstáculo cumple el papel de dique (Stauung). La energía se concentra en el punto donde el proceso ha encontrado un obstáculo y puede superarlo o tomar caminos de rodeo. Así, e el sitio donde el proceso se ve detenido en su desarrollo, se forman nuevos procesos que surgieron gracias a este dique (T. Lipps, 1907, *apud* Vigotski, 2012, p. 15).*

sempre que falarmos sobre a pessoa surda, ela será vista, em todos os seus direitos, conforme a Lei Brasileira de Inclusão, por isso, abordada, também, nos aspectos da pessoa com deficiência.

Desenvolvimento humano

Para refletirmos sobre o desenvolvimento humano, tenhamos sempre em mente que não há como definir de maneira quantitativa ou qualitativamente melhor determinados processos de desenvolvimento. Mas sim que eles são diferentes e, em suas especificidades, há uma pessoa que precisa e deve ser percebida, concebida e contemplada a partir de suas potencialidades e possibilidades.

Para além da nomenclatura de desenvolvimento humano típico, atípico, normal, anormal, patológico ou não, da existência de um impedimento biológico ou não, o que é importante termos em mente, é o respeito pelo ser humano, é a empatia com o outro, a alteridade. Vale lembrar que para além desses rótulos, que querem determinar o que é viável para o outro fazer, sem questioná-lo, e cercar suas potencialidades, há uma pessoa plena e pronta para ter seu desenvolvimento aguçado na sua maneira mais ampla porque:

O outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro. A viver em uma portaria giratória. O outro já foi observado e nomeado o bastante como para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo novamente. O outro já foi medido demais como para que torne-mos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral (Skliar, 2003, p. 29).

Há ainda o hábito e o costume de olhar o outro, o que nos é diferente, o que não nos pertence como algo estranho, anormal, com o eco do passado de que este outro vale menos que nós.

Pensar o desenvolvimento humano da criança com deficiência possibilita percebê-la como um ser de possibilidades, pois, a existência do impedimento orgânico não inviabiliza o seu desenvolvimento. O que ocorre é um condicionamento social relacionado as suas possibilidades pois, “[...] O que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o impedimento em si mesmo, mas suas consequências sociais, sua realização psicossocial³” (Vigotski, 2012, p. 19. Tradução livre). A sociedade é composta por desenvolvimentos humanos com, e sem deficiência, sendo pensados segundo suas especificidades, e qualitativamente diferentes. Como mencionado, não há hierarquia entre eles. Infelizmente, a sociedade caminha em passos lentos na sua organização para as pessoas cujo desenvolvimento orgânico apresenta, segundo Vigotski (2012), algum defeito.

Uma observação quanto ao sentido da palavra defeito nas citações de Vigotski. Quando ele escreveu sua obra *Defectologia* (1924), à época, usou esta palavra no campo biológico do ser humano, para designar o impedimento biológico da pessoa com deficiência. Conforme preconizado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (2006) e a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 2015,

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015, Art. 2º).

3 “[...] *Lo que decide el destino de la persona, en última instancia, no es el defecto en sí mismo, sino sus consecuencias sociales, su realización psicossocial* (Vigotski, 2012, p. 19).

Portanto, a presença do impedimento biológico não é obstáculo para o desenvolvimento humano, por isso, há que perceber o ser humano como ser de possibilidades.

Processos educativos

Quando focamos na potência que um ser humano tem, atrelada as suas relações com o outro, fica difícil pensar em métodos engessados como propostas únicas de processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda. Isso porque entendemos por processos educativos, no âmbito do desenvolvimento atípico, o “processo de reorganização social das formas biológicas da conduta” (Vigotski, 2003, p. 34), isto é, uma reorganização social para oportunizar o desenvolvimento do comportamento da pessoa com deficiência para além do que vemos e percebemos. Esse aspecto é extremamente importante para o presente trabalho, visto que no contexto da atual organização social da pessoa surda, seu comportamento musical muitas vezes não é concebido no campo das experiências sonoras, embora esta visão comece a mudar a passos vagarosos (Mathias, 2019).

O que se torna viável e coerente com nossa visão e proposta de trabalho é, partindo destas relações, pensar processos educativos em um ambiente organizado com determinada intencionalidade. Nesse caso, do desenvolvimento da musicalidade da criança surda, de tal maneira que esse permeie e ofereça, para cada pessoa envolvida, o máximo, senão, todas as possibilidades possíveis para este processo.

Refletir acerca do encaminhamento que damos aos processos educativos diz muito a respeito do que desejamos desenvolver. A intencionalidade presente neste processo se beneficia diretamente da adaptação do organismo vivo ao ambiente que nada mais é do que o próprio comportamento (Vigotski, 2003), e “o material humano

possui uma infinita plasticidade se o meio social estiver organizado de forma correta” (Vigotski, 2003, p. 200). O processo educativo faz parte deste meio social organizado e esta adaptação mencionada é a luta dialética, e constante, que o organismo trava com o ambiente e vice-versa, sem relação com uma conformação deles.

Não há como saber quais são todas estas possibilidades da plasticidade do material humano na dialética com o meio. Mas, as pistas presentes na experiência e vivência de cada um, evidenciadas em seu comportamento, são capazes de nos orientar para a organização destes processos educativos e num caminho de mão dupla, ir percebendo o movimento das relações e se reorganizando conforme a demanda.

Em nossa constituição humana dois aspectos estão presentes, e constantemente moldando nosso comportamento: as experiências e as vivências. As experiências podem ser individuais/pessoais, históricas, sociais, coletivas e duplicadas. A experiência individual/pessoal é adquirida por meio dos reflexos condicionados. A experiência histórica é aquela que faz uso da experiência herdada e acumulada historicamente pelas gerações anteriores, como fruto da sua relação social ao longo do tempo. A experiência social coletiva constitui nosso comportamento utilizando a experiência social do outro, a partir da experiência individual/pessoal e, por fim, temos a consciência do nosso comportamento desenvolvido pela possibilidade da duplicação da experiência. Isto é, conseguimos pensar, e posteriormente executar, uma mesma tarefa (duplicando a experiência) graças a esta organização e orientação do comportamento (Vigotski, 2003).

Ter o conhecimento dessas experiências como fundantes em nosso comportamento nos servem para pensar diretamente a respeito dos processos educativos que organizamos. Por sua vez, as vivências são 'os momentos essenciais para a definição

da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente' (Vigotisk, 2018, p. 75).

Assim como o DNA, no campo biológico, carrega a identidade de cada ser humano, as vivências, que são do campo cultural, se apresentam como esta identidade ímpar, como um aspecto do desenvolvimento humano concebido no meio cultural e que altera o desenvolvimento da pessoa.

Cada ser humano é único e, diante das experiências e situações vividas, desenvolvem relações pessoais e particulares com o ambiente que interferem, diretamente, no seu desenvolvimento posterior. Isto é, a relação da pessoa com o ambiente realiza, em cada uma delas, um modo diferente de perceber os acontecimentos (tomada de consciência), de atribuir sentido a eles, e de se relacionar afetivamente (Vigotski, 2018). O modo como nos relacionamos com o meio, e como ele se relaciona conosco, essa maneira única de se perceber modificando o meio e sendo modificado, diz respeito à vivência.

No ano de 2020 tivemos uma pandemia mundial, a Codiv-19. Todos passamos pela mesma experiência: a incerteza do amanhã, a morte iminente, os noticiários trágicos, a busca pela cura, um novo jeito de viver com uso de máscaras, a falta do abraço, a ausência do toque. Isso foi o comum a todos, mas a forma como cada um se relacionou com estes episódios, a forma como esta experiência moldou o comportamento humano de cada pessoa que sobreviveu diz respeito somente a particularidade de cada uma, é algo extremamente pessoal, individual, único, é a sua/nossa vivência em meio à pandemia.

As experiências por sua vez, apoiadas na memória, são elementos vívidos em nossa constituição humana, em nosso comportamento. É possível nos constituirmos a partir das experiências

de outra pessoa, porém essa relação só se faz presente quando, na experiência pessoal e direta, as situações vividas proporcionem o aparato necessário para a compreensão da experiência alheia, “[...] Sempre se deve partir do conhecido e do sabido para compreender o desconhecido e o ignorado” (Vigotski, 2003, p. 155), por isso, também, o grande foco na experiência pessoal quando falamos de educação e processos educativos.

É por meio das experiências que nos constituímos. Ao acessarmos experiências anteriores conseguimos resolver situações presentes, desenvolvemos conceitos, somos capazes de perceber o social em nós, tomamos consciência de nossos atos, somos capazes de organizarmos ambientes para o desenvolvimento humano. Portanto, não há possibilidade de concebermos processos educativos à margem das experiências das pessoas, e quando pensamos em processos educativos no contexto de uma escola, torna-se mais latente ainda considerar estas experiências e vivências como o seu eixo organizador.

Por meio das nossas experiências e vivências nos constituímos e elaboramos nosso comportamento e personalidade. Essas elaborações não ocorrem de forma aleatória, estão vinculadas às funções psíquicas superiores que se organizam, engendrando-os posteriormente aos vínculos realizados. Tudo isto só é possível dentro do desenvolvimento na cultura.

Dentre as funções psíquicas superiores, ao falar que o pensamento organiza uma forma de comportamento estamos dizendo que ao “[...] Ensinar o aluno a pensar corretamente sobre si mesmo equivale a estabelecer em sua experiência vínculos corretos entre seus pensamentos e atos, ou seja, entre suas reações preparatórias e as efetoras” (Vigotski, 2003, p. 176). O que salta aos nossos olhos é a grandiosidade de percebermos esta premissa como mecanismo norteador para a organização de um ambiente educa-

tivo de tal maneira que ele permita este pensar sobre si, e os atos posteriores. Os processos educativos precisam pinçar estas minúcias presentes no campo maior do comportamento para orientar o desenvolvimento do estudante.

Assim, quando concebemos um processo educativo considerando estes aspectos, e tantos outros presentes na Teoria Histórico-Cultural, que tem como princípio fundante o de ser uma teoria humanizadora, devemos ofertar estratégias que potencializem o desenvolvimento humano dos educandos, principalmente se pensamos a educação no contexto formal.

Essa educação que acreditamos percebe todos os seres humanos como seres de possibilidades, respeitando suas trajetórias de vida, as experiências contidas neste processo, agregando a tudo isto o verdadeiro papel do professor como organizador do espaço e dos processos educativos (Vigotski, 2013). Assim, alijamos a ideia de que professor é um mediador e detentor de conhecimento, porque, nesta concepção de educação o conhecimento está disponível para todos, não é propriedade do professor para que ele faça a mediação ou transmissão. Ele organiza o meio e os processos de tal forma a proporcionar que os estudantes tenham acesso ao conhecimento cultural historicamente organizado, e continuem se desenvolvendo.

Assim, compreendendo o papel das experiências e das vivências, é notório que a organização de um espaço educativo para o desenvolvimento da musicalidade do ser humano é assunto que requer comprometimento das pessoas envolvidas. Que haja consciência do fazer, do processo educativo, da prática realizada. Que haja intencionalidade, e que essa considere as especificidades do desenvolvimento humano.

Muito se discute sobre a acessibilidade, sobre como deve ser a nossa prática para que as pessoas com deficiência sejam participantes das atividades propostas. Assim, quando pensamos nelas,

muito além de uma discussão que poderíamos trazer, queremos apontar que há uma maneira deste fazer. E ele se baseia no olhar que temos para o outro, considerando suas especificidades como qualitativamente diferentes, como tudo na criação.

O papel do professor na organização dos processos educativos

Vigotski, segundo Blonski, define educação como sendo a “influência premeditada, organizada e prolongada no desenvolvimento de um organismo” (Blonski *apud* Vigotski, 2003, p. 37). Alerta ainda para a necessidade de se saber como a influência deve ser organizada, quais procedimentos utilizar nesta organização e qual a orientação a se tomar.

A educação representa muito mais do que compreendemos ao pensarmos a palavra propriamente dita. Ela é permeada e constituída pelas vivências e experiências de cada estudante e, como diz Vigotski (2003), é a própria vida.

Assim como o desenvolvimento humano tem uma unidade, em seu processo, constituindo-se de uma base biológica que se desenvolve em meio à cultura, na educação também vemos esta unidade constituída pela presença do educador, do educando e do meio. Destarte, é de suma importância compreendê-la, pois, as ações no campo da educação precisam, em sua intencionalidade, considerar o impedimento presente no desenvolvimento biológico humano e o ambiente em que ele se desenvolve.

Refletindo sobre a intencionalidade da educação, aquela influência que precisa ser organizada e orientada, pelo professor, por meio das ações dos processos educativos, paramos para analisar a respeito das leis que regem o desenvolvimento como forma de direcionar, e orientar, nossas ações face aos educandos.

No desenvolvimento de um organismo, tendo como base os pressupostos da “defectologia”, obra de Vigotski (2012), consideramos a existência humana independente de um impedimento biológico, para, e na organização de um espaço e de processos educativos direcionados para o seu pleno desenvolvimento.

A organização de processos educativos tem como premissa a necessidade de novos olhares, visto que “[...] o ambiente é um mecanismo poderoso que enviará constantemente à criança a impressão reflexa de seu ato” (Vigotski, 2003, p. 221), dessa maneira as crianças vão se constituindo e se desenvolvendo, buscando e refletindo em suas relações o próprio processo do desenvolvimento.

Pensando nessa constituição e nesse desenvolvimento, na importância do ambiente e nesta seta de duas pontas em que a criança se relaciona com o meio modificando-o e sendo modificada (Vigotski, 2018), podemos fazer uso de sua memória. Explicaremos a seguir, como a memória pode ser fonte para o nosso fazer pedagógico ao organizar o meio, e os processos educativos.

A memória tem um papel importante no que diz respeito ao nosso comportamento, e também nos constitui psiquicamente. Resgatamos nossas experiências e vivências por meio dela e, um dos aspectos fundamentais em sua utilização, na hora de organizarmos estes processos educativos, diz respeito ao seu enlace com as emoções, a saber: “[...] Nada se recorda tanto como aquilo que, em determinado momento, esteve ligado ao prazer. Esta parece ser a expressão da tendência biológica do organismo, ou seja, reter e reproduzir vivências relacionadas ao prazer (Vigotski, 2003, p. 149)”.

Essa tendência biológica do organismo se estende à cultura, porque é nela que as emoções são vividas, já que, como dito anteriormente, o desenvolvimento humano é uma relação dialética, neste caso, do impedimento biológico e do cultural. Portanto, o professor pode realizar a organização dos processos educativos a

partir desta premissa, de que as tarefas propostas precisam proporcionar experiências direcionadas para trazer à memória recordações que gerem um comportamento potencializador de seu desenvolvimento.

A memória “[...] É um processo criativo de elaboração das reações percebidas e alimenta todas as esferas da nossa psique” (Vigotski, 2003, p. 150), podendo ser utilizada, principalmente, pelo educando, como uma porta para se perceber um ser de possibilidades, um ser de potência, logo, professores, “[...] Não se esqueçam de estimular o sentimento do aluno sempre que quiserem que algo fique enraizado em sua mente.” (Vigotski, 2003, p. 149).

E é com essas experiências, com o uso da memória das quais queremos que os estudantes se percebam, enquanto seres sociais e de possibilidades dentro, e/ou, fora da escola. Que eles possam ser afetados por suas potencialidades.

Se nos utilizamos, por meio da memória, das experiências anteriores dos estudantes, elas já se constituem em práticas educativas humanizadoras nesta organização do ambiente, porque muitas vezes, nos deparamos com processos educativos que são, por sua natureza, métodos que mingam as forças dos educandos, alheios as suas experiências.

A elaboração de processos educativos voltados para o exercício da potência humana também é objetivo do professor. O que vemos, comumente nos espaços escolares são organizações de experiências que, de certa forma geram memórias negativas, destrutivas, selando determinado tipo de comportamento em que o educando se sente inferiorizado num contexto que deveria potencializá-lo. Essa é a prática que negligencia o verdadeiro papel da educação, que é proporcionar o pleno desenvolvimento do ser humano.

Ao pensarmos na organização de processos educativos e no papel do professor, além de considerarmos práticas que englobem e oportunizem experiências, utilizando ou criando memórias, é

necessário refletirmos a respeito das especificidades presentes no desenvolvimento humano. Por exemplo, quando mencionamos a educação no contexto da criança cega, Vigotski nos diz que “[...] A tarefa da educação consiste em introduzir a criança cega na vida e criar a compensação da sua insuficiência física” (Vigotski, 2012, p. 61). Criar essa compensação abarca também fazer uso das experiências vividas pela criança, para acessar e enraizar experiências que a conduzam neste processo. E assim deve ser realizado com toda e qualquer criança.

As memórias representam a própria experiência. Por isso, o conhecimento da experiência do aluno é uma condição imprescindível da tarefa pedagógica. Sempre se deve conhecer o terreno e o material sobre o qual nos dispomos a construir, pois senão corremos o risco de erguer um edifício frágil sobre a areia (Vigotski, 2003, p. 154).

Sendo assim, professores precisam conhecer, fazer uso e ter consciência das ferramentas disponíveis ao organizar o espaço e os processos educativos durante sua prática pedagógica, e tanto a memória como as experiências fazem parte deste rol de artefatos disponíveis para acessarmos nossos estudantes, pois, segundo Vigotski: “[...] No processo educativo a experiência pessoal do aluno é tudo” (2003, p. 75) e seguimos com um exemplo desta importância:

[...] Se desejarmos suscitar no aluno uma representação vívida do Saara, devemos encontrar em sua experiência real todos os elementos a partir dos quais essa representação deve ser construída. Por exemplo, a esterilidade, as dunas, a imensidão, a falta de água, o calor; tudo isso tem de ser unido, mas ao mesmo tempo tudo deve se basear na experiência direta do aluno (Vigotski, 2003, p. 154).

Aqui, se evidencia a importância de considerarmos a experiência do estudante para realizarmos, em nosso processo educati-

vo, atividades que tenham sentido e significado real para eles, que comecem a partir de algo que lhes toque, porque como visto, a experiência, enquanto aspecto social de nosso desenvolvimento, é a base da constituição humana e de nosso comportamento. Utilizamos experiências passadas para generalizarmos e chegarmos aos conceitos. Percebemos o outro por causa das nossas experiências. Mantemos ou alteramos o comportamento com base nelas. A experiência, assim, torna-se a base para a educação.

Por isso, os processos educativos devem respeitar a vida trazida pelo educando e, dessa forma, alimentar sua autonomia, sua reflexão em torno do seu saber, do seu aprender e do seu ensinar.

O processo educativo aqui mencionado tem como intencionalidade primeira o desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda e precisa contar também com: a memória, comportamento afetivo/emoções, experiência, coletividade/comportamento social, pensamento, atenção, consciência, vivência estética. Esses são aspectos que caminham juntos com a experiência nos processos educativos, que estão ligados à constituição e ao desenvolvimento do comportamento.

O processo educativo vinculado a Teoria Histórico-Cultural é permeado pela colaboração. As relações humanas são cooperativas e o partilhar das experiências permite que haja possibilidades para o desenvolvimento humano imerso na cultura. Já citada a importância da experiência alheia na constituição humana, ratificamos esse mesmo aspecto na organização do espaço educativo.

Agora, trazemos o que Vigotski (2007, 2012) entende quando menciona a importância do processo da imitação no desenvolvimento humano. Ela diz respeito a um modo de colaboração nas relações humanas, pois há uma constituição de si a partir da experiência do outro. Como exemplo, mencionamos o uso da memória nos comportamentos vindouros a partir desta primeira experiência de imitação, o que conduz e culmina na compreensão de que só

é possível imitar “[...] somente o que se encontra na zona de suas próprias possibilidades intelectuais⁴” (Vigotski, 2007, p. 354), logo, a imitação não é um processo mecânico. Para que aconteça é preciso que internamente haja a compreensão desta via, isto é, ocorra a possibilidade intelectual.

Essa é a chave de muitos processos encontrados no que o autor denominou de zona de desenvolvimento iminente: “[...] A maior ou menor possibilidade da criança passar do que sabe fazer por si só ao que faz com ajuda constitui o sintoma mais sensível para caracterizar a dinâmica do desenvolvimento e do êxito da atividade mental⁵” (Vigotski, 2007, p. 355), e esta ajuda pode ser por meio da colaboração em diversos aspectos, inclusive pela imitação.

No campo da educação musical para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda estes são aspectos fundamentais quando da organização do espaço educativo. Há que ter colaboração, imitação, possibilidades inúmeras que proporcionem a troca de experiência e conseqüentemente prováveis desenvolvimentos.

Acreditamos que processos educativos, organizados intencionalmente para o desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda, demandam este olhar. Hoje, uma atividade educativa musical pode alcançar uma criança surda e, amanhã, esta mesma atividade pode não fazer sentido para esta mesma criança, pois,

O corpo humano (pelo post. 3 da P.2) é afetado pelos corpos exteriores de muitas maneiras. Dois homens podem, portanto, ser afetados, no mesmo momento, de maneiras diferentes. Logo (pelo

4 “[...] sólo lo que halla en la zona de sus propias posibilidades intelectuales” (Vigotski, 2007, p. 354).

5 “[...] La mayor o menor posibilidad del niño de pasar de lo que sabe hacer por su cuenta a lo que sabe hacer con asistencia constituye el sintoma más sensible para caracterizar la dinámica del desarrollo y del éxito de su actividad mental” (Vigotski, 2007, p. 355).

ax.1, que se segue ao lema 3, após a prop. 13 da P.2), podem ser afetados diferentemente por um só e mesmo objeto. Além disso, (pelo mesmo post.) o corpo humano pode ser afetado, ora de uma maneira, ora de outra e, conseqüentemente (pelo mesmo ax.), pode, em momentos diferentes, ser afetado diferentemente por um só e mesmo objeto. C.Q.D. (Spinoza, 2013, p. 221).

Sendo assim pela maneira como somos afetados a partir das memórias, das experiências e vivências seladas em nossa constituição humana, relembremos a importância da consciência que o professor precisa ter do seu verdadeiro papel ao organizar os processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda.

Abaixo trazemos um exemplo da importância do papel do professor frente a organização de processos educativos intencionalmente voltados para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda.

A vivência do *Show* de talentos

Para demonstrar o papel do professor no desenvolvimento da musicalidade da criança surda vamos relatar a vivência da estudante Paula que a época tinha entre 10 e 11 anos, durante o show de talentos de sua escola.

Para comemorar o aniversário da escola, foi proposto um compilado de atividades para realização ao longo da semana tendo como culminância desta data festiva, a apresentação, por parte dos estudantes, no *show* de talentos. A ideia do *show* era que os estudantes escolhessem algum tipo de arte para se apresentarem para toda escola. As modalidades de apresentação eram: de forma individual, em dupla ou grupo. Dentre os tipos de arte poderiam explorar, por exemplo, o uso da poesia, música, contação de piada e mágica.

Diante disso, foi lembrado o quanto Paula havia gostado da atividade do *cup song* realizada no ano anterior (2018) em sua turma. Então, conversando com Paula sobre a festividade e as propostas durante a semana do aniversário da escola com a culminância em um show de talentos, foi perguntado se ela gostaria de participar, de forma individual ou com algum colega, apresentando o *cup song*. Assim, poderia escolher a música que ela quisesse e o ensaio seria realizado.

Quando ofertamos a Paula a possibilidade de participar de atividades que envolvam fenômenos sonoros, estamos oportunizando experiências sonoro-musicais que desenvolvem sua consciência relativa a esses fenômenos, conseqüentemente, sua musicalidade (Paula e Pederiva, 2018). Ao usar suas mãos, também trazemos o seu corpo como possibilidade sonora, posto que “A consciência corporal é produzida pela estimulação do corpo, principalmente através da pele [...]” (Montagu, 1988, p. 254). Vale lembrar que no *cup song* ela faz exatamente isto: estimular seu corpo a partir do tato com o movimento.

O funcionamento do corpo humano é de uma imensidão ímpar, a ponto de não conhecermos plenamente que, “[...] existe um relacionamento muito mais profundo entre o tato e o som do que temos consciência. A versatilidade da pele é de tal monta que se torna capaz de responder às ondas sonoras da mesma forma como às da pressão” (Montagu, 1988, p. 293), portanto, ter no corpo um recurso sonoro-musical para o desenvolvimento da musicalidade é totalmente viável e possível.

Assim, cada estudante se mobilizou em dupla, em grupos, ou individualmente para a inscrição com a professora Lara, e Paula também fez o mesmo. Inscreveu-se para apresentar o *cup song* e optou por fazê-lo sozinha. Ela não pensara em nenhuma música, e foi sugerido a do Peixe Vivo, dos compositores Valdemar de Jesus Almeida e Neurisvan Rocha Alencar. Abaixo disponibilizamos o

Qr-Code da música em Libras.

Figura 1: Música "Como pode o peixe vivo - Libras"



Fonte: elaboração da pesquisadora.

Quando conversado com ela sobre a sugestão da música a ser ensaiada e apresentada, concordou afirmando que conhecia a canção. Então, começamos o processo educativo. Encontrado o vídeo com a música, foi-lhe apresentado e sinalizada a canção. Como ela conhecia a música e já tinha aprendido em Libras – língua brasileira de sinais-, o ensaio começou. Foi explicado que durante o ensaio a música seria cantada ao mesmo tempo em que seria realizado o tempo/ritmo com o copo para, dessa forma, ela ter seu primeiro contato com a música junto aos intervalos e movimentos existentes no *cup song*.

[...] O termo *intervalo* na música significa a diferença de altura ou tonalidade entre duas notas quaisquer. A grande variedade de intervalos que se experimenta no tato conduzem informações para o cérebro, que então dota-os de significado (Montagu, 1988, p. 186).

O intervalo ali experimentado por Paula, estava sendo significado em seu cérebro, primeiramente pela experiência alheia e, posteriormente, pela sua própria. Então, após esta explicação e demonstração, ela fez. Esta foi a sequência do processo educativo para o desenvolvimento da musicalidade de Paula.

Esse processo educativo foi realizado algumas vezes e ela se manteve sempre atenta. Depois fez sozinha. Aqui ficou evidenciado que as ações constantes do processo educativo para o desenvolvimento da musicalidade de Paula estiveram na sua zona de desenvolvimento iminente (Vigotski, 2018), pois o que ela fez com a ajuda do professor, imitando, numa colaboração social, em seguida fez sozinha. Como já mencionamos, o desenvolvimento é um processo cíclico e por isso Paula poderia ter observado, tentado imitar e, mesmo assim, não ter conseguido realizar a tarefa proposta, caracterizando que essa atividade não foi elaborada na sua zona de desenvolvimento iminente. Se isso tivesse ocorrido poderíamos realizar uma adequação dos processos conforme suas possibilidades.

Combinado como faríamos, começamos o ensaio.

Pesquisadora: Paula, agora eu ficarei ao seu lado, sinalizarei a música uma vez e você fará o cup song, você dará o ritmo da música, combinado?

Paula: ok.

Enquanto a música era sinalizava, ela tentava olhar para as mãos e também fazer o *cup song*. Foi possível perceber que não havia dado muito certo deste jeito, porque ela demonstrou não conseguir se concentrar nem na sinalização da música, nem no *cup song*. Isso significou que os processos educativos precisam acontecer com a parceria das pessoas surdas, para conferir se fazem sentido para elas.

Foi necessária uma mudança de estratégia, e esse é o papel do professor. Ao organizar os processos educativos estar atento ao que precisa ser reestruturado, reorganizando enquanto possibilidade máxima de desenvolvimento do outro. Não tem que ser o que melhor atende ao educador, mas sim ao educando, assim,

Quiçá uma das questões mais interessantes - e por isso a mais preocupante, a mais complexa – seja a de entender o educador como aquele que dá tempo aos demais – tempo para pensar, para ler, para escrever, para brincar, para aprender, para perguntar, para falar – e dá tempo a si mesmo – para escutar, para ser paciente, para não se submeter à lógica implacável da urgência de cumprir metas, finalidade, programas (Skliar, 2019, p. 27).

Então, a sugestão seguinte foi falar para ela a hora em que deveria começar após o início da música cantada em português. Não funcionou muito bem, então mudamos a estratégia. Como ela já conhecia a música pensamos em começar a cantar e sinalizar sua entrada com o ritmo por meio do *cup* song. Essa forma funcionou, mas Paula sugeriu que, para entrarmos juntas na música, ela faria a contagem do “1, 2, 3 e já”, levando-nos a acreditar também “[...] que existe uma predisposição natural para o movimento rítmico no homem” (Montagu, 1988, p. 175), independente da via usada para sua execução.

Esta nova organização do processo educativo para o desenvolvimento de sua musicalidade fez sentido para ela e demonstrou sua conduta autônoma frente ao fenômeno sonoro. Ela não hesitou em sugerir o que seria melhor para ela. Por causa de suas vivências sonoras, Paula pôde, neste momento, continuar se desenvolvendo musicalmente. Ela saiu de um estado de comportamento para outro ao propor algo novo. É como quando Vigotski faz a metáfora da metamorfose da borboleta comparando ao desenvolvimento e suas mudanças qualitativas. Paula estava em um casulo e agora virou borboleta. Houve aqui, uma evidência de desenvolvimento.

Vale ressaltar que este novo comportamento ocorreu pelo que Vigotski denominou de caminhos confluentes (Vigotski, 2021). Paula, diante da organização dos processos educativos, precisou se organizar internamente para que a atividade acontecesse e decidiu, usando outra via, realizar uma contagem para que começássemos

o *cup song*.

Conseguimos perceber, em Paula, o uso deste caminho confluente porque no ano de 2018, quando treinamos esta atividade, basicamente todas as crianças não surdas, a princípio, usaram sua audição como forma de organizar sua conduta frente a realização da tarefa. Elas associavam o som ao tempo que teriam que virar o copo. Já Paula, associou a quantidade de vezes que teria que fazer cada movimento antes de partir para o outro, estando atenta a sequência rítmica da atividade.

Por isso, neste processo educativo, o que nos instigou foi tentar entender como ela faria para finalizar o *cup song* sem estar acompanhando de algum modo a música. E abaixo, pontuamos exatamente o que foi supracitado a respeito da possibilidade do desenvolvimento a partir de caminhos confluentes.

Pesquisadora: Paula, como você vai fazer para me acompanhar?

Paula: Eu decorei quantas vezes tenho que fazer cada movimento do copo e quantas vezes tenho que fazer a mesma coisa até a música acabar, porque eu vi que você tinha parado de mexer a boca. Agora é só a gente treinar de novo.

Como assinalado, Paula usou outra via para realizar a atividade. Ela encontrou, intrapsicologicamente qual caminho a percorrer, e explicou o processo.

E desse jeito fizemos. No dia do *show* de talentos, foi explicado para a plateia que Paula apresentaria o *cup song* e, portanto, precisaríamos da ajuda de todos para cantar a música Peixe Vivo. Nos olhamos, e ela começou a contagem do “1, 2, 3 e já”, e deu início a apresentação. A escola cantou e Paula deu o ritmo por meio do *cup song*.

Esse se configurou com um momento rico em termos educativos. O processo educativo pensado para a atividade contou com algumas ideias já sugeridas e realizadas com Paula anteriormente, pois, assistimos ao vídeo e depois treinamos de maneira que primeiramente ela imitou, e depois fez sozinha. O salto qualitativo do seu desenvolvimento musical foi a sua explicação consciente sobre como faria para conseguir acompanhar a música durante a apresentação. Ela criou mecanismos internos e explicou como eram: memorizar a quantidade e a sequência dos movimentos, ou seja, ela sabia que quando fizesse X sequências, a música teria acabado,

[...] o mais importante para a história da evolução da memória infantil é precisamente a transição da recordação passiva ao domínio voluntário e autônomo desta recordação. [...] essa transição representa uma mudança no princípio da organização desta função, desta atividade, ligada a reprodução do passado na consciência⁶ (Vigotski, 2013, pp. 235-236. Tradução livre).

Perceber o desenvolvimento de Paula a partir das suas vivências sonoras possibilitou a reflexão tão necessária para nossa prática educativa enquanto professores responsáveis pela organização dos processos educativos, principalmente quando pensamos na educação musical com as crianças surdas.

O papel da imitação e da memória, por meio das experiências, caminham juntas neste processo e, em se tratando da experiência sonora com uma criança surda, é de suma importância visto que: “É a partir de repetidas experiências sensoriais com as estimulações culturalmente prescritas que a criança aprende como se com-

6 [...] lo más importante para la historia de la evolución de la memoria infantil es precisamente la transición desde el recuerdo pasivo ao domínio voluntario y autónomo del recuerdo. [...] esta transición representa un cambio en el propio principio de organización de esta función, de esta actividad, ligada a la reproducción del pasado en la conciencia (Vigotski, 2013, p. p 235-236).

portar segundo as exigências desta sua cultura” (Montagu, 1988, p. 282). Mas, muitas vezes este tipo de experiência não é ofertado às pessoas surdas, que passam a serem vistas, sempre, como seres não musicais.

A internalização da musicalidade, por parte de Paula, parte do princípio básico apresentado por Vigotski (2013): a experiência duplicada gera a consciência e a internalização do comportamento/conduita. Logo, quando proporcionamos experiências sonoras, e ela se conscientiza de suas possibilidades musicais e cada vez mais é instigada a participar destes momentos, criando vivências sonoro-musicais que proporcionam se perceber como ser musical e potencializam o desenvolvimento de sua musicalidade, a internalização está ocorrendo.

Sendo assim, identificamos que todo o nosso fazer, nossa organização de processos educativos voltados para o desenvolvimento da musicalidade da criança surda perpassou por suas experiências e vivências sonoras e, aqui, demonstramos estes processos quando organizamos o vídeo para Paula assistir a música do Peixe Vivo. Também quando fizemos o ritmo do *cup song* e, por meio da imitação, foi possível que ela acompanhasse o ritmo musical criando, ela mesma, outro caminho que possibilitasse este fazer.

Desenvolver sua musicalidade é também possibilitar que seu comportamento musical seja afirmado, primeiramente para ela, depois, em suas relações sociais no contexto de toda e qualquer atividade sonora.

Embora sendo um ser musical, o comportamento natural da criança surda seria não participar de atividades sonoras, mas, em meio a cultura, quando lhe são ofertadas experiências sonoras, ela tem a oportunidade de moldar seu comportamento musical.

Quando demonstramos que organizando processos educativos é possível desenvolver sua musicalidade, a intencionalidade

educativa, do professor, nesses processos potencializa este desenvolvimento. Isso ocorre visto que podemos, a todo instante, reorganizar as práticas educativas com o intuito de orientar ações que estejam na sua zona de desenvolvimento iminente.

Este trabalho não se apresenta como uma possibilidade de cartilha para este desenvolvimento, mas como norteador de possíveis fazeres. Assim, possibilitando que outras crianças, no processo de desenvolvimento de sua musicalidade também se percebam musicais a partir das ações de seus professores.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso: 10 jan 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular, 2017**. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso: 10 jan 2023.
- MATHIAS, Mércia Santana. **Produção acadêmica sobre música e surdez: o que revelam as publicações brasileiras**. Revista da ABEM v. 27, n. 42, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/800>. Acesso: 23, FEV 2021.
- MONTAGU, Ashley. **Tocar: O significado humano da pele**. Trad. de Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1988.
- PAULA, Tatiane Ribeiro Morais de. **Modos de vivência da musicalidade da pessoa surda**. 2017. 153 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.
- PAULA, Tatiane Ribeiro Morais de; PEDERIVA, Patrícia Lima

- Martins. **Sou surdo e gosto de música: a musicalidade da pessoa surda na perspectiva histórico –cultural.** 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2018.
- PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **A atividade musical e a consciência da particularidade.** 2009. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/4430>
- PEDERIVA. Comunicação pessoal. Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas – GEPPE. 2016.
- SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. **Reflexões sobre o Conceito de Musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical.** 2005. 225 p. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252647>. Acesso em: 23 mai. 2017.
- SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas.** 3ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?.** Tradução: Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.
- SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2019.
- SPINOZA, Benedictus de. **Ética.** Tradução e notas de Tomaz Tadeu. 3ª ed., 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed. 2003.
- VIGOTSKI, Lev. **Pensamiento y habla.** 1ª ed. – Buenos Aires: Colihue, 2007
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectología.** Machado Grupo de Distribución. Madrid: 2012.
- VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras escogidas I. El significado histórico de la crisis de la Psicología.** Tradução Julio Guillermo Blank. Madrid. Machado Grupo de Distribución. 2013

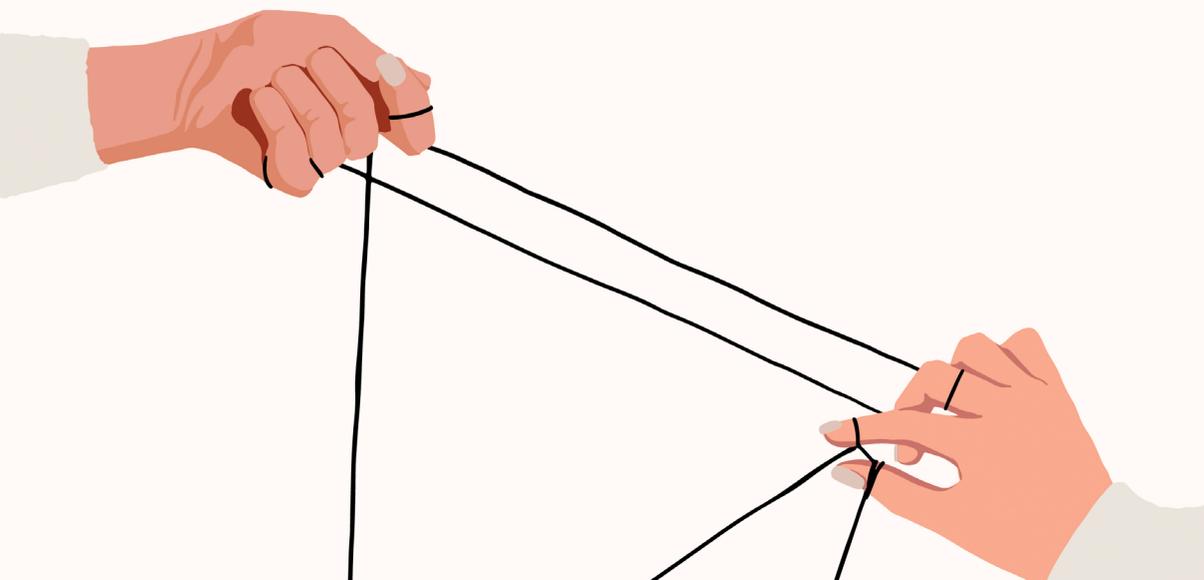
VIGOTSKI, Lev Semionovich. **7 aulas de L.S Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia Costa Guimarães Santana. 1. Ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas de defectologia v.1**. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

capítulo 5

Estratégias pedagógicas na educação básica: professores surdos de Libras no ensino remoto

*Karla Karina Abrantes Rêgo
Juscelino Francisco do Nascimento*





Introdução

Ser um pesquisador acadêmico nos dá a oportunidade de pensar e refletir de forma crítica sobre problemas e circunstâncias que necessitam de respostas e reflexões. Diante disso, o pesquisador é desafiado a questionar, investigar e interpretar, para conduzir e aprimorar os conhecimentos. Assim, por meio de técnicas, métodos e instrumentos, pode-se encontrar caminhos para contribuir com a ciência.

Quando comecei os estudos sobre as discussões relacionadas aos professores surdos e às suas estratégias de ensino, refleti sobre um cenário absolutamente diferenciado, em uma época pandêmica, com o fechamento de escolas, universidades, comércio e isolamento social.

Considerando os pontos elencados, houve o interesse em desenvolver essa proposta de intervenção com base na seguinte problemática e questão norteadora: como as estratégias de ensino utilizadas pelos professores surdos de Libras na Escola Bilingue, por meio das Tecnologias Digitais, influenciaram na mediação do conhecimento para seus alunos surdos diante do ensino remoto?

Diante do objeto proposto e da questão norteadora, a presente investigação tem como objetivo geral analisar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores surdos de Libras que trabalham com alunos surdos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e anos Finais, além do Ensino Médio, na Escola Estadual de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima – EDAC. A referida escola especial está localizada em Campina Grande – PB. A justificativa para a escolha deste local se deve ao fato de ser a única escola bilíngue da cidade que trabalha com o Ensino Básico. Os participantes são professores que, desde 2020, estão envolvidos na Educação Remota, e são os únicos professores de Libras do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais – e do Ensino Médio.

A pandemia tornou a realidade do professor surdo um desafio: ensinar a Libras remotamente, algo nunca vivenciado por eles. Assim, para investigar e analisar as estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores surdos da EDAC em tempo pandêmico, delimitamos os seguintes objetivos específicos: verificar as estratégias que são realizadas por cada professor na mediação do conhecimento; refletir as práticas do ensino remoto utilizadas para o aprendizado dos seus alunos surdos; e detectar as dificuldades encontradas pelos professores surdos no ensino e na aprendizagem da Libras para suas turmas.

Dessa forma, esta pesquisa terá o condão de constituir um esforço teórico para auxiliar na compreensão de como foi o ensino remoto a partir das práticas dos professores surdos, tendo como benefício contribuir para uma reflexão sobre a utilização de estratégias de ensino em meio às aulas remotas.

A fundamentação teórica deste estudo é respaldada nas contribuições de Gesser (2006), Bordenave (2002), Rojo (2009), Leffa (2010), Moran (2012), Corrá (2021), Zaidan e Galvão (2020), Costa e Moita (2020), Colemarx (2020), entre outros, evidenciando os objetivos inseridos nessa pesquisa e enfatizando a importância de temas como esse para o conhecimento da pesquisa científica.

Quanto à metodologia, a pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, ao passo que, do ponto de vista dos objetivos, será exploratória. Nesse aspecto, baseamo-nos em autores como Bardin (2007), Bortoni-Ricardo (2008), Gil (2008), Flick (2009), Gerhardt (2009), Gianini (2012), Gerhardt e Silveira (2009), Kaufmann (2013), Fontana e Mazucato (2018) e Silva (2020).

Os dados que compõem esta pesquisa foram gerados a partir de entrevistas e observações, que pretenderam buscar evidências sobre as estratégias de ensino. Além disso, foi aplicado um questionário com 9 (nove) questões, encaminhado em vídeos pelo *WhatsApp*,

em Libras, aos dois professores, que o devolveram, com suas respectivas respostas, à pesquisadora, também em Libras.

A pesquisa foi desenvolvida remotamente, respeitando os preceitos éticos, conforme cita a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (CNS/MS). Pensando na comodidade dos professores, os encontros serão realizados de forma individual e direta pelo *WhatsApp* utilizando a Libras como a língua na comunicação, com a identificação dos participantes mantida no mais absoluto sigilo, sem a identificação do nome do participante na pesquisa.

A educação remota nos possibilitou um período de autoconhecimento e superação, de forma que passamos a desenvolver práticas educacionais diferenciadas. Acreditamos que a realização dessa pesquisa permitiu estabelecer a melhoria no processo de interação aluno e professor, proporcionando maior compreensão e assimilação dos conteúdos presentes no currículo, e respostas para as estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores surdos, em meio ao distanciamento e à ausência de uma prática gesto-visual presencial.

Portanto, ao fim desta pesquisa, buscamos colaborar para que os educadores utilizem estratégias de ensino criativas e inovadoras desenvolvidas através das Tecnologias Digitais, de forma que venham a atender seus alunos, por meio do ensino remoto, agregando adaptações ou novas formas de mediação do conhecimento que contribuam para a formação do cidadão e para o compromisso com a educação.

Estratégias de ensino na educação de surdos

Com o advento de mudanças científicas, tecnológicas e o aprofundamento de estudos linguísticos referentes ao surdo, deparamo-nos com desafios voltados à educação desse sujeito. Pen-

sando nisso, passamos a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, nas estratégias de ensino, na metodologia, na formação de professores e alunos, no intuito de impulsionar esse discente a ser um indivíduo crítico e reflexivo. Além disso, atualmente, as instituições de ensino também estão sendo desafiadas pelas políticas educacionais e pela cobrança da sociedade em relação à qualidade de seu trabalho e à sua adequação no que se refere ao contexto social e cultural.

Podemos considerar que o respeito às diferenças se encontra na maneira de mediação do conhecimento, pois a escola deve desenvolver estratégias para trabalhar o aluno a partir da valorização das suas habilidades, favorecendo a todos os envolvidos nesse processo, assim como também deve trabalhar práticas eficazes na educação do surdo.

A inclusão dos surdos nas escolas regulares passa a ser de forma efetivada a partir da promulgação da Lei nº 10.436 de 2002, que a língua de sinais é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão. A referida lei é regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, o qual trata da língua de sinais não apenas para os surdos, mas para os professores que têm alunos surdos. Além disso, ele também versa sobre a presença do intérprete para acompanhamento do aluno surdo, e da oferta da disciplina de Libras para os cursos superiores.

A escola, para se manter inclusiva, depende de professores, gestores, infraestrutura física e pessoal, Projeto Político Pedagógico, metodologias, estratégias de ensino e processo avaliativo. Para tanto, Glad (2007) enfatiza que a proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais.

Todo ser humano é capaz de desenvolver uma língua, seja ela oral ou viso-motora. A Libras possui características próprias, funcionamento interno e gramática diferenciada, mas semelhante às línguas orais no que diz respeito à iconicidade e arbitrariedade. Entretanto deveria ser internalizada desde os seus primeiros meses de vida, mas, de acordo com Lima, Maia e Silva (2017), 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes e, por isso, não têm convivência com sua língua L1 ou língua materna, conhecendo a língua tardiamente na escola ou em outros espaços.

Além do desafio da procura da escola de maneira tardia, vem a aceitação da família, que muitas vezes desconhece a educação bilíngue e insere o surdo em “escolas inclusivas”, imergindo esse aluno em uma cultura ouvinte. Lima, Maia e Silva (2017, p. 4) comentam sobre o acesso à Libras:

É através da linguagem que o ser humano constrói sua própria identidade, por isso torna-se viável propiciar a criança surda conhecer a Libras prematuramente, como também ter contato com vários falantes nativos e não nativos da língua de sinais assim que a surdez seja diagnosticada. É aí que entra o papel da escola, pois é dentro do espaço escolar que a criança surda poderá adquirir a língua, assim como desenvolver sua relação com a sociedade.

O contato com a língua desde cedo contribui para a internalização e desenvolvimento da Libras por parte da criança. Como poder se perceber, é a mesma circunstância da criança ouvinte, que, por meio do contato com sua língua materna, vivenciando sua cultura, a identidade passa a ser formada naturalmente. Dizeu e Caporali (2005, p. 588) afirmam que a “[...] língua como qualquer outra, deve ser inserida na vida da criança nos três primeiros anos de idade, para que a criança a adquira naturalmente”.

Observando o aspecto da educação bilíngue do surdo no contexto educacional, observaremos as consequências do aprendizado mediante as estratégias de ensino no aprendizado da língua de sinais.

A aprendizagem depende em grande parte das estratégias de ensino, uma vez que não existem fórmulas perfeitas para desenvolvimento de estratégias para o aluno surdo. Esse ensino, que tem o professor como mediador, deve se dar por meio da observação das necessidades e os interesses dos alunos, despertando sua confiança, autonomia, curiosidade, iniciativa própria.

Para isso, é necessário que o professor crie situações adequadas para os aprendizes desenvolverem-se de forma criativa e natural suas habilidades, dando-lhes as condições favoráveis para que possam ampliar seus conhecimentos.

Deve ser observado o espaço de tempo que irá ocupar em suas atividades; definir o espaço físico em que a ludicidade irá se desenvolver; selecionar materiais adequados de acordo com a faixa etária, em relação à quantidade, à diversidade, lembrando da importância do respeito e da valorização em relação à criatividade do aluno.

O educador tem a capacidade de criar situações que facilitem a construção de valores, ou seja, uma identidade moral, uma vez que seus alunos possam se adequar à sociedade em que vivem e a outras culturas, visando o combate aos preconceitos e propiciando o melhor convívio em sala de aula e fora da escola, respeitando as adversidades. Para Maturana (1998, p. 29), nessa ação educativa:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência.

Ao demonstrar o quanto cada aluno possui suas necessidades educacionais especiais, o professor construirá um ambiente de confiança, cooperação e autonomia, respeitando as diferenças nas formas de mediar. Entretanto, ele deve ter o domínio do conteúdo que será abordado em sala de aula, observar a maneira como os alunos interagem antes e durante as atividades, relacionando suas habilidades desenvolvidas com a teoria dos conteúdos ministrados.

Construir habilidades e competências é estar inserido em um processo contínuo de relações intra e interpessoais, em que o professor deve ter a capacidade de avaliar e autoavaliar-se criticamente, enfim, desenvolver a formação do professor mediador e do professor aprendiz.

Além de orientar as atividades atribuídas aos alunos, o professor tem uma característica essencial, a de avaliador do desempenho discente, não sob forma de pressão com atividades escritas, mas como estimulador da prática da língua de sinais, fazendo com que os discentes sintam prazer ao desenvolver suas atividades, promovendo, conseqüentemente, momentos de verdadeira interação, como afirma Perrenoud (2002, p. 13):

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais.

Por isso, a figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência no trabalho.

Ser um profissional reflexivo implica observar as atividades cognitivas (raciocínio, argumentação); o comportamento so-

cial (cooperação, conflito, interação); grau de interesse, motivação, satisfação (emoções, afetividade); valores, ideias que possam contribuir para uma aprendizagem significativa.

Pensando no processo de ensino aprendizagem, temos que observar nos nossos alunos os estilos de aprendizagem com o qual possam se identificar, conforme citados por Gesser (2010, p. 61):

Estilo de aprendizagem concreto – aprendizes com um estilo concreto usam formas diretas e indiretas de carregar e produzir informação. Estão interessados na informação que tem valor imediato. São curiosos, espontâneos, e gostam de correr riscos. Gostam de uma mudança constante e variada de ritmo. Não gostam de rotina na aprendizagem e de trabalho escrito, preferindo experiências visuais ou verbais. Gostam de se divertir, e gostam de ser fisicamente envolvidos na aprendizagem.

Estilo de aprendizagem analítico – aprendizes com um estilo analítico são independentes, gostam de resolver problemas, e apreciam perseguir idéias e desenvolver princípios por si próprios. Tais aprendizes preferem a lógica, a apresentação sistemática de material de aprendizagem novo com oportunidades para seguirem por conta própria. Aprendizes analíticos são sérios, se cobram duramente, e são vulneráveis ao fracasso.

Estilo de aprendizagem comunicativo – aprendizes com um estilo de aprendizagem comunicativo preferem uma abordagem social para a aprendizagem. Eles precisam de 'feedback' pessoal e interação, e aprendem bem através de discussão e atividades de grupo. Eles prosperam em uma aula conduzida democraticamente.

Estilo de aprendizagem autoritariamente orientado – aprendizes com um estilo autoritariamente orientado são ditos como responsáveis e dependentes. Eles gostam e precisam de uma progressão sequencial e estruturada. Eles se relacionam bem com uma sala de aula tradicional. Preferem o professor como uma figura de autoridade. Gostam de ter orientações claras e

de saber exatamente o que eles estão fazendo; eles não ficam confortáveis com discussão construída consensualmente. (Kno-wles, 1982 *apud* Richards, 1994, p. 60, tradução da autora).

Os estilos cognitivos de aprendizagem não são visualizados como um rótulo para que possamos medir a capacidade dos alunos, mas para que o professor possa refletir possibilidades para ajustes na mediação do ensino.

Para Gesser (2010, p. 62), “[...] as estratégias são formas utilizadas pelo aprendiz para lidar com as informações apresentadas, e são desenvolvidas para contornar dificuldades, obstáculos e demandas de uma situação”.

Diferente do estilo de aprendizagem, as estratégias são mais individualizadas e específicas. De acordo Oxford (1990), existem várias estratégias para o aprendizado de línguas, que podem ser diretas (de memória, cognitivas, de compensação) e indiretas (metacognitivas, afetivas e sociais). A esse respeito, Gesser (2010, p. 63) enfatiza alguns tipos de estratégias:

Estratégias de memória, que ajudam os alunos a armazenar e recuperar informação. **Estratégias cognitivas**, que capacitam os aprendizes entender e produzir nova língua(gem). **Estratégias de compensação**, que permitem aos aprendizes comunicar apesar de suas deficiências no conhecimento da língua(gem). **Estratégias metacognitivas**, que permitem aos aprendizes controlar seu próprio aprendizado através da organização, planejamento e avaliação. **Estratégias afetivas**, que ajudam os aprendizes a ganhar controle sobre suas emoções, atitudes, motivações e valores. **Estratégias sociais**, que ajudam os aprendizes interagir com outras pessoas. (Oxford, 1980 *apud* Richards, 1994, p. 63-64, tradução e ênfase da autora).

As estratégias mencionadas são aplicadas de maneira pontual de acordo com a individualidade do aluno, suas preferências em

relação a forma como aprendem, resolvem problemas e esclarecem suas dúvidas. Sendo assim, facilita as tomadas de decisões em relação às intervenções, planejamento e as práticas de ensino, impactando no desenvolvimento do conhecimento, habilidades e competências dos alunos.

Para Reid (1998), cada indivíduo tem um estilo de aprendizagem para reter informações. Cada aluno possui suas habilidades e peculiaridades: há aqueles que preferem um estilo de aprendizagem mais visual, por meio de leituras, vídeos, fotos, entre outros; alguns um estilo de aprendizagem com foco no ouvir ou falar; por último, outros se identificam no estilo de aprendizagem cinestésico, que percebem na prática um sentido durante a aprendizagem.

Para os professores, as estratégias ajudam a esclarecer as dificuldades em sala de aula, ao passo que, para os alunos, criam situações para contribuir na aprendizagem. É necessária uma relação de reciprocidade entre professor e aluno, a fim de que se possa perceber a maneira de cada indivíduo e grupo se relacionar com o conhecimento e com o ato criativo. Segundo Basso, Strobel e Masutti (2009, p. 12), o papel do educador surdo é imprescindível para o contexto da aprendizagem:

O educador surdo organiza os conhecimentos a partir da sua visualidade. A intencionalidade (objetivo claro), reciprocidade (como o aluno se envolve no processo pedagógico) e a mediação dos significados (como os significados são construídos com o aluno) exigem uma criatividade na composição dos elementos de uma pedagogia visual que serão determinantes para o êxito do processo de aprendizagem de educandos surdos.

São inúmeras as possibilidades de estratégias para criar momentos de aprendizado, de desenvolvimento de competências. Para tanto, um aspecto essencial que contribui para a visualidade do conhecimento nas aulas do professor surdo é a criatividade,

com base na realidade dos alunos, vinculada às necessidades de cada sujeito e cultura. Nesse sentido, outro ponto é a valorização do conhecimento prévio do aluno como propósito de alinhar as ideias na construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades, habilidades e atitudes.

Considerando as estratégias de ensino para alunos surdos, temos a necessidade de se fazer claro o conhecimento em relação à pedagogia do professor surdo, que surge da forma de construção de sentidos por meio do visual e da partilha de experiências de ser e de se posicionar na relação com a linguagem, o outro e o mundo.

Os recursos visuais estão cada vez mais acessíveis e são inúmeras possibilidades de acesso a imagens em espaços virtuais, inclusive nas práticas educacionais. Sendo assim, faz-se necessário refletir em uma pedagogia que atenda às necessidades dos alunos surdos que vivenciam o mundo visual e que buscam, nele, informações para a construção de seu conhecimento, com o processo de ensino-aprendizagem sob uma perspectiva surda.

No aprendizado dos alunos surdos, os conceitos são organizados em língua de sinais, que, por ser uma língua viso-gestual, com os conteúdos trabalhados em Libras, facilita a aprendizagem. De acordo com Campello (2007), a pedagogia visual se trata de uma semiótica imagética: um novo campo que explora a visualidade a partir do qual podem ser investigados aspectos da cultura surda, da constituição da imagem visual presentes nos surdos, os chamados “olhares surdos”, que podem ser cultivados também como recursos didáticos.

Alguns estudiosos discutem acerca de uma pedagogia voltada para o sujeito surdo: Skliar (1999), por exemplo, ressalta que as identidades, a língua sinalizada, a história, as tradições, os valores e traços culturais, enfim, todo lineamento que perpetra dos surdos um povo, uma nação, é o centro dos pensamentos; Lacerda (2011) relaciona o termo pedagogia visual com a uma prática que privi-

legia o uso de tecnologias visuais a serviço da aprendizagem. Ladd e Gonçalves (2011) apresentam as principais características desta pedagogia exercitada por professores surdos, pois grande parte dos docentes surdos desenvolve seu serviço a partir de percepções e práticas intuitivas que, quando devidamente reconhecidas, examinadas e notadas, poderão transformar o discurso vigente sobre a educação inclusiva dos surdos.

Para Rebouças (2019, p. 5), as Tecnologias Educacionais contribuem na Pedagogia Visual:

(...) os avanços tecnológicos atuais estão presentes em diversas disciplinas e podem contribuir para: a criação de instrumentos e práticas competentes; incitar a verificação de estilos de ensino da expressão e comunicação visual; agir na política da inclusão para crianças surdas, a fim de atender às necessidades destes alunos que se encontram imersas no mundo visual e aprendem das informações para a constituição de seu conhecimento.

No mundo visual, a imagem tem o poder de emitir significados sem a presença do texto escrito, refletir situações do dia a dia, revelar elementos e momentos vivenciados por nossa sociedade explorados pela mídia televisiva e jornalística. Outras são expostas a julgamentos, opinião pública, por inúmeras razões, quando as imagens possibilitam a comunicação e poderiam ser mais bem aproveitadas nas escolas, por meio de estratégias de aprendizagem.

Para Rebouças (2009), a pedagogia não poderia ser a mesma para todos os sujeitos, pois precisaria respeitar as especificidades das diversas comunidades atendidas pelo ambiente educacional. Na Pedagogia Visual, existem as diferenças cultural e linguística, o que não determina supremacia de um grupo sobre outro, mas o respeito as suas peculiaridades. Quanto a isso, Basso, Strobel e Massutti (2009, p. 17) contribuem:

Uma pedagogia que compreenda a diferença como marca constitutiva humana não pode ser homogênea e única. É preciso criar uma outra forma de ensinar porque as pessoas surdas aprendem pelas experiências visuais e apreendem o significado do mundo por meio das interações em língua de sinais. Desta forma, o currículo também necessita ser outro; daí uma pedagogia visual, ou como os estudiosos e pesquisadores surdos denominam, a pedagogia dos surdos.

A mudança no currículo e uma metodologia diferenciada contribuem para o aprendizado do aluno surdo, de modo a impulsionar o fortalecimento de uma cultura não de uma patologia, estimulando o surdo para uma visão crítica e transformadora. Para Veiga (2002), o currículo é uma construção social do conhecimento e pressupõe a sistematização dos meios para que esta construção se efetive, por meio da transposição dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los.

É necessário o estímulo das capacidades visuais do surdo, pois é através da imagem que se gera conhecimento cultural e metodológico. A escola tem uma contribuição essencial para o pensamento imagético, conforme Rebouças (2009), já que enfatiza que a instituição pode cooperar para a exploração de várias nuances da imagem, signo, significado visual no método educacional, dando contribuições para estender os interesses aos alunos surdos e a capacidade de aprender e compreender o saber.

De acordo com Vilhalva (2002, p. 1):

A Pedagogia Surda tem um sistema educativo próprio, abrangendo sem limite de lugar, podendo ser contempladas através das histórias em Libras e passadas pelos Surdos sinalizadores mais velhos. É informalmente que observamos a evolução gradual da comunicação sinalizada que hoje é respeitada e valorizada pela comunidade Surda Brasileira.

Temos a Pedagogia Visual como estratégia de aprendizagem da Língua de Sinais, ou seja, um recurso dentro da comunicação e da educação. Para se torne prática em meio da educação, precisa-se de uma organização de uma Pedagogia Visual que contemple a elaboração do currículo, organização de disciplinas, estratégias didáticas, a implementação de uma cultura visual e da contribuição em experiências visuais dos alunos surdos.

Pensando nisso, existe uma preocupação em promover práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas relacionadas à surdez, com o uso da Pedagogia Visual referente à aprendizagem. Para isso, veremos alguns eixos norteadores para uma proposta comum a todas as áreas do conhecimento previstas nos Planos Curriculares Nacionais distribuídos e organizados de acordo com estudos sobre a cognição e a aprendizagem do surdo, segundo o documento do INES (2011, p. 41):

- Entendimento da aprendizagem como um processo que pressupõe a atividade intelectual do aprendiz. Logo, a proposta curricular é pensada em sintonia com uma metodologia de ensino que concebe o aluno como participante ativo na construção do conhecimento.
- Ênfase nas competências – gerais e específicas – a serem desenvolvidas em cada área de conhecimento. Nessa abordagem curricular, os conteúdos constituem elementos instrumentais, mobilizadores, de referência e suporte para o desenvolvimento das competências, ocupando o lugar de meio, e não de fim, do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, os conteúdos são selecionados, levando-se em conta a significância para o aluno e a contextualização.
- Compreensão de que um saber nunca é dissociado de outros. Logo, todos os conceitos/ conteúdos podem ser articulados, em perspectiva interdisciplinar.

Nesse contexto, observamos o bilinguismo como elemento estruturante em todas as práticas pedagógicas, e refletimos sobre uma nova forma de pensar da escola em que os conhecimentos são mediados de maneira articulada, visualizando as competências desenvolvidas nos alunos e uma proposta curricular articulada à Pedagogia Visual, no universo da cultura surda.

É focando no bilinguismo, utilizando a Pedagogia Visual, que as práticas pedagógicas podem ser voltadas para um olhar diferenciado do currículo, na criação do projeto político pedagógico da escola em que o surdo constrói um modelo identitário e de transmissão de valores, história e cultura da comunidade surda. Acerca disso, Gianini (2011, p. 146) destaca que:

É preciso nos conscientizar que os surdos constituem-se em uma comunidade própria, o que significa que, além de terem a língua de sinais como elemento que os identifica, precisam conhecer e compartilhar os usos e normas de uso da língua, como também da cultura da comunidade surda a que pertencem.

Reiteramos nosso propósito a partir do momento em que tratamos da necessidade de o surdo vivenciar sua identidade, revisando suas concepções pedagógicas, organizando seus processos educacionais, em busca de um convívio social e cultural, tendo a escola e o currículo como partes integradoras na construção do cidadão surdo.

Caminhos metodológicos nas trilhas dos sinais

Falar sobre pesquisa é tratar de métodos, técnicas e de procedimentos científicos para a busca de respostas de problemas propostos. Para Gil (2002, p. 17), “a pesquisa é requerida quan-

do não de dispõe de informações suficientes para responder ao problema”. Concordamos com o mesmo pensamento do autor e acrescentamos que fazer pesquisa é algo enriquecedor no meio acadêmico e para situações cotidianas da nossa vida, de forma sistematizada ou não.

Diante da pesquisa, o pesquisador deve organizar seu tempo, ter disponibilidade de recursos humanos, materiais e financeiros, pessoais, tudo isso sendo arquitetado por meio do planejamento. Ressaltamos que Gil (2002, p. 19) enfatiza que o “[...] planejamento da pesquisa pode ser definido como o processo sistematizado mediante o qual se pode conferir maior eficiência à investigação para em determinado prazo alcançar o conjunto das metas estabelecidas”.

Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, pois, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), esta abordagem vê uma pesquisa que procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto, além de buscar nas entrelinhas as informações da rotina do pesquisado. Concordamos com Gerhardt e Silveira (2009), para quem a pesquisa qualitativa enfatiza o raciocínio dedutivo e as regras lógicas, algo essencial para aplicar em nossa pesquisa.

Além disso, do ponto de vista dos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, que pretende buscar evidências sobre as estratégias de ensino utilizadas nas aulas em Libras. Nesse sentido, a pesquisa exploratória busca “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (Gil, 2002, p. 41). Neste tipo de análise são estabelecidos critérios, métodos e técnicas para a elaboração da pesquisa, visando oferecer informações sobre o objeto de estudo e propondo aplicações de procedimentos metodológicos que resultam em um aprendizado significativo.

Para participação nesta proposta, os professores foram convidados por meio de uma carta convite por escrito (ver Apêndices), encaminhada por e-mail e em vídeo (Libras), e por *WhatsApp*, contendo informações dos objetivos e da relevância da pesquisa, mas suas identidades não serão expostas, com o intuito de preservar seus perfis e proporcionar ao leitor uma análise imparcial dos resultados.

A fim de enriquecer as informações adquiridas por meio das respostas obtidas pelos vídeos, acrescentamos a Entrevista Compreensiva, através de diálogos informais com os participantes, com vistas a obter detalhes para a geração de dados e posteriores considerações desta pesquisa.

Na tentativa de analisar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores, será realizada uma entrevista aberta em Libras, com as respostas também em Libras, que depois será transcrita para o português, de maneira individual, com questões explicativas, para os professores relatarem com mais clareza suas práticas e perspectivas do seu trabalho.

Dessa forma, com a aplicação das questões aos participantes da pesquisa, como modelo de análise, torna-se possível o levantamento das respostas possíveis em torno da problemática de pesquisa. A entrevista é composta por 9 (nove) questões e será aplicada pela pesquisadora, que tem conhecimento da Libras, para que possa transcrever da Libras para a Língua Portuguesa.

A observação participante constitui elemento fundamental para a pesquisa. Para Mazucato (2018), é uma grande etapa do processo de produção de conhecimento. Desde a formulação do problema, coleta, análise e interpretação dos dados, essa observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa, sobretudo no nosso caso, pois a interação social e aceitação pela comunidade surda faz parte de todo o contexto.

Será na coleta de dados da entrevista que iremos identificar as peculiaridades que envolvem as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, e, como afirma Mazucato (2018), a realização de entrevista é importante para a angariação de dados e informações diretamente atreladas ao público investigado ou à população investigada.

Esta pesquisa teve como cenário a Escola Estadual de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima – EDAC, situada no bairro do Catolé, em Campina Grande, no Estado da Paraíba. O contato inicial aconteceu com a gestora da escola, que autorizou, por escrito, a investigação, que será relevante tanto para a EDAC quanto para a comunidade surda desta cidade, pois buscaremos identificar, analisar e descrever as estratégias pedagógicas praticadas pelos professores de Libras surdos dessa escola, a única instituição que adota o método Bilíngue (Português/Libras) da cidade de Campina Grande – PB.

Os participantes da pesquisa serão dois professores de Libras surdos da EDAC, na qual ministram aulas para turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os professores pesquisados têm apenas alunos surdos, e suas aulas e atendimentos aos alunos eram realizadas por meio das Tecnologias Digitais, como *WhatsApp* e Plataformas do *Google* de forma síncrona e assíncrona, com as atividades e materiais didáticos disponíveis no *Google Classroom*, acessível para a maioria dos alunos.

Logo após os contatos com os participantes, encaminhamos um vídeo em Libras para os professores, convidando-os a fazer parte desta pesquisa, para que estivessem cientes de todos os aspectos estruturais que envolvem este trabalho e da contribuição relevante desta pesquisa para a academia e para a comunidade surda.

Os participantes da pesquisa, por questões de ética e a fim de preservar suas identidades, não serão identificados nominalmente,

sendo assim chamados de Professor I e Professor II. Conforme relatos, o Professor I está em processo de conclusão do curso de Pedagogia, ao passo que o Professor II possui pós-graduação em Libras, no entanto, tem experiências em ministrar aulas de Libras, com fluência na língua materna, e sua experiência com Ensino Remoto veio por conta da pandemia.

Nesse contexto, todas as interpretações dos dados obtidos no campo de pesquisa são compostas por técnicas de análises científicas que permitem ao pesquisador ter uma proximidade em volta de todo o objeto de pesquisa, tornando-o, assim, concreto cientificamente. Os dados serão analisados por meio descritivo, a partir das respostas obtidas pelos vídeos encaminhados aos professores, e da Entrevista Compreensiva, preservando e estudando as características de um grupo, como enfatiza Gil (2002) e Kaufmann (2013).

A partir da obtenção dos dados, partimos para a análise e interpretação, em meio a um novo cenário de ensino e de aprendizagem, modelos diferenciados de educação, aliados ao uso das Tecnologias Digitais.

Após a entrevista, em Libras, e a transcrição para a Língua Portuguesa, partimos para a realização da análise dos dados, por meio de um conjunto de elementos que permitirão à pesquisadora evidenciar a ação investigativa em torno do objeto estudado. Neste estudo, tem-se a Internet como ferramenta, como fonte ou como questão de pesquisa, além de um âmbito novo como entrevista, conforme Flick (2009) retrata para enfatizar a pesquisa qualitativa on-line.

Contemplamos a interação do pesquisador com os envolvidos com a pesquisa, grupo ou comunidade envolvida, conforme retratam Lakatos e Marconi (2003). Para isso, foi elaborada uma entrevista aplicada a esses professores com questões de caráter subjetivo, todas em Libras, no intuito de respeitar a língua materna deles e para que eles expressassem, de forma ampla, suas opiniões,

e detalhassem as informações que estão em observação. Para isso, vamos detalhar cada questão e analisar os dados pesquisados.

Para a questão de número 1, enfatizamos o período pandêmico, e os questionamos sobre a forma de como estão trabalharam com seus alunos remotamente, métodos e técnicas utilizadas. Para a questão anunciada, tivemos as seguintes respostas:

Professor I: *Eu uso a videochamada, vou passando os slides em Libras, e vou ensinando a disciplina, também as atividades envio para o grupo de WhatsApp e a gente vai se comunicando lá. Alguns alunos não têm Internet, então envio para a EDAC a atividade e eles entregam para os alunos.*

Professor II: *Durante a pandemia, desde o ano passado está sendo um desafio, é diferente o ensino presencial e o ensino remoto, no entendimento do tempo, no processo, de fazer presencial, a gente sabe do que está acontecendo, e as tecnologias vieram de acordo com sua evolução.*

Diante disso, percebemos que o componente analisado retrata a evolução tecnológica que vem como ferramenta para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, tal como o uso do *WhatsApp* para encaminhar atividades, apresentar *slides* e para fazer videochamadas, o que facilita o contato do professor com o aluno, tendo em vista que nem todos os alunos possuem Internet de boa qualidade e alguns não dispõem dela Internet para assistir aula. Nesse caso, para que os alunos não ficassem sem as atividades, eles são encaminhados a escola para receber os exercícios impressos.

Na questão de número 2, procuramos saber sobre as dificuldades que os professores surdos sentiram em dar aula de maneira remota, tanto suas dificuldades pessoais como diante da turma em que ministram as aulas de Libras. Apresentaremos as falas dos professores:

Professor I: *Temos dificuldades, devido ao contato, a o próprio material que deve ser em Libras. Só mostrar slides o aluno ficar só vendo, praticando, sinalizando, isso não é suficiente, então é muito difícil pela questão do contato, a gente precisa ficar ali, chamando, é tudo muito visual e a Internet não ajuda, eu fico mostrando, mas isso é uma barreira, essa questão do contato, às vezes não flui a aula.*

Professor II: *Eu não tenho dificuldade, o principal é sempre está em conexão com o surdo, com o ouvinte sempre há a barreira da comunicação então a gente precisa sempre do intérprete para ajudar. Quando o ouvinte sabe a língua de sinais a aula flui melhor, o surdo é visual pelo meet a gente consegue ensinar, bater papo, e com o ouvinte é mais difícil, no presencial com o ouvinte é mais fácil por causa do contato, então fica melhor o ensino, mas precisa do intérprete. Comparando o ensino em sala de aula com os surdos de maneira remota flui bem, portanto alguns tem dificuldade com as tecnologias e as vezes não tem os recursos tecnológicos, mas comparando a sala de aula do aluno surdo e do aluno ouvinte, é mais difícil trabalhar com o ouvinte.*

Com base nas respostas acima, percebemos opiniões relacionadas a vários aspectos, considerando que o aluno surdo é visual, o material para ser trabalhado em sala de aula deve ser em Libras, a Internet não ajudava, tornando-se uma grande barreira de todo esse processo educacional que por muitas vezes impede o desenvolvimento da aula. Mas, diante de todos esses empecilhos, vemos que o Professor II retrata algo interessante em todo esse contexto, a facilidade por meio das tecnologias para a comunicação com os alunos surdos, mesmo distantes, porém a interação acontece de forma dinâmica. Já com os alunos ouvintes, o ato de se comunicar se torna mais dificultoso, tendo em vista que, para melhor se comunicarem, eles necessitam da mediação de um intérprete, favorecendo a interação aluno-professor.

Seguindo a nossa análise, questionamos, na questão 3, sobre a forma como eles avaliaram a comunicação professor e aluno, a forma como interagiram remotamente e dialogaram com seus alunos surdos. Na sequência, estão expostas as falas dos professores:

Professor I: *O aluno acessa através da videochamada, vamos interagindo e vou avaliando, se o aluno não falar nada e na aula não participa, ele leva falta, às vezes. Então eu vou observando cada um, como estão interagindo na aula, então eu avalio cada aluno, o que ele aprendeu.*

Professor II: *A comunicação com os alunos do Fundamental I e II e Ensino Médio é muito boa, no ensino remoto é natural, perfeito, mantém as ideias, acesso às informações, tranquilo, sem dificuldade, é muito melhor se comparar a aula com o ouvinte. O surdo na realidade ele prefere o Ensino presencial, devido ao contato direto, pela Internet dificulta por causa da qualidade, mas o Ensino remoto em sim é tranquilo. O aluno, muitas vezes, que não tem muita desenvoltura e não tem uma boa comunicação, a gente dar mais prioridade, mas o ensino vai fluindo. Mas apesar de tudo todos nós preferimos o Ensino presencial.*

A partir dessas respostas, vemos que a avaliação dos alunos acontecia de maneira contínua, durante as aulas síncronas, porque é o momento ideal para a observação da Libras, em que o professor avalia o conhecimento que o aluno aprendeu nas aulas. Além do mais, apesar de as aulas remotas serem tranquilas e às vezes a Internet não contribuir para o andamento das aulas, os professores e alunos preferiam o ensino presencial, devido ao contato direto.

Para a questão de número 4, solicitamos que os professores explanassem suas opiniões sobre o que eles gostavam das aulas remotas e contatamos respostas variadas, como se vê abaixo:

Professor I: *Eu acho que o aluno gosta do ensino remoto, mas eu não gosto, são estratégias diferentes, Internet com limite, o contato com o surdo é muito difícil, tem a questão do português, a Libras é muito visual, então acho isso uma barreira, eu não gosto do Ensino remoto.*

Professor II: *O surdo ele gosta do ensino remoto, também do presencial, mais do presencial, mas na remota a velocidade da Internet muitas vezes não ajuda, não tem uma Internet completa, depende também da hora, do acesso, isso dificulta às vezes. Quando a Internet é boa, o ensino é bem melhor.*

A partir dessas respostas, evidenciamos relatos diferentes sobre as aulas remotas. Por um lado, enquanto o Professor I afirma que não gostava do ensino remoto, ele envolve vários aspectos negativos que influenciam nesse posicionamento, como estratégias diferenciadas para que o aluno possa aprender, a Internet com pouca qualidade, a falta de entendimento do português, o que torna difícil o acesso ao aluno surdo. Por outro lado, para o Professor II, o ensino remoto ressaltou que é positivo, mas o que o dificulta está na velocidade da Internet, pois nem todo aluno tem a disponibilidade de uma banda larga com qualidade. Esse professor também afirma que o ensino presencial é importante, e expõe que gosta de se relacionar geograficamente em um mesmo lugar.

Analisando a questão 5, pedimos que relatassem algumas estratégias ou informações que gostariam de saber para melhorar suas práticas pedagógicas nas aulas remotas. Sendo assim, os professores responderam:

Professor I: *Profissionalmente, na prática, a experiência do aluno é difícil, mas é possível um avanço, uma evolução, eu vejo a preocupação dos alunos e eu não tenho como determinar nada. O Ensino remoto dificulta e às vezes a família não libera o celular para o aluno o dia todo para ele*

usar nas aulas. O problema para mim é o Ensino remoto, a pedagogia, a avaliação, as estratégias.

Professor II: *Eu como professor de Libras e os demais professores da EDAC, os surdos preferem professores que tenham a fluência na Libras. Quando sabe a língua de sinais o surdo ama, mas aquele que não tem muita fluência o surdo não gosta. A palavra chave para o professor é fluência em Libras.*

Diante das respostas relatadas, podemos afirmar que os professores não responderam sobre as estratégias ou informações que precisariam saber para melhorar suas práticas. O Professor II enfatiza um ponto essencial na contribuição para a aprendizagem do aluno surdo, a fluência na Libras, o profissional com essa propriedade na Língua de Sinais estimula o aprendizado do aluno. Destacamos que tanto o Professor I quanto o Professor II são fluentes na Libras, o que enriquece a qualidade de ensino da EDAC. Para o Professor I, um ponto a ser citado é o compartilhamento do mesmo aparelho celular na mesma casa por várias pessoas, o que dificulta o processo de ensino, sendo assim, o professor pode utilizar a melhor das estratégias com seus alunos, mas, ao se deparar com a ausência do computador ou um aparelho celular, a pedagogia, a avaliação e as estratégias não são implementadas para que ocorra a aprendizagem.

Analisando a questão 6, estimulamos a autoavaliação dos professores, para refletirem sobre a forma como suas aulas remotas poderiam melhorar diante de todas as estratégias utilizadas, Tecnologias Digitais envolvidas, métodos desenvolvidos e avaliações adaptadas. Abaixo, observamos as respostas referentes a essas questões:

Professor I: *Acho difícil porque vejo que não é igual, sinto que não é igual, nós temos vários recursos como WhatsA-*

pp, videochamada, o drive. Mas poderia ser melhor um local com acesso à Internet boa, eu quero que cada professor da EDAC que tenha dificuldade em Libras possa melhorar. Então cada professor tem seu espaço com o aluno e os alunos também não entende o português. Os professores tem que melhorar a sua Libras para que o ensino possa fluir. A comunicação pela Internet é muito ruim porque pára, trava e é uma grande barreira, pode melhorar nesse ponto. Eu acho que o zoom tem melhorado, mas o Google é pelo governo e temos o Classroom para utilizar, então acho difícil fazer videochamadas.

Professor II: *Se todos pudessem ter uma Internet boa, pois no meet fica tranquilo, mas alguns não têm, não têm computador, usa só o celular, e isso é uma barreira, além de não conseguir visualizar todas as telas. O Ensino presencial é melhor.*

O posicionamento dos professores em relação à resposta da questão 6 caminha de forma igualitária, pois eles, em nenhum momento, apontam para si as melhorias para uma aula remota com êxito, mas pontos externos como todos terem acesso a uma boa Internet, impedindo paradas e travamento das imagens durante a aula, quebrando a intensidade na ministração das aulas. Outros pontos também são citados pelo Professor I, tais como a limitação do conhecimento na Língua Portuguesa pelos alunos e a falta da fluência da Libras por alguns professores, o que influencia no desenvolvimento das aulas. Para o Professor II, destacamos a importância de equipamentos básicos para as aulas, como computador e um bom celular, algo que nem todos os professores e alunos têm à disposição para tornar as aulas mais atrativas e interativas.

Na questão de número 7, indagamos se a instituição em que eles trabalham, no caso a EDAC, deu o suporte necessário para que possam ministrar suas aulas de forma remota, estrutura, apoio pedagógico. Na sequência, estão expostas as falas dos professores:

Professor I: *Pelo que eu vejo, a EDAC tem apoiado todo o processo, cada professor tem a sua responsabilidade, mas estamos conseguindo desenvolver as atividades, gravar os vídeos. Se o professor não tem Internet boa a gente tem acesso para ir até a EDAC e organizar nossas aulas durante a semana.*

Professor II: *Temos ajuda, temos planejamento, reunião, recebemos informações. A EDAC faz reunião de planejamento semanal, dá informações sobre o uso do drive, tem intérprete ajudando e traduzindo as informações, às vezes dificulta a reunião porque a Internet do intérprete é ruim, quando a Internet está boa é muito bom.*

A partir da resposta dos professores, destacamos o empenho da instituição em planejar, acompanhar e capacitar seu corpo docente para utilizarem as plataformas educativas e orientar através de reuniões pedagógicas para as aulas remotas, disponibilizando também intérpretes para promover a comunicação. Outro ponto interessante é a disposição, na escola, de uma boa Internet para os professores que não a possuem com qualidade, em suas residências, uma estrutura tecnológica para o desenvolvimento de materiais e seus vídeos para os conteúdos ministrados.

Referente à questão 8, buscamos a opinião dos professores sobre o retorno das aulas de forma presencial. Nesse sentido, observam-se as respostas dos professores:

Professor I: *Na minha opinião, a aula presencial é melhor, por causa do contato, eles precisam tocar, nos ver de perto, precisam viver socialmente, o gestual é melhor dentro da escola Bilíngue. A Internet é muito limitada, alguns alunos acham ruim as exigências, de estar naquele momento, na escola temos mais o controle sobre eles.*

Professor II: *Temos o desejo que as aulas presenciais voltem, não vejo a hora de isso acontecer, o remoto está acontecendo.*

tecendo agora mais é um grande desafio para nós, no futuro sei que as tecnologias estarão mais avançadas, e a gente vai olhar para trás de onde tudo começou. Mas vai ver muito melhor voltar essa comunicação sendo presencial, precisamos ter calma, flexibilidade, nesse momento de Ensino remoto.

Diante das respostas, todos tinham a vontade de retornar às aulas presenciais, a importância do contato físico é fundamental na construção do ser, por mais que a Libras seja uma língua visual, já que o toque e o convívio estabelecem vínculos de afetividade, por mais que os avanços tecnológicos estejam em evolução e que necessitemos deles para nos comunicar.

Para a última questão, perguntamos sobre as estratégias que eles estavam utilizando para ministrarem suas aulas remotamente, as ferramentas, métodos, tecnologias e plataformas educacionais. Nesse sentido, obtivemos as seguintes respostas:

Professor I: *Videochamadas, atividades, slides, filme, filmar as aulas, Youtube, usar foto, power point, textos, a dificuldade é o celular muitas vezes, temos como interagir de forma mais leve com brincadeiras.*

Professor II: *Como estratégia de aula remota, sempre temos estratégias em Libras, o aluno precisa de muitas informações, acesso as informações para que consigam abrir a mente para o ensino avançar. Eu percebo que você trabalhar também dessa forma, como está acontecendo hoje, tanto professor quanto o aluno precisa estar com a mente aberta, para as coisas fluírem. Na EDAC os surdos estão abertos, a gente também tem que ter fluência na Libras, para que possamos ensinar tudo a eles, também precisa revisar os conteúdos. Por mais que gravemos as aulas no meet, os alunos tem a necessidade de estar conosco, perguntando e precisamos dar esse apoio e esse acompanhamento, é importante novamente a fluência na Libras.*

Observando as respostas dos professores, percebe-se que o Professor I detalha algumas estratégias de ensino por meio de filmes, videochamadas, apresentações, brincadeiras, dentre outras, na perspectiva que ocorra a interação professor-aluno, ao passo que o Professor II ressalta a importância das habilidades socioemocionais, ao enfatizar que, para que o aprendizado tenha significado, devemos estar com a “mente aberta” para os conhecimentos ministrados, além de que, para que haja a evolução na Língua de Sinais do aluno, precisa-se da fluência do professor.

A partir das observações realizadas e das respostas da entrevista, evidenciamos que o ensino remoto foi um desafio para o professor surdo, e que, por mais que as tecnologias às vezes possam ser um caminho para ajudar, o contato do surdo presencialmente é preferível por todos. As dificuldades quando se trata das aulas de Libras é notória para ambos, e percebemos a insatisfação com os suportes tecnológicos para que aconteça a interação professor e aluno, como a Internet de boa qualidade, um computador adequado, celulares com boa definição para que os alunos recebam atividades, vídeos e assistam às aulas.

A fluência dos professores em Libras foi algo que nos surpreendeu enquanto pesquisadores, porque, além da segurança que trazem para o aluno, mesmo o professor lecionando em uma Escola Bilíngue, sabendo da sua língua, não é suficiente o domínio da Língua de Sinais, o que é primordial para ministrar a disciplina. Para Loss (2016, p. 56) ter fluência é um diferencial, e ressalta:

[...] entendo que a fluência, definida como processo multilinear que abarca processos tanto linguísticos como culturais, constitui-se como modo de aproximação do contexto de vida das pessoas surdas. E o ser fluente em Libras depende de como o sujeito aprendiz irá realizar essa aproximação, numa abertura maior ou menor em relação à sua diferença e em relação ao modo de experienciar a linguagem.

O autor supracitado nos faz refletir sobre a importância da fluência da Libras na interação com o outro, essencial para a comunicação, e por meio dessa habilidade assegurar uma melhor manipulação e articulação da língua.

No entanto, existe a necessidade de formação continuada bem planejada, consulta aos professores para levantamento dos assuntos que eles precisam se aprofundar e quais as suas dificuldades enfrentadas na sala de aula a respeito dos conteúdos, conceitos e atividades práticas, para levar o professor a pensar criticamente sobre seus conhecimentos, a fim de que ocorra a aprendizagem efetiva em suas aulas.

Considerações finais

Desenvolver uma pesquisa resgatando um período pandêmico é de carácter histórico, tendo em vista que as dificuldades a serem suplantadas são maiores do que em “tempos normais”. Um momento que jamais pensaríamos em vivenciar, professores trabalhando em casa, alunos saindo da escola e assistindo aula remota, um ano atípico e nunca previsto pela educação brasileira e mundial.

Acredito que, para os professores de Libras, houve o impacto para ministrar aulas remotamente, uma situação nunca imaginada, uma vez que, para o surdo, a interação com seus alunos e suas experiências visuais tiveram que passar para o ensino remoto.

Neste sentido, pensando em um cenário de mobilidade, acessibilidade e interação, com a pesquisadora e os colaboradores, professores e alunos, tive o *WhatsApp* como o meio comunicativo primordial, que estabeleceu as interações sociais e de aprendizado. As Tecnologias Digitais fizeram a diferença nesse momento, tanto para os alunos como para os professores, que se superaram

no acesso de ferramentas antes nunca utilizadas e que passaram a fazer parte do cotidiano.

Para o questionário, instrumento de geração de dados utilizado, tive que desenvolver uma estratégia diferenciada para a comunicação com os participantes. Nesse sentido, destaco que houve um resultado positivo, tendo em vista que as informações foram primordiais para que a pesquisa tivesse êxito, além de uma experiência única fazê-la de maneira remota, mas também de realizar diálogos além dos questionários, buscando a imersão na comunidade surda.

Com essa pesquisa, percebi a potencialidade, criatividade dos professores de Libras, juntamente com a importância e necessidade da fluência na língua de sinais durante as aulas que promoveram momentos ímpares para seus alunos surdos. Na realização da pesquisa, pude perceber exclusão digital, pois houve alunos que não acessaram as aulas pela falta de Internet, sem um equipamento eletrônico e pelo local em que residem, além de morarem com vários familiares em casa, dificultando a frequência nas aulas.

Acredito que o objetivo desta pesquisa foi alcançado. Analisar as estratégias de ensino desenvolvidas pelos participantes desta pesquisa nos remete a uma experiência visual que favorece possibilidades, reforça o conhecimento e a aprendizagem. O trabalho se desenvolveu de forma lúdica, para a ativação visual, para que seus alunos fossem atraídos pelas aulas, trazendo resultados dentro das limitações do período que vivenciamos.

Fiquei satisfeita pela Pedagogia Visual desenvolvida durante as aulas, nesse momento de distanciamento, com métodos e dinâmicas interrelacionadas na forma interdisciplinar. O planejamento das aulas era realizado semanalmente, para que pudesse atender ao aluno, algo essencial para que o trabalho fosse realizado com fluidez e êxito.

Sendo assim, afirmo que o nosso sistema público reconhece as diferenças linguísticas do surdo, sua identidade cultural, porém ainda está, a passos lentos, despertando para uma aplicabilidade de ações em que o surdo seja reconhecido e que possa usar sua língua como a primeira e aprender conforme sua vivência em comunidade, por meio uma educação bilíngue.

Devido às várias transformações que impactam a nossa sociedade, precisamos de indivíduos pensantes, com habilidade de comunicação, flexibilidade e reflexivo para um todo. Nesse sentido, o professor precisa desenvolver no aluno as competências sociais e habilidades cognitivas necessárias para se adaptar às mudanças constantes sociais, políticas e econômicas do nosso país.

Como educadores, sujeitos mediadores da aprendizagem, temos a responsabilidade na elaboração e reformulação curricular, por meio de um olhar crítico e criativo, para elaborar um currículo atraente, democrático, que faça a interação professor, aluno e comunidade ser a voz para a construção de um projeto político pedagógico inclusivo, considerando os aspectos sociais, culturais, políticos e históricos de uma sociedade que necessita de vozes para mudar nossa realidade.

Apesar de toda adversidade vivenciada, a realização pessoal e profissional torna-se iminente, pois a pesquisa me fez desvincular da minha “zona de conforto” e, com isso, ousei me dedicar dentro das minhas limitações a uma pesquisa que proporcionará conhecimento para educadores que pensam e vivem a inclusão. Sendo assim, busquei, no estudo da Libras, uma forma de comunicação para interagir com os sujeitos da pesquisa, para que essa investigação fosse realizada com os objetivos propostos alcançados conforme o previsto e com o trabalho concluído satisfatoriamente.

Referências

- BASSO, Idavania Maria de Souza. STROBEL, Karin Lilian. MASUTTI, Mara. **Metodologia de Ensino de Libras – L1**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 22 de dezembro de 2005.
- BRASIL. **Lei nº10. 436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 24 de abril de 2002.
- CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia Visual: sinal na educação dos surdos**. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Editora Arara Azul. 2007.
- DIZEU, L. C. T de. B. CAPORALI, S. A. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. *Educ. Soc. Campinas*, v. 26, n. 91, p. 583-597, 2005.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. (3a ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed, 2009.
- GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GESSER, Audrei. **Metodologia de ensino de Libras como L2**. Material didático desenvolvido para o curso de Letras: Libras na modalidade distância: Florianópolis: UFSC, 2010.
- GIANINI, Eleny. **Professores surdos de Libras: a centralidade de ambientes bilíngues em sua formação**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2012.
- GIL, A. C. **Como elaborar projeto de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

- GLAD, R..**Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- INES/Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Projeto Político Pedagógico**. 2011.
- KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.
- LACERDA, C. B. F. *et al.* **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. Material didático ou instrucional - Livro de apoio para a Disciplina Introdução à Língua Brasileira de Sinais Educação à Distância. São Carlos: UFSCAR, 2011.
- LADD, Paddy; GONÇALVES, J. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. *In*: KARNOPP, L. B.; KLEIN MI; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (orgs.). **Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: ULBRA, 2011.
- LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade Marconi. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.
- LIMA, Raquel Pereira de. MAIA, Alana Monteiro Ferreira. SILVA, José Affonso Tavares. Estratégias lúdicas no ensino de Libras para alunos surdos do Ensino Fundamental em uma perspectiva bilíngue. **10 Encontro Internacional de Formação de Professores**, 2017.
- LOSS, A. L. **Avaliação de fluência em língua de sinais brasileira: definindo critérios sob uma perspectiva surda**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução, 2016.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 98 p. 3.Reimpressão. 2002.
- MAZUCATO, Thiago (Org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018.

Disponível em: <http://funep.edu.br/arquivos/publicacoes/metodologia-pesquisa-trabalho-cientifico.pdf>

OXFORD, Rebecca. **Language learning strategies: What every teacher should know.** Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers, 1990. p. 37-55.

PERRENOUD, Philippe. THURLER, Garher Monica. **As Competências para Ensinar no Século XXI.** A formação dos professores e o desafio da Avaliação. (p.29). Porto Alegre. Editora Artmed S.A, 2002.

REBOUÇAS, Larissa Silva. **Pedagogia surda: Estratégias de ensino para pessoas surdas na educação inclusiva.** UFRB. **Anais Eplis II.** Amargosa-BA, 2019.

REID, Joy. M (ed). **Understanding learning styles in the second language classroom.** New Jersey: Prentice Hall Regents, 1998.

SKLIAR, C. (org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

VILHALVA, S. (org). **A pedagogia surda.** Rio de Janeiro: Arara Azul, 2002.

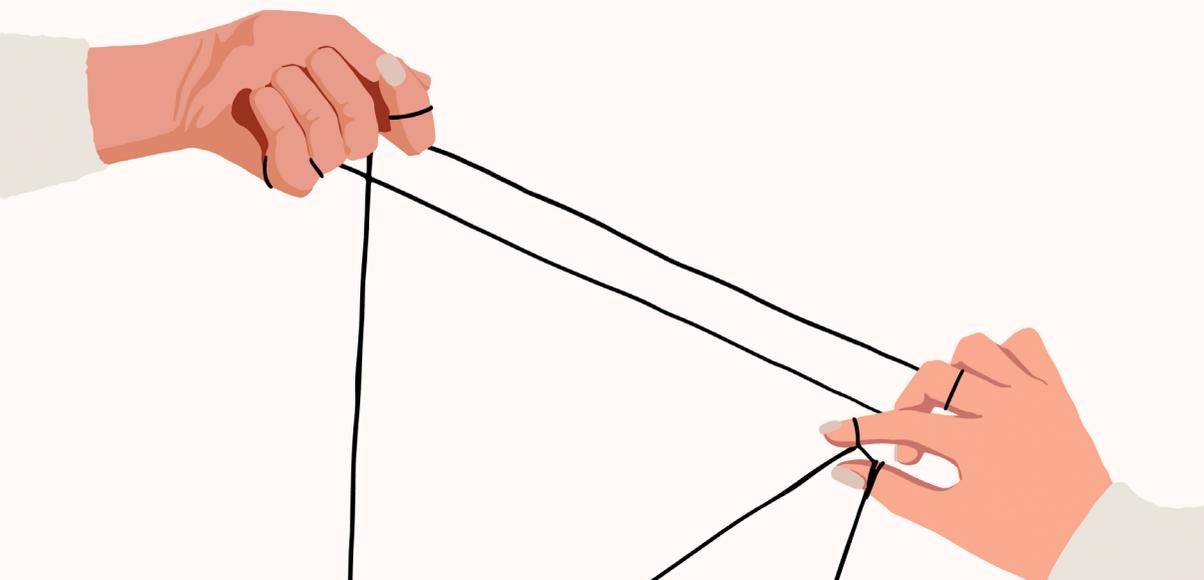
capítulo 6

Gênero e sexualidade nas rimas e versos do cordel: propostas para as aulas de história

Ewerton Rafael Raimundo Gomes

Patrícia da Silva Souza

Patrícia Cristina de Aragão





Introdução

A inclusão das relações de gênero e as discussões em torno da sexualidade são fundamentais no cotidiano escolar, tanto no currículo como no próprio projeto pedagógico, no sentido de promover ações educativas e reflexões em torno desta temática, que é fundamental para formação educacional de estudantes. No contexto do ensino de história, abordar nas aulas as questões que envolvem gênero e sexualidade se torna primordial, pois contribui para uma formação educativa escolar que prima pelo olhar respeitoso às diversidades de gênero, diante das vozes plurais que existem na escola e suas identidades de gênero.

A experiência de educar nas aulas de história, em que as discussões de gênero e sexualidade sejam enfatizadas de forma transversal, a partir das temáticas elencadas, colabora sobremaneira para novos olhares a partir do contexto da escola na formação cidadã. Este texto tenciona articular as reflexões relativas para gênero e sexualidade com a linguagem formacional do cordel. O cordel como linguagem que educa, nas rimas e versos, abre um leque de possibilidades educativas e interações para estudantes da educação básica a partir do ensino de história.

Nos últimos anos, percebe-se, no que diz respeito ao ensino de História, um sentimento de reinvenção, com relação à abordagem de temáticas históricas, sociais e culturais que passaram a permear as discussões da escola. Isto ocorre devido às reflexões sobre como esta disciplina era pensada em sala de aula apenas como o ato de memorização de datas e de acontecimentos históricos por parte dos alunos e, em alguns casos, pelo próprio docente.

Nesse sentido, o uso da literatura de cordel pelo docente surge enquanto linguagem educativa e alternativa que pode trazer uma maior dinamicidade à aula, com diálogos críticos, através de debates, caminhando, assim, em direção oposta à aula engessada na

qual os alunos não discutem ou participam, na qual também, não há espaço para as problematizações e argumentações sobre as realidades dos educandos e educandas, sobretudo em relação à temática que articula, no debate escolar e nas aulas de história, gênero e sexualidade.

A sala de aula, compreendida aqui como um espaço plural, precisa evidenciar estas discussões em relação aos preconceitos, estereótipos e estigmas, que historicamente e socialmente circundam, quando o tema educativo envolve a temática de gênero e sexualidade. O silenciamento em torno delas pode contribuir para ampliar os conflitos/confrontos em torno da inclusão do debate de gênero e sexualidade na escola.

Dessa forma, partimos da seguinte indagação: como o cordel se insere como fonte educativa para as discussões sobre as relações de gênero e sexualidade nas aulas de História em turmas do 9º ano? Para tentar responder a este questionamento, este capítulo tem como objetivo discutir o uso da literatura de cordel como recurso didático no ensino de História no que se refere aos debates sobre as relações de gênero e sexualidade na educação básica.

O uso dos folhetos de cordel em muito pode contribuir como fonte e texto para leitura. Com esse pressuposto, a partir deste recurso didático, pode-se levar as discussões de gênero e sexualidade para as aulas de História. Ao pensar a construção do cordel em si, o cordelista geralmente relata em seus escritos, em forma de rimas, alguma realidade existente em sua vida, ou relatar algo que está acontecendo em sua volta.

Analisando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), encontramos nas habilidades e objetos de conhecimento do 9º ano, principalmente no 3º e 4º bimestres, alicerces curriculares para se debater sobre gênero e sexualidade nas aulas de História. No entanto, denotamos que a educação brasileira ainda é perpassada por tabus e preconceitos quando falamos sobre trazer para a aula

tais temáticas. Muitas pessoas entendem este tema através dos vieses culturais e políticos, que envolvem corpos e mentes.

Nesta perspectiva, pensamos os folhetos de cordel como um recurso pedagógico que pode ser trabalhado em sala de aula de forma mais dinâmica, por se tratar de um gênero textual de fácil compreensão de leitura e que auxilia o professor justamente pela complexidade de se discutir gênero e sexualidade, trazendo leituras de fácil entendimento pode se tornar mais eficaz ao abordar a temática em questão. Assim, ao ser utilizado pelo professor, o cordel pode ser palco de um debate crítico e mais participativo sobre questões que envolvem gênero e sexualidade nas aulas de História.

Neste olhar, a literatura de cordel pode ser usada como fonte por se tratar de uma linguagem de fácil entendimento pelos alunos, bem como por interligar as realidades vivenciadas pelos estudantes, como citou Isaac da Silva (2018, p. 17), “Nesse sentido, o uso da literatura de cordel no processo de ensino-aprendizagem representa a inclusão de ações pedagógicas voltadas à construção do conhecimento de forma crítica e atrelado à realidade”.

Metodologicamente, iremos inicialmente abordar os conceitos e contextualizações históricas sobre a literatura de cordel, entendendo desde como esta se originou até chegarmos às suas concepções atuais, atreladas às camadas populares nordestinas.

Logo após, iremos suscitar, de uma forma mais geral, as questões que envolvem as relações de gênero e sexualidade, e como a instituição escolar pensa e aborda (ou não) estes debates, tendo como foco o cotidiano escolar, nas discussões sobre gênero e sexualidade.

Por fim, analisaremos como os folhetos de cordel são e podem ser utilizados como recurso pedagógico e a sua importância para um ensino de História mais crítico no que se refere às temáticas de gênero e sexualidade nas salas de aula de História do 9º ano,

tendo como base curricular os objetos de conhecimento da BNCC que falam sobre diversidades e populações marginalizadas. Este trabalho articula uma revisão bibliográfica e documental, partindo dos estudos de Caimi (2015) para pensar o ensino de História, Louro (2014) para compreender as questões de gênero e sexualidade no contexto educacional, e Costa (2021) e Silva (2018) para dialogar sobre a literatura de cordel.

Uma pequena contextualização histórica e conceitual sobre a literatura de cordel

Para entendermos como a literatura de cordel está configurada no Brasil atual, principalmente no Nordeste, temos de refletir inicialmente sobre sua trajetória histórica, enfatizando a contextualização de seu surgimento e as motivações que levaram aos usos desta literatura. O nome cordel tem origem na forma como eles eram expostos para a venda, geralmente pendurados em barbantes ou cordas em Portugal como também na Espanha, lugar onde estes começaram a ser escritos e divulgados. Quando o cordel chegou ao Brasil, seu nome continuou o mesmo.

Em sua composição, estes folhetos estão imbuídos com ilustrações nas capas, as xilogravuras; em seguida, podemos encontrar, após a capa, o miolo e a contracapa. Seu tamanho corresponde ao de uma folha A4 dobrada duas vezes ao meio. O cordel era confeccionado em papel jornal, desta forma geralmente era vendido a um preço acessível.

Em relação ao seu surgimento, a origem da literatura de cordel é datada entre os séculos XVI e XVIII, em Portugal e na Espanha, não estando alinhada às camadas e culturas populares, mas servindo à cultura erudita e elitista da época. Nesse sentido, afirmou Ferreira Júnior (2020, p. 110-111):

Pode-se, diante do exposto acima, afirmar que, na sociedade portuguesa, entre os séculos XVI e XVIII, a literatura de cordel prestou-se a atender aos interesses da elite, ou seja, da chamada cultura erudita visto que 'parece consenso admitir que os folhetos portugueses foram responsáveis por uma ampla circulação de gêneros e tradições, sendo que, no conjunto, sobressaem os gêneros teatrais'.

Percebe-se, portanto, que os folhetos de cordel surgem enquanto uma literatura que está à serviço de uma cultura elitista, erudita e letrada na Europa, principalmente na Península Ibérica. Ela tinha como papel a divulgação e reprodução de crenças e tradições, se alinhando à proposta de outros gêneros literários, como por exemplo, o teatro. Esta literatura tinha a premissa de difundir os ideais das elites de forma erudita.

Sendo um folheto com poemas rimados, estes tratavam de vários temas. Destacamos alguns exemplos: romances, histórias de valentia, humor, questões religiosas e até mesmo acontecimentos do cotidiano. Muitos destes se caracterizavam como versos ou prosas que traziam as suas rimas.

A sua chegada ao Brasil se deu em detrimento da colonização portuguesa, sendo este um dos principais fatores para que esta manifestação cultural se espalhasse no território. No país, os folhetos de cordel eram usados com o intuito de relatar história de tempos passados, trazendo justamente versos sobre amor, conquistas, monarcas, grandes heróis e suas jornadas, entre outros. Estas narrativas geralmente eram desenvolvidas no período medieval e nos modos de vida de quem ouvia essas histórias.

Diferente de suas origens em Portugal e Espanha, onde o cordel serve aos interesses das elites enquanto literatura erudita e de uma camada letrada, no Brasil tais folhetos estavam alinhados com a cultura popular fortalecendo a tradição oral no Nordeste, como citou Ferreira Júnior (2020, p. 110):

Diante do exposto no excerto acima, entende-se a razão de a literatura de cordel, no Brasil, ser vista como pertencente ao campo da chamada cultura popular, visto que foi fruto de rica tradição oral, proveniente de cantadores, bem significativa no Nordeste, nos séculos XIX e XX.

Logo, os folhetos de cordel estão atrelados às camadas populares brasileiras, principalmente às nordestinas. Eles surgiram no espaço rural, em que a grande maioria dos cidadãos não eram letrados, se destacando a cultura oral enquanto forma de produção e reprodução de seus saberes e modos de vida.

Desta maneira, essa poesia popular e sua divulgação estava estreitamente interligada com as suas realidades e vivências, como questões de honra, amor, valentia, entre outras; ela se atrelava também a como se davam as relações sociais, políticas, culturais, a questões do dia a dia e emocionais e às experiências vividas por tais populações, sendo representadas por histórias de pessoas reais ou fictícias. Assim, José Cadó (2021, p. 29) citou: “Através desses folhetos, o homem sertanejo pode sair de sua rotina real e viver emoções que somente os contos podem proporcionar”.

Neste sentido, o cordel, ao ser popularizado, permitiu que essas camadas iletradas e analfabetas despertassem o interesse pela leitura, devido ao entusiasmo para ler os folhetos bem como dialoga Campos (1977, p. 10), “levados pelo desejo de ler folhetos, muitos trabalhadores têm se alfabetizado”.

Diante disto, percebemos como o cordel vai se construindo historicamente: em seu surgimento, estando à serviço das grandes elites e pessoas alfabetizadas, mas ao chegar ao Brasil, principalmente ao Nordeste, se alia às camadas e culturas populares, às suas realidades de vida, impulsionando estes a ler, devido à sua fácil compreensão.

Os discursos sobre gênero e sexualidade no cotidiano escolar

Antes de tudo, segundo Foucault (2014), devemos perceber a escola enquanto local que disciplina, observa, enquadra e silencia corpos e mentes, sendo estas experiências vivenciadas no cotidiano, através dos currículos e recursos pedagógicos utilizados em sala de aula, entrando aqui as inclusões ou exclusões em relação às demandas para se abordar as temáticas de gênero e sexualidade na escola. Como afirmou Louro (2014, p. 61):

Diferença, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso.

Em outras palavras, percebemos a escola enquanto lugar que julga, separa e enquadra corpos e mentes, em que as diferenças, sejam elas de gênero, classe social, etnia ou raça, estão sempre presentes. Então, as escolas ainda são espaços de exemplificação e de normatização das diferenças, das desigualdades sociais, nos quais muitas vezes os debates e discussões acerca da sexualidade são repreendidos e disciplinados por um modelo social tradicional. É este modelo de repressão e controle, de inclusão ou reclusão das diferenças que rege as escolas.

Muito se tem discutido e questionado sobre as relações de gênero e as sexualidades na atualidade. Especialmente a partir dos movimentos e teorizações feministas, essas questões tornaram-se centrais para nós que estamos interessadas/os em repensar os modos como temos nos relacionado, os modos como temos lidado com nossos corpos, desejos e paixões.

Segundo Balestrin (2017), esses debates adentraram os muros da escola de diferentes formas: pelas situações cotidianas em que gênero e sexualidade irrompem na cena escolar e pelas situações pedagógicas promovidas por meio de programas de educação sexual, saúde na escola, direito à diversidade, escola sem homofobia, dentre outros.

Deste modo, Molina (2011) apontou que as questões da sexualidade na cultura ocidental por muito tempo foram motivos de vergonha, tabus e até de medo, devido às suas posturas repressoras por parte da sociedade, diante de comportamentos e conceitos em torno do tema. Assim, esta era manipulada de várias formas, ora como pecado, ora como fator de controle político da sociedade em suas relações e, algumas vezes, até como instrumento de prazer e felicidade.

O grande desafio educacional é reconhecer os diferentes contextos de nossos estudantes, denotando as múltiplas realidades das quais estes estão inseridos em seu dia-a-dia. Para que isso ocorra, é necessário que promovamos perspectivas diversas sobre o contexto sociocultural deles, descentrando as visões e perspectivas unívocas, enfrentando situações de discriminação e preconceitos que frequentemente estão presentes no cotidiano escolar.

O reconhecimento de que a escola tem um importante papel nos processos identitários de seus estudantes implica na construção de novas relações com as questões vinculadas às identidades e às diferenças na sala de aula e na compreensão de que as diferenças são construídas social e culturalmente com base nas relações de poder e saber, ou seja, o processo de produção de hierarquização das diferenças pode ser desafiado e desestabilizado Akkari (2015).

Para os docentes, questões de gênero e sexualidades ainda são complexas, principalmente porque muitas vezes estas não fazem parte de suas trajetórias de formação. Eles reconhecem que são despreparados para tratar desses temas com os alunos e, por isso,

advogam que eles sejam direcionados aos professores da área de Biologia e, sobretudo, às famílias dos jovens.

Os professores geralmente preferem se omitir diante dos questionamentos dos estudantes em relação à sexualidade e gênero. Percebe-se que, mesmo a BNCC dialogando com estas questões nas orientações sobre como pensar os currículos e as discussões em sala de aula sobre estas temáticas, ainda há um entrave sobre estes debates devido às orientações feitas pela gestão, pela coordenação escolar ou pelas próprias famílias para não fazer estas discussões em sala de aula.

Portanto ao percebermos a escola enquanto local onde as questões de gênero e sexualidade ainda são vistas como tabu, denotamos que isto se dá devido a demandas culturais, religiosas, de costumes, entre outras. Percebemos também que a comunidade escolar não visualiza a importância que tais debates podem ter no amadurecimento pessoal e coletivo dos educandos, no que diz respeito ao conhecimento de si e do próximo, do seu corpo, dos seus desejos e afins.

O debate sobre gênero e sexualidade nas aulas de história a partir dos cordéis

Ao pensarmos em caminhos para se discutir sobre gênero e sexualidade nas aulas de História, os folhetos de cordel nos surgem enquanto recursos didáticos que possibilitam um entendimento sobre estas temáticas de forma mais didática e que trazem um maior envolvimento dos alunos e alunas.

O cordel se apresenta como uma ferramenta que vai além do que encontramos nos livros didáticos, ou no uso apenas deste. Assim, como dialogam Lacerda e Menezes Beto (2010, p. 226) “A importância do cordel consiste também no fato de ser uma

ferramenta que contribui para o desenvolvimento da leitura entre os alunos”.

Neste sentido, estes folhetos se configuram como uma proposta de linguagem educativa através da qual, para além do entendimento de qualquer temática, os educandos se sentem atraídos para as práticas de leitura, justamente por se tratar de uma fonte com uma linguagem mais acessível e de fácil compreensão, fazendo com que estes sintam prazer nos atos da leitura e do debate.

Ademais, os cordéis são escritos de uma forma em que se pode relacionar as realidades que o autor ou a autora vivenciam com as realidades dos alunos. E isto se torna muito importante, pois os estudantes não demonstram interesse nos assuntos relacionados às aulas de História principalmente porque acreditam que as suas realidades não são levadas em consideração por não conseguirem relacionar seu cotidiano com os assuntos abordados, a partir do pressuposto de uma aula de História conteudista, apenas dialogando com marcos temporais distantes. Neste sentido, para os educandos, o estudo sobre as sociedades do passado não interessam. Assim, Caimi (2006, p. 24) afirmou que:

Levar em conta o universo da criança ou do adolescente não é, pois, abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagens.

Desta forma, o ensino de História, bem como os conhecimentos históricos não devem se fazer presentes sem se alinharem às realidades dos educandos. Cabe aos professores criarem métodos para que isto seja feito. Nesse contexto, ao trabalhar as questões de gênero e sexualidade nas aulas de História, em detrimento das realidades vivenciadas pelos alunos, a literatura de cordel surge como um recurso didático de grande valor.

É também importante que estejamos atentos às leis e políticas educacionais que nos permitem trabalhar com estas temáticas. Neste sentido, partimos para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual encontramos suporte para trazer tais questões, de forma a estarmos respaldados por diretrizes educacionais caso ocorra alguma interferência ou questionamento sobre o porquê se debater sobre gênero e sexualidade nas aulas de História.

Encontramos na BNCC do 9º ano⁷, os seguintes objetos de conhecimentos: a questão da violência contra populações marginalizadas e pluralidades e diversidades identitárias na atualidade. Assim também como as habilidades: (EF09HI26) discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas; (EF09HI36) identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência (Brasil, 2018).

A partir da BNCC torna-se possível que as temáticas de gênero e sexualidade sejam discutidas em sala de aula pensando questões como: sentimentos de empatia e respeito, o cuidado de si e para com o próximo em que questões como gravidez e doenças sexualmente transmissíveis e a diversidade sexual e identidades de gênero, nas quais estas possam ser respeitadas e não consideradas como tabus, pois são justamente destes tabus que surgem os estereótipos e preconceitos, estes elevados a abusos e violências. Assim enfatiza-se a importância destes debates no sentido de conhecer e combater tais atitudes.

⁷ A escolha por se trabalhar com gênero e sexualidade utilizando a literatura de cordel enquanto recurso didático nas aulas de História em turmas de 9º ano se deu devido ao fato de que apenas neste ano do Ensino Fundamental II se apresentavam tais debates nas Competências e Habilidades.

Cabe ao professor garantir que estas demandas sejam levadas para a aula de História, e neste sentido, as linguagens educativas para além dos livros didáticos devem surgir enquanto caminhos para um debate mais amplo sobre tais problemáticas, proporcionando um diálogo mais didático no qual os educandos sintam prazer em discutir tais problemáticas.

Segundo Silva (2018), a literatura de cordel se configura como este recurso pedagógico que aparece como um grande aliado para pensar as relações de gênero e sexualidade, atrelado às realidades dos educandos, e como professores de História, podemos problematizar e discutir estas temáticas, além de apresentar múltiplas alternativas para seu ensino.

Outro motivo pelo qual podemos considerar os folhetos de cordel como recurso didático de ótima funcionalidade nas aulas de História é justamente por estes de darem enquanto fontes históricas que ajudam na construção do saber histórico e crítico dos educandos, considerando a riqueza de informações que podem ser encontradas nas rimas, bem como a linguagem de fácil compreensão. Ao olharmos o cordel como recurso didático, cabe ao professor mediar como esta fonte será utilizada em sala de aula, como afirmou Silva (2018, p. 7):

Como qualquer fonte, o folheto de cordel precisa ser olhado com criticidade e entendido dentro do contexto em que foi produzido. O cuidado que o professor deve ter com esses folhetos selecionados é que eles não foram produzidos por um historiador, o cordelista depositou na obra a sua visão e/ou entendimento do fato exposto.

Ao docente, então, cabe a responsabilidade de, ao utilizar os cordéis, entenderem este como uma fonte que deve ser percebida com um olhar crítico e problematizador, escrito através de uma visão de mundo, de contextos socioculturais e ideológicos; conside-

rar também que geralmente estes folhetos não são escritos por pesquisadores, com cunho científico, que se trata de uma produção de natureza popular, na qual são expostas as realidades vivenciadas por seus autores, através de seus discursos e de como percebem o que está a sua volta em suas concepções e ideologias de mundo e de sociedade.

Assim, ao olharmos para a BNCC, encontramos nos objetos de conhecimento e habilidades do Ensino Fundamental II, no 9º ano, que tais temáticas podem ser inseridas entre o 3º e 4º bimestres.

Desta forma, trago como exemplo de cordel que pode ser trabalhado em sala de aula: o da autora Jarid Arraes, intitulado *Chica gosta é de mulher*, do qual traremos trechos para situar como podemos utilizar o gênero cordel nas aulas do 9º ano para problematizar as relações de gênero e sexualidade:

Quanto mais ela crescia
Mais se desinteressava
Com orgulho ela dizia
Que namoro não visava
Nenhum homem que existia
Para Chica ele prestava.

Na cidade se espalhou
Um rumor de confusão
Pois de Chica se falou
Que ela era sapatão
Pois garoto não beijou
Nem quis dar um apertão.

Então Chica se assustou
E ficou sem entender
Refletiu, muito pensou
E findou a se morder
Porque bem se analisou
E por fim chegou a ver.

...

De rapazes não gostava
Mas achava interessante
Que as mulheres desejava
Dum jeito forte pulsante
E ela tudo imaginava
Com um fogo incessante.

Na real já percebia
Desde que era criança
Que se enchia de alegria
De amor e de esperança
Quando uma amiga sorria
Já lhe tendo confiança.

...

Naquela sociedade
Era homem com mulher
Sem nenhuma novidade
Sem melzinho na colher
Escolher felicidade
Nem se muito se quisier.

Fonte: <https://jaridarraes.com/cordel-chica-gosta-e-de-mulher/> Arraes.

Ao trazer este cordel para utilizar nas aulas de História do 9º ano, articulado com as habilidades da BNCC, podemos, a partir da leitura dos alunos e do entendimento destes, relacionar as questões que englobam gênero e sexualidade, no que se refere à violência contra pessoas LGBTQIAP+, abordadas pela autora, bem como o respeito às diversidades e pluralidades identitárias existentes nas sociedades, podendo atrelar esta discussão tanto às situações do presente quanto do passado.

A partir dos trechos do cordel da Jarid Arraes pode-se debater sobre o crescimento de Chica com o intuito de debater sobre o crescimento de pessoas LGBTQIAP+ e como os pensamentos sobre as relações de gênero e sexualidade permeiam em seu ser, e como estes questionamentos perpassam também o prazer afetivo e sexual.

Outro ponto que podemos analisar diz respeito a como a sociedade discute tais assuntos e como os sentimentos de afeto, bem como os sexuais são discriminados no meio social, e como as vidas privadas são inseridas no público sem o consentimento de Chica, ou seja, a partir do momento em que as pessoas da sua cidade começam a espalhar conversas sobre sua sexualidade, percebe-se a invasão de sua privacidade e percebe-se também como falas preconceituosas são jogadas sobre essa menina.

Ao longo do cordel, conseguimos perceber o sentimento disciplinador e controlador da sociedade ao destacar que só se pode namorar homem com mulher, ou seja, tudo que foge a este sentimento normatizador, vai ser considerado errado e deve ser repreendido através do coletivo social.

Isto nos leva à próxima estrofe, que fala sobre o medo da garota em relação aos boatos divulgados em relação à sua vida amorosa, e principalmente sobre sua sexualidade: algo que ela não tinha ainda um autoconhecimento sobre si, mesmo sabendo que

não carregava consigo um sentimento amoroso e sexual em relação ao gênero masculino. Neste momento, a própria Chica já se entende enquanto uma garota lésbica e sente orgulho consigo mesma.

Neste sentido, ao trabalharmos com tal cordel nas aulas do 9º ano, podemos fazer emergir as temáticas sobre gênero e sexualidade no que diz respeito ao crescimento de pessoas LGBTQIAP+ em uma sociedade repleta de preconceitos, e como é importante também o conhecimento sobre si, mas também sobre o outro, como forma de respeitar as diversidades e pluralidades identitárias em sociedade.

Outro ponto importante atrelado aos preconceitos, são as violências de gênero que ocorrem no âmbito social, tanto verbais como físicas, e que a escola pode ser palco de tais atos. Assim, para além de pensar nestes atos aqui citados, a questão do orgulho em ser quem é, se coloca como interessante ao utilizar este cordel em sala de aula.

Neste sentido, o professor, ao utilizar o cordel no que se diz respeito às questões voltadas a gênero e sexualidade, pode inserir um debate voltado ao combate das violências, pelo autoconhecimento e autocuidado, sobre o orgulho de si e o respeito pelas diferenças e diversidades na sociedade, e, por se tratar de um assunto complexo e que precisa de uma abordagem mais cautelosa, justamente pelo cordel ser um gênero textual de fácil compreensão, ele se torna uma fonte de grande valia.

Considerações finais

Podemos perceber que a literatura de cordel se torna uma fonte pedagógica de grande valia nas salas de aula, para além dos livros didáticos, entendendo que esta fonte parte de linguagens

populares, de âmbitos socioculturais e de visões de mundo, e principalmente da realidade de quem o escreve, falando de assuntos do cotidiano.

Neste sentido, ao debatermos as temáticas de gênero e sexualidade em turmas de 9º ano, alinhados com a BNCC, percebemos que os folhetos de cordel, por trazerem uma linguagem acessível, que provoque um ato de leitura prazerosa, que neste caso se justifica pela complexidade de se trazer tais debates em sala de aula, desta forma estes podem auxiliar os professores em sala de aula para discutir um assunto que sofre muitos tabus e exclusões no cotidiano escolar como são os de gênero e sexualidade. Assim, ao usarmos o cordel para pensar com criticidade e problematizar, podemos abordar as questões que permeiam as inquietações e dúvidas dos educandos que são de suma importância serem sanados.

Referências

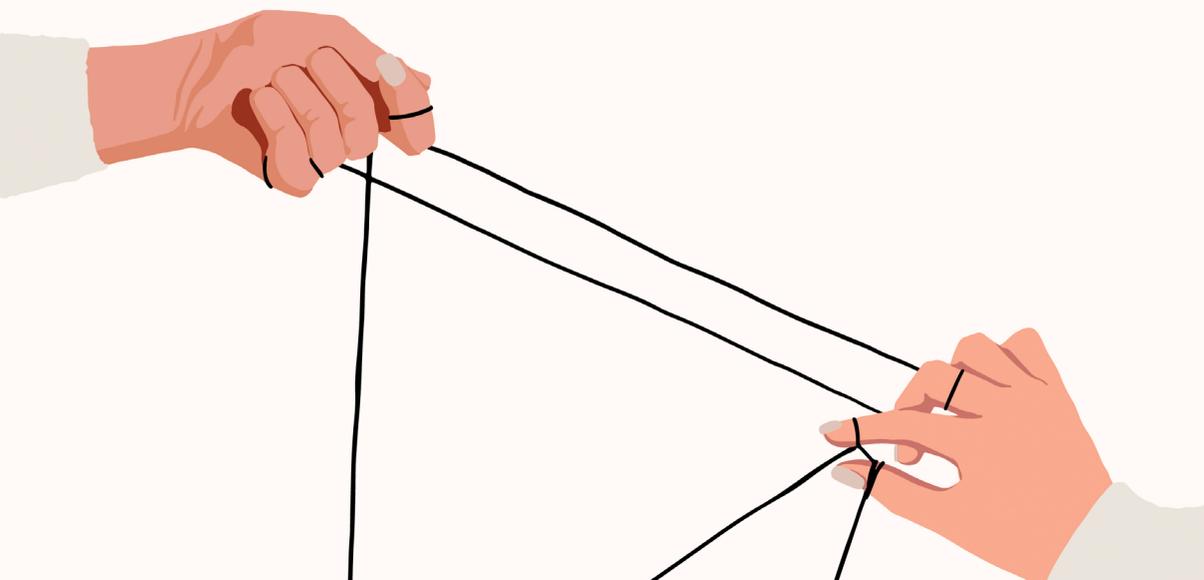
- AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene Cristina. Diferenças na educação: do preconceito ao reconhecimento. *Revista Teias*, v.16, n. 40, p. 28-41, 2015.
- BALESTRIN, Patrícia Abel. Introdução aos estudos de gênero e sexualidade em articulação com o campo da educação. *In: SILVEIRA, Catharina [et al.] (org). Educação em gênero e diversidade [recurso eletrônico]; coordenado pela SEAD/UFRGS. 2. ed. dados eletrônicos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 11-28. Disponível em: 001082314.pdf (observatoriodh.com.br).*
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CADÓ, Emílio José. **A literatura de cordel no ensino de história local: memórias do cangaço no Rio Grande do Norte**. 2022. 110f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

- CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.
- CAMPOS, Renato. *Ideologia dos poetas populares do Nordeste*. 2. ed. Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais; Rio de Janeiro: FUNARTE, 1977.
- FERREIRA JÚNIOR, José. Ensino de História na Educação Básica: o uso da literatura de Cordel como ferramenta didática. *Revista Eletrônica Discente História.com*, Bahia, v. 7, n. 13, p. 108-123, 2020.
- LACERDA, F. G.; MENEZES NETO, G. M. Ensino e pesquisa em história: a literatura de cordel na sala de aula. *Outros Tempos*, Maranhão, v. 7, n. 10, p. 217 - 236, 2010.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista*. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.
- MOLINA, Luana Pagano Peres. Gênero, Sexualidade e Ensino de História: A construção de um diálogo. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, julho. 2011. p. 1-12
- SILVA, Isaac José da. *Literatura de cordel: recurso didático no ensino de História para compreensão das relações étnico-raciais de acordo com a Lei Nº 11.645/2008*. 2018. 18f. (Artigo), Curso de Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande – Campina Grande - Paraíba - Brasil, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/28389>.

capítulo 7

E devemos falar sobre isso? Uma reflexão sobre sexualidade e escola a partir de inquietações de docentes

*Marcelo Medeiros da Silva
Raimundo Mélo Neto Segundo
Tayse de Souto Silva*





Introdução

O presente capítulo⁸ é oriundo das discussões em sala de aula com professores e professoras da educação básica quando alunos/as da disciplina *Saberes e práticas docentes* por nós ministrada no Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). A disciplina visava refletir sobre o ser professor/a, seus saberes docentes e suas práticas pedagógicas mediante discussões em torno dos sujeitos educativos a partir de marcadores como gênero, sexualidade, raça, classe, idade. Dentre as atividades propostas, estava um conjunto de seminários cujo foco era a reflexão sobre a escola e a sala de aula como espaços gendrados e perpassados pela diferença. O objetivo do recorte teórico-analítico em que se assentou a proposta da disciplina era levar os professores/as-alunos/as a pensarem quais saberes sobre a docência podem ser construídos quando categorias como corpo, sexualidade, classe, idade, raça são balizadoras das reflexões sobre o magistério.

Embora os seminários apresentados pelos/as discentes matriculados/as tivessem tocado em aspectos atinentes às relações de gênero, a sexualidades e a preconceito racial, o presente artigo deter-se-á em discutir a relação entre sexualidade e escola em virtude de uma provocação do último grupo a apresentar seminário. Esclareçamos: como estratégia preliminar à apresentação, os/as componentes desse grupo solicitaram aos/às integrantes da turma que formulassem perguntas que pudessem ser respondidas pelos demais e que apontassem para as inquietações que as discussões e os textos lidos em sala haviam provocado neles/as, sobretudo como docentes. Tal proposta, segundo uma das integrantes do

⁸ Uma versão deste texto foi apresentada no XI CONAGES e encontra-se publicada nos anais do referido evento.

grupo que conduzia o seminário, era decorrente do fato de os assuntos estudados na disciplina terem abalado as “certezas” dela que, desde então, se sentia como se estivesse “sem chão”.

Tendo sido elaboradas as questões, pensamos que elas iam ser socializadas com a turma e respondidas coletivamente, mas, para nossa surpresa, uma das alunas dirigiu-se a nós e disse que os questionamentos estavam ali postos e que, na condição de responsáveis pela disciplina, buscássemos respostas. Estas foram o mote da aula seguinte. Ao lermos as trinta perguntas formuladas pela turma, constatamos que todas gravitavam em torno de um mesmo tema – sexualidade na escola – do qual eram derivadas duas temáticas específicas: sexualidade e homossexualidade, respectivamente, as quais são, portanto, os assuntos de que passaremos a tratar a seguir.

Sexualidade e sala de aula: e agora, professor/a?

Uma das dúvidas dos professores e professoras matriculados/as na disciplina *Saberes e práticas docentes* estava relacionada à abordagem da temática da sexualidade na escola, o que revela a dificuldade que as/os docentes, em sua maioria, têm de lidar com um assunto como esse, que, embora se faça presente no ambiente escolar, no cotidiano dos/as alunos/as, é alçado à condição de presença invisível. Sobre ele, a ignorância parece ser a estratégia metodológica mais eficaz porque assim se mantém o *status quo* vigente e não se fala sobre o que pode perturbar a normalidade da sala de aula e, conseqüentemente, ameaçar a ordem das coisas vigentes, sobretudo na escola.

Como a sexualidade parece ser um dos temas desestabilizadores e muito perigosos, é mais do que imperioso dessexualizar o espaço escolar e, por isso, silenciar os discursos que a desnudam,

uma vez que, sob a ótica de Foucault (1996), todo ambiente de ensino propende à necessidade de fixação de papéis para os sujeitos que falam, através da produção de discursos que são controlados, selecionados, organizados e distribuídos por meio de procedimentos que tentam dominar os acontecimentos. Nesse contexto, o dispositivo da sexualidade é um espaço privilegiado para interdições ou silenciamentos que se traduzem em maneiras de exclusão, pois “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (Foucault, 1996, p. 09).

Entretanto, não é possível construir uma redoma de vidro no ambiente escolar e manter à distância as perturbações e as ameaças que o tema provoca, principalmente porque a sexualidade é uma condição humana que é construída durante toda a vida do indivíduo. Neste caso, compete-nos “indagar quem se sente ameaçado e quais as razões dessa ameaça” se não quisermos viver sempre “a vigiar as nossas fronteiras sexuais e a congelar os nossos modos de viver” (Johnson, 1996, p. 184 *apud* Louro, 2000, p. 46). Como professores/as, somos educados/as para calar os nossos corpos e os dos/as nossos/as alunos/as. Estabelecemos, no dizer de Louro (2000), um acordo tácito por meio do qual silenciamos, dissimulamos ou negamos as questões da sexualidade no interior da escola. Com isso, fomentamos certa dessexualização do espaço escolar, processo esse que vem amalgamado àquele acordo tácito e um de cujos sintomas é, a nosso ver, o espanto com que determinados/as professores/as se colocam diante de tal temática ou o sentimento de incapacidade de abordá-la, já que até então a discussão sobre sexo e sexualidade passou a passos largos das aulas, planejamentos e intervenções pedagógicas quando deveria ter sido um dos eixos norteadores das discussões e ações pedagógicas. Todavia, antes mesmo de a sexualidade ser incorporada ao cotidiano das atividades escolares, porque é uma necessidade imperiosa, e

tornar-se um dos temas, transversais ou não, a circular em sala de aula, cabe-nos fazer, como orienta Britzman (2010), as seguintes perguntas:

O que acontece com a sexualidade quando professores e professoras que trabalham no currículo da escola começam a discutir seus significados? Será que a sexualidade muda a maneira como a professora e o professor devem ensinar? Ou será que a sexualidade deveria ser ensinada exatamente da mesma forma que qualquer outra matéria? Quando os professores pensam sobre sexualidade, o que é que eles pensam? Que tipo de conhecimento poderia ser útil para seu pensamento? Existe uma posição particular que se deveria assumir quando se trabalha com o conhecimento da sexualidade? Quais são as relações entre nosso conteúdo pedagógico e as interações que temos com os alunos e alunas? (Britzman, 2010, p. 85).

As perguntas acima já apontam para a razão por que a sexualidade é um dos temas mais inquietantes e escamoteados no universo escolar. Discutir sobre sexualidade e escola é enfrentar e ter de dar respostas a algo que, anos a fio, foi deixado à margem, mas nunca deixou de ser vigiado. Apesar das recusas e das estratégias de silenciamento de que se vale a escola para não enfrentar tal tema, as questões sobre o prazer e os cuidados que envolvem o sexo tornam-se um ponto nevrálgico do currículo escolar.

Não obstante, acerca dessas estratégias de “colocação do sexo em discurso” mesmo que circunvalado por interdições, seja sob a forma de silenciamentos ou de sua valorização como um segredo, Foucault (2017, p. 22) afirma que, “sob a capa de uma linguagem que se tem o cuidado de depurar de modo a não mencioná-lo diretamente”, o sexo é posto em um discurso que pretende “não lhe permitir obscuridade nem sossego”. Para o autor, o silêncio e o segredo dão guarida a alguns mecanismos de controle e poder que fixam interdições e dão margem a tolerâncias obscuras (Foucault, 2017).

Se não dá mais para fugir do “problema”, as dúvidas dos professores e professoras com quem trabalhamos convergem, inicialmente, para três questões específicas: como abordar a sexualidade a partir de uma perspectiva que ultrapasse os limites dos velhos manuais de orientação sexual? E o que se espera da escola perante a temática da sexualidade? Ou melhor, que papel a escola tem diante de tal temática? Ensaiai respostas possíveis a tais indagações deve ser algo feito considerando-se que a discussão em torno da sexualidade, do prazer, do corpo na escola é sempre marcada por tensões e provocadora de mal-estar, de forma que, para alguns, é um assunto que, sendo da ordem do pessoal e do privado, não seria da alçada da escola, visto que compete à família cuidar da educação sexual das crianças e dos jovens. Outros, pelo contrário, reiteram que a escola não pode se furtar de abordar tal questão, pois ela e a temática em tela não constituem, necessariamente, duas instâncias distintas.

A estratégia de encerrar a sexualidade no domínio familiar demonstra o desejo de qualificá-la dentro de um campo moral, de um cuidado ético tão insistente quanto claro em seus objetivos de controle e vigilância dos corpos, pois nos faz supor a ideia de que a sexualidade seria uma invariante dispensada a problematizações fora do seio familiar, o que diminui a importância da escola enquanto espaço indispensável a uma educação sexual saudável e inclusiva, bem como exime educadores de sua responsabilidade para lidar com a temática. Figueiró (2006) alerta que o ensino da sexualidade acontece até quando se opta por não trabalhar no espaço escolar, uma vez que o silêncio constituiu uma forma de educar que transforma o assunto em tabu.

Pelos argumentos apresentados, sejam eles a favor, sejam eles contra a utilização da escola como espaço privilegiado para a educação, incluindo a sexual, depreendemos que a sexualidade

é posta como uma receita indigesta para pais e educadores. Uma das razões para isso está no fato de que “[...] é estranho, e horrível para alguns, que a sexualidade se presentifique no interior de outras instituições que não a família (ou melhor, o quarto do casal), quanto mais nos arredores de um ambiente tão supostamente “neutro” como o de uma escola” (Aquino, 1997, p. 08). Nesse caso, parece que a escola não se constitui como o espaço “natural” da sexualidade, onde circulam corpos sexuados. Por isso, afigura-se como assustadora e sobre ela se deve calar, política essa que docentes e estudantes, desde que entram na sala de aula, são obrigados/as a seguir, anulando o corpo e entregando-se por inteiro à mente (hooks, 2010). Nesse caso, professores/as e alunos/as são compelidos/as a moldarem o corpo “tal como ele deve ser”, ou seja, padronizá-lo conforme as regras e expectativas de gênero e sexualidade imposta por uma sociedade patriarcal e disciplinar. Esse disciplinamento dos corpos só é possível porque, antes, há um disciplinamento das mentes, e a escola constitui-se como um dos vários espaços onde existe uma gama de mecanismos e estratégias de vigilância, controle, correção e moldagem das mentes e dos corpos dos indivíduos que por ela circulam.

Não podemos esquecer que, mesmo ante os mecanismos de disciplinamento de mentes e de corpos e o apagamento da sexualidade dentro da escola, esta não deixa de ter em si as marcas da sexualidade cujos vestígios se fazem notar no modo como os alunos e alunas devem se vestir, nas atividades que podem ou não realizar, nos espaços por onde podem circular. Além disso, outros vestígios da sexualidade no corpo da escola se fazem presentes nas “pichações nos banheiros, nas carteiras, [n]os bilhetes trocados, [n]as mensagens insinuantes. O que dizer, então, dos olhares à procura de decotes arrojados, braguilhas abertas, pernas descobertas” (Aquino, 1997, p. 9). A sexualidade é, pois, uma espécie de tatu-

agem que já nasce conosco, da qual não conseguimos nos desvencilhar e que a escola, por mais que queira, não consegue apagar do interior de suas salas, corredores, becos, muros e banheiros. Como reitera Louro (2012, p. 94), “a escola (em seu espaço físico, em seus regulamentos, currículos, normas, programas, em suas práticas, falas, atitudes e gestos das pessoas que ali convivem) é atravessada pelas concepções de masculinidade e feminilidade, pelas formas de sexualidade de uma dada sociedade”.

Por isso, consoante Aquino (1997), as reflexões em torno da relação entre sexualidade e escola não podem deixar de lado o fato de que é necessário contextualizar a sexualidade humana a partir das diferentes dimensões que a constituem: biológica, psicológica, histórica, cultural etc. Essa contextualização, talvez, nos instrumentalize para que possamos suspeitar de determinadas certezas e passemos a apresentar outro olhar, o qual nos possibilite desconstruir o que se nos afigura como natural, familiar, verdadeiro, normal e que, ilusoriamente, tomamos como porto seguro. Se não é mais possível ocultar a sexualidade do currículo escolar, é preciso apresentar argumentos que justifiquem o seu estudo dentro da escola, ainda que seja feito pelo eixo da transversalidade, viés esse que parece conferir a tal temática certo aspecto exótico como se pudéssemos falar, folcloricamente, de sexualidade em um dado momento, com hora e local determinados (Alvarenga e Dal'igna, 2012).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dentre os fatores que fazem ser imperioso na escola o estudo da temática da sexualidade, está o crescente número de adolescentes grávidas, assim como o risco de contaminação pela AIDS. Mas, ainda consoante os PCN, a abordagem da temática da sexualidade não deve se resumir na escola apenas à prevenção da gravidez precoce e ao combate a IST/AIDS (Brasil, 1997). O trabalho com

a sexualidade deve priorizar não só a dimensão biológica, mas também psicológica e social. Em razão disso, precisamos levar em conta o que entendemos por corpo no campo da educação. Nesse espaço, o corpo é visto sempre a partir de uma perspectiva biológica, isto é, como um “substrato biológico naturalmente dado e inquestionável, em cima do qual se erguem, de forma separada e independente, os sistemas sociais e culturais de significado” (Silva, 2000, p. 31). Isso talvez explique a razão por que reduzimos a questão da sexualidade à reprodução ou ainda à relação sexual e à prevenção de doenças. Em decorrência disso, é que no currículo escolar a temática da sexualidade só aparece em nossas aulas a partir do oitavo e do nono anos? Qual a razão desse enquadramento em tais séries? “Será por que é nessa idade que a voz encorpa, o corpo muda, a menstruação chega, os hormônios estão em ebulição, enfim os jovens estão “descobrimdo” a sexualidade?” (Alvarenga e Dal'igna, 2012, p. 52).

Caso respondamos afirmativamente a tal indagação, estaremos ratificando “o discurso da biomedicina sobre a puberdade e sobre o amadurecimento sexual” e, conseqüentemente, vendo “o corpo como uma entidade fixa e imutável, com características universais, as quais funcionam como marcadores de uma fase também universal que seria vivida do mesmo modo por todos os jovens” (Alvarenga e Dal'igna, 2012, p. 52). Se nos colocarmos contrários a essa posição, precisamos ver o corpo como uma produção cultural. Dessa forma, ele se configura como “um lócus de inscrição de identidade e diferença que produz sujeitos de uma cultura”. Como tal, foi, é e, possivelmente, sempre será falado, invadido, investigado, ressignificado e perpassado por “marcas diversas com e através de práticas afetivas, políticas, esportivas, estéticas, dentre outras” (Alvarenga e Dal'igna, 2012, p. 53). Ainda acerca da perspectiva que concebe corpo como entidade fixa e imutável e a sexu-

alidade como algo cuja função diz respeito apenas à reprodução, devemos registrar que essa visão exclui outras formas de viver as práticas e desejos sexuais que não são condizentes com o modelo que foi eleito como referência: a heterossexualidade normativa, padrão para a identidade hegemônica cujos traços são – branca, masculina e heterossexual:

A heterossexualidade é concebida como 'natural' e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Consequentemente, as outras formas de sexualidade são construídas como antinaturais, peculiares e anormais (Louro, 2010, p. 17).

A citação acima evidencia que a heterossexualidade não passa de uma das possíveis formas de sexualidade. Considerando-se que não existe identidade, nem mesmo a sexual, que seja natural, fixa e naturalmente assumida, chegamos a um dos aspectos que, a nos guiarmos pelas indagações dos professores e professoras matriculados na disciplina *Saberes e práticas docentes*, é o mais inquietante quando se trata de sexualidade: a homossexualidade. Visto que a escola se configura como uma instância por onde circulam saberes sobre corpo e sexualidades, é preciso frisar que, no que tange à homossexualidade, esta é vista como desvio e, portanto, precisa ser corrigida. Foucault (2017) analisa esse pensamento ao mencionar importantes mecanismos de controle e vigilância que se organizaram acerca das proibições em torno do sexo e influenciaram sobremaneira o discurso sobre a homossexualidade. A priori, a ordem jurídica e religiosa que, ancoradas na ideia do “contra natureza”, centravam-se nas leis matrimoniais, no dever conjugal e na procriação, interrogando e condenando algumas “práticas periféricas”, entre elas a sodomia e o “prazer dos que não amam

o outro sexo” que, com efeito, abalavam o *status quo* das coisas. Em segundo lugar, a ordem médica que, a partir da invenção de uma patologia orgânica, funcional ou mental originada nas ditas práticas sexuais incompletas, as classificava como “perturbações do instinto”, fazendo-nos pensar em uma natureza suficientemente relapsa para se escapar à lei vigente (Foucault, 2017). Essa visão, talvez, sirva de fundamento, ainda que inconsciente, para as seguintes perguntas que compõem o segundo grupo em que encaixamos os questionamentos dos/as alunos/as da disciplina *Saberes e práticas docentes*, grupo esse que diz respeito à relação entre homossexualidade e educação:

- a) Como proceder quando o professor é perguntado pelos pais sobre o comportamento de determinado aluno a respeito da sexualidade do filho, principalmente se o menino apresenta trejeitos ou traços femininos?
- b) O que um professor cristão deve falar em sala de aula sobre homossexualidade, já que para a Bíblia esse comportamento é pecado?
- c) Como a escola deveria agir com relação aos casais gays (masculinos e femininos) que nela convivem?

A primeira pergunta leva-nos a outra indagação: existem marcas corporais e comportamentais que possam garantir e fixar identidades sexuais e de gênero? Se respondermos afirmativamente, ainda que não consigamos apontar tais marcas, estaremos afirmando que o corpo se constitui como algo fixo, imutável e inune às injunções histórico-sociais. Se assim o é, como explicar o fato de alguns sujeitos possuírem trejeitos femininos e não terem uma identidade afetivo-sexual? E, no avesso, explicar por que sujeitos que possuem todos os traços que permitem que eles sejam vistos como típicos representantes do modelo heterossexual (lembremo-

-nos dos protagonistas de *O Segredo de Brokeback Mountain*, de Annie Proulx, por exemplo) mantêm relações homossexuais?

Os dois casos parecem apontar, como afirma Britzman (1996, p. 74), para o fato de que “não existe identidade, nem mesmo a identidade sexual, que seja natural e tranquilamente assumida”. Em síntese:

Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um construto instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada (Britzman, 1996, p. 74).

Ao considerarmos o corpo para além de sua natureza biológica e a sexualidade em sua dimensão sociocultural, ou seja, enquanto dispositivo político e histórico, entendemos que nossas identidades sexuais são fortemente perturbadas por outros marcadores sociais e por diversos aspectos subjetivos que, em seu conjunto, se materializam nesses corpos e os tornam instrumentos relacionais com o mundo, produzindo discursos que estão constantemente disputando espaço entre os velhos modelos culturais. Nesse território de disputas, as representações de gênero constituem um operador de sentidos para as diferenças percebidas nesses corpos e, por isso, tornam-se palco de inquietações e especulações nas determinações dos papéis sociais considerados femininos e masculinos e sua relação com nossas identidades afetivo-sexuais. Ainda segundo Foucault (2014), uma das formas de problematização acerca das atividades sexuais põe em jogo critérios que o autor denomina de uma “estética da existência”, dentre elas a associação da identidade sexual a uma imagem.

Nos textos do século XIX, como também já delineados na literatura greco-romana da época imperial, observa-se a partir de

descrições desqualificadoras, um “perfil-tipo” do homossexual associado a uma morfologia feminina que se refere, sobretudo, a uma inversão de papéis e ao princípio de uma ofensa à natureza e a tudo que marcasse uma renúncia voluntária às marcas de uma moral viril, constantemente associada ao gênero masculino. Nesse sentido, Foucault (2014, p. 25) elucida que há, “na intensidade tão vivamente negativa desse estereótipo, a dificuldade secular, em nossas sociedades, para integrar os dois fenômenos, aliás, diferentes, que são a inversão dos papéis sexuais e a relação entre indivíduos do mesmo sexo”.

A existência do par *heterossexualidade e homossexualidade*, por si só, já é o suficiente, no momento, para mostramos a incapacidade, porque impossível, de regulamentar a sexualidade humana. E aqui podemos ensaiar uma resposta à segunda indagação de nossos/as alunos/as-professores/as, a qual exige de nós relacionarmos homossexualidade e preceitos bíblicos. Se voltarmos à questão, percebemos que quem a formulou parte da premissa segundo a qual a homossexualidade é uma prática condenatória, visto que não desfruta do aval bíblico. De acordo com Jurkewicz (2005), um breve histórico acerca da premissa de que parte tal indagação vai nos mostrar que, mesmo antes do advento e da difusão do Cristianismo, a homossexualidade já era uma prática condenada pela *Lex Scantinia*, que, no entanto, era uma lei morta e só passou a ser aplicada em casos de violação de menores. Todavia, com o passar do tempo, essa lei foi recrudescendo e, se antes era imputada aos casos de abusos de jovens ou de prostituição sexual, passou a ser extensiva a toda e qualquer prática homossexual. Os condenados eram, em alguns casos, queimados vivos na fogueira devido à prática de tal delito.

Como afirma Jurkewicz (2005, 2005, p. 46), para Santo Tomás de Aquino, a homossexualidade enquadra-se na ordem das

coisas que podem ser vistas como pecados *contra naturam*, assim como a masturbação e a relação sexual com animais, e constituiu-se, portanto, como uma ofensa ao Criador, “o que é mais grave que uma ofensa feita ao próximo”. Será que esse discurso de que a homossexualidade é uma atividade contrária à ordem natural disposta por Deus encontra unanimidade no seio das igrejas cristãs? O primeiro problema que deve ser encarado para uma resposta a tal indagação é perceber que, no âmbito religioso, o discurso elaborado em torno da homossexualidade parte de uma única esfera discursiva, a Bíblia, livro ao qual se recorre, neste caso, mais em busca de “prescrições comportamentais do que matizes para o discernimento” (Jurkewicz, 2005, p. 46). A busca por respostas simples e diretas a partir do texto bíblico faz com que se desconsidere o fato de que “os autores bíblicos escreveram originalmente para a sua época e que as suposições sobre a sexualidade variam muito de uma cultura a outra e de uma época a outra” (Jurkewicz, 2005, p. 46-47). Ainda na esteira de Jurkewicz (2005), acrescentemos que:

Alguns teólogos partem do relato do Gênesis 2:24, 'por isso, um homem deixa seu pai e sua mãe, e se une à sua mulher, e eles dois se tornam uma só carne' e interpretam essa passagem dizendo que Deus, ao criar-nos, também criou um só modelo de moral sexual para todas as pessoas: o modelo da monogamia heterossexual. Afirmam que esse modelo é parte da ordem criada e não está sujeito a mudanças culturais ou históricas (Jurkewicz, 2005, p. 47).

Esse modelo é tomado por alguns como uma lei que, como tal, deve ser obedecida, independentemente da época e das injunções históricas em que ela foi criada, e, em razão dela, as relações sexuais entre iguais são vistas como imorais e, portanto, condenáveis. Além do primeiro problema posto, isto é, a desconsideração

dos fatores histórico-sociais subjacentes à elaboração de tal lei, outro problema no que tange à relação entre homossexualidade e Cristianismo está no fato de acharmos que esse discurso condenatório é consensual entre os cristãos e as igrejas cristãs, como se fosse um discurso monolítico. Se se recorre a passagens bíblicas para condenar a prática da homossexualidade, apontando-a como um desvio, também se recorre ao texto bíblico para se mostrar que a leitura que é feita dele não deve ser pautada na busca por um imperativo ético, pois, se assim o fosse, conforme chama atenção o reverendo William Countryman, citado por Jurkewicz (2005), os versículos anteriores e seguintes àqueles teriam o mesmo objetivo. Senão vejamos: “Deus então abençoou e santificou o sétimo dia, porque foi nesse dia que Deus descansou de todo o seu trabalho como criador” (Jurkewicz, 2005, p. 47). A nos guiarmos por uma leitura ao pé da letra de tais versículos, seríamos obrigados a respeitar a instituição do sábado como dia de descanso, o que na prática, salvo algumas exceções, não se pratica. Então, “não é pela autoridade das Escrituras, mas sim pela tradição, que os cristãos deixaram de observar o sábado” (Jurkewicz, 2005, p. 47).

Ainda segundo o reverendo William, o Gênesis 2 “não está afirmando que a heterossexualidade é essencial ao ser humano, mas, sim, que a sexualidade é essencial. Não é uma lei, e sim demonstração de generosidade de Deus na criação” (Jurkewicz, 2005, p. 47-48). Nesse caso, o fundamentalismo que permeia a leitura do texto bíblico no que diz respeito à homossexualidade não parece ser uma via de leitura muito adequada, visto que ela não é uma doença, mas um aspecto normal do mundo natural e que os homossexuais não são menos saudáveis do que os heterossexuais. Mesmo assim, entre os/as fiéis cristãos/ãs, existe ainda muito preconceito apesar de haver também uma maior tolerância em decorrência da visibilidade que o grupo de homossexuais tem conseguido alcançar. Entretanto, lembremos que oficialmente, apesar

das declarações do Papa Francisco, a posição da Igreja Católica continua marcada pela homofobia, vem gerando muitas polêmicas, as quais são oriundas das posições diferenciadas existentes entre os/as cristãos/ãs e entre até mesmo os próprios membros da hierarquia católica.

A título de exemplificação, registremos que as divergências sobre a relação entre Cristianismo e homossexualidade podem ser enquadradas em três grupos. No primeiro, está o pensamento daqueles cristãos/ãs para os quais “a homossexualidade deve ser rechaçada, uma vez que evidencia uma conduta antinatural e pecaminosa” (Jurkewicz, 2005, p. 49). Apesar dessa visão condenatória, esses/as sujeitos não defendem o castigo contra os homossexuais, mas, sim, que “as igrejas devem acolher os/as homossexuais, desde que eles/elas reconheçam que precisam de ajuda para mudar seu comportamento” (Jurkewicz, 2005, p. 49). No segundo grupo, marcado por uma tolerância amena, estão aqueles/as que acreditam ser a homossexualidade uma prática aceitável, ainda que considerada como inferior. Representante dessa corrente, está o teólogo luterano Helmut Thielicke, que, conforme texto da Pastoral Ecumênica (1995 *apud* Jurkewicz, 2005, p. 50), advoga:

A homossexualidade é o resultado de mudanças patológicas ocasionadas pela queda, e deduz que as pessoas de orientação homossexual são em grande parte incapazes de mudar de orientação. Thielicke exorta o homossexual para que se ajuste a um estilo de vida heterossexual tanto quanto seja possível, mas se for impossível 'converter-se' à heterossexualidade e para quem a abstinência é demasiadamente difícil, ele dá este conselho: canalize sua atividade sexual em uma relação de casal estável eticamente responsável.

No último grupo, enquadram-se os/as que defendem ser a homossexualidade tão digna de honra e respeito quanto a heteros-

sexualidade. Para esses/as que sustentam tal perspectiva, “a Bíblia nunca foi pensada como lei para todos os tempos e nela existem evidências que sugerem que a homossexualidade era às vezes tolerada sem crítica”. Neste caso, “o que é pecaminoso não é a homossexualidade como tal, mas sim a exploração de outra pessoa, o que pode ocorrer também em relações heterossexuais” (Jurkewicz, 2005, p. 50). Em meio a esses discursos diferentes e divergentes acerca da relação entre homossexualidade e Cristianismo, talvez a saída reflexiva esteja presente nos seguintes versos de Fernando Pessoa: “O amor é o importante, o sexo é um acidente, pode ser igual, pode ser diferente”.

A última pergunta que diz respeito a como deve a escola lidar com a presença de casais gays, presença essa deliberada e não mais ocultada, visto que muitos de nossos alunos e de nossas alunas já escancararam a porta do armário, parece-nos apontar para uma necessidade de a instituição escolar rever suas próprias bases, crenças e perceber que ela mesma precisa estar assentada em uma política e em uma prática voltadas para o respeito à diferença e para a valorização da diversidade que nos institui e nos constitui como seres humanos.

Sabemos que reconhecer as pessoas em suas singularidades dentro de uma sociedade construída a partir de modelos pré-estabelecidos é essencial, mas não é o que ocorre nas diversas camadas sociais, e, ao não fazer isso, a escola termina contribuindo na construção de tabus difíceis de serem quebrados. Muitas vezes, responsáveis por atitudes inumanas em relação às diferenças que terminam vitimando pessoas que não se moldam nem se enquadram no modelo heteronormativo imposto de ser e de existir. De acordo com um relatório divulgado em 2019⁹ pelo Grupo Gay da

9. Disponível em: <https://grupogaydabahia.com.br/relatorios-anuais-de-morte-de-lgbti/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

Bahia (GGB) que atua em defesa dos direitos humanos dos homossexuais, o Brasil é o país que mais mata pessoas LGBTQIAP+. Somente no ano de 2019, foram registrados no país 329 mortes violentas, sendo 297 homicídios e 32 suicídios.

Nesse contexto, a escola, por ser composta de professores/as e alunos/as oriundos/as de diversos grupos sociais, econômicos, políticos, étnicos, religiosos e com as mais diferentes identidades afetivo-sexuais não pode se eximir de discutir a temática da sexualidade. Ao contrário, ela deveria ser um espaço que acolhesse esta gama de diversidade humana e promovesse ações educativas de respeito à diversidade sexual. Infelizmente, não é isso que acontece. Mesmo que exista um ou outro caso bem-sucedido de escolas que abrem espaços para as discussões que contemplem o mundo atual e sua multiplicidade, incluindo a diversidade sexual, o que se vê, na prática, em sua maioria, são lugares que, além de conservarem determinadas concepções e práticas homogêneas, desconsideram as diferenças e terminam por formar/perpetuar comportamentos construídos sociais e historicamente a partir de preconceitos com quem age sexualmente diferente dos modelos preestabelecidos. Sobre isso, Silva (2012) assevera que uma política pedagógica e curricular deve ir além de sentimentos benevolentes com relação à diferença e à diversidade, devendo colocar no centro das discussões uma teoria que permita questioná-las, pois, “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida” (Silva, 2012, p. 100).

Nesse sentido, torna-se, pois, mais do que urgente a escola rever a sua política de ocultamento em seu currículo “da multiplicidade das diferenças culturais (em especial dos gêneros e das sexualidades), bem como o não-reconhecimento pedagógico do caráter construído e político das identidades (hegemônicas e subordinadas) e de seus sujeitos” (Furlani, 2005, p. 220). Nes-

se caso, o currículo configura-se como um espaço de tensões, de conflitos, um território sempre a ser contestado. Por isso, no processo de pensar a educação (especialmente a sexual) e o processo de formação educacional, a partir de uma perspectiva que critique os modelos de desigualdade social, o currículo afigura-se como uma questão central, visto que ele “corporifica os nexos entre saber, poder e identidade” e constitui-se, portanto, “um elemento discursivo importante de uma política educacional mais ampla” (Furlani, 2005, p. 220), o que já vem esboçado, embora ainda não atenda à realidade de muitos professores e muitas professoras, nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Considerações finais

O sentimento de impotência ante a impossibilidade de controlar e dirigir a sexualidade é, pois, uma das causas que angustiam os/as professores/as que se veem diante da necessidade de discutir sobre sexo e sexualidade na escola e com os/as alunos/as na sala de aula. A angústia se intensifica mais ainda se pensarmos que, se houve todo um aparato para a construção das mais diversas formas de controle e governo da sexualidade, não houve, paralelamente a isso, a criação de formas para a discussão e a inserção da sexualidade na formação docente e o consequente redimensionamento da escola frente a tal temática, de maneira que falar de sexo e de sexualidade não causasse espanto, vergonha ou fomentasse preconceitos. A sexualidade deveria estar inserida no rol dos assuntos integrados ao cotidiano de todos, crianças, jovens e adultos, e não ser algo de que se deve falar apenas entre quatro paredes ou às escondidas, em sussurros. Até porque “o que acontece entre quatro paredes tem a ver com o que está a acontecer lá fora e está ligado ao que está lá fora” (Louro, 2000, p. 44).

Nesse sentido, as inquietações dos/as alunos/as-professores/as apontavam para um outro aspecto que não podemos nos furtar de discutir aqui: qual o papel do professor quando não é mais possível fugir da discussão em sala de aula sobre sexo, sexualidade, corpo e prazer? Parece-nos que o que inquieta, neste caso, é o conhecimento incipiente por parte dos/as docentes de alternativas práticas que possam auxiliar na abordagem educativa e pedagógica da questão. Antes de mais nada, é preciso que a escola e a sexualidade passem por um processo de ressignificação. No caso da escola, mais especificamente da sala de aula, esta precisa se constituir de fato em um espaço democrático onde as opiniões, incertezas, divergências e diferenças devem ser consideradas, discutidas e, sempre que possível, superadas. O/a professor/a precisa ter consciência de que, no âmbito escolar, a sexualidade é um tema delicado porque envolve alguns “dilemas pedagógicos do tipo: o quê? Para quê?, quem?, e como orientar a sexualidade dos alunos?” (Lorencini Júnior, 1997, p. 93).

Além disso, outro ponto que merece atenção, diante das inquietações postas, refere-se ao fato de a sexualidade ser frequentemente abordada no espaço formal da escola a partir de uma perspectiva pessoal, ou seja, através da socialização de conhecimentos e experiências individuais de cada docente que, por vezes, desconsideram ou negam a multiplicidade de identidades, expressões e expectativas que transitam em torno do dispositivo da sexualidade e, com efeito, geram posturas discriminatórias e concepções unívocas sobre os comportamentos sexuais. Essa questão foi problematizada na pesquisa de Silva (2019), que constatou, a partir da fala de educadores, a grande influência de concepções particulares atravessadas por discursos, sobretudo religiosos, que limitam e/ou excluem um trabalho de educação sexual centrado na valorização de identidades e/ou condutas consideradas desviantes a uma moral religiosa cristã, especialmente quando consideramos as demandas da comunidade LGBTQIAP+.

Para além disso, a pesquisa verificou que 80% dos educadores do sexo masculino consideram não necessitar de uma formação específica com a temática para iniciar ou continuar suas abordagens sobre educação sexual na escola, associando o tema à ideia de que ele pertence a uma dimensão informal e a experiência de vida é suficiente para contemplá-lo, pensamento este não verificado entre as educadoras do sexo feminino, o que nos sugere um atravessamento de gênero em torno das conceptualizações e construções pessoais acerca das sexualidades. Vale ressaltar que a prática realizada pelos professores contradiz as orientações curriculares, cujo mote pedagógico baseia-se na premissa de que “a formação deve ocorrer de forma continuada e sistemática, propiciando a reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual” (Brasil, 1997, p. 303).

As respostas aos possíveis dilemas que envolvem a discussão e o trabalho com a sexualidade no interior da escola devem ser buscadas não isoladamente, mas fazer parte de um projeto escolar integrado e interdisciplinar, de forma que as disciplinas do currículo possam contribuir para que as respostas sejam elaboradas a partir das mais diversas dimensões, tais como: psicológica, filosófica, histórica, sociológica e biológica, de modo que não sejam descartados aspectos emocionais, éticos e culturais que perpassam tal temática quando o enfoque sobre ela é educacional, sobretudo. Sendo assim, cada componente curricular e cada professor/a terá uma metodologia própria de trabalho, conforme seja o aspecto da sexualidade vinculado à disciplina que ministra. O interessante é que a abordagem da sexualidade em sala de aula seja feita de forma dinâmica e que se valha das mais diversas estratégias (discussão em grupo, jogos, situações simuladas, exibição de filmes, leitura de textos diversos sobre o assunto desde os científicos até os literários). Em todas essas atividades, embora o/a professor/a

ocupe um papel importante como mediador das discussões, ele/ela não pode deixar que o/a aluno/a ocupe um lugar menor na discussão, como, a título de ilustração, podemos citar as experiências de Souto (2019) e de Neto Segundo (2021), que, valendo da literatura, promoveram, em disciplinas distintas, ações de leitura com alunos da educação básica ao longo das quais a temática da sexualidade foi um eixo estruturante.

O trabalho de Silva (2019), já mencionado anteriormente, correspondeu a uma pesquisa participante, cujo público alvo foram estudantes do 3º ano do ensino médio de uma escola pública no município de João Pessoa-PB, e que também analisou o discurso e as representações de gênero dos educadores pertencentes a esta comunidade escolar. O objetivo da pesquisa foi oferecer possibilidades metodológicas para o ensino de Biologia, baseadas na apropriação da literatura como objeto cultural a partir do qual puderam ser engendradas reflexões sobre a sexualidade, de modo que a sala de aula se tornou um local de discussões sobre os processos socioculturais e históricos que interferem na construção de identidades sexuais e relações de gênero. A pesquisa demonstrou a importância de um trabalho que ultrapasse o acúmulo de matérias e conhecimentos científicos sobre o corpo biológico e que considere os sujeitos enquanto seres dotados de vontades e sexualidades diversas, atravessados por anseios e necessidades que devem ser valorizadas a partir de propostas pedagógicas fundamentadas em discussões democráticas capazes de ampliar nossas visões de mundo e nos humanizarmos dentro dos espaços sociais que ocupamos. A reflexão contida na pesquisa apresenta uma sugestão de como as questões e inquietações acerca da abordagem da sexualidade, que também são dilemas norteadores deste capítulo, podem ser trabalhadas no ambiente escolar a partir de uma proposta pedagógica assentada na transdisciplinaridade.

Já o trabalho de Neto Segundo (2021) foi realizado em uma escola da rede estadual da cidade de Remígio – PB e teve como objetivo promover, a partir da disciplina de Língua Portuguesa, ações de letramento literário que permitissem a discussão da temática *amores diversos* com estudantes do segundo ano do ensino médio a fim de ampliar os horizontes de leitura desses estudantes acerca das relações afetivo-sexuais representadas em contos de diversos/as autores/as. Na percepção do pesquisador, a experiência de leitura mediada por ele contribuiu para, a partir do contato com a temática da sexualidade via representações literárias, despertar a consciência dos estudantes para o combate à discriminação das sexualidades não-hegemônicas e propiciar que a escola seja palco do trabalho de um aspecto importante dos direitos humanos: o direito de viver a própria sexualidade sem culpa e longe de qualquer violência física ou julgamento moral. Dessa experiência, foram produzidos dois curtas-metragens pelos estudantes¹⁰ e um documentário pelo pesquisador¹¹, os quais evidenciam que é possível tratar de sexualidades no espaço escolar sem melindre algum.

Ambos os trabalhos, no entanto, parecem nos ensinar que, para que os/as alunos/as se sintam à vontade para expressar suas opiniões com sinceridade e honestidade, a sala de aula deve ser um espaço democrático onde se busca, constantemente e de forma renovada, os sentidos da sexualidade:

Essa atitude crítica promove a autonomia pessoal com confiança e autoestima, qualidades fundamentais para traduzir e transformar a decisão em ação. A tomada de decisão passa por uma dimensão ética: a liberdade de agir para dar sentido à sexualidade não pode interferir na liberdade e na resignificação da sexualidade do outro (Lorencini Júnior, 1997, p. 95).

10 Disponíveis em: <https://youtu.be/sauz15sXWfk> e https://youtu.be/rG86vd_RT_k

11 Disponível em: <https://youtu.be/ffbpqoI5prE>

Para tanto, os temas que circularão e motivarão as aulas e atividades precisam, preferencialmente, vir das escolhas dos/as próprios/as alunos/as, as quais poderão se desdobrar em outras e levarão, inevitavelmente, a outros temas para cuja abordagem os conhecimentos puramente biológicos poderão não ser suficientes. Seja qual for o caminho adotado pelo/a docente/a, a abordagem da sexualidade em sala de aula deve criar condições para que os/as discentes pensem e reflitam sobre si mesmos.

Referências

- ALVARENGA, Luiz Fernando Calage e Dal'igna, Maria Cláudia. Corpo e sexualidade na escola: as possibilidades estão esgotadas? **In:** MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; Soares, Rosângela de Fátima Rodrigues; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla e XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas (orgs.). **Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 49-58.
- AQUINO, Julio Groppa (Org.). Apresentação. **In:** AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. **In:** LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FIGUEIRÓ, Mary Neide. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. **Revista Linhas**. Vol. 7, n. 1, p. 1-21, 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323>. Acesso em 06 ago. 2023.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **A História da sexualidade 2. O uso dos prazeres**. Trad.: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 1ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2014.

- FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 1**. A vontade de saber. Trad.: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 6ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2017
- FURLANI, Jimena. Políticas identitária na educação sexual. **In:** GROSSI, Mirian Pillar; BECKER, Simone; LOSSO, Juliana Cavilha M.; PORTO, Rozeli Maria e MULLER, Rita de Cassia F. (orgs.). **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005, p. 219-238.
- HOOKS, Bell. Eros, erotismo e processo pedagógico **In:** LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- JURKEWICZ, Regina Soares. Cristianismo e homossexualidade. **In:** GROSSI, Mirian Pillar; BECKER, Simone; LOSSO, Juliana Cavilha M.; PORTO, Rozeli Maria e MULLER, Rita de Cassia F. (orgs.). **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005, p. 45-52.
- LORENCINI JÚNIOR, Álvaro. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. **In:** AQUINO, Julio Groppa (org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Portugal: Porto, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- NETO SEGUNDO, Raimundo Mélo. **Amores diversos em sala de aula: leitura e recepção de contos por alunos do ensino médio**. Dissertação (Mestrado profissional em Formação de Professores), Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.
- MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; Soares, Rosângela de Fátima Rodrigues; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla e XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas (orgs.). **Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- SILVA, Tadeu Tomaz da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença.**

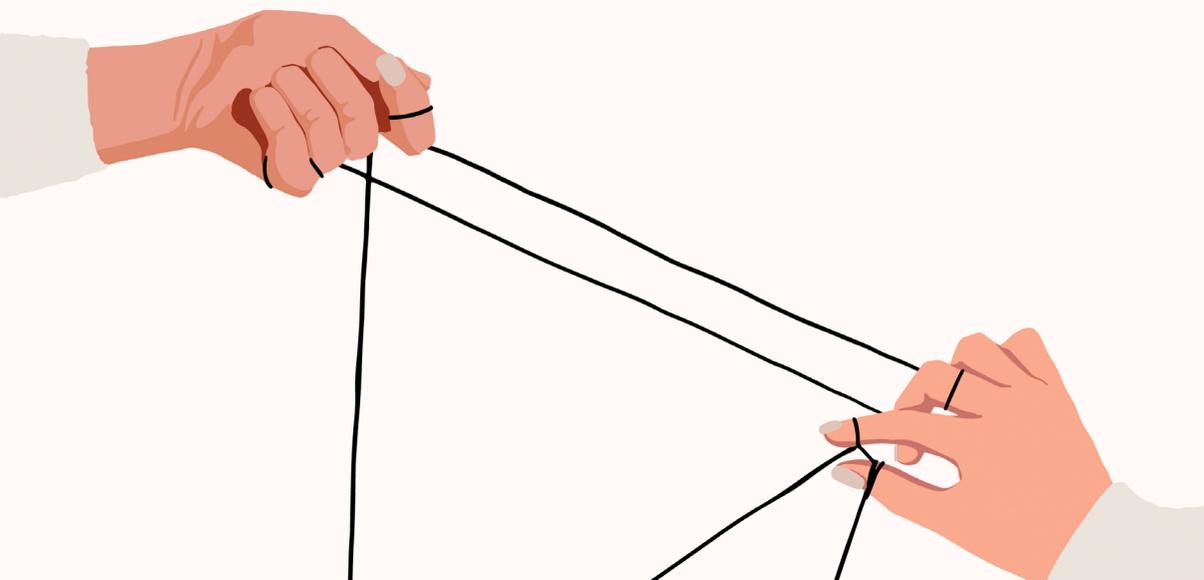
In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.), *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SILVA, Tayse de Souto. **Abordagem da sexualidade no ensino de biologia:** interfaces entre as relações de gênero e a literatura. (Dissertação). Mestrado Profissional em Formação de Professores. PPGFP/UEPB. Campina Grande, 2019.

capítulo 8

A experiência com a monitoria especializada em meio às ações inclusivas vivenciadas no CAFS-UFPI: caminhos e perspectivas

Carla Andréa Silva





Introdução

A Educação especial na perspectiva da Educação inclusiva tem impactado no cotidiano da Educação brasileira, e no tocante ao Ensino Superior, verificamos que este tem proporcionado mudanças significativas nas relações que permeiam esse espaço, uma vez que se ancoram sob os princípios da igualdade de condição para o acesso à educação, bem como em ações voltadas para garantir a permanência dos alunos público-alvo da educação especial – PAEE - nas universidades, considerando as suas especificidades educacionais e oferecendo as devidas adaptações com vistas a contribuir com um melhor desempenho acadêmico destes estudantes (Brasil, 1988, 1996, 2008¹³, 2014, 2015).

Dessa maneira, com base nessa exposição inicial, destaca-se que o cenário do Ensino Superior, realidade ao qual se refere este capítulo e as questões que nele são abordadas, encontra-se em convergência ao assegurado no Decreto 6.571/08 para a Educação Superior na direção de que:

12 Nessa discussão, adotamos o termo monitoria especializada para nos referirmos à prática de auxiliares acadêmicos, e essa escolha toma por base o entendimento de que os graduandos que atuam nessa monitoria, no desenvolvimento das atividades executadas, recebem instrução contínua para atuarem como suporte de estudantes com deficiência, que, por sua vez, possuem especificidades na aprendizagem, que são acompanhados de forma individualizada. Entendemos que nossa opção ajuda a distinguir esta monitoria daquela que é oferecida a graduandos que não têm deficiência e que é coordenada pela Pró reitoria de ensino da UFPI; esta última é ofertada para assessorar os alunos por disciplinas e o atendimento realizado, na maioria das vezes, ocorre de forma coletiva.

13 A menção ao documento referente à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, e não a proposta instituída no governo Bolsonaro no ano de 2020, Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida decorre de posicionamento político da autora, que, como muitos pesquisadores da área, não reconhecem a legitimidade da proposta e os supostos benefícios agregados a ela.

[...] as ações relativas a Educação Especial, envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2008).

Como se vê, de acordo com o referido decreto reiteram-se que as dimensões que a Educação Especial deve se projetar em cada IES (Instituição de Ensino Superior), vão desde garantir acessibilidade arquitetônica e comunicacional, até a oferta de ajuda técnica e o desenvolvimento de tecnologia assistiva para os estudantes PAEE, com vistas a eliminar quaisquer entraves que se interponham à aprendizagem e ao ensino destes.

Nessa direção, em uma análise minuciosa do cenário que será retratado, verifica-se que, dentro do possível, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) vem buscando acompanhar as mudanças sociais e, por se constituir não apenas como instância reflexiva da sociedade piauiense e do mundo do trabalho, essa IES também tem se configurado como um espaço de ensino em transformação e, assim, materializado esforços no sentido de conferir qualidade na aprendizagem e ensino dos seus estudantes público-alvo da educação especial-PAEE¹⁴, conforme orientações previstas no decreto supracitado, bem como no Plano Nacional de Educação (2014), que na sua meta de número 4 estabelece atenção quanto à ampliação da oferta de vagas, envolvendo ações afirmativas e estabelecendo o planejamento de condições de permanência de estudantes PAEE no Ensino superior.

14 Recorda-se que os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Ademais, faz-se oportuno mencionar que a UFPI vem atendendo ao disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e oferece, ainda, outras providências. Essa Lei, popularmente conhecida como *lei de cotas*, destina percentual de 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e para alunos oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita*. A referida Universidade organizou seus primeiros editais visando inclusão social no ano de 2013.

Em complemento a isso, a UFPI também realizou ajustes em seus editais, inserindo as alterações introduzidas pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016¹⁵, tendo formulado editais de ingresso a IES garantindo, desde o ano de 2017, o quantitativo de vagas para pessoas com deficiência. Nesse aspecto, é importante esclarecer que as referidas vagas nesses editais levam em consideração, no tocante à quantidade de vagas, proporcionalidade desse segmento na população piauiense, que atualmente é de 10,28%, conforme último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2012; Brasil, 2016).

Assim, para dar melhores condições educacionais a esse público, uma resolução própria foi formulada em abril de 2017 (Resolução UFPI 054/17¹⁶). A resolução em questão foi atualizada em 2019 (Resolução UFPI 076/19), e encontra-se em vigor desde maio desse ano. Sobre isso, ressalta-se que, em suas duas versões,

15 Recordar-se que esta última alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, ao dispor reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, ampliando o alcance social desta lei que antes contemplava alunos oriundo de escolas públicas e com vulnerabilidade social.

16 Primeira versão da resolução disponível em: https://ufpi.br/images/CCE/RESOLU%C3%87%C3%95ES/Resolu%C3%A7%C3%A3o_054-2017.pdf.

a resolução objetivou regulamentar a oferta de Atendimento educacional a estudantes de graduação público-alvo da Educação Especial no âmbito da Universidade Federal do Piauí¹⁷.

Sobre essa resolução, faz-se necessário apontar que a mesma estabelece as responsabilidades da IES no tocante ao atendimento aos alunos PAEE, a saber: disponibilizar recursos didático-pedagógicos adequados; acesso às dependências dos centros desta IES; oferta de serviços de apoio especializados; oferta de capacitação aos servidores docentes e técnicos que contribuam para o aperfeiçoamento da educação inclusiva no contexto da UFPI; e incentivo à cultura de inclusão nesta IES.

Dentre ações de responsabilidade e gerência do Núcleo de Acessibilidade da UFPI-NAU que desejávamos aprofundar a discussão, emergiu o trabalho realizado pelos auxiliares acadêmicos. Na realidade, na qual está inserida a autora deste capítulo, que decorre de práticas desenvolvidas em seu cotidiano como coordenadora do NAU-CAFS, que se encontra em fase de implantação no Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) desde junho de 2022¹⁸.

Assim sendo, neste capítulo nos deteremos sobre a prática do que entendemos ser uma monitoria especializada¹⁹ e suas contribuições junto ao processo de inclusão em desenvolvimento com graduandos provenientes dos cursos de Biologia, de Pedagogia e de Enfermagem. Os graduandos, auxiliares acadêmicos, par-

17 Para acessar a resolução em sua versão atualizada e na íntegra : https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_076.201920190527093809.pdf

18 Sobre o início da implantação do NAU- CAFS acesse : <https://ufpi.br/ultimas-noticias-floriano/46334-08-06-2022-nova-gestao-para-a-implantacao-do-nucleo-de-acessibilidade-da-ufpi-nau-no-campus-cafs-floriano-pi>.

19 Tornou-se essencial sublinhar que, embora tenhamos os registros da presença de auxiliares acadêmicos acompanhando os estudantes PAEE desde o ano de 2017, o presente relato se deterá ao vivenciado desde junho de 2022, período em que efetivamente vem ocorrendo a implantação do NAU no Campus de Floriano.

ticipam de seleção por edital semestral e, em sua essência, ocorre mediante atuação como auxiliares acadêmicos de estudantes do mesmo curso que o seu, que tenham alguma deficiência. Nesse relato de experiência, descreveremos a dinâmica vivenciada por seis auxiliares acadêmicos que acompanham 4 estudantes surdos, 1 estudante com baixa visão e 1 estudante com deficiência física²⁰.

Com fins didáticos, o capítulo organizou-se da seguinte forma: inicia-se pela *introdução*, em que retomamos o *objeto de estudo* do relato bem como os *objetivos* do capítulo e, logo após, são apresentados os *procedimentos metodológicos* considerados na execução deste artigo. Em seguida, discutiu-se brevemente a realidade das práticas inclusivas no ensino superior, considerando especificamente o que temos experienciado em um campus fora da sede da UFPI, que é o CAFS, para posteriormente retratarmos sobre seleção e dinâmica dos auxiliares na universidade e sobre o acompanhamento vivenciado junto aos graduandos que dão suporte a graduandos que possuem alguma deficiência. Na parte final, são expostas as *considerações finais* tecidas pela autora com base em alcances e limites que a realização da experiência relatada tem proporcionado para se compreender a realidade discutida neste capítulo; sendo ao final elencadas as referências bibliográficas que conferiram sustentação teórica ao relato.

Metodologia

O presente capítulo constitui-se de um relato de experiência e a sua estruturação apoiou-se nos princípios da abordagem qualitativa de pesquisa. Essa escolha orientou-se, especialmente, pelas

20 Aqui recordamos que o número de auxiliares acadêmicos com o qual atuamos na coordenação do NAU-CAFS é variável e, semestralmente, ela se altera, isso em função do ingresso de estudantes PAEE no CAFS.

apreciações de Yin (2016), em que a pesquisa qualitativa se dispõe a compreender as condições contextuais relativas aos fenômenos que investiga; assim, as condições sociais, institucionais e ambientais em que a vida das pessoas se desenrolam, são igualmente dimensionadas nas análises sobre a realidade investigada quando submetida a essa abordagem.

Associada a essa compreensão, nossa escolha pela pesquisa qualitativa também levou em consideração a posição de Esteban (2010), em que a pesquisa qualitativa possui condições para a compreensão em profundidade dos fenômenos educativos e sociais, estando atenta às transformações que ocorrem junto às práticas e aos cenários socioeducativos.

E, assim, pelo fato do foco ter sido sobre a ação de compreender sobre o ensino inclusivo vivenciado em um dos *campi* da UFPI, situado na cidade de Floriano-PI, a partir do relato sobre o acompanhamento dos auxiliares acadêmicos, consideramos o mesmo um tipo de estudo de caso, mais especificamente o estudo de caso intrínseco, o que converge com as pontuações de André (2005) sobre o estudo intrínseco em que o pesquisador tem um interesse intrínseco acerca de um caso particular que deseja pesquisar.

Ao estruturarmos o presente relato de experiência, também percebemos características semelhantes às de pesquisa descritiva, que, conforme Prodanov e Freitas (2013), tem como característica marcante a não alteração do ambiente pelo pesquisador, posto que este não altera o contexto observado, ele apenas o descreve assim como o faz em relação às características do fenômeno estudado.

Os dados aqui reunidos foram registrados em diários de Campo pelas coordenadoras do NAU-CAFS, seguindo as orientações propostas por Zabalza (2004), que compreende os diários de campo como meios que oferecem elementos importantes para o aprofundamento das análises e dos dados coletados em uma dada realidade investigada. Em tempo, destaca-se que os diários tam-

bém têm sido arquivados no *Drive* de conta *Google* do NAU com a finalidade de prevenir situações envolvendo possíveis danos ou mesmo extravios dos diários originais.

Recorda-se ainda que a organização deste relato encontra-se em consonância aos princípios prescritos pela resolução 510/16, do Conselho Nacional de Saúde-CNS, referente a pesquisa em ciências humanas e sociais (Brasil, 2016), tendo sido fruto de uma atividade laboral realizada com o intuito de impactar positivamente no próprio processo educativo vivenciado na realidade retratada, mediante oportunizar as condições para avaliarmos nossa prática, bem como dar visibilidade a questões que precisam ser refletidas junto à comunidade *ufpiana*.

Práticas inclusivas na UFPI e no CAFS

A Discussão ora empreendida nos exige explicar um pouco da realidade da Universidade Federal do Piauí-UFPI, no tocante a sua estrutura e dinâmica para garantir uma educação inclusiva de qualidade aos seus graduandos, de modo que nos deteremos inicialmente a apresentar um setor muito importante para o cumprimento das orientações e das determinações da Política Nacional de Educação Especial, que é o Núcleo de Acessibilidade da UFPI-NAU e, em seguida, o NAU-CAFS, cenário onde as práticas aqui relatadas ocorrem.

No âmbito da UFPI, o referido setor foi criado em outubro de 2014 e está vinculado a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC)²¹. Atualmente sua sede fica no *campus*

21 A Pró-reitoria apóia-se diretamente no Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que tem como finalidade a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, por meio de ações de assistência estudantil que se estendem aos alunos com deficiência, atendo ao disposto no Decreto nº 7.234/10(Brasil, 2010).

Ministro Petrônio Portela, em Teresina. E aqui recordamos que o funcionamento de setores e serviços ligados a inclusão se apoiam em grande medida ao custeio do Ministério da Educação (MEC), sobretudo no Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), que estabelece a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior por todo o país. A atuação principal desses núcleos é eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com alguma deficiência (MEC, 2005).

A contribuição desses núcleos de acessibilidade relaciona-se diretamente à promoção de ações institucionais que se estendem desde o acesso dos alunos e alunas PAEE à IES até a realidade da permanência desses na IES e subsequente finalização da graduação ao qual estavam vinculados. Tais ações de direcionam a pessoas que, na condição de graduandos, igualmente podem possuir transtornos globais de desenvolvimento, surdez, deficiências visual, física, psicossocial, intelectual ou múltipla, altas habilidades e superdotação.

Em tempo, destaca-se ainda que o supracitado programa encontra-se ativo desde o ano de 2005 e tem contribuído no fomento para projetos visando integrar os estudantes PAEE à comunidade universitária bem como assessorar pedagogicamente estudantes PAEE no ensino superior, quando necessário.

Em consonância com o referido programa, dentre os principais objetivos do NAU-UFPI pontua-se que o mesmo destina-se a: promover acesso, permanência, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação no cotidiano do Ensino superior, a fim de garantir a inclusão desses alunos à vida acadêmica, sem desconsiderar suas necessidades educacionais especiais. Para atingir tais

objetivos, o referido setor é constituído por equipe multidisciplinar composta por profissionais da psicologia, serviço social e pedagogia que realizam o acompanhamento individualizado do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com o perfil já mencionado.

Ainda é importante pontuar que o NAU-UFPI inicialmente contava apenas com uma estrutura física, sediada no Campus Ministro Petrônio Portela, em Teresina, conferindo apoio a toda a instituição, inclusive aos campi fora de sede, como era o caso do *Campus Ministro Reis Veloso*, em Parnaíba, *Campus Helvídio Nunes de Barros*, em Picos, *Campus Cinobelina Elvas*, em Bom Jesus e o *Campus Amílcar Ferreira* em Floriano, este sendo o alvo deste relato.

No entanto, com o aumento das demandas de inclusão de *Campus* situado em Floriano²², vem sendo estruturado, desde o Julho de 2022, o primeiro núcleo fora de sede, que é o NAU-CAFS, que atualmente funciona sem uma estrutura própria, e com a colaboração de duas profissionais, uma da área da Psicologia e outra da Pedagogia, conforme Portaria CAFS nº56 e 57/2022²³ e um Intérprete e tradutor de Libras-TILS.

É importante pontuar que, em virtude do referido campus receber alunos com deficiência desde o ano de 2017, algumas iniciativas foram empreendidas na intenção de incluir os estudantes PAEE, como por exemplo, cursos de extensão em Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, ofertadas para alunos, professores e servidores.²⁴

22 No período letivo em curso, 33 estudantes PAEE encontram-se devidamente matriculados em curso de graduação do CAFS e destes, 6 contam com o acompanhamento de auxiliares acadêmicos tendo em vistas suas necessidades educacionais especiais.

23As portarias estão disponíveis em https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PORTARIAS_56_e_57_2022_CAFS.pdf

24 Registros desses cursos podem ser encontrados nas redes sociais da UFPI e no site

No rol dessas iniciativas, notificamos também a ocorrência de projetos de intervenção cujos monitores envolvidos tiveram suas despesas custeadas com bolsas oferecidas pela Pró reitoria de Assuntos Acadêmicos-PRAEC. Sobre a experiência nesse período, foram registradas e igualmente socializadas em publicações, como as de: Reis e Silva (2018), em “Relato de experiência sobre a monitoria do projeto atendimento educacional especializado no ensino superior no curso de enfermagem”; Souza e Silva (2018), em “A monitoria oferecida pelo Projeto Atendimento educacional especializado no curso de Administração-CAFS um relato de experiência”; Silva(2020), em sua discussão sobre “Caminhos da inclusão no CAFS: contribuições de um Projeto de acompanhamento da vida acadêmica de alunos com baixa visão, deficiência física e surdez”; Silva e Reis (2020), em relato sobre experiências e inclusão escolar no CAFS perspectivas e possibilidades dentro da UFPI em Floriano.

Em tempo, compreendemos que, ao recordar essas distintas iniciativas inclusivas, entendemos que conseguimos demarcar da atenção dada à essa questão , desde que os primeiros estudantes PAEE ingressaram no CAFS; realidade que certamente possibilitou sensibilizar a gestão do *campus* bem como a comunidade acadêmica em seu entorno, possibilitando novos caminhos que, felizmente, foram favoráveis à implantação do NAU-CAFS.

A seguir detalharemos sobre a experiência no acompanhamento dos auxiliares acadêmicos, retratando um pouco desta rotina e da organização no processo inclusivo do estudante que assessoram pedagogicamente.

desta, em que encontram-se matérias como esta: <https://ufpi.br/ultimas-noticias-ufpi/32234-cafs-realiza-curso-de-extensao-em-libras-basico-de-ferias>

Auxiliares acadêmicos: atuação e desafios na vivência da inclusão no CAFS

Os auxiliares acadêmicos desempenham uma atuação de suporte acadêmico do estudante PAEE que acompanham em jornada de 12 horas semanais. Dito isso, em nossa perspectiva defendemos que esses auxiliares encontram-se, de certo modo, na linha de frente do processo de aprendizagem dos estudantes PAEE pelas mediações que realizam no cotidiano universitário, no qual vão se inserindo, uma vez que estão vinculados aos mesmos cursos de graduação que os colegas por eles acompanhados pedagogicamente.

Esses auxiliares são normalmente indicados pelos estudantes PAEE e atuam pelo período de tempo que este desejar, numa rotina acompanhada pelos núcleos de acessibilidade da UFPI, uma vez que a relação a ser estabelecida ancora-se na constância e direciona-se a promover a autonomia do estudante PAEE no cotidiano da IES. O recrutamento destes ocorre semestralmente pela proposição de editais que são planejados pela PRAEC e NAUs em conformidade com a situação orçamentária Programa Nacional de Assistência Estudantil- PNAES. Nessa discussão, nos deteremos sobre o Edital relativo às Bolsas de Inclusão Social-BINCS e Bolsas de Inclusão Social Estudante Surdo-BINCS-ES²⁵ que se encontram voltados para a captação dos auxiliares acadêmicos. Esses editais são divulgados junto à comunidade *ufpiana*, pelo *site* e redes sociais da UFPI, semestralmente, em conformidade com o quantitativo de estudantes PAEE que ingressam na IES por semestre letivo.

Importa destacar, ainda, que o Edital BINCS contribuirá para o maior rendimento acadêmico dos/as estudantes com Deficiência

25 Importante destacar que, dentre os critérios de seleção além da indicação pelo estudante PAEE, o de vulnerabilidade sócioeconômica é o prioritário. A BINCS poderá ser mantida enquanto o/a estudante público-alvo da educação especial permanecer no curso e optar pela manutenção do/a auxiliar acadêmico/a. Em caso de desistência do auxiliar, o/a estudante assistido indicará outro para substituí-lo/a a qualquer tempo.

Física, Deficiência Intelectual, Deficiência Auditiva e Deficiência Visual (Cegueira/Baixa Visão/ Visão Monocular), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Psicossocial. Assim, por ser o Edital BINCS-ES, específico para subsidiar o rendimento acadêmico de alunos surdos, é exigida a comprovação de habilidade em LIBRAS, que ocorre em momento de entrevista com a presença de TILS.

Segundo cartilha de orientação aos auxiliares acadêmicos, em sua participação encontram-se previstas: atendimento individualizado ao aluno com deficiência acolhido pelo auxiliar, podendo envolver a socialização de técnicas de estudo, a produção de materiais para estudo ou adaptação de atividades para alunos com deficiência que estudem os conteúdos debatidos em sala de aula, revisão de conteúdos apresentados pelos professores em sala, assessoria para a resolução de trabalhos acadêmicos das distintas disciplinas, suporte e treino para a realização de apresentações de trabalhos individuais e em grupo, a fim de que este solucione as atividades com mais autonomia e, ainda, estudos e pesquisas sobre as deficiências do aluno PAEE que o auxiliar atende, para fundamentar suas intervenções cotidianas (UFPI, s/d.)

Além da atuação individualizada, os auxiliares se responsabilizam por participar de reuniões envolvendo: a coordenação do NAU, os estudantes PAEE e seus professores, assim como os monitores de disciplina, quando for o caso; realizar a mediação na comunicação junto aos estudantes PAEE e a comunidade acadêmica²⁶; elaboração de relatórios semestrais sobre os estudantes PAEE que acompanha; e por fim, participar do curso de formação de

26 Aqui nos referimos especialmente aos auxiliares acadêmicos de alunos surdos que devem possuir habilidades relacionadas a LIBRAS e por isso devem estar atentos às mediações de sua responsabilidade, em que se encontram aquelas relacionadas à comunicação entre os estudantes surdos e seus colegas e professores ouvintes.

auxiliares acadêmicos organizados pelo NAU e NAE e de eventos promovidos em incentivo à cultura de inclusão no campus.

Ao mencionar que a atuação pedagógica do NAU envolve acompanhar, bem como orientar os estudantes PAEE para que possam concluir o curso em tempo hábil, considerando as especificidades educacionais deste último, com o objetivo de minimizar possibilidades de evasão desse público na UFPI, evidencia-se que os atendimentos incluem desde orientações individuais e/ou em grupo para organizar a rotina de estudo, a realização de diagnóstico das necessidades educacionais de cada estudante PAEE que ingressa na UFPI e o repasse às coordenações de curso das orientações relacionadas as adaptações pertinentes, assim como o encaminhamento das demandas trazidas pelos estudantes aos demais serviços internos ou externos à UFPI.

É fundamental dimensionar ainda que o trabalho efetivado pelos auxiliares é, por nós, compreendido como uma extensão da atuação do NAU e situa-se estrategicamente ao processo de ensino dos estudantes PAEE, posto que estes conseguem participar do processo de aprendizagem dos seus colegas com mais proximidade do que a coordenação do NAU, visto que, naturalmente, os auxiliares fazem parte do cotidiano do estudante por ele assessorado, tendo vivido experiências semelhantes ao vivenciado por quem ele acompanha pedagogicamente., possibilitando planejamentos e intervenções que antecipam ações importantes de serem materializadas no cotidiano universitário daquele estudante PAEE.

Ao apontar a dinâmica de ação dos auxiliares, oportunamente recordamos desse lugar estratégico ocupado pelos auxiliares, que os possibilitam antecipar problemas, bem como executar intervenções que emergem como necessárias quando o estudante PAEE demanda, por exemplo, apoio do auxiliar acadêmico para que este consiga se socializar com a turma e seus professores. Exemplifica-

mos essa realidade por entender que a mesma constitui-se de uma dimensão essencial ao estabelecimento de vínculos com os colegas de sala com maior celeridade para a participação de atividades em grupo, basicamente corriqueiras no cotidiano universitário.

No caso do CAFS, cujo ingresso de alunos com deficiência tem ocorrido desde o ano de 2017, os cursos de Administração e de Enfermagem foram os escolhidos pelos estudantes. O ingresso de alunos PAEE no curso de Pedagogia só veio a ocorrer em 2019. Sobre este cenário, o que temos observado é que se no ano de 2017 a entrada foi de seis estudantes, sendo dois estudantes os que necessitaram de auxiliares acadêmicos. Assim, o que ocorreu nos anos seguintes foi aumento progressivo de estudantes PAEE no CAFS, de modo que, no ano de 2022, 33 estudantes PAEE encontram-se devidamente matriculados em curso de graduação do CAFS e, destes, seis contam com auxiliares acadêmicos, tendo em vista suas necessidades educacionais decorrentes de suas deficiências.

Dos seis auxiliares acadêmicos em atividade, dois atuam no curso de Enfermagem, acompanhando, cada um, um estudante com baixa visão e uma estudante com deficiência física. Uma auxiliar atua no curso de Biologia acompanhando um estudante surdo, e três auxiliares atuam no curso de Pedagogia, acompanhando, cada um, um aluno surdo.

No acompanhamento que a coordenação do NAU realiza junto aos auxiliares acadêmicos realizados, estão previstas ações como: participação na elaboração dos editais de recrutamento dos auxiliares e a supervisão semanal dos auxiliares; produção de relatório semestral sobre o desempenho dos monitores. Registra-se, ainda, o planejamento e a realização de capacitação destinada aos auxiliares acadêmicos, com foco em técnicas de estudo, de habilidades sociais e de recursos que se voltem para o suporte ao aten-

dimento/assessoramento pedagógico aos alunos acompanhados pelos auxiliares.

No movimento de avaliar o que temos conseguido realizar na condução do grupo de auxiliares ora estruturado e nos pautando no que temos registrado de demandas destes nos momentos de supervisão semanal, verificamos, como dificuldade mais geral dos referidos auxiliares, a questão da complexidade envolvida na relação auxiliar-estudante PAEE, especialmente quando, ao vivenciarem o processo de identificação e de vinculação, a autonomia do estudante seja conquistada progressivamente no movimento que cada auxiliar realiza para acompanhar pedagogicamente os estudos do colega sob sua responsabilidade. Dessa maneira, enquanto coordenação dedica-se atenção para trabalhar com as duas partes envolvidas (auxiliar e estudante PAEE) a fim de verificar possibilidades bem como condições para superação dos obstáculos que estejam se apresentando, para que situações como essa encontrem lugar no cotidiano vivido por ambos.

Outra questão igualmente importante que desejamos pontuar tem sido a da barreira de comunicação entre os auxiliares acadêmicos e os estudantes surdos. Tal barreira tem se mantido e temos algumas hipóteses sobre ela, a saber: auxiliares que ingressam e não possuem habilidades amplamente desenvolvidas em Libras, realidade que parece estar diretamente relacionada à ausência de escolas bilíngues em Florianópolis e região (o que faz emergir a necessidade de maior mediação do profissional, Intérprete e Tradutores de Libras-TILS); diminuto percentual de TILS de vínculo efetivo²⁷

27 Em tempo, recorda-se que em 20 de dezembro de 2019 foi aprovado o decreto nº 10.185, proposto pelo Governo Federal, extinguindo cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos especificados. Um dos cargos foi o de TILS, e representa uma clara oposição à reivindicação antiga, tanto desses profissionais, quanto de toda comunidade surda brasilei-

na UFPI, considerando o quantitativo de estudantes surdos, atualmente matriculados; dificuldades de contratação de TILS temporários, tendo em vista cortes orçamentários, que nestes últimos quatro anos contribuíram aceleradamente para o sucateamento da UFPI e outras IES públicas federais, país à fora.

Apesar das dificuldades, temos igualmente visualizado horizontes que não se configuram como tão sombrios e que se relaciona ao legado das práticas inclusivas, como as desenvolvidas graças ao protagonismo que os auxiliares acadêmicos têm na influência positiva da formação destes como profissionais verdadeiramente inclusivos. O compromisso dos auxiliares com cada estudante PAEE que temos identificado e que se encontram explícitos no momento em que executam suas atividades cotidianas, revela-nos que todos têm colaborado para que o espaço universitário retratado nessa discussão não seja indiferente às questões inclusivas que necessitam ser enfrentadas efetivamente no Ensino superior.

Considerações finais

Diante do vivenciado até o momento, ratifica-se que a construção de práticas de enfrentamento à exclusão educacional que atinge o Ensino Superior é essencialmente complexa, posto que se assente na compreensão de que todos são responsáveis pelo processo de inclusão educacional na universidade e como tal devem perceber-se como membros atuantes para a diminuição de preconceitos e estigmas que se associam a realidade de alunos e alunas que constituem o público alvo da educação especial. Dessa maneira, entendemos que tal empreitada constitui-se em um mo-

ra, que é a contratação de TILS em cargo compatível e recebimento de rendimentos compatível à atuação desempenhada.

vimento de educar para a diversidade e para o respeito a questão dos direitos humanos.

Além disso, retoma-se aqui que o sucesso desse empreendimento de defesa pela inclusão está diretamente ligado à qualidade das reflexões, dos debates, das atitudes e das formações que têm sido estabelecidos nos diferentes coletivos que igualmente integram o ensino superior, a saber: discentes, docentes, gestão, centros acadêmicos, família e comunidade universitária e comunidade externa à universidade.

É pertinente ainda acrescentar que o que observamos até o presente momento em nossa participação na experiência relatada é que, na condição de auxiliares acadêmicos, algumas habilidades são estimuladas continuamente nas supervisões semanais, como: organização da vida acadêmica do auxiliar; observação do estudantes PAEE para conhecê-lo mais e, assim, identificar suas necessidades educativas, habilidades sociais e sócio-emocionais e automonitoramento do auxiliar para não haver comprometimentos à aquisição de autonomia pelo estudante que é assessorado pedagogicamente pelo auxiliar acadêmico, caso a identificação entre auxiliar e estudante ofereça obstáculos à aprendizagem do estudante que é atendido pelo monitor já mencionado.

Nesta oportunidade, não poderíamos deixar de mencionar que o envolvimento de auxiliares acadêmicos tem beneficiado-os igualmente, no sentido de sensibilizá-los em relação às práticas pedagógicas inerentes à educação especial, que antes do ingresso nessa “monitoria especializada” eram desconhecidas por eles mesmos. Assim sendo, entendemos que essas experiências contribuem na formação inicial de futuros profissionais de diferentes áreas de conhecimento (Pedagogia, Biologia e Enfermagem) que, efetivamente, serão mais inclusivos do que profissionais que não tenham tido experiências como a que relatamos, que está diretamente ligada à práticas pedagógicas em educação inclusiva.

Por fim, ressaltamos ainda que, a experiência relatada, até o momento, tem permitido, à equipe composta pela equipe NAU já mencionada e os auxiliares acadêmicos, inúmeras reflexões que permitem avaliar ações passadas mas igualmente projetar ações futuras, na tentativa de engajar membros da comunidade acadêmica, a atuarem prol da inclusão educacional neste espaço.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 10.185 de 20 de dezembro de 2019**. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10185-20-dezembro-2019-789637-norma-pe.html> Acesso: 22.11.2022.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 29 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução no 510, de 7 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio de 2016.

BRASIL. [Estatuto da pessoa com deficiência (2015)]. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência** [recurso eletrônico] : Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação ; n. 200). Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei_

brasileira_inclusao__pessoa__deficiencia.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei 12.711 de 12 de Agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_29_08_2012.pdfAcesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 02.12.2022.

BRASIL. MEC. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso: 10 ago. 22.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

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

ESTEBAN, M.P.S. Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições. Porto Alegre:AMGH, 2010.

MEC. Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir). Brasília. 2005.Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em 21 out. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de., Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.2. ed. Novo Hamburgo: Feevale,2013.

REIS, M. S. ; SILVA, C. A. . Relato de experiência na monitoria do Projeto Atendimento Educacional Especializado no Ensino superior

no curso de Enfermagem. *In: II SEMANA DE EDUCAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA CAFS /UFPI*, 2018, Floriano. EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E GRATUITA: políticas e resistências. Teresina: EDUFPI, 2018. p. 235-238

SILVA, C. A..Caminhos da inclusão no CAFS: contribuições de um projeto de acompanhamento da vida acadêmica de alunos com baixa visão, deficiência física e surdez. *In: Leticia Carolina Pereira do Nascimento, Carla Andréa Silva, Andréia Martins. (Org.). Educação, direitos humanos e diversidades: saberes e fazeres necessários para práticas educativas transformadoras.* Teresina: EDUFPI, 2020, p. 224-228.

SOUSA, K. S. ; SILVA, C. A. . A monitoria oferecida pelo Projeto Atendimento Educacional Especializado no curso de Administração CAFS: um relato de experiência. *In: II SEMANA DE EDUCAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA CAFS /UFPI*, 2018, Floriano. Em DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E GRATUITA: políticas e resistências. Teresina, EDUFPI, 2018. p. 239-242.

UFPI. Núcleo de acessibilidade da UFPI. **Resolução 076/19, que dispõe sobre atendimento educacional a estudantes de graduação público-alvo da Educação Especial na Universidade Federal do Piauí.** Teresina. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/%A3o_n%C2%BA_076.201920190527093809.pdf. Acesso: 15 nov. 2022.

UFPI. Núcleo de acessibilidade da UFPI. **Cartilha dos auxiliares acadêmicos.** Teresina (s.d).

ZABALZA, M. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

YIN, R.K. **Pesquisa qualitativa: do início ao fim.** Tradução: Daniel Bueno. Revisão Técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

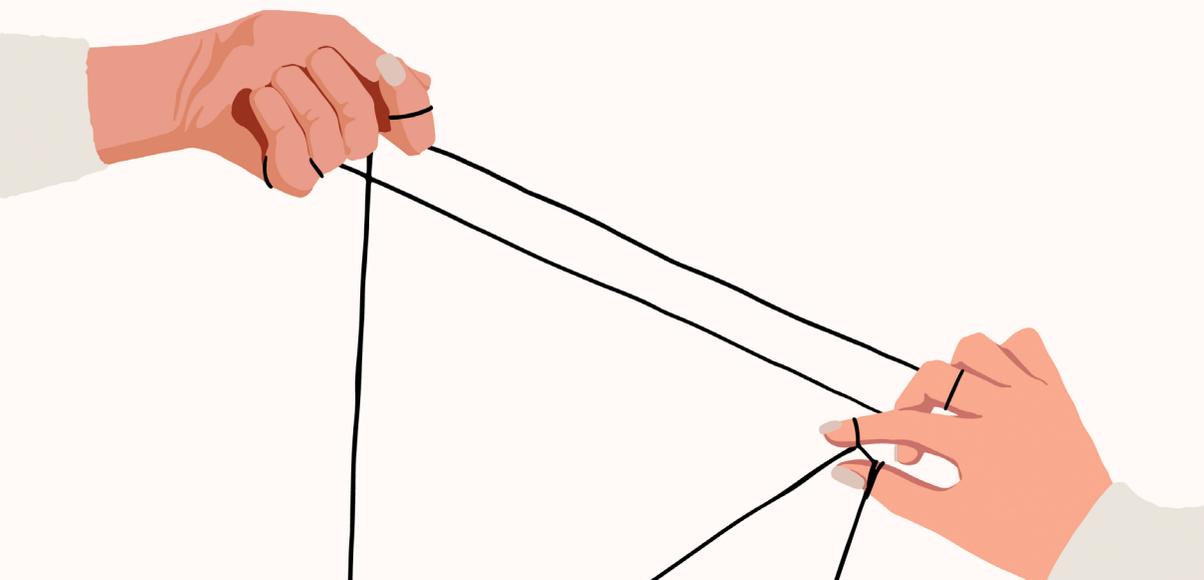
capítulo 9

As práticas pedagógicas de inclusão no ensino superior: narrativas docentes em perspectivas

Deolinda Maria Soares de Carvalho

Francisca Adma de Oliveira Martins

Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto





Introdução

Trazemos a discussão sobre as dinâmicas de inclusão no ensino superior, a fim de provocar reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas. Para tanto, compartilhamos aqui vivências em sala de aula com alunos público-alvo da educação especial (PAEE)²⁸, em diferentes momentos do percurso inclusivo nos cursos de Letras e Pedagogia do Centro de Educação e Letras - CEL²⁹.

A inclusão escolar é um processo que acontece no Brasil de forma crescente, acompanhando os debates pelo mundo, desde a década de 1990. Alguns movimentos internacionais voltados para a educação, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (1990), e a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha (1994), elaboraram documentos sobre a necessidade de a educação alcançar a pessoas em sua totalidade, sem exceção. Assim, temos a Declaração de Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), influenciando nossa legislação; por conseguinte, as políticas públicas voltadas para o PAEE foram ganhando consistência. (Brasil, 2008)

Nesse cenário, as escolas da educação básica e as instituições de ensino superior (IES) precisaram sofrer reformas, não apenas arquitetônicas, mas quanto às práticas pedagógicas, agora, direcionadas também para alunos PAEE, a fim de estimular ações favoráveis ao diálogo entre outros setores da sociedade.

28 O público-alvo da educação especial (PAEE) é formado por educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme a LDB nº 9394/96 – redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

29 O CEL, Centro de Educação e Letras, é um dos Centros que integra o campus Floresta da Universidade Federal do Acre. Nele estão abrigados cinco cursos de licenciaturas. Da área de Letras, são três: Letras Português; Letras Espanhol e Letras Inglês; e da área de Educação, dois: Pedagogia e Formação Docente Indígena.

No CEL, a realidade de uma educação inclusiva vem se construindo desde 2011 com a implantação do Núcleo de Apoio à Inclusão - NAI³⁰, no *campus*, a fim de atender a uma demanda inicial, marcada pela presença de alguns alunos com deficiências, a saber: deficiência física (DF) e deficiência visual (DV). A partir da entrada desses discentes, instaura-se uma nova realidade que precisa ser compreendida por toda a comunidade acadêmica, destacando-se docentes e discentes, com e sem deficiência. Outros alunos com necessidades educacionais especiais vieram, principalmente o surdo, mas também com DV, DF, deficiência intelectual (DI) e com transtorno do espectro autista (TEA)³¹. Isso, no entanto, ocorre aos poucos, conforme o próprio processo de aperfeiçoamento das estruturas física do *campus* e pedagógica dos cursos, gerando o seguinte questionamento: como alcançar esses alunos, a fim de garantir ensino e formação eficientes, atendendo a suas necessidades educacionais?

Diante dessa conjuntura de convívio e de trabalho docente, inevitavelmente, um estranhamento ocorre, pois professores e alunos são retirados de suas zonas de conforto, precisando aprender

30 O NAI, na Universidade Federal do Acre, foi criado pela Resolução nº 14, de 30 de abril de 2008. É uma unidade administrativa responsável por dar apoio e assessoramento técnico-pedagógico ao PAEE e, por conseguinte, orienta os servidores, em especial professores, quanto ao acesso, acessibilidade e permanência de alunos e servidores pertencentes a esse grupo. Essa unidade inicia ações no campus Floresta em 2011 e inaugura o atendimento aos acadêmicos PAEE matriculados nos diferentes cursos. Seu trabalho envolve a construção coletiva de estratégias para garantir a inclusão desse público. Certamente, esta e outras atividades do NAI contribuem para a diminuição das barreiras da inclusão no ensino superior. Mais informações disponíveis em Núcleo de Apoio à Inclusão - NAI — Universidade Federal do Acre (ufac.br).

31 O TEA, segundo Griesi-Oliveira e Sertié (2017, p. 233), “é um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início precoce, caracterizado por comprometimento das habilidades sociais e de comunicação, além de comportamentos estereotipados”. A LDB nº 9394/96, atualizada pela Lei nº 12.796, de 2013, utiliza o termo Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Esses transtornos englobam algumas condições que envolvem dificuldades de comunicação e de comportamento. Conforme o CID F84, os TGD contemplam o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

a lidar com o novo ambiente que se constrói a partir da constatação das necessidades específicas de cada grupo. Professores re-veem suas estratégias de ensino e de comunicação; discentes sem deficiência aprendem a conviver com alunos PAEE e vice-versa. Torna-se preciso um trabalho de (re)sensibilização dos sentidos, a fim de se perceber melhor as necessidades do alunado. Assim, compreende-se o espaço acadêmico como uma malha complexa, em que docentes-discentes-saberes se apresentam conectados, em uma relação dialógica. Vimos com isso um caminho possível para a compreensão dos fenômenos educacionais por meio do paradigma da complexidade, sustentado pelos princípios hologramático, recursivo e dialógico. Por este olhar, apresentamos relatos de experiências, formato escolhido por ser uma metodologia que nos permite narrar nossas aventuras e desventuras sobre o fenômeno inclusivo.

A narrativa não se limitou a descrever os fatos, as vivências, apenas de forma rígida ou objetiva; muito pelo contrário, pois a narração dos eventos evidencia subjetividades em uma relação de diálogo com o vivido, indicando pontos de vista. O lugar que o narrador assume nesse formato de apresentar os fatos é provocativo, pois mostra o discurso em primeira pessoa do singular, é o “eu” que se apresenta, também, como observador, portanto mais próximo do objeto de estudo.

Experiências docentes com PAEE em perspectivas

Revisitando o processo de inclusão no Curso de Pedagogia: relatos de vivências

Depois de 20 anos de exercício docente, em diferentes níveis de ensino, deparei-me com uma realidade de sala de aula bastante diferente daquela de costume. Em 2013, fui surpreendida com a

presença de dois alunos surdos e de sua intérprete em minha aula, justamente quando tinha programado passar um filme, dublado, mas sem legenda. Quem eram eles? Como me comunicar? Quais mudanças precisaria proceder em minhas práticas pedagógicas? Como oferecer um ensino no mesmo nível daquele oferecido ao aluno ouvinte? Que nível de autonomia acadêmica apresentavam? Teriam eles condições de fazer as leituras necessárias para o andamento da disciplina, ou seja, liam em português? Uma enxurrada de questionamentos inundou minha mente. Fiquei assustada, temerosa, por mim e por eles.

Embora soubesse do movimento inclusivo nas escolas da educação básica e que alunos PAEE algum dia chegariam à academia, pensei que demoraria um pouco mais, havendo tempo de preparo para esse momento. Contudo, o processo não aconteceu dessa forma e, mesmo tendo conhecimento teórico, a prática sempre acrescenta alguns elementos provocativos. Por isso, precisei buscar mais informações que me ajudassem a criar estratégias de ensino mais específicas para a realidade que se descortinava à minha frente.

Depois desse primeiro momento impactante, para mim, e de “mil” pedidos de desculpas aos alunos surdos, por não estar preparada para recebê-los como deveria e mereciam, procurei entender o processo e, para isso, me aproximei deles. Mediada pelos intérpretes, pude descobrir suas dificuldades para acompanhar as aulas, suas conquistas e expectativas em relação ao Curso. Depois, consultei o NAI, visando orientação de como desenvolver o programa da disciplina, preparado para uma turma de ouvintes. A partir daí, refiz estratégias de ensino, inclusive de avaliação que, para eles, deveria ser objetiva, preferencialmente.

Essa experiência foi a primeira de tantas outras que se seguiram, com aulas presenciais, mas também com aulas em ambiente virtual, formato provocado pelo Covid-19. Em 2020, as aulas pas-

saram a ser ministradas *on-line*, com todos, alunos e professores, precisando se adaptar ao “novo normal” instaurado nas IES. Assim, alunos do PAEE e, também, os que não compõem esse grupo, aprenderam a estudar nesse ambiente. Novas perguntas surgiram quanto aos alunos PAEE, pois estavam matriculados alunos com DA, DI, TEA que não contavam mais com o auxílio dos colegas, pelo menos não da forma como estavam acostumados antes da pandemia. Novos aprendizados foram necessários e maior dedicação por parte de todos. Houve momentos em que alguns alunos, com e sem deficiência, pensaram em desistir, devido às dificuldades encontradas nesse modo de ensino, estranho para todos. Parece que aulas neste formato cansam mais, tanto aos alunos quanto aos professores. A distância física colocada entre professores e alunos; alunos e seus pares; alunos PAEE e seus monitores e intérpretes, dificultou ainda mais a aprendizagem para alguns. E, por isso, nem todos continuaram a jornada, optando por pararem seus estudos nesse momento conturbado e esperar o retorno às aulas presenciais. Contudo, essa decisão não foi tomada pelos alunos PAEE, que se mostraram determinados a prosseguir. Superação, foi o que presenciei! Liam os textos, faziam as atividades, participavam das aulas, mais do que os outros; não faltavam, somente se o sinal da *internet* falhasse.

O caminho muitas vezes não é suave, pelo contrário, é feito também de espinhos e pedras. Os obstáculos surgem e, nas duas situações narradas, foram várias as dificuldades que precisaram ser superadas de alguma forma: de comunicação, principalmente quando se trata do aluno com DA; em relação ao modo como as aulas eram ministradas - quando expositivas e com o uso de *slides*, ajustes precisavam ser feitos para alcançar a todos os alunos; de leitura dos textos, enfrentada por alunos com DA, DI, DV e TEA; a realização das tarefas que, na maioria das vezes, exigia

um tempo maior para executá-las, por parte do PAEE. Tudo isso fui aprendendo em um diálogo constante com esses alunos e seus auxiliares. Precisei exercitar ainda mais o olhar e o ouvir, de forma sensível, onde as trocas são possíveis, por se mostrarem imprescindíveis para fazer dar certo o processo inclusivo.

Assim, a inclusão tem acontecido no *campus*, procurando oferecer o ensino sem distinção aos alunos. Nossa proposta de formação ultrapassa os limites da sala de aula, alcançando outros espaços, para além dos muros da universidade. Os alunos têm oportunidades de contato com a realidade escolar, desde o início do curso, por meio da curricularização da extensão³². O curso ainda participa de diferentes programas, voltados para a pesquisa, por meio da iniciação científica; para a docência, por meio da iniciação à docência e residência pedagógica. Com isso, os alunos se envolvem com a comunidade externa ao curso e, desde cedo, participam do cotidiano escolar, podendo estabelecer diálogo entre teoria e prática. Em todas essas experiências, temos a participação dos alunos do PAEE.

No meu ponto de vista, o processo de inclusão tem trazido resultados interessantes, para todas as partes nele envolvidas, pois criou laços fortes entre os próprios alunos, seus pares. Presenciei alunos ouvintes preocupados em aprender Libras para ajudar o colega surdo, na falta do intérprete, por exemplo; percebi um esforço grande por parte dos professores que precisaram rever suas práticas, às vezes já cristalizadas pelo tempo; a própria IES buscou formas de atender às necessidades específicas desse grupo de alunos. Assim, em parceria, trabalhamos para oferecer um ensino mais efi-

32 A curricularização corresponde às ações de extensão que devem ser inseridas no currículo dos cursos, obrigatoriamente. Segundo Resolução nº 7/2018 MEC/CNE/CES, a curricularização das ações de extensão devem compor “no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”, conforme disposto no art. 4º.

ciente, envolvendo todos, sem exceção, no sentido de formar pedagogos aptos para atender às exigências de nossa sociedade.

Memórias docente: desafios da inclusão no Curso de Pedagogia

Minhas experiências docentes com a realidade inclusiva iniciam-se com um aluno surdo, seguindo-se com casos de DI, DF e TEA. Foi com surpresa e, ao mesmo tempo, com preocupação que os primeiros contatos aconteceram, devido a questões de inter-relação, de assimilação dos conteúdos por parte dos alunos, do lidar cotidiano entre os pares, da avaliação, aflorando um misto de emoções que exigiu de nós, os professores, a vivência em uma espiral de desafios-superação-desafios.

Nesse cenário, o medo de o aluno com deficiência não obter êxito no rendimento escolar era inevitável, pois alguns recursos de ensino usuais nem sempre alcançavam suas necessidades educacionais, podendo, assim, gerar fragilidade em sua formação, comprometendo, quiçá, sua autonomia acadêmica. Diante dessa sensação, adaptar o planejamento se fez necessário. Busquei me informar sobre o tema e comecei a observar com mais cuidado o comportamento da turma, em suas relações, a fim de encontrar meios para aperfeiçoar os formatos das aulas e atividades, revendo metodologias e dinâmicas que pudessem atender aos alunos PAEE. Assim, adotei uma prática pedagógica capaz de abarcar a todos os acadêmicos; a cada dia aumentava a necessidade de produzir um planejamento mais adequado às práticas de ensino para atender melhor as especificidades de cada aluno.

Essas questões eram constantes em meu pensamento, provocando algumas reflexões: como elaborar aulas produtivas, que atendessem o aluno surdo quando, sem a presença do intérprete,

já que em algumas situações inesperadas ele podia se fazer ausente? Como facilitar a recepção do intérprete para que pudesse fazer a transmissão dos conteúdos para o aluno surdo? Ainda, como o intérprete sem a formação em licenciatura, em alguns casos, daria conta de transmitir os conteúdos trabalhados na disciplina? Será que os conteúdos eram transmitidos a contento? O aluno surdo compreendia? Será que o intérprete dava ênfase de forma fática às questões abordadas, recorrendo às expressões “entendido?”, “alguma dúvida?” “alguma pergunta?” Dentre outras fórmulas tão usuais entre professores, de confirmação de entendimento.

As aulas, em sua maioria, eram expositivas dialogadas, com leituras de textos, produção escrita, exposição oral e seminários. Ainda de forma tateante, não sabendo, de fato, como ministrá-las de modo a alcançar todos os alunos, houve de minha parte esforço em estabelecer um ambiente de ensino e aprendizagem favorável à construção do conhecimento, de forma individual e coletiva. Acredito, com isso, que o aprimoramento de estratégias se dá no próprio processo de ensino, em que o intérprete, no caso da aprendizagem do aluno surdo, tem muito a contribuir com o professor, em sua busca por estratégias de ensino mais eficazes, uma vez que esse profissional tem recursos técnicos de linguagem próprios para mediar a relação professor-aluno-conteúdo.

Outro componente do ensino que destaco é a avaliação. Sempre tive dúvidas se minha forma avaliativa era adequada para atender o aluno surdo ou com outro tipo de deficiência. Ouvi muito falar, no ambiente acadêmico, que a avaliação deve considerar as necessidades educacionais de cada aluno, contudo, não ficava claro para mim, se o juízo de valor (nota) era o ideal. Então, como fazer? Novas inquietações surgiram, visto que alguns alunos PAEE apresentavam a exigência de uma forma muito específica de avaliação; com instrumento avaliativo diferenciado daquele aplicado aos demais discentes. Ainda percebi ser necessário um olhar mais

sensível para cada tipo de deficiência, uma vez que o modo de avaliar e o uso de determinados instrumentos avaliativos estão atrelados à particularidades dos alunos. Assim, quando lidei com um aluno com TEA³³, por exemplo, não precisei recorrer a modelos avaliativos diferentes dos usuais. Enquanto os alunos surdos se mostraram muito dependentes, devido a questões de comunicação, da linguagem, o aluno com TEA se mostrou mais independente, conseguindo realizar as tarefas com mais destreza. Destaco, aqui, o trabalho realizado pelos diferentes profissionais que apoiam a inclusão escolar desses alunos.

Nessa dinâmica, percebi que o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, na academia, é desafiador, exigindo o uso de diversificados recursos, materiais e humanos. É necessário transpor os obstáculos cotidianos do fazer educativo, visto que, a cada ano letivo, novos alunos PAEE são incluídos em nossos cursos. Deste modo, a inclusão, além de ser um direito adquirido, se mostra como uma necessidade social. Nesse contexto, as relações presentes na sala de aula, entre os alunos, favorecem o processo formativo, ultrapassando os conteúdos programáticos e curriculares, envolvendo aspectos de companheirismo no que tangem a preocupação com a aprendizagem do colega, sua participação efetiva nas atividades propostas, entrelaçando as multidimensões presentes em sala de aula.

As angústias sentidas a princípio foram intensas, embora permaneçam, apresentam-se de forma mais tênue, pois as experiências iniciais serviram de base para o enfrentamento da realidade,

33 Não tive acesso ao laudo do referido aluno que é assistido por um tutor, direito assegurado em lei. Contudo, meu contato com ele, ao longo das aulas, permitiu-me perceber sua capacidade de realização das tarefas. Embora apresente dificuldades quanto à compreensão dos comandos, que são atendidos de forma literal, sem a dedução do que fica nas entrelinhas da linguagem verbal, ele se mostra capaz de cumprir, com êxito, as atividades propostas.

dando, atualmente, subsídios para o meu trabalho docente. Ao meu ver, ainda, são necessários momentos de discussão entre os pares sobre o processo inclusivo no ensino superior que considere os aspectos aqui mencionados. A formação continuada parece-me uma possibilidade para se (re)pensar as práticas pedagógicas inclusivas, na construção do saber-fazer educativo e, por conseguinte, alcançar um ensino mais significativo.

Um olhar sobre o processo inclusivo no Curso de Letras

Trago algumas experiências marcantes com alunos deficientes. A mais significativa para mim, oportunizou-me refletir sobre o processo de superação humana, pois trata-se de um caso de deficiência física. Ao receber o comunicado que a turma tinha uma aluna em condições especiais, fiquei bastante reflexiva, imaginando como conseguiria lidar com a situação. Minha preocupação maior era em relação ao nosso processo de comunicação, pois receava não ser capaz de entender a aluna em seu difícil esforço de fala. Esse medo surgiu como uma barreira inicial, limitando meu trânsito no espaço da sala de aula. Manter-me mais próxima da mesa e do quadro foi uma opção para não correr o risco de não responder a qualquer pergunta da aluna, por não conseguir entendê-la. Isso afetou-me bastante, pois a disciplina ministrada promovia uma dinâmica com exercícios e participação coletiva.

O NAI promoveu, em diferentes momentos, discussões sobre a inclusão de alunos com deficiências, assim, eu fui formando uma opinião sobre o tema. Contudo, a realidade de sala de aula mostrou-me algo diferente, pois traz circunstâncias particulares e inéditas. Cada turma é única em seu conjunto heterogêneo de alunos, com suas histórias de vida que refletem, individualmente, interesses, sonhos e fragilidades, também. No grupo de alunos, essa

aluna com deficiência conseguiu harmonia nas relações pessoais e destaque nas ações pedagógicas. Percebi que o apoio institucional, envolvendo NAI, monitoria, coordenação de curso e subprefeitura do *campus* foi dando segurança nas relações pessoais e de ensino, favorecendo seu aperfeiçoamento. Assim, fui, também, adquirindo segurança para me aproximar e iniciar um diálogo mais produtivo. Isso foi muito bom, porque a aluna pôde participar, interagir e ser aprovada na disciplina com distinção. Vi sua resistência aos diversos infortúnios nos 210 minutos diários das aulas, em que o cansaço era inevitável. Para além do objetivo de concluir o curso de graduação, os sonhos e as ambições pessoais funcionavam como motivação de vida.

Destaco também minha experiência com alunos surdos, pois por meio do contato com eles, precisei rever algumas práticas e, ainda, estratégias de ensino. Certa vez, uma aluna com baixa audição pediu-me para ficar centralizada à sua frente, para que pudesse olhar para o meu rosto e tentar ouvir-me e ler os meus lábios. Isso foi complicado para mim, pois construí, ao longo dos anos de profissão docente, uma dinâmica de movimento, procurando aproximar-me dos alunos, atraindo a atenção e ganhando confiança. Tentava me fixar, porém, naturalmente, saía da posição central, afastando-me do seu campo de audição e visão. Virava-me para dar exemplificações no quadro, seguindo procedimentos normais de qualquer aula. A aluna achava graça e eu lhe pedia para puxar-me quando saísse do melhor ângulo. Ao final, deu tudo certo, porque seu comprometimento auditivo não era total e ela participava bastante das aulas. Em uma situação mais recente, portanto, já com mais condições para lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais, vi-me em uma situação inesperada, porque o aluno surdo estava sem o seu intérprete. Diante disso, optei por inverter o planejamento da aula iniciando com o estudo dirigido em grupo, deixando para depois a abordagem

dos conteúdos programáticos previstos. Em grupo e com a monitora, o aluno não se sentiu isolado. Por fim, a intérprete chegou, auxiliando-o bastante. Fiquei observando a parceria entre os dois, sendo necessário, em alguns momentos, ela soletrar, em Libras, as palavras do texto, pois os termos técnicos da área da disciplina não possuem representação sígnica.

Essas situações me fizeram perceber que dar atenção a um aluno em condição especial reverbera no conjunto da turma, interferindo na cultura acadêmica, em que cada um está acomodado em sua condição discente. Ao procurar um lugar melhor na sala para me posicionar em pé ou sentada, rearticulando corpo, voz e gestos, para alcançar melhor os alunos com deficiências, os demais precisavam também se reposicionar para participarem ou apenas para receberem os conteúdos ministrados. Ainda, vi que alguns alunos atribuíam o sucesso acadêmico dos colegas deficientes como compensação para suas fragilidades, revelando falta de conhecimento sobre as competências e habilidades dessas pessoas. Isso tudo me fez pensar ainda mais sobre as relações pedagógicas e pessoais em sala de aula, procurando novas estratégias para o ensino, contemplando o grupo como um todo orgânico.

O pensamento complexo na inclusão escolar

Faremos aqui algumas considerações sobre as três perspectivas acima apresentadas, a partir do pensamento complexo. Primeiramente, explicamos o sentido de complexidade que fundamenta esse paradigma. Segundo Morin, Ciurama, Motta (2007)

A complexidade é efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambigui-

dade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que é se encontra do emaranhado, inextricável (Morin; Ciurama; Motta, 2007, p. 44)

Deste modo, as vivências docentes em sala de aula surgem como um fenômeno muito interessante na dinâmica das relações pessoais e pedagógicas. A partir dessa percepção, destacamos três princípios que evidenciam a complexidade, sendo: o dialógico, que promove a autocrítica, afastando-nos de posicionamentos simplistas de compreensão da realidade; o recursivo, mostrando que somos ao mesmo tempo produto e produtores, ou seja, a sociedade produz o indivíduo que produz a sociedade; e o hologramático, refletindo o todo em interação com suas partes. Diante disso, entendemos que o conhecimento, formal ou informal, se organiza em espiral, onde todo e partes se complementam e dialogam entre si, havendo influência de um sobre o outro.

Isso ratifica a visão de que não é possível conhecer ou dominar todo o conhecimento, enxergar o absoluto. Mas, então, como lidar com a complexidade? É Morin quem busca saídas para o enfrentamento dos fenômenos complexos

Dito de outro modo, qualquer sistema de pensamento é aberto e comporta uma brecha, uma lacuna em sua própria abertura. Mas temos a possibilidade de ter metapontos de vista. O metaponto de vista só é possível se o observador-conceptor se integrar na observação e na concepção. Eis por que o pensamento da complexidade tem necessidade da integração do observador e do conceptor em sua observação e em sua concepção (Morin, 2005, p. 76).

A partir de nosso olhar, percebemos a realidade de um modo particularizado, contudo as vivências individuais em sala de aula é o que nos provocam a refletir sobre nossas práticas de ensino, diante de dúvidas, de incertezas e, também, de acertos. Isso torna-se interessante, porque estimula, inevitavelmente, um processo de autoconhecimento, em que a revisão didático-metodológica

com escolhas de melhores estratégias de trabalho são importantes e necessárias para atender grupos de alunos heterogêneos, seja por suas histórias de vida ou por condições educativas especiais, dentre outras particularidades. Tudo isso se mostra importante, porque contribui, ao fim, com o processo de aprendizagem do alunado, independente de ser do PAEE. São experiências reais que podem contribuir com o diálogo entre os pressupostos teóricos de uma educação inclusiva e suas práticas, pois é na ação do saber-fazer docente que se testa e se mede os limites entre o que se projeta e o que se faz na realidade. Logo, as ideias se transformam em ações.

Percebemos que os processos de autoconhecimento docente e de ensino-aprendizagem dos discentes se ampliam, no sentido de envolver os sujeitos, alunos e professores, com seus conhecimentos, formais e informais. Assim, o movimento da espiral evidencia-se, na retomada constante dos passos dados para a ministração dos conteúdos, com suas estratégias metodológicas, o que promove uma dinâmica de (re)visitação e (re)significação das práticas pedagógicas. Isso favorece as trocas entre os saberes que transitam no ambiente da sala de aula, envolvendo professor-saberes-alunos, possibilitando adaptações e, às vezes, mudanças, se necessário. A ação é movimento, funcionando também como a própria estratégia. “A estratégia permite, a partir de uma decisão inicial, prever certo número de cenários para a ação, cenários que poderão ser modificados segundo as informações que vão chegar no curso da ação e segundo os acasos que vão se suceder e perturbar a ação.” (Morin, 2005, p. 79).

A partir do metaponto de vista, percebemos a recorrência de elementos nas três narrativas apresentadas aqui, como insegurança e percepção de necessidade de buscar estratégias metodológicas mais adequadas às turmas heterogêneas. É desta congruência das narrativas que surgiu um problema para pensarmos. Ou seja, é de

uma desordem³⁴ aparente que buscamos meios para uma reorganização, restabelecendo a ordem. De acordo com Sayers (2023, p. 9) “somente a partir de um problema bem definido podemos buscar uma solução.” O fato de nos sentirmos inseguras, devido ao medo de não atendermos às necessidades educacionais da turma, funcionou como estímulo para a reflexão e, conseqüentemente, levou-nos a buscar algo a mais, que pudesse trazer alguma contribuição ao ensino. Mostramos que coisas simples, às vezes, não percebidas de imediato, são importantes, como o posicionamento na sala, a proximidade física com os alunos, pois a base do processo de ensino está no ato comunicativo, na linguagem. Se o professor fica distante, sem verificar se a comunicação acontece, corre o risco de o resultado ser comprometido, pois a mensagem pode chegar aos receptores fragmentada. A proximidade, portanto, permite identificar o caráter dos problemas, naturalmente variado.

Até aqui, percebemos a sala de aula como um todo orgânico, em inter-relação e complementaridade com suas partes. Logo, cada componente humano-técnico-estrutural³⁵ é importante nos processos constituídos. A inclusão, assim, integra esse todo, provocando uma reação das partes, que tentam se ajustar e se aperfeiçoar. Vê-se com isso os princípios da complexidade, pois, na dinâmica de sala de aula, o movimento se dá nas relações de diálogo, na percepção do todo e suas partes e na compreensão de que cada sujeito é produto e produtor de conhecimentos. O enten-

34 A desordem é entendida pelo viés do pensamento complexo como noção transdisciplinar. Os traços que Morin (2005) usa para definir a desordem são “irregularidade, turbilhão, agitação, desvio [...], no nível biológico, no nível social e no nível humano. [...] Isso me leva à dialógica de ordem/desordem/organização própria dos fenômenos vivos” (Morin, 2005, p. 218).

35 O componente humano diz respeito aos diferentes sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem; o técnico engloba as ferramentas, os recursos usados pelo professor; o estrutural se refere ao espaço físico e sua organização. É uma tríade que se complementa, em um constante devir.

dimento de complexo presente nesse espaço parece advir de uma sensibilização de sentidos, que vai dando ao professor condição para pensar os problemas a partir de estratégias diferenciadas, lançando mão da transdisciplinaridade³⁶, da multidimensionalidade³⁷ discente e da valorização do contexto, por exemplo. Logo, quando falamos em aperfeiçoamento e ajustes, vislumbramos a necessidade de tempo para observação, reflexão e consciência do fenômeno, realizando-se em um ritmo próprio, de acordo com as especificidades de cada disciplina. Isso ocorre, portanto, aos poucos. Ao pensarmos sobre nosso percurso no ensino superior com caráter inclusivo, consideramos que conseguimos dar um passo à frente, no momento em que percebemos um problema, porque ele é o responsável por esta discussão, o que nos dará, em alguma medida, subsídios para trabalharmos mais com o ensino transdisciplinar e multidimensional. Isso é um desafio para os professores nos tempos atuais, segundo o próprio paradigma da complexidade, já que é preciso modificar um pouco a forma de olhar e entender os fenômenos na educação (Morin, 2010).

36 Aqui usamos o termo considerando o conceito trazido pelo pensamento complexo, ou seja, os muros levantados entre as disciplinas são jogados por terra, pois a transdisciplinaridade favorece a comunicação entre as diferentes áreas do conhecimento, derrubando qualquer fronteira, “mas há a busca de todas as relações que possam existir entre todo o conhecimento” (Petraglia, 2011, p. 83). No paradigma da complexidade, a transdisciplinaridade permite a retomada dos sujeitos em suas relações com os diferentes saberes, valorizando o diálogo entre alunos-professores-conhecimentos.

37 O multidimensional nos faz lembrar que o homem é um “ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc. Dito isto, ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza” (Morin, 2005, p. 177).

Considerações finais

O tema a dinâmica de inclusão no ensino superior, para nós, mostrou-se muito desafiador, por colocar em xeque procedimentos metodológicos utilizados por muito tempo com alunos não PAEE. A partir de uma realidade inclusiva, portanto, percebemos que precisávamos nos aproximar mais dos alunos, a fim de buscar recursos pedagógicos mais eficientes para atender às distintas necessidades de ensino e de formação. Aqui, contamos um pouco de nossas experiências, com o objetivo de provocar reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas.

O problema percebido por nós, na visão do paradigma da complexidade, se apresentou como a desordem, elemento importante no contexto de sala de aula, pois foi ela que nos moveu em busca de soluções para a situação vivida. Assim, ao invés de não darmos importância ao problema, optamos por jogar luz sobre ele, no intuito de compreender melhor o fenômeno da inclusão escolar do aluno PAEE no ensino superior, com foco nas práticas pedagógicas. Foi possível valorizar os meios de criação de estratégias, através da transdisciplinaridade e multidimensionalidade e realçar os contextos, modos que permitem a dialógica - esteio do pensamento complexo.

Acreditamos que assim tornar-se-á possível uma reorganização das práticas pedagógicas, favorável à aprendizagem dos nossos alunos, considerando as relações existentes em sala de aula entre os sujeitos que contribuem para o funcionamento da prática educativa, professores-alunos-pessoal de apoio.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 abr. 2013b. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.
- DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos. pesquisa. psicologia.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.
- GRIESI-OLIVEIRA, Karina, SERTIÉ, Andréa Laurato. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Einstein**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 233-238, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/eins/a/YMg4cNph3j7wfttqmKzYsst/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 26 jan. 2023.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O Desafio das Diferenças nas Escolas.** Petrópolis: Vozes, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais:** Porto Alegre: Artmed, 2003
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2005a.

- MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 82. ed. Edição revista e modificada pelo Autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005b.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na Era Planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2003.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em Antonio Novoa - Formação de professores e profissão docente.pdf (usp.br). Acesso em 25 de janeiro de 2023.
- NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador, BA: SEC/IAT, 2022. Disponível em antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf. Acesso em 25 jan. 2023.
- NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em SciELO - Educação & Realidade, Volume: 44, Número: 3, Publicado: 2019. Acesso em 25 jan. 2023.
- PETRAGLIA, Izabel. **Edgar MorIn: a educação e a complexidade do ser e do saber**. 13. ed. Petrópolis:RJ: Vozes, 2011. 1ª reimpressão, 2020.
- RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SPENCER, Eric. **A criança autista: um estudo psicopedagógico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- SAYERS, Dorothy L. **As ferramentas perdidas da aprendizagem**. Rio de Janeiro: CEDET, 2023.

capítulo 10

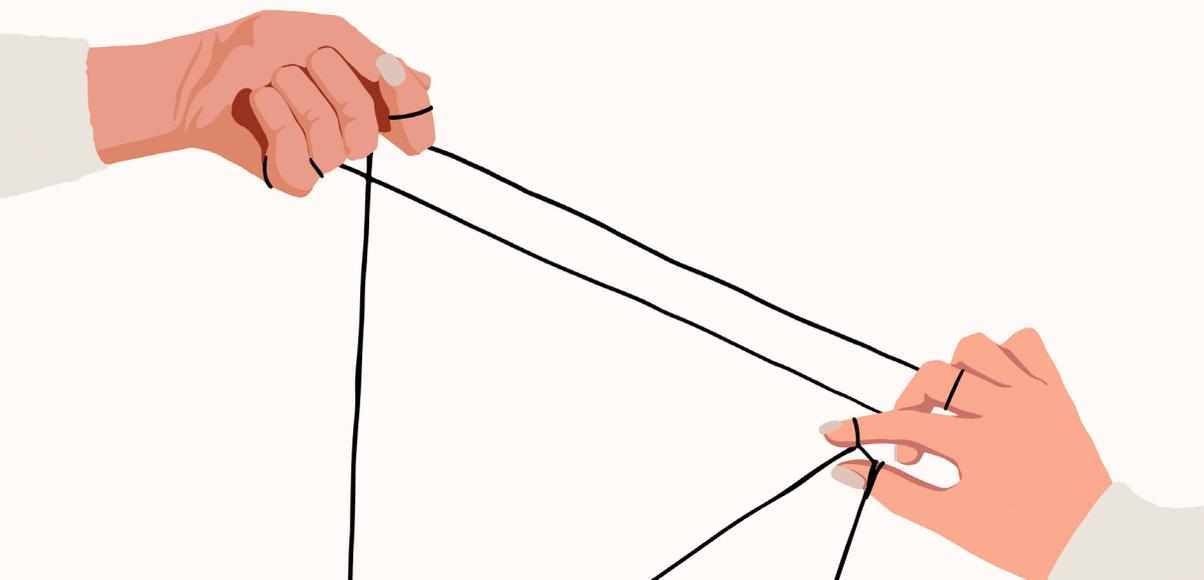
Experiências geográficas inclusivas: formação docente e jovens em processo socioeducativo em combate ao racismo, cartografia e estudante com TEA e atividade não homofóbica na educação básica

Ana Carolina Rodrigues Alcântara

Karollina Ingrid Soares do Espírito Santo

Erica Vidal de Brito Cardoso

Sonia Maria de Lira





Introdução

O curso de Mestrado Profissional em Geografia (PROFGEO), da Unidade Acadêmica de Geografia (UAG) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), ofereceu uma disciplina eletiva intitulada *Geografia, Educação e Inclusão*, a qual tinha como objetivo:

Analisar as políticas educacionais para o atendimento à diversidade, na sociedade neoliberal, como uma possibilidade de superação do discurso ideológico que homogeneiza os educandos em processo escolar, compreendendo os aspectos ético-político-educacionais, considerando os interesses e as práticas que ressignifiquem a atividade voltada para o atendimento inclusivo e para a apropriação do espaço escolar. (Profgeo, 2022).

O referido curso tem a participação de docentes de Geografia que já estão lecionando, por isso funciona como um processo de formação continuada para tais profissionais. Segundo Freire (1996, p. 25), “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Sendo assim, neste capítulo, iremos apresentar as experiências de três professoras que cursaram a disciplina citada anteriormente e que refletiram sobre suas práticas pedagógicas, a partir do arcabouço teórico trabalhado sobre a inclusão. Ou seja, a disciplina contribuiu para o processo de formação continuada de tais profissionais.

As experiências foram vivenciadas em uma escola pública, em outra privada e em espaço socioeducativo de jovens em situação de reclusão. Mas o que elas têm em comum? Comungam do olhar de docentes comprometidos com a inclusão escolar e com seus processos formativos.

Por isso, este texto objetiva refletir sobre práticas inclusivas de profissionais da Geografia escolar, das quais uma envolve jovens em situação de reclusão combatendo o racismo, outra reflete sobre uma experiência com estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) trabalhando a cartografia e uma terceira trata de questões de gênero na Educação Básica, a partir de análises da necessidade de formação continuada das profissionais envolvidas.

Como caminho metodológico, foi utilizada a pesquisa participante, visto que “pensamos o caso das práticas que visualizam participação, investigação e ação educativas como momentos de um mesmo processo” (Gajardo, 1987, p. 15).

O capítulo está apresentado da seguinte forma: inicialmente tratou-se sobre a formação continuada para docentes no Brasil. Na continuidade, foi abordada a experiência em âmbito socioeducativo envolvendo o Dia da Consciência Negra. Em seguida, foi apresentada uma atividade com a cartografia escolar, através da participação de um estudante com TEA. E, por fim, enfoca-se o combate à homofobia com jovens da Educação Básica em uma escola pública de Pernambuco.

A formação docente no Brasil: necessidade de formação continuada e inclusiva

As primeiras exigências formais de formação docente no Brasil ocorreram apenas na segunda metade do século XIX, a partir da promulgação da Lei das Escolas das Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827. Segundo Borges *et al.* (2011, p. 96), “no artigo 4º da Lei, ao determinar o método mútuo, determinou-se que os professores devessem ser treinados para o uso do método, às próprias custas, nas capitais das Províncias”. Dessa forma, tal processo formativo deveria ser custeado pelos próprios docentes, não havendo políticas públicas que garantissem a formação.

A organização dos Institutos de Educação por Anísio Teixeira (1932/1939) representou uma nova fase para a formação docente, pois tais institutos eram “concebidos como espaços de cultivo da educação, compreendidos não somente como objetos de ensino, mas também de pesquisa” (Borges *et al.*, 2011, p. 98). Nessa perspectiva, a formação docente passou a ser vista como política de Estado, envolvendo pesquisa e ensino.

Em 1939, foi encaminhado o Decreto nº 1.190 para a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, com cursos de formação de professores para as escolas secundárias. “Resultou-se, da orientação desse decreto, o “esquema 3+1”, adotado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia” (Borges *et al.*, 2011, p. 99). Tal formação inicial continuou dessa forma até 1971, período do golpe militar brasileiro, quando foi substituída a Escola Normal pela Habilitação Específica do Magistério, através da Lei nº 5.692/71, transformando os ensinos primário e médio em Primeiro e Segundo Graus, que se mantiveram até 1996.

A Lei 5.692/71 previu a formação dos professores para as quatro últimas séries do ensino de 1º Grau e, para o Ensino de 2º Grau, em cursos de Licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Para o Curso de Pedagogia, além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério, recebeu a atribuição de formar os especialistas em Educação, diversificados em diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. (Borges *et al.*, 2011, p. 101).

O esquema de ensino 3+1 ou as licenciaturas curtas não garantiam uma formação pedagógica mais fundamentada, pois privilegiavam os conteúdos específicos de cada área, ademais a formação continuada em serviço era quase inexistente. Tal processo só foi modificado a partir da Resolução nº 2/2015, que instituiu as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

A referida resolução havia sido definida por causa da Lei de Diretrizes e Base (9.394/96), a qual já propunha mudanças na formação inicial e exigia também a formação continuada em seu artigo 62, colocando, em seu parágrafo 1º, sob responsabilidade da União, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios, em regime de colaboração, a incumbência da promoção da formação inicial e continuada, bem como a capacitação dos profissionais de magistério.

Outra lei que resgatou a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação foi a Lei nº 12.796/2013, que, em seu Parágrafo Único, coloca a necessidade da “[...] formação continuada para os profissionais [...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”.

Nesse contexto, o curso de Mestrado Profissional em Geografia (PROFGEO) da UFCG faz parte do processo de formação continuada do(a)s professore(a)s de Geografia, iniciando a primeira turma em 2022. Também preocupa-se com a formação inclusiva, colocando a disciplina citada anteriormente em sua grade curricular, embora não estabelecia a disciplina com essa temática como obrigatória.

Destarte, a educação continuada colocou-se como exigência legal, mas ainda não conseguia atender a maioria dos profissionais da educação. Além disso, a formação inclusiva permanecia ocorrendo de forma pontual e, no caso do PROFGEO/UFCG, também não trazia a disciplina oferecida com essa temática como obrigatória. Isso acarretou uma pequena participação do(a)s mestrando(a)s do curso, dificultando a ampliação da formação inclusiva para os profissionais da área geográfica envolvidos no curso.

Contudo, as docentes participantes da disciplina tiveram a

oportunidade de relacionar as teorias e práticas vivenciadas em sala de aula, refletindo sobre o combate ao racismo e à homofobia, bem como o respeito às diferenças no espaço escolar, entre outros temas que assolam a sociedade brasileira e ampliam as desigualdades e o desrespeito às pessoas. Por isso, a seguir, apresentaremos algumas dessas experiências.

Diálogos sobre racismo no âmbito socioeducativo a partir do dia da consciência negra

A análise apresentada a seguir trata da experiência de aulas referentes ao Dia da Consciência Negra, conduzidas dentro do espaço escolar de uma unidade socioeducativa do estado da Paraíba, em novembro de 2022.

A turma em questão era composta por oito adolescentes com idade entre 14 e 16 anos, sendo metade dos estudantes negros e pardos e a outra parte de brancos, todos cursando o Ciclo IV da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), equivalente ao 8º ano e ao 9º ano (anos finais do Ensino Fundamental).

A discussão do tema citado anteriormente iniciou-se com a professora escrevendo, no quadro branco, em silêncio, a data “20 de novembro” e questionando os estudantes se estes reconheciam qual temática marcava aquele dia. Depois de algumas tentativas de adivinhação sem sucesso, a professora adicionou ao quadro a frase: “Dia da Consciência Negra”.

O segundo questionamento para a turma ocorreu da seguinte forma: “Mas o que é e para que serve um “Dia da Consciência Negra”?”. Um dos estudantes então respondeu: “Serve para o racismo”. A docente indagou então: “Para aumentar o racismo?”, ao que ele prontamente respondeu: “Não! Para lutar contra, para conhecer o assunto e saber que é errado”.

Para além de “errado”, sabemos que questões preconceitu-

sas como racismo, sexismo, homofobia, entre outras, são construções sociais. Lages (2007, p. 80) nos lembra que:

[...] é preciso pensar que inclusive os sentimentos e os modos de manifestação e/ou camuflagem são algo aprendido; discutir, reconstruir coletivamente novas formas de convivência se faz necessário, pois é percebendo os processos constituintes da formação humana e suas influências nas inter-relações, que poderemos reformar o pensamento e as ações.

Dessa forma, no espaço escolar, podemos também desconstruir tais preconceitos e contribuir para uma formação humana mais respeitosa. Nessa perspectiva, a professora resgatou que o dia 20 de novembro refere-se à data do assassinato de Zumbi dos Palmares, símbolo de resistência negra brasileira, além de contextualizar o surgimento das leis de apoio à cultura negra no Brasil (como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 12.519/2011).

Diante de um cenário social que exclui e segrega, é preciso que se reconheça a importância da aprovação de leis que também combatem os preconceitos e as discriminações. Como afirmam Fernandez *et al.* (2007, p. 73), “a lei é um passo fundamental conquistado pela sociedade civil, é o marco legal pelo qual podemos legitimar a ação educativa e selar efetivamente um pacto contra o preconceito”.

Na continuidade da aula, a professora continuou questionando: “E por que é importante falar sobre esse assunto na escola?”. Após um breve debate, concluiu-se que a relevância se dava por a escola ser um espaço de aprendizagem e de descoberta de coisas novas, sendo então um ambiente propício para se combater questões como o racismo e outras discriminações existentes.

Afinal, como explica Ruiz (1988, p. 100), “o estigma com relação aos negros tem sido reforçado pelos interesses econômicos e sociais que levaram os povos negros à escravidão”, logo é

papel de toda a sociedade e também da educação desmistificar e quebrar preconceitos. Meyer (2007, p. 14) afirma que educar é “[...] um processo social que, para além de instruir ou informar, está envolvido com a produção de identidades culturais”, ou seja, a educação é um dos pilares centrais para seguirmos em busca de uma sociedade menos desigual.

Outro ponto foi acrescentado à discussão em sala: “E por que não existe um "Dia da Consciência Branca"?”. Neste contexto, um dos estudantes negros respondeu: “Porque os brancos não passaram pelo mesmo sofrimento que os negros passaram”. A aula então seguiu para a discussão sobre a quantidade de pessoas que foram afetadas pela escravidão, as formas cruéis de desumanização e o tratamento dado à população escravizada, também como a história é contada pelos brancos e o tamanho do problema geracional que resulta, ainda hoje, na escravidão no Brasil.

A importância de uma aula com visão crítica sobre a diferença histórica entre negros e brancos no Brasil é necessária, pois, como reitera Lages (2007, p. 76):

[...] quando a escola nega atendimento às necessidades e às especificidades de cada minoria, tais como: identidade, religiosidade, reconhecimento do lugar do negro no processo histórico de formação da sociedade, etc., comete[m] um tipo de violência denominada racismo institucional. E quando, no seu cotidiano escolar, não consegue[m] identificar atitudes preconceituosas e discriminatórias, reproduzem ou compactuam com a disseminação e a perpetuação do racismo.

O racismo institucional explica, por exemplo, os altos índices de jovens negros e pobres no sistema socioeducativo, podendo ser comprovado por levantamentos do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE):

Segundo o Levantamento Anual Sinase (2018), em 2016, [...] o maior número de jovens internados é da faixa etária que tem entre 16 e 17 anos e, posteriormente, são os de 18 a 21 anos e, além disso, relatam que 59,08% desses adolescentes são negros. Desta forma, é possível afirmar que a juventude negra sofre com o crescente extermínio e com o encarceramento, situação que se fundamenta como um problema estrutural do Brasil.(Nascimento, 2020, p. 38).

Herdeiros de um passado que se faz presente, os jovens negros brasileiros passam por desafios que minam, até mesmo, seu tempo de vida. Nascimento (2020) informa que “há um crescimento exponencial de 38,3% entre 2007 e 2017 de jovens assassinados, ao passo que o assassinato de pessoas brancas está diminuindo e os dos negros está crescendo”.

Foi a partir da visão eurocentrista e do sequestro dos moradores do continente africano - sendo seguido pelo seu completo abandono com o fim da escravidão e pelos interesses econômicos mundiais - que a população negra no Brasil foi, em sua maioria, fadada a tentar se erguer sozinha em uma sociedade que não os via sequer como seres humanos dignos de direitos.

A 'questão social' se intensificou no país a partir da última década do século XIX, pois existia um processo diretamente proporcional à intensificação da pobreza e da violência, que foi a abolição da escravidão e a vinda dos imigrantes. É importante ressaltar que essa intensificação da pobreza não foi responsável por criar os 'menores delinquentes', ela potencializou a miserabilidade e, conseqüentemente, o crime, pois, com a assinatura da Lei Áurea, em 1888, as pessoas foram 'libertas' sem indenização, sem remanejamento da força de trabalho, sem assistência básica. Isso trouxe para as crianças e adolescentes pobres conseqüências gritantes referentes à força de trabalho, à sobrevivência e ao ingresso no mundo do crime (Nascimento, 2020, p. 14).

Assim, uma população que já tem historicamente seus direitos negados enquanto minoria passa por racismo tanto no âmbito pessoal como no estrutural e, ainda assim, é cobrada acerca de seus sucessos individuais nos moldes capitalistas de consumo moderno e de sobrevivência na sociedade atual, estimulados a resolverem a precariedade, nem que seja com suas próprias mãos e meios.

Muitas vezes, moradores de periferia, bairros pobres e favelas, os jovens que ingressam na socioeducação chegam, em sua maioria, com um passado muito similar: o Estado nunca esteve presente em suas vidas para garantir seus direitos ou cessar sofrimentos; pelo contrário, nas raras ocasiões em que a lei ou seus agentes se fazem presentes, é sob formatos burocráticos, punitivos e preconceituosos, realidade que se torna muito marcada em seus discursos.

Destacam-se as condições precárias de vida dessas crianças e adolescentes que vivenciam a negligência da sociedade e do Estado, a pobreza, a violência social e policial. E apesar de oficialmente haver uma Lei (o ECA) que os protege e lhes assegura direitos à proteção integral e prioritária, o acesso e o exercício a esses direitos lhes são negados. (Nascimento, 2020, p. 35).

Finalmente, ao ingressarem no sistema socioeducativo, esses jovens que poderiam, enfim, serem acolhidos e contemplados pela presença do Estado pela primeira vez em suas vidas, muitas vezes deparam-se com um ambiente punitivo e retrógrado, inspirado e criado com base na exclusão, na violência e no higienismo, mais uma vez expostos a diversos tipos de violências e abandonos.

[...] os adolescentes em conflito com a lei vivenciaram não apenas o encarceramento, como também a violação constante dos direitos, mediações a serem consideradas no debate acerca da reincidência desses jovens ao sistema socioeducativo (Nascimento, 2020, p. 33).

Não é possível que esse perfil de acontecimentos se repita há tantos séculos, mas nunca receba uma efetiva guinada de sentido para sua resolução, o que deixa óbvio que esses moldes agradam ao sistema vigente e seus perpetuadores. Nascimento (2020, p. 33) ressalta que:

[...] também devem ser analisados criticamente os mesmos discursos e interesses dos conservadores dos séculos anteriores que permeiam essas violações, com a finalidade de privar a liberdade dos adolescentes da classe trabalhadora e limitar a acessibilidade dos direitos sob o discurso da meritocracia.

É daí que surge a urgência com a qual precisamos elucidar os acontecimentos em conjunto com os estudantes e situá-los diante dos fatos históricos e suas consequências geográficas e sociais, tanto para não repetirmos erros que se prolongam há tanto tempo, como para que cada um possa reconhecer a si próprio como agente ativo e também receptor das mudanças que uma sociedade inevitavelmente sofre ao longo do tempo.

Identificar-se como parte do problema, e também da solução, traz a jovens de todos os ambientes, e especificamente para aqueles que atualmente fazem parte ou são egressos do sistema socioeducativo, uma nova perspectiva que pode contribuir para sua evolução pessoal e melhoria de seu futuro, também motivando-os a serem agentes políticos ativos na sociedade em busca de avanços, mudanças e justiça.

É necessário também que, no processo educativo, em qualquer espaço escolar, conheçamos os nossos estudantes e respeitemos suas individualidades. Por isso, a seguir, apresentaremos uma experiência em que se utiliza da cartografia escolar para ampliar a participação coletiva de um estudante com TEA.

“Siga o mestre”: atividade de investigação e introdução à cartografia escolar, com interação entre estudante autista e seus pares

A cartografia é um campo de estudo amplo e com diversas potencialidades a serem exploradas nos diversos componentes curriculares da Educação Básica. O trabalho com a Geografia Escolar é perpassado constantemente por usos dos instrumentos cartográficos. Passini (1994, p. 29) afirma que “[...] a alfabetização cartográfica deve ser vista como uma proposta metodológica que perfura a cortina de fumaça da Geografia espetáculo [...], pois prepara o aluno para a compreensão do conteúdo estratégico da Geografia”.

O(a) docente, durante o trabalho com a Cartografia Escolar, deve ter consciência da importância das atividades a serem desenvolvidas para auxiliar os estudantes no processo da alfabetização cartográfica e assim buscar a autonomia dos estudantes em suas práticas de leitura e transformação do espaço. Dessa forma:

[...] entendemos que é necessário pontuar que a Cartografia Escolar é um encontro entre a Cartografia e a Geografia numa dança através do ritmo de caminhos metodológicos, que traz, em seu bojo, preocupações com o processo do ensino-aprendizagem do mapa e de outras formas de representar, considerando o desenvolvimento intelectual do aluno. (Castrogiovanni, 2020, p. 37).

O estudo da aprendizagem da cartografia indica que o trabalho cartográfico, nas escolas, deve estar em consonância com a evolução da noção de espaço construída pelos educandos. Sendo assim, consideramos as exposições trazidas por Almeida e Passini (2002, p. 26-27) em que a evolução parte do espaço vivido, avança para o espaço percebido e alcança o espaço concebido, o nível mais avançado dessa evolução:

O espaço vivido refere-se ao espaço físico, vivenciado através do *movimento* e do *deslocamento*. [...] O espaço *percebido* não precisa mais ser experimentado fisicamente. [...] Ao observar uma foto, nessa fase, a criança já é capaz de distinguir as distâncias e a localização dos objetos. [...] Por volta de 11-12 anos, o aluno começa a compreender o espaço *concebido*, sendo-lhe possível estabelecer relações espaciais entre elementos apenas através de sua representação, isto é, é capaz de raciocinar uma área retratada em um mapa, sem tê-la visto antes (Grifo dos autores). (Almeida; Passini, 2002, p. 26-27).

O docente deve, então, estar atento aos níveis em que estão os estudantes para auxiliá-los na evolução do conhecimento cartográfico. Por isso, as noções de lateralização e orientação devem ser trabalhadas partindo do próprio corpo da criança, avançando para outros aspectos espaciais.

Acredita-se que a criança precisa ser capaz de estabelecer as relações de direita-esquerda e acima-abaixo, em seu próprio corpo, no corpo de um interlocutor colocado à frente e entre três objetos em posição horizontal e vertical, para começar a estabelecer as direções de leste-oeste e norte-sul em uma superfície plana como um mapa. É preciso que ela seja capaz de conceituar as direções geográficas de maneira relativa, para poder ler e interpretar mapa. (Oliveira, 2014, p. 17).

Além disso, é necessário conhecer as individualidades dos estudantes de cada turma, pois, diante da heterogeneidade apresentada nos ambientes de aprendizagem, é de se esperar que os estudantes estejam em diferentes níveis de noções de espaço, inclusive os estudantes com deficiências. No caso ora relatado, havia um educando com TEA, participante da turma. Por isso, tivemos que acompanhá-lo respeitando suas características pessoais. Segundo definição do Manual de Diagnóstico de Saúde Mental (DSM-5, 2014):

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão evidentes no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro. (DSM-5, 2014, p. 53).

Assim, é necessário compreender que cada estudante com TEA possui características particulares, sendo preciso que o trabalho docente acompanhe suas individualidades. Dessa forma, identificamos que o estudante com TEA foi diagnosticado na infância como nível 1, definido, no DSM-5, com a exigência de apoio quanto à comunicação social:

Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas. (DSM-5, 2014, p. 52).

Destarte, iniciamos o trabalho da Cartografia Escolar com a turma do 6º ano regular do Ensino Fundamental (anos finais), em uma escola da rede particular de ensino no município de João Pes-

soa - PB, no ano de 2022, com a atividade intitulada “Siga o mestre”. Buscou-se assim realizar uma sondagem sobre a evolução da noção de espaço dos estudantes, mas com um olhar especial sobre o estudante com TEA, fazendo parte da pesquisa desenvolvida no PROFGEO, com autorização da escola e da família do estudante.

A referida atividade desenvolveu-se da seguinte forma:

1 - Foram formadas duplas entre os estudantes e a elas foi entregue uma folha de papel 40kg, que foi cortada no tamanho do corpo de cada estudante;

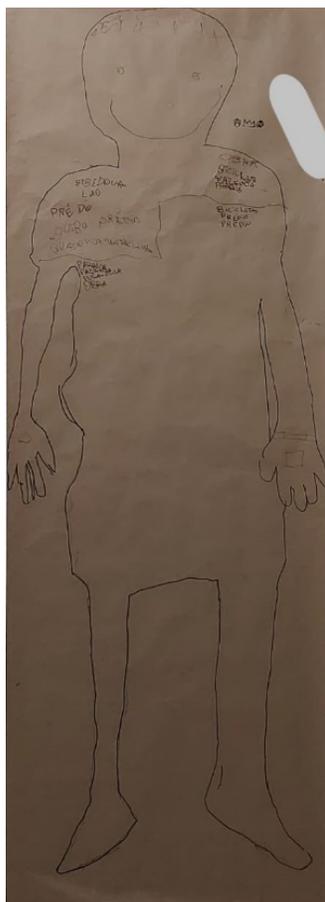
2 - Cada um deveria desenhar a silhueta do corpo do colega que compunha a dupla (Fig. 1).

Como a atividade foi feita em dupla e exigiu certo contato corporal durante o desenho da silhueta, o estudante observado demonstrou grande esforço em se manter presente na atividade. Ele realizou, do início ao fim, o desenho do colega e permitiu, com algumas interrupções, que o colega realizasse o desenho do seu corpo (Fig. 2).

Figura 1: Silhueta do estudante autista e pontos de referência por ele informados.



Figura 2: Um estudante realiza o desenho do corpo do estudante observado



Fonte: Autoria própria, 2022.

Em outro momento, foi possível perceber a interação entre o estudante com TEA e um colega para colaborativamente colarem o cartaz na parede (Fig. 3).

Figura 3 - Estudante com TEA colando o cartaz com ajuda do colega



Fonte: Autoria própria (2022).

O estudante com TEA obteve o desempenho condizente com a idade e o nível educacional ao qual pertence. Ademais, a atividade foi de grande valia para promover a interação entre os estudantes, oportunizando a comunicação dele com seus pares. Na continuidade, desenvolvemos a seguinte atividade:

3 - Os cartazes com as silhuetas desenhadas foram fixados na parede e cada estudante deveria ficar em frente ao seu desenho;

4 - De frente para a professora, eles seguiram os comandos de desenhos a serem realizados, inicialmente em seu próprio corpo e depois no desenho fixado na parede;

5 - Por fim, os estudantes andaram pela escola com os desenhos, anotando os elementos da paisagem que estavam à direita e à esquerda, indo até a recepção e voltando pelo mesmo caminho.

Durante a etapa 4, a professora desenhou um ponto na testa, sendo seguida pelos demais, depois um quadrado na mão esquer-

da, um círculo na direita, um risco vertical na sola do sapato direito e um risco horizontal na sola do sapato esquerdo.

Na etapa descrita no item 5, o estudante observado anotou os seguintes pontos de referências: percurso de ida – esquerda – bebedouro, lixo, prédio, outro prédio e quadra de amarelinha; direita – obra, bicicleta, fazenda e parque. Percurso de volta – esquerda – parque, fazenda, pula-pula e obra; direita – bicicletas, prédio e prédio (Fig. 1).

Os referenciais adotados pelo estudante, informando inclusive a inversão da ordem dos pontos de referências, indicaram que ele se encontrava no nível de entendimento do espaço concebido, percebendo as relações espaciais projetivas e euclidianas, assim como descrevem Almeida e Passini (2002), as quais trazem uma alteração qualitativa na concepção espacial da criança, que passa a conservar a posição dos objetos e a alterar o ponto de vista até atingir as Relações Espaciais Projetivas.

Isso ocorre juntamente com o surgimento da noção de coordenadas, que situam os objetos uns em relação aos outros e englobam o lugar do objeto e seu deslocamento em uma mesma estrutura. Isto corresponde às Relações Espaciais Euclidianas. (Almeida; Passini, 2002, p. 38).

Ou seja, o estudante com TEA possuía a noção de perspectiva bem avançada, diferenciando os pontos de vista, conforme a posição da silhueta do corpo, em relação à localização no espaço escolar com bastante clareza. Tais conhecimentos são fundamentais para a continuidade dos estudos cartográficos. Ademais, é necessário que o(a) docente conheça o nível em que se encontram seus estudantes para poder mediar a construção de seus conhecimentos cartográficos.

As atividades anteriormente apresentadas fazem parte da pesquisa de mestrado de uma das autoras deste trabalho, a ser reali-

zado no ano de 2023. A seguir, traremos mais uma experiência de outra docente de uma escola pública em Pernambuco.

Inclusão e homossexualidade: a escola como um espaço de diálogos e construção de cidadania

As ações desenvolvidas visaram inserir, na sociedade, pessoas que merecem ter suas individualidades respeitadas, sendo a escola um espaço de possibilidades para essa efetivação, ao preparar cidadãos para a convivência numa sociedade diversa. Todavia, dentro dessa diversidade, será que a escola realmente está preparada para incluir?

A análise a ser apresentada trata da experiência desenvolvida durante a elaboração do Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental, anos finais, (TCF) na Escola Estadual Malaquias Cardoso Aragão, localizada no município de Santa Cruz do Capibaribe, estado de Pernambuco, no ano de 2021.

O trabalho foi utilizado como um dos critérios para aprovação no 9º ano do Ensino Fundamental e foi desenvolvido pelos próprios alunos, sob orientação da docente Érica Vidal. O tema escolhido surgiu a partir do interesse dos conteúdos de Geografia no contexto da violência urbana. Nessa perspectiva, foi inserida a homofobia como uma forma de violência, sendo este um tema pouco discutido na escola devido ao receio de retaliações, principalmente, por parte da sociedade.

Entretanto, o tema se ampliou no ambiente escolar pelo fato de os jovens conviverem diariamente com tais situações de violências, atraindo a atenção de um grupo composto por quatro alunos, que levaram a temática para o TCF, propiciando diálogos reflexivos no âmbito da inclusão e no acesso à cidadania, ao observarem critérios como respeito, valorização humana, garantia de direitos comuns a

todo cidadão e violência de gênero, com foco na orientação sexual. Nesse contexto, Moura *et al.* (2021, p. 429) destacam que:

A cidadania precisa ser conquistada cotidianamente, podendo ocorrer a partir de ações concretas através de agentes estatais ou regimes políticos sensíveis às causas populares, como também através da participação ativa da sociedade civil organizada e comprometida com a demanda dos segmentos sociais marginalizados, pois o cidadão consegue ter sua cidadania assegurada quando uma lista de princípios gerais e abstratos se impõe como um corpo de direitos concretos individualizados.

Nesse sentido, as discussões na escola citada abordaram questões relacionadas aos conceitos de homossexualidade, gênero e homofobia, bem como às definições da sigla LGBTQIA+, conduzindo os diálogos sobre pontos importantes relacionados a dados sobre saúde, empregabilidade, aceitação e violência no Brasil e em Santa Cruz do Capibaribe, bem como a compreensão do processo de autoaceitação e do relacionamento familiar e social, a partir do momento da autoafirmação. Contudo, será que a cidadania e a inclusão ocorrem, de fato, para pessoas LGBTQIA+? E a escola? Qual o papel inclusivo e efetivo na construção cidadã? De acordo com Mantoan (2013, p. 20):

[...] A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

Nesse aspecto, a escola acaba por se deparar com um tema polêmico, que, por sua vez, gera inquietudes no ambiente escolar entre pais, professores e a própria gestão escolar, como também é

muito comum entre os alunos. Vê-se aí, portanto, a importância de considerar a cultura da inclusão nas dimensões do desenvolvimento humano e cultural, de modo que a escola assuma a importância na construção das relações de gênero e desconstrua estereótipos que, como consequência, se transformam em preconceitos que, por sua vez, marginalizam uma minoria.

Dessa forma, houve o protagonismo dos alunos no contexto da introdução do diálogo acerca da temática, bem como a relevância que esta teve na vida cotidiana daqueles adolescentes, uma vez que é comum esse público conviver com casais homoafetivos e viver, em seu dia a dia, as violências, que trazem consequências múltiplas para o desenvolvimento de quem faz parte da comunidade LGBTQIA+ ou de quem convive diretamente com essas pessoas.

Fernandes *et al.* (2007, p. 60) ressaltam que diariamente “gays e lésbicas são desprezados, xingados, desrespeitados e, muitas vezes, agredidos dentro da escola por cometerem o grave erro de não serem iguais aos outros”. Mas o que os educadores fazem diante desse quadro desolador? O que é possível mudar?

Por isso, os alunos pesquisaram utilizando diferentes metodologias, sejam elas dados disponíveis na internet, entrevistas na escola ou em associações, como a Flores do Capibaribe, para coletar dados que comprovassem a hipótese de que o grupo tinha acerca da exclusão que essa parte da população sofria na sociedade civil e, sobretudo, na escola.

No decorrer da pesquisa, eles aplicaram questionários nas turmas de Ensino Fundamental e Médio da Escola Malaquias Cardoso Aragão, colocando algumas perguntas como: 1. A opinião pessoal sobre o casamento homoafetivo; 2. A opinião sobre pessoas homoafetivas trabalharem em espaços infantis; 3. A opinião sobre o fato de casais homoafetivos se portarem como casais heteros em ambientes públicos e o comportamento dos colegas com pessoas da comunidade LGBTQIA+.

A equipe ainda desenvolveu uma entrevista com um casal de lésbicas, que foi um dos primeiros a oficializar a união em cartório no município de Santa Cruz do Capibaribe. Em vídeo, o casal relatou o processo de autoafirmação, as dificuldades de aceitação por parte da família, bem como as violências sofridas na rua por meio de piadas, xingamentos, agressões psicológicas e morais, como também a dificuldade de conseguir trabalho.

Essa atividade teve como objetivo sensibilizar toda a comunidade escolar sobre a importância dos valores que promovem a cidadania e conscientizar sobre determinadas ações dos jovens, dos corpos docente e administrativo da escola para ressaltar a importância de incluir todos, sem distinção de cor, raça ou gênero, cobrando da escola diálogos abertos, ações de combate ao preconceito, conscientização e, sobretudo, valorização da vida por meio da ação que ficou conhecida como “Qualquer maneira de amor vale a pena”.

Portanto, percebemos que “a escola se insere nessa perspectiva procurando abrir os horizontes de seus alunos na compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar” (Gaddotti, 1992, p. 21). Assim a sociedade deveria ser mais respeitosa e pluralista e a escola deveria ter o papel fundamental de promover a inclusão, garantindo a cidadania e o respeito mútuo, combater o preconceito por intermédio da construção do conhecimento e de ações coletivas e integradoras, bem como valorizar o reconhecimento do outro como um ser social com os mesmos direitos e deveres na sociedade.

Contudo, há a necessidade de mais formação continuada para que os profissionais da educação também avancem na perspectiva do respeito às diferenças, pois, em muitos casos, verificamos a existência do preconceito enraizado nessas pessoas, por causa de uma cultura arraigada no conservadorismo patriarcal, sexista e racista.

Considerações finais

Nesse sentido, refletir sobre as práticas inclusivas de profissionais da Geografia Escolar em um espaço formativo de um curso de mestrado profissional abriu possibilidades de análise envolvendo teoria e prática das profissionais envolvidas.

Ademais, as trocas de experiências constantes, as reflexões teóricas e a metodologia que priorizava a dialogicidade favoreceram que tais profissionais, que já eram comprometidas com a inclusão escolar, também ampliassem suas formas de trabalhar os temas apresentados neste trabalho e tantos outros discutidos durante o curso.

Por isso, há urgência para a ampliação das políticas públicas cujas propostas de formação continuada e inclusiva contemplem todos os profissionais da educação, pois, sem esse processo, continuaremos a ampliar as formas de discriminação e desrespeito existentes nas escolas e na sociedade em geral.

Referências

- ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2002. 90 p. (Coleção Repensando o Ensino).
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; SILVA, Paulo Roberto Florêncio de Abreu e. **A construção do conhecimento cartográfico nas aulas de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.
- DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

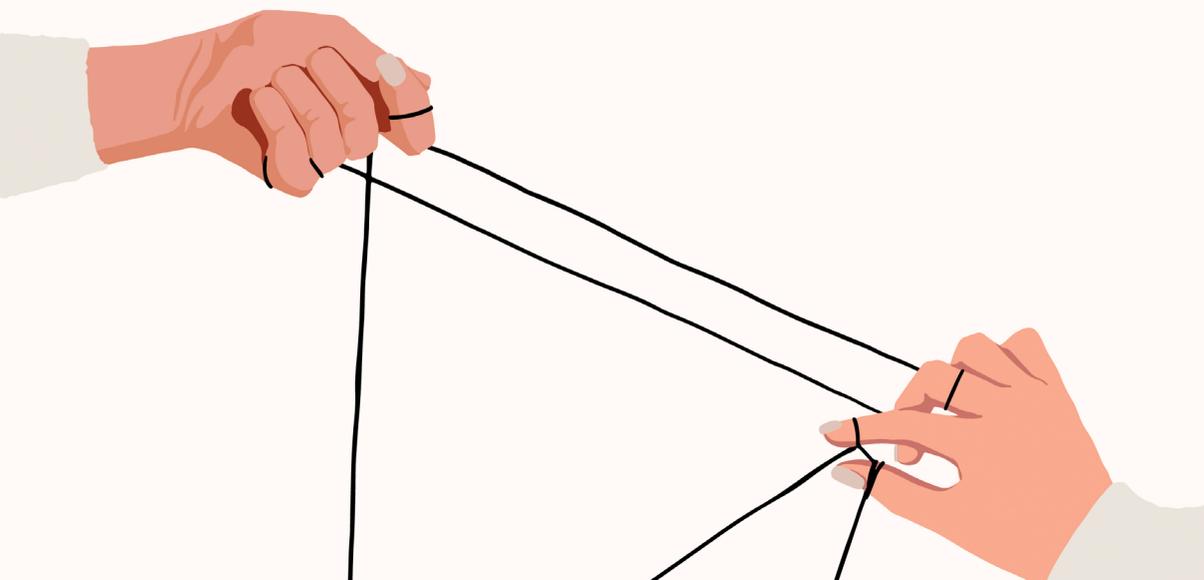
- FERNANDES, Cida et al. Diversidade sexual na escola: reflexões sobre ação educativa com docentes. In: BEZERRA, Nielson da Silva (org.). **Respeitando as diferenças no espaço escolar**. Recife: Gestos, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro, 1992.
- GAJARDO, Marcela. Pesquisa Participante: Propostas e Projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- LAGES, Josélia B. S. Educação anti-racista no cotidiano escolar: discutindo uma pedagogia da afetividade & da indignação a partir das interações. In: BEZERRA, Nielson da Silva (org.). **Respeitando as diferenças no espaço escolar**. Recife: Gestos, 2007.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).
- MOURA, Gislayne Bezerra et al. Espaços cotidianos negados para homens e mulheres negras: o processo educativo pode ser palco para a transformação sociospacial? In: ALMEIDA, Maria do Socorro Pereira de; AZEVEDO, Sérgio Luiz Malta de; LIRA, Sonia Maria de (orgs.). **A (in)sustentabilidade na dialética da inclusão/exclusão**. Paulo Afonso, BA: SABEH, 2021.
- NASCIMENTO, Roberta da S. **As determinações sócio-históricas da reincidência na socioeducação: a realidade sócio-concreta dos adolescentes em conflito com a lei do meio fechado**. João Pessoa: UFPB, 2020.
- OLIVEIRA, Lívia de. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (org.). **Cartografia Escolar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. Cap. 1. p. 15-41.
- PASSINI, Elza Yasuco. **Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica**. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1994.
- RUIZ, María Teresa. **Racismo algo más que discriminación**. San José, Costa Rica: Colección Análisis, 1988.

capítulo 10

Gênero, diversidade sexual e práticas docentes: uma revisão integrativa

Lucas Henrique Santos Ferreira

Izayana Pereira Feitosa





Introdução

Conforme Duarte (2020), as diferenças sexuais e de gênero tendem a ser invisibilizadas pela sociedade. Tal fenômeno toma como base a existência de um modelo hegemônico e universal heteronormativo ou de uma heterossexualidade obrigatória. Assim, para este autor, “aqueles que “destoam” de um modelo dominante, tornam-se “desviantes”, diferentes ou em pecado” (p. 83). Ainda para esse autor, a livre expressão da sexualidade é sistematicamente negada como um direito humano, e, paralelamente a isso, a LGTBfobia configura-se como uma das formas de violação dos direitos experienciada cotidianamente tanto no interior das famílias como das instituições sociais. Consequentemente, essas barreiras podem ser observadas no acesso a determinados serviços públicos e privados, e, dado o acesso, a permanência desses usuários em tais instituições é geralmente permeada pela lógica da exclusão, produzindo aversão e ódio. Dados divulgados pelo Grupo Gay da Bahia¹ no relatório intitulado Mortes Violentas de LGBTQ+ no Brasil (2020), em 2019, 329 LGBTQ+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) tiveram morte violenta no Brasil, vítimas da homotransfobia: 297 homicídios (90,3%) e 32 suicídios (9,7%) (Oliveira; Mott, 2020).

Nesse mesmo cenário, as estatísticas demonstram que o Brasil teve 1.890 homicídios dolosos de mulheres no primeiro semestre de 2020 (uma alta de 2% em relação ao mesmo período de 2019) do total, 631 foram feminicídios, número também maior que o registrado no primeiro semestre do ano passado. A necessidade de desconstrução da cultura machista e de opressão contra as mulheres na sociedade, assim como dos estereótipos de gênero, segundo Lionço e Diniz (2009, p. 10), requer mais que um mero questionamento da desigualdade social entre homens e mulheres, sendo necessário reconhecer que “as expressões do feminino têm

sido historicamente inferiorizadas, alargando o campo de subordinação a vários atores sociais que associam à marca do feminino, tais como gays, travestis e transexuais, além de lésbicas”.

Conforme Madureira e Uchoa (2015), a questão do respeito à diversidade sexual e de gênero é uma temática complexa que envolve questões polêmicas, preconceitos seculares e afetivamente arraigados. Autores como Lionço e Diniz (2009) consideram que a função social da educação não se reduz à transmissão formal de conhecimentos e que a escola é um espaço público para a promoção da cidadania. A escola deve trabalhar possibilidades de pertencimento, promovendo a inclusão de todos num mesmo espaço de sociabilidade. Nesse sentido, diversos estudos vêm sendo realizados visando compreender as diferentes formas de interlocução entre gênero, diversidade sexual e concepções e práticas docentes acerca dessas temáticas. De uma forma geral, os achados dessas pesquisas demonstram algumas dificuldades enfrentadas pelos professores ao refletirem sobre as questões de gênero, principalmente pela falta de formação para trabalhar com essas temáticas (Madureira; Uchoa, 2015), onde se percebe quase que majoritariamente uma abordagem sobre a sexualidade somente com base na reprodução humana e no discurso da heteronormatividade (Gesser; Oltamari; Panisson, 2015).

Para além da necessidade de formação, outros entraves são percebidos nesse campo, a exemplo dos retrocessos dos conteúdos dos materiais didáticos, muitos deles carregados de preconceitos e termos já obsoletos (Gizzo; Rippol, 2015), concepções equivocadas de preconceitos e estereótipos (Nunes, 2015), o medo e a insegurança dos docentes para lidar pedagogicamente com a diversidade (Costa; Viana, 2018) e estratégias discursivas em que predominam o silêncio sobre a diversidade sexual e a naturalização da heterossexualidade (Pocahy; Oliveira; Imperatori, 2009). Dada a relevância

dessas questões, o objetivo geral deste estudo foi o de sumarizar o conhecimento produzido na literatura acerca das práticas pedagógicas dos temas gênero e diversidade sexual. Como objetivos específicos: compreender como os conteúdos envolvendo gênero e diversidade sexual são abordados na escola; Investigar sobre a maneira como a figura do professor influencia nesse cenário e observar se há elementos facilitadores para discutir sobre essas temáticas no espaço escolar.

Conceitos gerais sobre gênero e diversidade sexual

Conforme Lattanzio e Ribeiro (2018), o conceito de gênero surge na sexologia através dos estudos do sexólogo John Money. Esse teórico afirma que o termo gênero é configurado através de outros fatores e aspectos do ser humano, não existindo assim uma relação direta com o sexo. Ademais, Robert Stoller considerando as contribuições de Money passa a trabalhar sobre o termo de gênero, compreendendo suas diferenças com o conceito de sexo. Bonfim e Mesquita (2020), citando Scott, declaram que o termo de gênero passa a ter uma maior visibilidade a partir das feministas americanas que enfatizavam não haver uma ligação direta desse conceito com o sexo biológico, mas com representações socialmente construídas sobre o sexo. Assim sendo, o conceito de gênero nasce como uma forma de problematizar que a constituição do ser humano e a sua sexualidade não se encontra relacionada somente com os aspectos biológicos como é comumente pensado no senso comum e que normalmente diferencia o homem e a mulher considerando somente seus aspectos anatomofisiológicos. Segundo Carvalho e Rabay (2015) quando é reduzido o termo de gênero com o conceito de sexo ou quando este é compreendido como sinônimo, existe uma generalização sobre essas concepções.

Desse modo, o sexo deve ser compreendido como base em uma perspectiva biológica, enquanto o gênero deve partir de uma compreensão referentes com os aspectos sociais, históricos e políticos de uma determinada época.

Partindo dessa perspectiva, o gênero não pode ser compreendido como um termo que se encontra inevitavelmente relacionado somente com os aparatos biológicos do ser humano, porém, como um conceito que se dá através dos processos sociais segundo a sociedade e o tempo histórico onde o sujeito encontra-se. Segundo a teórica Butler (2003), ao realizar seus apontamentos em relação à diferença dos termos sexo e gênero, compreende que esse último conceito é referente com construções sociais, se impondo ao corpo através de significados socialmente construídos. Nesse sentido, ao ser abordado sobre a sexualidade humana é fundamental compreender que se trata de um campo de conhecimento que não está relacionado somente aos aspectos biológicos dos indivíduos, porém, refere-se a condições mais abrangentes considerando outros fatores. Em suma, entende-se que o termo de gênero não pode ser confundido com o conceito de sexo, considerando que esse último encontra-se relacionado com os aspectos biológicos do indivíduo, não havendo necessariamente correspondência de um determinado sexo com a identidade de gênero (Machado; Pires, 2016). Carvalho e Rabay (2015) constataram que quando não existe nitidez na compreensão do termo de gênero favorece-se uma visão reducionista sobre a situação, fazendo com que haja uma visão simplista, não considerando os fatores políticos, sociais, históricos e culturais nessa condição. Essa situação oportuniza situações que perpetuam uma perspectiva dicotômica e desigual, influenciando outros dispositivos sociais como a escola.

Gênero e educação: por que é relevante estudar gênero na escola?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação estabelecem que as temáticas de gênero e diversidade sexual sejam incluídas ao currículo escolar, se constituindo como um tema transversal, visando assim obter uma melhor compreensão sobre esses assuntos nas relações escolares, sendo os professores os profissionais responsáveis por transmitirem esses conteúdos (Brasil, 1997). Todavia, estudos como de Rosistolato (2013) e Altmann (2013) apontam que ainda existem muitos obstáculos quando a sexualidade humana é abordada no espaço escolar, sendo reproduzido normalmente um discurso pelos profissionais da educação que parte de uma perspectiva de normatização para os estudantes que não estão conforme o modelo heteronormativo estabelecido na sociedade.

Prado e Ribeiro (2015) realizaram uma pesquisa em uma escola visando compreender o fenômeno da homofobia no contexto educacional. Esses autores puderam constatar que os estudantes reconheceram a ausência de diálogos sobre a sexualidade humana. Os mesmos afirmam que quando não se abordam sobre essas temáticas, que não estão conforme os padrões hegemônicos, existe uma perpetuação do silenciamento e da normatização, permitindo assim a reprodução de preconceito e discriminação na escola.

Conforme Júnior, Moreira e Crusoé (2017) apesar de a escola ser compreendida como um ambiente onde os saberes formais são ministrados, este local se configura como um espaço em que as manifestações da sexualidade humana e das variadas identidades de gênero se apresentam. Assim sendo, a escola se constitui como uma instituição social relevante na delimitação de temáticas que envolvem gênero e diversidade sexual. Segundo Gagliotto e Lembeck (2011), o ambiente escolar pode se constituir como um

local responsável na eliminação de preconceitos e na explanação de saberes até então desconsiderados, possibilitando outra perspectiva sobre questões relacionadas com a sexualidade humana. Nesse sentido, o desconhecimento sobre conteúdos como gênero e diversidade sexual pode ser considerado um fator contributivo para situações de preconceito e discriminação no contexto escolar.

A pesquisa realizada por Bonfim e Mesquista (2020), visou compreender os conhecimentos de estudantes do ensino médio sobre o gênero e a diversidade sexual na realidade escolar onde estavam inseridos. Os resultados encontrados por esses pesquisadores apontaram que o ambiente escolar trata sobre essas temáticas de maneira reducionista e superficial, reproduzindo discursos normatizadores sobre o gênero e a sexualidade. Os pesquisadores verificaram através das entrevistas que os estudantes reconhecem que a escola necessita tratar sobre essas temáticas de maneira mais crítica, para não reproduzir um modelo heteronormativo, tendo em consideração que a disciplina de biologia normalmente é a única área de conhecimento responsável por tratar sobre a sexualidade humana.

Além disso, uma pesquisa realizada por Quartiero e Nardi (2012) buscou investigar as concepções das práticas pedagógicas de docentes em um curso de formação continuada oferecido para professores(as) da rede pública de ensino. Um aspecto importante nos resultados da pesquisa encontra-se relacionado com a maneira como a postura do (a) docente é relevante na formação de identidades e subjetividades em suas relações escolares. Apesar da sexualidade humana ser tratada como um tema complexo em alguns discursos, tendo em vista o envolvimento de diversos fatores como questões sociais, políticas e sociais, é imprescindível o diálogo em diversos campos do saber como a educação, visando evitar situações de preconceito e discursos de ódio.

Percurso Metodológico

O presente estudo adotou como instrumento uma revisão integrativa da literatura visando reunir e realizar uma síntese acerca dos saberes existentes sobre as temáticas de gênero e diversidade sexual no contexto escolar. Conforme Mendes, Silveira e Galvão (2008), a revisão integrativa é considerada uma categoria de estudo que possibilita sintetizar estudos realizados e oportuniza conclusões referentes a uma área particular de conhecimento, possibilitando reconhecer ausências de estudos sobre determinada área.

O universo deste estudo foi composto por artigos científicos publicados na base de dados do Portal de Periódicos Capes e na base da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs). Foram utilizados os seguintes critérios de exclusão: a) Pesquisas que não tivessem como eixo norteador temáticas relacionadas ao gênero e diversidade sexual no contexto escolar; b) Textos disponibilizados de forma parcial; c) Artigos disponíveis em outros idiomas que não o português; d) Textos de um período anterior à 2012. A estratégia da busca ocorreu utilizando o indicador booleano AND. A procura dos artigos se deu através dos seguintes descritores: Gênero, Diversidade Sexual e Professores. No momento da investigação dos artigos nas bases de dados foi utilizado a seguinte estratégia: (“Gênero”) AND (“Diversidade Sexual”) AND (“Professores”). Desse modo, para a seleção dos artigos utilizados nesta revisão foram utilizados os seguintes critérios: a) Artigos publicados e disponibilizados em língua portuguesa; b) Textos que tivesse como temáticas os assuntos relacionados com gênero e diversidade sexual no contexto escolar; c) Artigos publicados entre o período de 2012 a 2022; d) Textos que tivessem como local de estudo o Brasil. Foram excluídas monografias, artigos repetidos, teses e artigos indisponíveis na íntegra.

A busca pelos artigos ocorreu no mês de novembro de 2022 nas bases de dados do Portal de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na base da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), tendo como pergunta orientadora: Qual é o conhecimento produzido na literatura científica sobre as temáticas de gênero e diversidade sexual e práticas pedagógicas? Para a coleta de dados se utilizou um instrumento que contemplava as informações relacionadas à identificação do artigo, autor (es), periódico publicado, ano de publicação, características metodológicas do artigo, país da publicação, objetivos, principais resultados e considerações finais. Os artigos selecionados foram analisados e categorizados com base na análise de conteúdo apresentada pela autora francesa Laurence Bardin (2006).

Resultados e discussões

Realizou-se uma busca dos estudos selecionados no Portal de Periódicos CAPES e foram encontrados 31 resultados, sendo selecionados oito artigos com base nos critérios de inclusão. Os demais materiais não foram incluídos em razão de não cumprir o eixo temático do levantamento ou por tratar de maneira secundária o objetivo da pesquisa. Da mesma forma, ocorreu o levantamento na Biblioteca Virtual em Saúde, na base da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), sendo encontrados onze artigos, dos quais só dois foram selecionados, os demais não atenderam o critério de inclusão por se tratar de estar em outro idioma, ser uma tese ou dissertação e/ou de não tratar do objeto de estudo. Assim sendo, foram selecionados ao todo dez artigos para a referida pesquisa de levantamento da literatura científica.

Quadro 1: Artigos selecionados para análise

Título/ Autor/ Ano	Revista	Tipo de Estudo
1. Diversidade de gênero e sexualidade no processo formativo docente. HAMES, C; KEMP, A. (2019).	Revista: Insignare Scientia	Pesquisa qualitativa
2. O que pensam licenciandos(as) em matemática sobre sua formação para lidar com a diversidade sexual e de gênero em sala de aula? GUSE, H. B.; WAISE, T. S.; ESQUINCALHA, A. C. (2020).	Revista Baiana de Educação Matemática	Pesquisa qualitativa
3. Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos. COELHO, L. J; CAMPOS, L. M. L. (2015).	Revista: Ciência e Educação	Pesquisa qualitativa
4. Com quantas cores se forma uma docência? Desvelando a homofobia no espaço escolar. BARRETO, L.C.; SANTOS, J. D. F (2021)	Revista: Binacional Brasil-Argentina	Pesquisa qualitativa
5. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. NARDI, H. & QUARTIERO, E. (2012)	Revista: Latinoamerica	Pesquisa qualitativa
6. “Você sabe como é, eles não estão acostumados com antropólogos!”: uma análise etnográfica da formação de professores. ROSISTOLATO, R. (2013).	Revista Pro-Posições	Pesquisa qualitativa

7. Gênero e diversidade sexual na escola: construções identitárias de um aluno-professor. OLIVEIRA, H. F.; ARRIEL, T. D. G; SILVA, R. C. M. (2017)	Revista de Estudo: Letras Escreve	Pesquisa qualitativa
8. Uma análise Generificada sobre o projeto gênero e diversidade na escola. DORNELLES, p. G; WENWTZ, I. (2019).	Revista: Cadernos de Pesquisa	Pesquisa qualitativa
9. Identidade de gênero e suas implicações sobre a sexualidade na perspectiva de professores de Educação Física. MACHADO, A.G; PIRES, R. G. (2016).	Revista: Motrivivência	Pesquisa qualitativa
10. Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola a partir da Perspectiva de Professores/as. Madureira, A. F. A., Branco, A. U (2014).	Revista: Trends in Psychology (Temas em Psicologia).	Pesquisa qualitativa-quantitativa

Fonte: elaborado pelos autores.

Assim sendo, após a análise dos artigos selecionados foram elaboradas duas categorias com intuito de responder aos objetivos específicos deste estudo: I) **Fragilidades dos conhecimentos docentes acerca da sexualidade humana** e II) **Obstáculos para uma abordagem emancipatória**. Nesse sentido, conforme a primeira categoria, identificou-se três subcategorias: a) *Fragilidade na formação inicial*; b) *Experiências próprias acerca da sexualidade* e c) *Carência de formação continuada*. Enquanto, a partir da segunda categoria, foram verificadas também três subcategorias: a) *Perspectiva reducionista acerca da sexualidade*; b) *Ausência de estratégia para abordar a sexualidade*; c) *Invisibilidade das práticas não heterossexuais*.

CATEGORIA I: Fragilidades dos conhecimentos docentes acerca da sexualidade humana

Fragilidade no conhecimento das temáticas de gênero e diversidade sexual

A análise dos artigos demonstrou a existência de fragilidades do conhecimento dos (as) docentes acerca das temáticas relacionadas com o gênero e a diversidade sexual, sendo apontado as seguintes subcategorias:

Lacuna na formação inicial: Nesta subcategoria foram incluídos os artigos que abordaram o fato das questões de gênero e diversidade sexual não serem abordadas nos cursos de graduação na formação dos (as) educadores (as). Essa ausência durante a formação inicial resulta em situações de preconceitos e discriminações nas práticas pedagógicas, contribuindo para a invisibilidade e silenciamento das práticas não heterossexuais. Por exemplo: “... não podemos desconsiderar que a *falta de um preparo na formação inicial* para lidar com essas questões durante a prática docente é um problema.” (Guse; Waise; Esquinhalha, 2020, p. 20). “A professora *reconhece a falta de preparo de sua formação inicial*, onde não participou de nenhuma discussão relacionada à diversidade sexual” (Coelho; Campos, 2015, p. 13). “Cinco dos seis professores responderam que *o curso de graduação não lhes deu instrumento* para trabalhar com tal questão.” (Machado; Pires, 2016, p. 12).

Experiências próprias acerca da sexualidade: Encontram-se nesta subcategoria artigos que apontam para o fato de que os (as) educadores (as) em suas práticas pedagógicas acabam reproduzindo um discurso acerca da sexualidade embasado nas suas concepções próprias acerca da maneira mais correta que a mesma deve ser expressa. Esses discursos normalmente encontram-se pautados

em uma perspectiva conservadora que não considera as diversas manifestações da sexualidade, tendo em algumas situações associações com outros campos de saberes nas ações educacionais dos (as) professores (as), que acaba contribuindo na reprodução de injustiças e discriminações com os estudantes. Exemplos: “As/os docentes entrevistadas/os evidenciaram a dificuldade em abordar temas que envolvam sexualidade, homofobia, seja por não conhecer essas temáticas *ou por sua convicção religiosa e política.*” (Barreto; Santos, 2021, p. 14). “Há, portanto, um conflito entre valores distintos: (a) respeito às diferenças individuais versus (b) *respeito às próprias crenças religiosas.*” (Madureira; Branco, 2014, p. 10).

Carência de formação continuada: Foram incluídos nessa subcategoria os artigos que indicavam a relevância de ações de formação continuadas acerca de temáticas de gênero e diversidade sexual, objetivando contribuir para práticas pedagógicas que não legitimam situações de preconceitos e discriminações nas relações escolares. As publicações inseridas nessa subcategoria sugerem que as formações continuadas devem tratar sobre situações referentes ao contexto escolar, visando contribuir para a superação de uma perspectiva heterossexual e normatizadora presente nas relações estabelecida nas escolas, tendo como norte principal combater situações de homofobia e violências de gênero presente no âmbito educacional. Exemplos: “Para isso, é imprescindível o trabalho de um professor, cuja formação inicial *e continuada precisa ser atravessada pelos pressupostos teórico-conceituais* acerca de gênero e diversidade sexual.” (Hames; Kemp, 2019, p. 6). “As/os professoras/es reivindicaram uma formação continuada, e que os encontros mantivessem uma sistemática de troca de experiências e supervisão feita por profissionais que acompanhassem os projetos a serem implantados nas escolas.” (Nardi; Quartiero, 2012, p. 21). “A política indicava *como prioridade a formação continuada*

de professores/as da rede pública de ensino, através da oferta de cursos em nível de extensão e/ou de especialização.” (Dornelles; Wenez, 2019, p. 5).

Nessa perspectiva, percebe-se a maneira como os conhecimentos acerca de gênero e diversidade sexual são incorporados nas práticas pedagógicas de professores do ensino escolar, indicando a importância de existirem ações para contribuir na formação inicial e continuada dos (as) educadores, visando assim facilitar um espaço mais justo e democrático com a diversidade. Autores como Brol e Martelli (2018) também verificaram no seu estudo dificuldades dos (as) professores (as) lidarem com assuntos relacionados com a sexualidade humana de maneira crítica, considerando como principal empecilho a ausência de formação inicial e continuada sobre estas temáticas durante a formação e atuação profissional. Além disso, o estudo de Costa e Viana (2018) com professoras da rede pública de ensino apontou para o fato das profissionais considerarem a sexualidade uma temática de fórum íntimo, indicando que tratar sobre a sexualidade de maneira crítica e plural seria ir de encontro aos valores pessoais construídos ao longo de sua vida. Essa situação acaba contribuindo para que as intervenções realizadas pelos profissionais encontrem-se pautadas em suas crenças, influenciando na perpetuação de discriminações e desigualdades. Os autores Santos e Santos (2019) indicam para a problemática de que as ações no campo da sexualidade no contexto escolar encontram-se atravessadas por discursos religiosos e com uma perspectiva conservadora que não promove uma educação aberta para a diversidade, reproduzindo discursos heteronormativos e normatizadores.

Nesse mesmo panorama, Carvalho e Rabay (2015) apontam a relevância de abordar o conceito de gênero na formação docente, considerando o impacto dessa temática em dispositivos

sociais como a escola. Bonfim e Mesquita (2020) nos resultados da sua pesquisa constataram que os alunos assinalaram que os (as) educadores (as) não são acessíveis para lidar com temática envolvendo gênero e diversidade sexual, reconhecendo o caráter conteudista reproduzido nas práticas pedagógicas. Desse modo, os estudos problematizam para avanços nas ações educacionais no desdobramento de condutas educativas que superem um modelo organizado na preparação de estudantes somente para o mercado de trabalho e/ou para uma vida acadêmica. Os autores Machado e Pires (2016) em seu estudo indicam para a fragilidade da formação inicial sobre a construção de uma abordagem que envolvam ferramentas pedagógicas para trabalhar sobre temáticas da sexualidade humana com base numa perspectiva democrática.

Da mesma maneira, a investigação realizada por Guse, Waise e Esquinhalha (2020) constata para a questão das formações de educadores (as) não trabalharem com conteúdos envolvendo temáticas como gênero e diversidade sexual, contribuindo para a problemática de situações de violações no contexto escolar. Ademais, conforme o estudo de Barreto (2021) percebe-se que a ausência de informações sobre a sexualidade durante a formação inicial contribui para situações em que os (as) educadores (as) reproduzem seus conhecimentos particulares sobre as práticas da sexualidade. Diante disso, o estudo realizado por Hames e Kemp (2019) aponta para a relevância de estudos sobre as temáticas de gênero e diversidade ao longo de toda formação acadêmica e profissional dos (as) educadores (as), denotando para os efeitos positivos nas relações estabelecidas nas práticas escolares. Por conseguinte, o estudo realizado Dornelles e Wenez (2019) constata sobre a importância da formulação de diretrizes e projetos para tratar sobre questões da sexualidade humana com base numa perspectiva sócio-histórica e que abarque os conhecimentos próprios desse campo de saber, abrangendo toda a formação profissional.

CATEGORIA II: Obstáculos para uma abordagem emancipatória

Após a análise dos artigos verificou-se a maneira como as temáticas de gênero e diversidade sexual são abordadas no contexto escolar e foi possível elaborar as seguintes subcategorias.

Perspectiva reducionista acerca da sexualidade: Nesta subcategoria se insere os artigos que apontam para a perspectiva reducionista dos (as) professores (as) acerca das temáticas de gênero e a diversidade sexual, contemplando em seus discursos e práticas pedagógicas a sexualidade humana somente na perspectiva biológica abordando, por exemplo, conteúdos relacionados com doenças sexualmente transmissíveis (DST) e evitação da gravidez na adolescência, não tendo em conta os fatores socialmente construídos acerca das questões sexuais e de gênero. Essa visão simplista acaba contribuindo para ausência de diálogo na escola sobre as formas que a sexualidade humana pode se expressar, influenciando para situações de violência das manifestações que não estão consoante o modelo heterossexual vigente. Por exemplo: “É preciso *superar a visão reducionista da sexualidade* que, geralmente, é apresentada na escola, buscando uma compreensão que leve em consideração aspectos históricos e sociais.” (Coelho; Campos, 2015, p. 13). “Por experiência própria, tenho visto e sentido o quanto os professores *têm reproduzido os discursos preconceituosos do senso comum.*” (Oliveira; Arriel; Silva, 2017, p. 18). “Parece que a abordagem mais segura no contexto escolar *tem como foco as potenciais consequências negativas do exercício da sexualidade na adolescência: gravidez precoce e DSTs* (doenças sexualmente transmissíveis) /AIDS.” (Madureira; Branco, 2014, p. 9).

Ausência de estratégias para abordar a sexualidade: Nesta subcategoria foram incluídos os artigos que indicam a ausência de estratégias por parte dos (as) educadores (as) em tratar sobre as te-

máticas de gênero e diversidade sexual nas relações escolares. Essa situação promove o silenciamento das expressões da sexualidade que destoam do modelo vigente, colaborando assim num modelo que não abre oportunidades para tratar sobre a maneira como os preconceitos e as discriminações devem ser atenuados nas práticas escolares e nas relações interpessoais estabelecidas na sociedade. Como exemplos: “Com isso, o desafio para os(as) professores(as) é refletir sobre os preconceitos e desigualdades que se instauram na escola, perpetuados até por suas ações e falas, *e serem capazes de abordar tais questões na sala de aula de forma crítica*, objetivando o respeito à diversidade.” (Guse; Waise; Esquinca, 2020 p. 8). “Parece ser consenso que a questão da sexualidade está fora dos portões das escolas e *que não há de fato uma proposta sistematizada para abordar este tema no ambiente escolar*, e que são poucas as pessoas que querem e se sentem preparadas para lidar com este assunto.” (Nardi; Quartiero, 2012, p. 24).

Invisibilidade das práticas não heterossexuais: Nesta subcategoria se enquadram artigos que apresentam informações acerca da invisibilidade e dos silenciamentos nas relações estabelecidas na escola acerca de questões envolvendo gênero e diversidade sexual. Designando o fato de não existir um conhecimento teórico-conceitual profundo acerca da sexualidade humana que contribua para a promoção de direitos igualitários e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que abarque a diversidade e proporcionem um ambiente mais tolerante e respeitoso com as diferenças. Por exemplo: “A ação do professor *constitui-se um fator importantíssimo para o silenciamento*, negação da homossexualidade nesse espaço.” (Machado; Pires, 2016, p. 12). “Representado primordialmente no protagonismo docente, *barra possibilidades de se apresentar o que, por excelência, é humanamente diverso*.” (Oliveira; Arriel; Silva, 2017, p. 13). “Nas salas de aula, as discussões

sobre sexualidade e gênero *eram limitadas às construções do masculino e do feminino heterossexuais.*” (Rosistolato; 2013, p. 10).

Percebe-se acerca das fragilidades nas relações escolares no que tange o desenvolvimento de estratégias que visem abordar sobre as temáticas da sexualidade humana de maneira emancipatória e participativa dos agentes escolares, indicando a necessidade de haver maiores articulações de planejamentos que incorporem no contexto escolar a sexualidade humana de maneira crítica, reconhecendo os aspectos históricos e sociais. Esses indicadores apontam para a construção de práticas pedagógicas que ultrapassem um modelo educacional baseado numa perspectiva reducionista sobre práticas predominantemente heterossexuais e sexistas.

Em seu estudo, Nogueira *et al.* (2016) verificaram a escassez de conhecimentos dos (as) docentes acerca das temáticas de gênero e diversidade sexual, tendo a identificação da sexualidade com base apenas nos fatores biológicos. Ao ser realizada uma pesquisa com professores visando investigar seus conhecimentos acerca de temáticas relacionadas a sexualidade humana, constatou-se o fato dos seus discursos encontram-se baseados meramente numa perspectiva biológica que contribui na reprodução de uma visão simplista e de práticas que não abarcavam a diversidade (Gesser; Oltramari; Panisson, 2015). Essa situação acaba promovendo a ausência de diálogos na escola sobre as diversas maneiras como a sexualidade pode se manifestar, e contribui no apagamento de discursos que promovam uma sexualidade que considere os fatores históricos, sociais, políticos, econômicos, etc. de uma determinada cultura. Autores como Gizzo e Rippol (2015) também constataram que os discursos dos (as) educadores (as) encontravam-se baseados numa perspectiva biologicista, tendo uma linguagem associada com o campo biomédico. Os autores Gaioli e Brancaleoni (2021) nos resultados da sua pesquisa demonstra a ausência

de temáticas sobre a sexualidade humana nas práticas escolares e quando ocorre é pautada meramente num discurso biológico, havendo dificuldades em tratar sobre essa temática de maneira adequada, sendo isso resultante da própria dinâmica da escola e dos valores pessoais dos (as) docentes. Assim sendo, esses resultados demonstram a relevância de adotar medidas que promovam um ensino embasado numa dedicação teórico-conceitual destes profissionais visando contribuir para práticas pedagógicas múltiplas e democráticas.

Os resultados encontrados neste estudo são semelhantes àqueles encontrados por Ferreira (2013). Esse autor constatou haver uma carência de estratégias pedagógicas que auxiliassem os (as) professores (as) durante sua atuação profissional para lidar com situações homofóbicas, discriminatórias e preconceituosas nas relações escolares, indicando que essa situação é um entrave para uma formação democrática. Desse modo, observa-se para a problemática da carência de estratégias do corpo docente em confrontar situações de violência presentes no ambiente escolar, especialmente no apoio oferecido para os estudantes que suas práticas sexuais não estão segundo o modelo heterossexual, lEsses resultados se coadunam com aqueles encontrados por Matta *et al.* (2021) que verificaram que os agentes escolares, não abordam a sexualidade numa perspectiva de emancipação das diversidades, mas se detém em conhecimentos heteronormativos do modelo vigente. Assim sendo, observa-se que essa prática contribui com a continuidade de discriminações e com o apagamento das práticas que não estão em consonância com o padrão normativo da sociedade.

O estudo desenvolvido por Almeida e Soares (2021) demonstrou que a ausência de um diálogo múltiplo sobre essa temática no currículo escolar contribui com o apagamento das experiências dos estudantes e na compreensão das suas identidades. Essa situ-

ação é uma problemática que deve ser transformada nas práticas escolares, objetivando contribuir para a redução das discriminações e para o processo de conhecimentos dos alunos, tendo em vista que os autores Júnior, Moreira e Crusoé (2017) destacam a importância da escola como um ambiente onde as identidades de gênero e a diversidade sexual são expressas. Nessa perspectiva, constata-se que os apontamentos realizados nas pesquisas acima estabelecem semelhanças com o levantamento realizado.

Os autores Madureira e Branco (2014), Nardi e Quartiero (2012) e Machado e Pires (2016), abordam sobre a questão das fragilidades de professores (as) em lidarem com situações envolvendo as temáticas de gênero e diversidade sexual nas relações estabelecidas na escola, apontando que essa situação acentua a invisibilidade das manifestações que não segue as práticas socialmente aceitas na sociedade pautada numa perspectiva heterossexual e sexista. De acordo com Campos e Coelho (2015), na pesquisa realizada no contexto escolar constataram que apesar das questões referentes à sexualidade humana ser classificada como um tema transversal conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), normalmente a disciplina de ciências é compreendida como a única área de conhecimento adequada para tratar sobre esses assuntos e que os saberes produzidos nesse campo tendem a não considerar aspectos históricos e sociais sobre esse conteúdo. Verificando assim que a compreensão dos alunos sobre a diversidade sexual se baseavam num discurso heteronormativo, compreendendo como desviante toda relação que não tivesse conforme esse modelo social. Ademais, promove a consideração do fato que o currículo escolar normalmente se dirige numa perspectiva informativa de transmissões de conteúdos, esquecendo da relevância do seu papel social em contribuir na formação de cidadãos responsáveis para respeitar as diferenças nas relações estabelecidas nos

mais diversos dispositivos sociais, como é o exemplo da escola, que deve contribuir para o estabelecimento de uma sociedade mais igualitária e livre de preconceitos.

Considerações finais

Esse estudo objetivou sumarizar os conhecimentos produzidos sobre as temáticas de gênero e diversidade sexual no contexto escolar, tendo como eixo norteador de investigação as concepções de professores sobre questões relacionadas com a sexualidade humana nas práticas pedagógicas. Ademais, essa pesquisa partiu da proposição de que a escola deve ser um lugar de destaque na vida de muitas pessoas, considerando o período vivenciado nessa instituição, sendo significativa sua influência no desenvolvimento das relações interpessoais estabelecidas nos diversos dispositivos sociais. Desse modo, com base na revisão sistemática realizada em artigos científicos publicados entre 2012-2022, foram nomeadas duas categorias principais que correlacionam uma perspectiva mais abrangente sobre as questões de gênero e diversidade sexual nas práticas docentes presentes nas relações escolares. A categoria “Fragilidades dos conhecimentos docentes acerca da sexualidade humana,” evidencia os principais empecilhos na formação de professores (as) durante sua trajetória acadêmica e profissional para abordar temáticas da sexualidade humana de maneira que não esteja consoante com um padrão normatizador.

Diante disso, a categoria “Obstáculos para uma abordagem emancipatória.” Apresenta as estratégias que os (as) professores (as) adotam em suas ações educacionais na escola para tratar sobre temáticas relacionadas à sexualidade humana. Foi possível verificar a carência das estratégias docentes em abordar os assuntos de gênero e diversidade sexual de maneira crítica, não se limitan-

do a uma perspectiva biológica e/ou dos seus próprios valores e crenças, apontando assim para a necessidade de transformações e questionamentos acerca das práticas pedagógicas dominantes no contexto escolar. Apesar de o espaço escolar ser compreendido como um local onde todos os indivíduos possuem direito de se inserir para um desenvolvimento social justo e igualitário, normalmente os temas ministrados seguem uma perspectiva meramente conteudista. Não considerando outros conteúdos para serem abordados, que por sua vez, pautam-se em discursos que reproduzem e legitimam práticas de desigualdades e violências, no qual os grupos mais afetados são aqueles marginalizados nas práticas da própria sociedade.

Esse estudo possui como uma possível limitação o fato de se restringir aos artigos científicos relacionados com às temáticas de gênero e diversidade sexual, não considerando na análise teses, dissertações e livros e contempla somente publicações em língua portuguesa. Estudos subsequentes podem averiguar como os Projetos Políticos Pedagógicos e os materiais didáticos adotados abordam essas temáticas. Sugere-se ainda que se verifique se professores de escolas públicas e privadas se diferenciam quanto às suas concepções de gênero e diversidade sexual.

Referências

- ALMEIDA, Ana Laura; SOARES, Rosângela Rodrigues. Narrativas de mulheres lésbicas sobre as vivências no cotidiano e no período escolar. **Revista Estudos Feministas**, v. 29, n. 1, p. e67625, 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006.
- BARRETO, L.C.; SANTOS, J. D. F. Com quantas cores se faz uma docência? Desvelando a homofobia no espaço escolar. **Revista: Binacional Brasil- Argentina**, v. 10, p. 455-00, 08 jun. 2021.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acesso em 14 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, v.10, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em 14 nov. 2022.
- BONFIM, Juliano; MESQUITA, Marcos Ribeiro. “Nunca falaram disso na escola...”: Um debate com jovens sobre gênero e diversidade. *Psicologia & Sociedade*, v. 32, p. e192744, 2020.
- BROL, Izana Stamm; MARTELLI, Andréa Cristina. Abordagem da sexualidade nas formações continuadas de professores e professoras da rede básica de ensino. *Revista Ártemis - Estudos de Gênero, Feminismos e Sexualidades*, v. 25, n. 1, p. 274–291, 2018.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, v. 23, n. 1, p. 119–136, 2015.
- COELHO, Leandro Jorge; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 21, n. 4, p. 893–910, 2015.
- COSTA, A. P., & VIANA, C. P. A Formação Docente em Gênero e a Crítica ao Patriarcado: Subordinações e Resistências de Mulheres Professoras. *Poiésis*, 410-428, 2018.
- DORNELLES, p. G; WENWTZ, I. Uma análise Generificada sobre o projeto gênero e diversidade na escola . *Revista: Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 226-243, jul./set. 2019.
- DUARTE, M. J. **Diversidade Sexual e Drogas. Questões para a saúde LGBT**. in C. V. SANTOS, & C. M. ROCHA, *Perspectivas Interdisciplinares em Promoção da Saúde e Diversidade* (pp. 82-93). Palmas: EDUFT, 2020.

- FERREIRA, T. DE S. Diversidade Sexual na Escola: Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Exclusão. Entrelaçando: **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, Cruz das Alma - BA, v. 01, n. 09, p. 44-57, Out. 2013.
- GAGLIOTTO, G. M.; LEMBECK, T. **Sexualidade e adolescência: a educação sexual numa perspectiva emancipatória**. *Educere et Educare*, v. 6, n. 11, 2011.
- GESSER, M.; CASTRO OLTRAMARI, L.; PANISSON, G. Docência e concepções de sexualidade na educação básica. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 3, 2015.
- GUIZZO, Bianca Salazar; RIPOLL, Daniela. Gênero e Sexualidade na Educação Básica e na Formação de Professores: Limites e Possibilidades. **Holos**, v. 6, 2015.
- GUSE, H. B.; WAISE, T. S.; ESQUINCALHA, A. C. O que pensam licenciandos(as) em matemática sobre sua formação para lidar com a diversidade sexual e de gênero em sala de aula?. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 1, p. e202012, 20 nov. 2020.
- HAMES, Clarines; KEMP, Adriana Toso. Diversidade de gênero e sexualidade no processo formativo docente. **Revista: Insignare Scientia**, Vol. 2, n. 1. Jan./Abr. 2019.
- LATTANZIO, Felipe Figueiredo; RIBEIRO, Paulo de Carvalho. Nascimento e primeiros desenvolvimentos do conceito de gênero. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro , v. 30, n. 3, p. 409-425, dez. 2018 .
- LIONÇO, T., & DINIZ, D. **Homofobia & Educação: Um Desafio ao Silêncio**. Brasília: Editora UnB, 2009.
- MACHADO, Aline Gomes; PIRES, Roberto Gondim. Identidade de gênero e suas implicações sobre a sexualidade na perspectiva de professores de Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 360–375, 2016.
- MADUREIRA, A. F., & BRANCO, Â. U. Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola a partir da Perspectiva de Professores/as. **Temas em Psicologia**, Vol. 23, n. 33, p. 577-591. 2014.

- MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela Uchoa. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v.23, n.3, p. 577-591, set. 2015.
- MENDES, K. D. S; SILVEIRA, R. C. C. P; GALVÃO, C. M. **Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem.** *Texto Contexto Enferm.* v. 17, n. 4, p. 758-64, 2008.
- NOGUEIRA, N. S, *et al.* Educação sexual no contexto escolar: as estratégias utilizadas em sala de aula pelos educadores. **HOLOS**, v. 3, p. 319-327, 2016. Doi: 10.15628/holos.2016.2302.
- NUNES, E. M. **Gênero e Diversidade na Escola: limites e possibilidades na formação de professores/as.** 2015, 161p. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2015.
- OLIVEIRA, J. M., & MOTT, L. **Mortes Violentas de LGBT+ no Brasil.** Relatório do Grupo Gay da Bahia. Salvador: Ed. Grupo Gay da Bahia, 2020.
- OLIVEIRA JÚNIOR, J. M.; MOREIRA, N. R.; CRUSOÉ, N. M. de C. Escola e diversidade sexual: Narrativa sobre identidade de gênero. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 23, n. 52, 2018.
- OLIVEIRA, H. F.; ARRIEL, T. D. G; SILVA, R. C. M. Gênero e diversidade sexual na escola: construções identitárias de um aluno-professor. **Revista de Estudo: Letras Escreve, Macapá**, v. 7, n. 1, 1º semestre, 2017.
- OLTRAMARI, Leandro Castro; GESSER, Marivete. Educação e gênero: histórias de estudantes do curso Gênero e Diversidade na Escola. **Revista Estudos Feministas**, v. 27, n. 3, p. e57772, 2019.
- PRADO, Vagner Matias do; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Homofobia e educação sexual na escola -Percepções de homossexuais no ensino médio. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 16, p. 137-152, 2015.
- POCAHY, F., OLIVEIRA, R., & IMPERATORI, T. **Cores e dores do preconceito: entre o boxe e o balé.** in T. LIONÇO, & D. DINIZ, Homofobia e Educação. Um desafio ao silêncio (pp. 115-132). Brasília: Letras Livres: EDUnb, 2009.

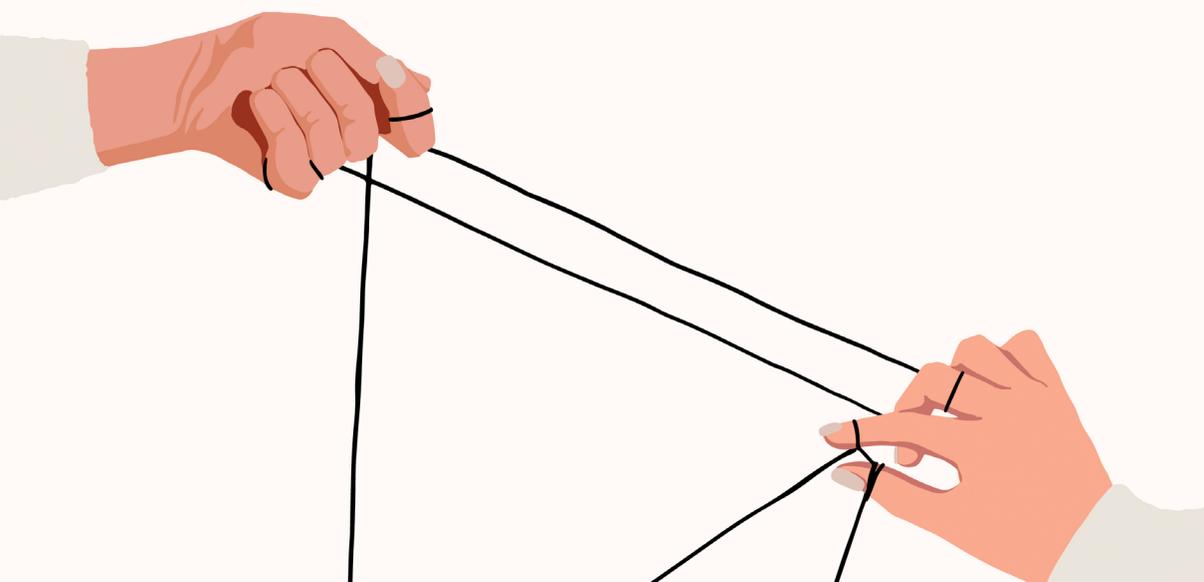
- QUARTIERO, Eliana; NARDI, Henrique Caetano. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Revista: Latinoamerica**, v 1, n. 11, p. 1984-6487, ago. 2012.
- ROSISTOLATO, Rodrigo. “Você sabe como é, eles não estão acostumados com antropólogos!”: uma análise etnográfica da formação de professores. **Pro-Posições**, v. 24, n. 2, p. 41–54, 2013.
- SANTOS, Cristiano Figueiredo; SANTOS, Rosimeire Martins Regis. Desafios na formação docente em diversidade sexual. **Educação: Teoria e Prática**, v. 29, n. 60, p. 140–161, 2019.
- Souza, E. de J., Silva, J. P. da., & Santos, C. (2017). Representações de docentes acerca da diversidade sexual e homofobia. **Rev. Estud. Fem**, 25(2). 519-544.
- SOUZA, M.T.; SILVA, M.D.; CARVALHO, R. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Einstein. Vol. 8, n.(Pt 1), p. 102-106, 2010. Disponível em: http://apps.einstein.br/revista/arquivos/PDF/1134-Einsteinv8n1_p102-106_port.pdf. Acesso em: 09 de nov. 2022.

capítulo 12

Escola é lugar de axé? Educação inclusiva e o racismo cultural religioso

Robéria Nádia Araújo Nascimento

Wagnês Barbosa de Araújo





Ao modo de introdução

Numa sociedade multicultural, torna-se relevante pensar as implicações das diferenças e singularidades que permeiam o campo pedagógico e seus integrantes. Em face disso, este texto dialoga com o cotidiano educativo, chamando atenção para os preconceitos contra estudantes, adeptos de religiões afro-brasileiras, que se tornam vítimas de ações discriminatórias e silenciamentos no espaço escolar. Assim, explicitamos que a perspectiva adotada nesta abordagem se alinha ao eixo conceitual da educação inclusiva e das questões étnico-raciais sob o pressuposto de que o mundo da escola não pode se deslocar do mundo das culturas (Moreira; Candau, 2016).

A hipótese que nos mobiliza é de que a marginalização e o estranhamento em torno das crenças de matriz africana parecem ser expressões de racismo, muitas vezes vinculadas às tradições ancestrais e histórico-culturais do povo negro. Como consequência, exclusões e violências são verificadas nas instituições educativas, e estas reproduzem visões coletivas estigmatizadas. A escola não apenas constitui um importante *locus* de sociabilidades, como manifesta as consequências das diferenças que criam fronteiras entre os grupos. Portanto, os condicionamentos, estigmas e estereótipos sociais circulam no espaço escolar afetando suas práticas e seus agentes.

No que tange ao racismo estrutural, do qual suspeitamos, Oliveira (2011) respalda as nossas impressões, afirmando que, no momento contemporâneo, a batalha da diáspora negra tem assumido outros contornos, mas não se extinguiu na sociedade

38 O termo Axé tem um significado de proteção, força vital e veículo do poder sagrado. É utilizado no repertório das afro religiões como saudação e desejo de boas vibrações espirituais remetendo, sobretudo, às tradições orais que embasam esses cultos religiosos e suas simbologias.

brasileira, embora as contribuições africanas sejam notórias na formação cultural do país. A autora articula que as religiões de matriz africana sofrem perseguições das tradições cristãs, sendo marginalizadas, porque “são grotescas ou exóticas, invisibilizadas por preconceitos racistas” (Oliveira, 2011, p. 37). Tanto no espaço público brasileiro como nas instituições educativas, são vítimas de demonização. Na historicidade brasileira, a identidade negra tem sido invisibilizada desde que os escravos foram impelidos à conversão ao catolicismo e suas resistências de fé, punidas com prisões e execuções. Tal contexto culminou na exclusão e no silenciamento desses sujeitos e de suas culturas religiosas.

A partir do Brasil colônia, o ser negro, sua religiosidade e seus costumes sofreram cerceamentos e depreciações em virtude de suas práticas e “seitas de feitiçarias”, perpetuando a desigualdade racial à medida que a hegemonia branca foi sendo naturalizada no espaço público. Silva (2007) fundamenta essa posição, lembrando que até mesmo os símbolos da herança africana, como a culinária, a capoeira e o samba, foram, por muito tempo, combatidos e tratados de modo pejorativo na sociedade. Consequentemente, o espaço dos terreiros é desacreditado como lugar sagrado, porque associado a magias e desordens profanas.

Até que ponto a distorção desse raciocínio reverbera nas instituições escolares? Numa aproximação com a problemática, partimos das legislações acerca da educação inclusiva e da obrigatoriedade do ensino afro-brasileiro e indígena em sala de aula como fundamentação teórica para os diálogos pretendidos. Uma revisão de literatura e narrativas de crianças do Candomblé e da Umbanda são estratégias metodológicas adotadas para nos auxiliar a compreender os impactos dos discursos discriminatórios de cunho religioso que orbitam no cotidiano escolar.

Marcos legais (não) minimizam os preconceitos

Giumbelli (2009) assinala que até mesmo o ensino religioso não aborda a multiplicidade das crenças existentes no país, uma vez que as referências às vertentes de matriz africana se limitam aos livros didáticos de História sob a nomeação de temas transversais ou alusivos ao dia da consciência negra. Tal enfoque simplificado considera essas práticas “exclusivas dos afrodescendentes”, como se “brancos” não pudessem (ou desejassem) integrar as mesmas liturgias e tradições. Explicita o autor que a regulamentação inclusiva do que é lecionado nas escolas, em termos de religião, fica sob responsabilidade das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Por isso, no Brasil, alguns estados adotam o modelo “confessional”, em que os alunos são divididos de acordo com suas crenças e pertencimentos nas aulas religiosas, mas existem ainda as modalidades “supra confessional”, “interconfessional” ou “não-confessional”.

Entendemos que o ensino religioso deveria, na verdade, contextualizar as religiões existentes com respeito à pluralidade de crenças inerentes a um país multicultural, segundo postula o Art. 33 da LDB³⁹, ao esclarecer que “O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. (Brasil, 1996). Esta Lei ainda recomenda que, após ouvir entidade civil constituída por diferentes denominações religiosas, os sistemas de ensino atentem para suas contribuições para definir os conteúdos a serem ministrados no ensino religioso. No entanto, não se sabe até que ponto a recomendação legal é seguida, pois o que

39 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

se percebe é a refratária atuação das duas religiões cristãs, majoritárias no Brasil, reforçando sua hegemonia no cenário religioso. Qualquer tentativa de diversificar preceitos provenientes de outras tradições ou discuti-los em sala de aula parece causar mal-estar e aversão nos ambientes educativos.

Em suma, por que essa problemática interessa à educação inclusiva? Como materializar uma educação para todos, se os preconceitos em torno das religiosidades africanas persistem e segregam os sujeitos educativos entrelaçados às posturas de racismo e discriminação? Como argumenta Moita Lopes (2002), temos responsabilidades pelos aprendizados do mundo “dentro e fora das escolas”. Somos coprodutores das narrativas sociais, interlocutores ativos nas negociações e agenciamentos que fomentam a construção do conhecimento. Portanto, os discursos que apoiamos ou que disseminamos são produções sociais circulantes por meio da linguagem. Dessa forma, os significados dos discursos emergem quando os participantes *se envolvem, e envolvem outros* em circunstâncias culturais e históricas particulares: “Isso quer dizer que a alteridade e o contexto são categorias básicas para compreender *como* um significado coletivo é elaborado” (Moita Lopes, 2002, p. 30).

Em linhas gerais, conforme propõe Oliveira (2011), a repressão percebida no espaço escolar reflete o medo que se tem da cultura negra. Consequentemente, a intolerância religiosa não prescinde do racismo estrutural que afeta a condição humana. Moita Lopes (2002) assegura que as manifestações racistas são, na verdade, construções discursivas que ignoram a pluralidade sociocultural, porque inferiorizam as diferenças e tentam enquadrar os seres humanos de forma homogênea. Sob essa lógica, a inclusão, o direito e o respeito às diferenças, seja no âmbito religioso, étnico ou de gênero, solicita uma luta sociopolítica, cujos contornos precisam ser desenhados desde o ambiente escolar visando a consolidação de uma educação inclusiva.

É verdade que as posturas educacionais vinculadas a saberes e fazeres que defendem a pluralidade social preconizam paradigmas de reconhecimento e valorização de um mundo diverso. Contudo, tal perspectiva exige uma noção de escola preparada para essas circunstâncias, supondo-se que os professores, gestores e demais agentes de escolarização sejam convocados a enfrentar, proativamente, os desafios das reconfigurações curriculares, de uma formação docente reflexiva e em processo, com vistas à operacionalização de novas práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas.

De acordo com Poker, Martins e Giroto (2016), as escolas devem identificar as melhores estratégias pedagógicas, bem como desenvolver a apropriação de recursos diferenciados capazes de compensar, ou mesmo de superar, o “estar na escola” e as barreiras de aprendizagem e os entraves que as permeiam, analisando, criticamente, o que pode obstaculizar as mudanças necessárias. Atenção para com episódios de bullying se faz necessária, porque em ambiente de agressão as crianças não são motivadas a aprender e até mesmo a frequentar a escola. No caso da população afrodescendente, e especialmente dos discípulos de denominações afro-brasileiras, os preconceitos impedem que competências e habilidades dos estudantes sejam descobertas e estimuladas, o que dificulta tanto o avanço cognitivo dos estudantes como impede a convivência plural no espaço escolar. Nesse sentido, devem ser criadas atividades e posturas inclusivas “que favoreçam a aprendizagem de *todos* os alunos, independentemente de sua diferente condição social, intelectual, sensorial, comportamental, física ou qualquer outra” (Poker, Martins, Giroto, 2016, p. 7).

Entretanto, Silva (2011) ressalta que a questão inclusiva se coloca para além da formação docente, da aprendizagem e dos currículos, chamando atenção, em primeira instância, para a complexidade que permeia o conceito de “diversidade social”. A diferença e a identidade tendem a ser concepções naturalizadas, cris-

talizadas ou essencializadas, porque só são vistas sob a “existência das diferenças”. Para a inclusão pedagógica acontecer, falta uma coerente problematização acerca da produção identitária e da diferença que constituem o espaço das culturas. Portanto, pensar em educação inclusiva no trabalho de sala de aula não concerne apenas a criar estratégias para indivíduos “incapacitados” com limitações cognitivas, a exemplo de autistas, ou portadores de cegueira e surdez, cujas condições restringem ou dificultam os seus modos de aprender. O sentido de “incluir” implica conhecer a diversidade social em que a escola se insere, quais sujeitos a integram, na defesa de uma configuração plural para as instituições. Até mesmo porque a concepção de inclusão deve pautar-se na consciência da multiplicidade de modos de vidas e culturas encontradas na ambiência viva escolar, que se materializa no significado “inclusivo”, por princípio, de uma educação emancipatória:

Uma nova concepção vai se consolidando em torno do conceito de escolas inclusivas. Seu significado vai além da educação especial e aponta para a transformação da educação no sentido de construir escolas de qualidade para todos os alunos. Um tipo de escolas abertas à diversidade dos alunos, capazes de elaborar um projeto comum, do qual participe toda a comunidade educativa (Coll, 2007, p. 7).

Nesses termos, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada na ambiência escolar é de respeito e tolerância para com as diferenças, até mesmo por razões oriundas da legislação oficial, que determina que “a partir dos referenciais para a construção dos sistemas educacionais mais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (Brasil, 2008).

Entretanto, não basta apenas a defesa de respeito e tolerância. É preciso investir no conhecimento das diferenças e da pluralidade, na proposta da diversidade de saberes. Por isso, para além de uma formação docente apta às diferenças, ou de uma reestruturação arquitetônica das escolas com vistas às acessibilidades, a educação inclusiva deve abraçar práticas renovadas para os sujeitos escolares. Isso implica não apenas privilegiar os que possuem deficiências físicas, mentais ou superdotação, mas atentar para as “especificidades” das pessoas acolhendo o que as torna únicas. O que sugere, por exemplo, que a escola, enquanto instância cultural viva, alimente-se da substância vigorosa das subjetividades implicadas nas questões de gênero, religiosidades, etnia-racial, entre outras possíveis que possam circunscrever o cotidiano escolar e os alunos como reais produtos e produtores de uma sociedade diversa. Dessa forma, a concepção de educação inclusiva poderá atender ao pressuposto legal supra que sugere a “mudança estrutural e social da escola”.

Todavia, algumas identidades são vistas no espaço escolar em detrimento de outras, que são silenciadas ou ignoradas. Tal fato requer alinhamento com alterações estruturais das diferentes searas da sociedade, provenientes das reivindicações coletivas que a constituem, no sentido de prezar a diversidade e seu acolhimento em todos os ambientes. Nessa medida, faz-se necessária a defesa dos interesses que mobilizam cada cidadão e cidadã e seus grupos de pertencimento, na justa procura pela garantia de direitos.

Numa pertinente reflexão sobre o racismo, Sodré (2012) observa a tendência que se tem, na vida coletiva, de ignorar ou imunizar-se contra outras dimensões da diversidade. Para tanto, faz notar que o sujeito se utiliza da razão comparativa para incorporar tal tendência discriminatória pela via técnica e econ mica, a fim de exercer o domínio sobre tudo aquilo que representa a ex-

terioridade. “Na prática, aquilo que experimentamos de uma cultura, principalmente da nossa, é a diversidade de seus repertórios, onde se mostram hábitos, enunciações e simbolizações” (Sodré, 2012, p. 181).

Portanto, somente a existência da legislação não inibe os preconceitos relativos aos grupos “diferentes” e suas tradições religiosas no espaço escolar. Onde se insere a consciência da alteridade na conjuntura socioeducativa e no combate às ações excludentes que são verificadas dentro e fora da escola? Quais movimentos são produzidos no combate às discriminações? O que é implementado para desconstruir as visões estereotipadas sobre a negritude, suas práticas culturais e suas religiosidades no âmbito da educação? Para Silva (2011) é urgente trabalhar por uma noção de escola pautada em currículos centrados na *diferença*, pois tal categoria precisa ser concebida como “processo” e real aporte “problematizador” da diversidade, já que “educar não significa reproduzir o mesmo e o idêntico, ou a ideias de um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um "outro mundo" que podemos pensar numa pedagogia da diferença” (Silva, 2011, p. 101).

À luz dessa pedagogia, a compreensão das identidades cria novos significados que dão vida a uma “escola de vida” crítica na direção de práticas inclusivas, e essas poderão visibilizar múltiplos grupos e suas expressões étnicas, culturais e religiosas. Em razão disso, os conceitos de identidade e diferença carecem de questionamento dos sistemas simbólicos de representação que lhes sustentam, pois refletem questões multifacetadas de poder. Enfim, nas palavras do autor, “a identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com a disputa em torno dessa atribuição” (Silva, 2011, p. 96). Se nas instituições educativas acontecem posturas discriminatórias entre aqueles que compõem a comunidade escolar, baseadas em paradigmas etnocêntricos que

desconhecem as identidades e suas diferenças, precisamos inventar outros modos de ensinar e aprender. Parafraseando o autor, é urgente construir uma nova escola, que agregue e acolha a todos, mais respeitosa e emancipatória, na qual a “pedagogia possa fazer a diferença”.

Assim, a diversidade cultural, no âmbito das instituições educativas, deve ser pensada, a partir de “escolas de vida”, como postula Morin (2021), tomando a cultura das humanidades numa perspectiva antropológica e não elitista. Para o pensador francês, tais escolas podem ser capazes de preparar a todos para a vida individual e coletiva. Sua sugestão é pensar em escolas da língua, com a filiação da juventude às literaturas que lhes sirvam de referência à vida; escolas da qualidade poética, onde a adesão à poesia é rica possibilidade de agregar qualidade à vida pela via da emoção e da experiência estética; escolas da descoberta de si, a partir da identidade com personagens de romances ou filmes; enfim, escolas da complexidade humana, onde se aprende “que o conhecimento da complexidade humana faz parte do conhecimento da condição humana; e esse conhecimento nos inicia a viver, ao mesmo tempo, com seres e situações complexas” (Morin, 2021, p. 49). É notório que os elementos das escolas destacados por Morin estão presentes na cultura negra, africana e indígena, e esses devem favorecer a reforma das consciências na construção de uma educação de qualidade, a partir de métodos e práticas que visibilizem os saberes e as ancestralidades desses grupos sociais.

Nesse intuito, para que uma escola alcance a cultura das humanidades, na emergência de um sentido antropológico, para além de modelos inclusivos, há que se valorizar a diversidade presente na esfera coletiva, na busca de efetivar teorias e práticas promotoras de uma convivência saudável e respeitosa convergindo com as contribuições da cultura africana e indígena na sociedade. Muitas vezes, a convergência com o outro apenas se faz presente

nos documentos oficiais que orientam tais ações, a exemplo do artigo XVIII da Declaração Universal dos Direitos humanos (ONU, 1948), que determina a liberdade integral das pessoas:

Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.

Embora a liberdade religiosa seja uma prerrogativa, as atitudes discriminatórias nas escolas revelam posturas preconceituosas. Na concepção de Goffman (2004) o preconceito envolve atos depreciativos decorrentes dos estigmas atribuídos a um indivíduo ou grupo social afetando a convivência coletiva. Consequentemente, emerge a invisibilidade do outro, que passa a não ser reconhecido, ao adquirir uma identidade deteriorada por estereótipos. Enquanto o preconceito se refere a pensamentos coletivos, a discriminação parte de generalizações para materializar comportamentos perversos, sobretudo em relação às minorias.

Objetivando a mudança dos recorrentes episódios de discriminação e desrespeito, a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, altera a LDB, cujo Art. 26-A, explicita: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.”(Brasil, 2003). Seria necessário que, de fato, os currículos oficiais pudessem ter construído uma relação interdisciplinar alusiva ao modelo de conhecimento plural sob os moldes legais, mas o que se observou foram projetos temáticos, isolados, sobre a cultura da África e dos negros apenas no dia da consciência negra, um desdobramento da Lei, no qual as práticas pedagógicas acerca dos conteúdos alusivos a tais culturas parecem encontrar seus limites nas instituições educativas.

Entretanto, a Lei 10.639/03 não previa valorização à etnia indígena na configuração sócio-cultural brasileira. Diante de tais circunstâncias, a Lei 11.645 de 10 de março de 2008 torna obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Com essa medida, alterou-se novamente a LDB para ampliar o reconhecimento dos povos indígenas a fim de elevar o sentido que a História da África, dos africanos e dos indígenas representa para a formação da sociedade brasileira. Com isso, passaram a ser evidenciadas as lutas e contribuições desses grupos étnicos em diferentes esferas sociais portadoras de sentido à História do Brasil. De acordo com o § 1º do Art.26-A da LDBN, os conteúdos a serem ministrados, no ensino fundamental e médio, devem considerar

(...) diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, [africanos e índios]tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008).

A implementação do marco legal deveria ser suficiente para impulsionar políticas de inclusão e incentivar o fim de condutas discriminatórias nas instituições educativas. Porém, o respaldo da legislação depende do entendimento de que as posturas sociais se refletem na escola. Como salienta Almeida (2019), as instituições educativas podem até mesmo reforçar preconceitos, se a preocupação com a questão racial adotar apenas políticas internas, quando, na verdade, as escolas deveriam ser capazes de promover relações mais humanas e antirracistas tanto dentro quanto fora das suas dependências. Isso porque, como vimos, o racismo é algo pre-

sente no cotidiano social, e as instituições escolares precisam ser orientadas a assumir posturas ativas frente à desigualdade racial educando as novas gerações para o conhecimento da diversidade. Caso contrário, tendem a reproduzir em suas práticas e currículos posturas racistas já naturalizadas no espaço público. Caso isso ocorra, a escola corrobora que “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (Almeida, 2019, p. 32).

Nesse contexto, é notório o despreparo de muitos professores, que sentem dificuldades para trabalhar com essas temáticas durante o ano letivo, sinalizando a necessidade de que a formação docente, inicial e continuada precisa ter como eixo a emergência de formar profissionais que valorizem a diversidade e que, portanto, sejam melhor preparados para compreender e lidar com a pluralidade nas suas diferentes linguagens no cotidiano da educação escolar.

Convém sublinhar que a invisibilidade etnicorracial não afeta apenas os estudantes. Não raro, professores, gestores ou outros profissionais responsáveis pela educação formal, para não se tornarem alvos de discriminações e preconceitos no grupo de trabalho, ocultam a própria ascendência religiosa, caso seja de origem africana ou filiada à cultura negra ou indígena, evitando falar sobre tais assuntos no nível pessoal. Será que o alheamento docente, frente à própria adesão religiosa no ambiente educativo, pode reforçar o preconceito de toda a comunidade escolar? Ao eximir-se de compartilhar pertencimentos e saberes importantes à formação das crianças e jovens pela via da própria experiência, o professor tende a desvalorizar saberes “subalternos⁴⁰”, essenciais à constru-

40 “As perspectivas epistêmicas subalternas são uma forma de conhecimento que, vindo de baixo, origina uma perspectiva crítica do conhecimento hegemônico nas relações de poder envolvidas” (Grosfoguel, 2008, p. 5).

ção da cultura das humanidades, que deve ser o princípio basilar de uma educação inclusiva.

Assumir a adesão religiosa de matriz africana no âmbito escolar pode não ser uma tarefa fácil, sobretudo num paradigma de escola, cujas raízes tradicionais adota a forma eurocêntrica como a única possível na sua implementação. No entanto, a voz dos excluídos precisa ser ouvida no espaço escolar, com atenção especial às suas sensibilidades, uma vez que “(...) a força motriz da diversidade cultural está na sensibilização das consciências frente à emergência do Outro (...)” (Sodré, 2012, p. 185). São os professores que mais convivem com as crianças e jovens, e esse público passa um tempo considerável sob a atenção docente, principalmente na realidade contemporânea, cujo número de escolas integrais avança de maneira expressiva.

Se a escola é um ambiente de culturas plurais que nem sempre são vistas como relevantes, docentes ou membros da equipe técnico-pedagógica podem ser alvos de preconceitos e discriminação. Em contrapartida, também podem ser agentes que inibem a voz e a participação dos alunos e de suas famílias mantendo uma relação de poder que não permite a inclusão de saberes múltiplos nas ambiências escolares. Tais posturas fazem com que questões fundamentais à formação cidadã sejam objetivos teóricos e didáticos, mas sem estabelecer relações concretas entre legislação pedagógica, vida social e os conteúdos escolares. Com isso, abre-se ainda mais espaço para a resistência de determinados grupos sociais em discutir tais questões, envolvendo pais, professores e gestores escolares. Tendo em vista que um dos propósitos de um ensino de qualidade inclusivo para a formação das novas gerações é construir diálogos com a comunidade escolar e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, a escola precisa promover e fortalecer o vínculo com a historicidade e a pluralidade cultural.

Sob a ótica de Candau (2007), os processos culturais demandam questões desafiadoras para a educação escolar. Uma vez que a cultura constitui o humano em níveis profundos, pessoal e coletivo, o cotidiano escolar suscita maior compreensão acerca das relações entre culturas e educação para que a escola possa tornar-se um ambiente mais significativo de encontro e crescimento para seus integrantes (Candau, 2007, p. 62). Importa conceber a escola como espaço plural, necessariamente inclusivo, onde as presenças humanas são objetividades que se entrelaçam na possibilidade de explorar itinerários de comunicação e compartilhamento subjetivo, sensível entre os sujeitos, cujo esforço nessa direção também deve partir da coletividade.

Sacristán (2002) assinala que diversidade e desigualdade são inerentes aos seres humanos, pois decorrem das relações estabelecidas no âmbito social e cultural e das respostas humanas frente à educação recebida na sala de aula. Observa que devemos aprender a conviver com a diversidade como algo tão normal quanto a própria vida e enfatiza a importância de os professores tomarem esse princípio como ponto de partida para o exercício do trabalho docente. Sobretudo, porque a forma como nos comportamos, como vimos e sentimos as coisas do mundo, e a percepção de como elas nos afetam e nos desafiam, resultam das influências de hábitos culturais, rotinas do trabalho docente e de deformações em nossos posicionamentos frente ao mundo. Nessa esteira, é preciso desaprender os estigmas e as discriminações, uma vez que a escola se coloca como a possibilidade de abertura de itinerários que conduzam os sujeitos a “desvendar o mundo dos significados da diversidade ou da diferença e ver que o que se quis fazer com elas, é um caminho para descobrir práticas, afinar objetivos, tomar consciência e poder administrar os processos de mudança de maneira um pouco mais reflexiva (...)” (Sacristán, 2002, p. 4).

Nesse lugar de aberturas e exercícios de alteridade, convém problematizar a necessidade de empatia, lembrando que professores, gestores e familiares são eixos fundamentais para a construção de uma instituição inclusiva criando condições para a frequência e permanência do seu alunado. Desse modo, os sujeitos educativos não podem se eximir da responsabilidade social de incorporar a diversidade no espaço escolar, acolhendo as especificidades; primeiro, numa relação dialógica e, na sequência, na pertinência de ações que façam sentido para todos. É válido salvaguardar qualquer atitude capaz de representar mudanças de posturas em relação à discriminação vivida por muitos sujeitos e praticada por tantos outros. Urge a convergência de leis e ações que tragam em seu bojo a propositura de atitudes coerentes com políticas democráticas e inclusivas, cuja visão se amplie na direção das especificidades dos alunos e impulsione a valorização destes e dos seus grupos de pertencimento em todas as esferas sociais.

Para Nóvoa (2022), a escola precisa oferecer a possibilidade do conhecimento sobre diferentes realidades culturais, tendo em vista que, por outra via, esse conhecimento poderia não ser acessado. Além de ser patente a finalidade primordial de conseguir que os alunos aprendam a pensar, os propósitos da escola não podem estar circunscritos à reprodução da vida, mas à abertura de caminhos para que os alunos possam conhecer outros modos de vida e “aspirar a ser mais do que “esta” vida” (Nóvoa, 2022, p. 18). Portanto, cada sujeito possui repertórios culturais construídos nas relações sociais familiares e extrafamiliares, em diferentes lugares e instituições. Na escola, o relacionar-se é algo complexo que suscita dos sujeitos o poder ampliador das possibilidades de convergência entre as inúmeras formas de ser e estar no mundo. Entre elas, destacamos as afro religiosidades, porque a fé também se entrelaça com os percursos do aprender.

A escola tem cor? Tem credo? Narrativas de exclusão

Silva (2007) analisa, com propriedade, a intolerância religiosa como um fator expressivo da exclusão que invisibiliza as práticas afro-brasileiras nos espaços coletivos. Para o autor, os casos se mostram motivados por associações equivocadas entre as entidades e os rituais das vertentes de origem africana às práticas de feitiçaria e magia negra. Muitas vezes tais visões surgem no ambiente familiar, permeiam o imaginário social e migram para o espaço escolar. Trata-se de um preconceito étnico-religioso que julga as crenças de matriz africana como primitivas e animistas, inferiores às denominações cristãs. Conseqüentemente, as crianças do Candomblé ou da Umbanda têm em comum algumas atitudes: escondem seus pertencimentos religiosos na escola para não serem vítimas de segregações intergrupais; professam uma religião diferente da sua optando, na maioria das vezes, por crenças majoritárias e cristãs, ou declaram os seus pertencimentos religiosos, assumindo, porventura, os riscos dos preconceitos.

Pires e Moretti (2016) narram um fato de 25 de agosto de 2014, ocorrido na Escola Municipal Francisco Campos (Grajaú, Rio de Janeiro), com um estudante de 12 anos da 4ª série do ensino fundamental, que foi impedido de entrar na escola pela diretora, por estar usando, segundo ela, “roupas fora do padrão adequado”. Há um mês, o menino cumpria obrigações religiosas do Candomblé, e na ocasião usava uma bermuda branca, fios de conta sob o uniforme escolar e um boné branco. A mãe já havia avisado à instituição que, durante esse período, o filho iria à escola de branco e portando as guias religiosas, mas, ainda assim, a diretora se recusou a permitir a entrada do estudante. Em razão da postura institucional e do necessário cumprimento da obrigação religiosa, o estudante perdeu um mês de aula, e, logo depois, pediu transferência da escola. As autoras supracitadas destacam que o

caso repercutiu nos noticiários, gerou manifestação na frente da escola por um grupo inter-religioso e o prefeito da cidade do Rio de Janeiro formalizou pedido de desculpas à família, em audiência com o adolescente, sua mãe, seu advogado e a Secretária de Educação. Quantos casos parecidos ainda se repetirão Brasil afora? E sobre quantos não temos conhecimento?

Nos diálogos com Jamila e Kalifa⁴¹, identificamos os mesmos espectros do preconceito religioso na ambiência escolar. Descreve Jamila:

- Um dia eu fui pra escola de branco numa sexta-feira, porque era dia de obrigação do meu orixá. Fazia dez dias do meu ori e eu tinha que cumprir o preceito. Então, fui de saia com o lenço que já tava usando todo dia enquanto o cabelo não crescia, mas uns meninos começaram a rir e a apontar pra mim, dizendo que eu era mini-macumbeira... Disseram também que eu andava fedendo, porque meu cabelo vivia abafado no lenço. Eu fiquei muito triste. Passei o recreio chorando, nem comi o lanche, aí minha mãe depois foi falar com a supervisora” (Fala de Jamila, 13 Anos).

Em relação à Kalifa, a irmã mais nova, notamos que a exclusão se mostra menos dolorosa, pelo menos no momento presente, devido à sua pouca idade, o que minimiza os sentidos e comportamentos dos colegas, e até mesmo da professora. Entretanto, não temos como prever quais memórias o episódio lhe despertará no futuro. A menina logo nos diz que é chamada de “a neguinha do terreiro”. Perguntamos se isso a deixa triste, e se ela entende o que isso significa, mas a criança só responde que “*todo mundo lá gosta*

41 As identificações das meninas e de sua mãe foram trocadas por nomes africanos por precauções éticas. Jamila é aquela que é Elegante e Bonita, já o significado de Kalifa é Brilhante. As duas crianças são negras e estudantes de uma escola estadual localizada em Campina Grande, PB. O nome escolhido para a mãe, Adanna, significa Filha Amorosa do Pai.

muito dela”. Porém, revela que só “às vezes, um menino ou outro diz que ela é feia, porque não é da igreja, e não é de Deus” (Fala de Kalifa, 9 anos).

A mãe das crianças (que frequenta terreiros desde a adolescência por influência religiosa familiar⁴²) lembra o dia em que foi “tirar satisfação” com a supervisora sobre o “desconforto da roupa branca”. Ela avisa que, pelo que foi informada, só suas filhas pertencem à religião do Candomblé na escola⁴³. Os demais alunos são católicos e evangélicos. Nas suas palavras:

- Cheguei muito magoada na escola naquele dia. Minha filha nem queria mais voltar às aulas. E a mulher [a supervisora escolar] nem sequer me disse para sentar quando contei isso. Pensei que ela seria solidária, pelo menos isso. Mas foi logo dizendo que era drama de criança, que só uns quatro meninos xingaram Jamila, e que ela ficou sentida demais por causa do cabelo. Perguntou até porque a menina estava meia careca, como se isso justificasse os insultos. Então eu vi que não foi somente preconceito com a religião, mas também com a condição de preta da minha filha mais velha. Depois disso, ela até perguntou se podia alisar o cabelo. Eu falei que ser uma mocinha preta é motivo de orgulho, e que nossa religião ensina a perdoar essas coisas, que ninguém deve machucar o outro por causa da cor da pele ou da sua crença. A supervisora disse que ia conversar com a professora, fazer um trabalho de História sobre o Candomblé pra ensinar a respeitar o povo de santo. Mas não senti muita verdade nisso... até porque nos livros não há nada sobre Candomblé, e nem nas tarefas de casa a escola fala disso. Pelo contrário, um dia fizeram um trabalho sobre uma música de louvor de uma cantora bem famosa,

42 Pertencem a um dos terreiros mais antigos da cidade.

43 Porém, não são números oficiais. Talvez existam mais crianças que não professam o credo religioso por temerem as discriminações, segundo constatações da pesquisa de Caputo (2016).

e depois eu descobri que a própria professora é da Assembleia de Deus. Ou seja, religião pra elas é só nas igrejas; nosso terreiro é "macumba", como ouvi uma vez uma mãe dizer no pátio (Fala de Adanna, mãe das meninas, registrada em 28/08/2022).

Ou seja, a supervisora naturalizou o preconceito e a agressão. Quando afirma que seria um “drama de criança”, e acentua “só uns quatro meninos” para justificar o episódio, notadamente, além de reforçar a discriminação e o preconceito, num ambiente onde deveria ser fortemente combatido, acaba por minimizar, no sentido de “desvalorizar”, os preceitos religiosos da aluna. Percebe-se que se utilizou da estética branca e eurocêntrica como referências de beleza e religiosidade ao mencionar, com desdém, o cabelo raspado e as roupas brancas da menina. Na postura assumida pela supervisora, notamos o reconhecimento e o respeito apenas pela filiação religiosa majoritária dos alunos católicos e evangélicos da escola. Isso reforça o apagamento sofrido por membros de grupos minoritários em que suas culturas tendem a ser inferiorizadas para não despertar interesse no espaço escolar, a menos que sejam incorporados sob a forma de temas compulsórios e específicos do currículo formal.

Um episódio ocorrido com a Mini-moça⁴⁴ de oito anos, aluna de uma escola pública no Sertão da Paraíba, no município de Sousa, ilustra, talvez, o revés dessa conduta. Awé⁴⁵, mãe da Mini-moça, nos conta que durante uma das aulas de Religião, a professora substituta, com o propósito de fazer referência às religiões de matriz africana, havia mencionado que sua filha era uma pequena umbandista. Então, perguntou à menina o que ela “fazia” no terreiro. Sua mãe relata que, diante da pergunta inesperada, a menina

44 Em referência à Pomba-gira moça, entidade das religiões afro.

45 Orixá considerada a senhora das fontes por representar a renovação do espírito.

ficou emudecida e olhando para baixo, após ter observado que os seus colegas e a professora esperavam curiosos por uma resposta. As palavras de Awé, mãe da mini-moça, que é adepta da Umbanda e frequenta o terreiro há quase sete anos, nos encaminham para um melhor entendimento dessa experiência no cotidiano escolar:

-Eu já tinha explicado pra ela não falar da nossa religião pra ninguém, nem cantar os pontos da Umbanda na escola, como ela fez um dia, e a outra professora disse que era "coisa do demônio" e proibiu ela de cantar o ponto de Iemanjá na escola. Tive que conversar com minha filha sobre preconceito e pedi que ela não falasse da nossa religião na escola e em nenhum outro lugar que não fosse no terreiro, porque as pessoas poderiam não entender. Ela sabe que as coisas da nossa religião não são bem aceitas por todo mundo, por isso que quando a professora dela quis saber o que fazia no terreiro, ela não disse nada. Ela só fazia olhar pra baixo (Fala da mãe da Mini-Moça, em 02/09/2022).

Ao sentir a discriminação e o preconceito, anteriormente vivenciados na escola, a menina se recusa a responder à pergunta da professora sobre o que ela fazia quando estava no terreiro de Umbanda. O ambiente familiar lhe ensinou a postura “sem respostas” para situações previsíveis a que poderia ser submetida em virtude do seu pertencimento religioso. Entendemos que, com o propósito de proteger a filha e evitar confrontos, a mãe acaba por reforçar o obscurecimento da própria religião no espaço escolar, perdendo a oportunidade de agir em prol da inclusão. Com isso, é perceptível o apagamento de qualquer contribuição que pudesse ampliar o conhecimento das crianças sobre a Umbanda, através de saberes provenientes da experiência de uma criança da própria sala de aula. Talvez se não houvesse a omissão, a criança poderia ajudar a desconstruir preconceitos, mas reforçou o silenciamento em torno de seus preceitos religiosos.

Mesmo assim, percebe-se que a professora não ignorou a realidade da Mini-moça, pois lhe deu a oportunidade de falar de si, ofereceu-lhe a chance de falar sobre a religião e as possíveis práticas desenvolvidas no seu lugar sagrado. Mas a postura da menina foi reveladora, ao demonstrar que precisava se proteger contra outros episódios de preconceito, por isso, em atitude de autodefesa, não quis revelar qualquer conduta realizada no terreiro. A partir do que é narrado por ela, é possível compreender as motivações que a conduziram ao silenciamento na sala de aula:

-Eu achei estranho, eu tive medo que meus colegas perguntassem da minha religião, eu nem sabia o que dizer lá na sala de aula. Fiquei pensando que aquilo não tinha acontecido nunca com a outra professora nas aulas de religião. Eu nem sabia que aquela professora nova sabia que eu era ⁴⁶mini-moça e mini-bailarina. Eu não disse nada pra professora, olhei pra baixo e ela ficou falando de outras coisas lá, e esqueceu. (Fala da mãe da Mini-Moça, em 02/09/2022).

Apesar de esperar uma resposta, a professora respeitou o silêncio da menina por parecer compreender que a origem desse silêncio decorre da própria sociedade, e provém do espaço doméstico como um comportamento orientado para lidar com atitudes previsíveis de discriminação contra à Umbanda. Todavia, ao fazer a pergunta, a professora parece colocar a escola como espaço privilegiado para a abordagem de temas étnicos-raciais na confluência com a realidade das crianças. Apesar de não ter explicado à turma que a Umbanda é uma religião tão digna de respeito quanto qualquer outra, a atitude docente aponta uma contradição co-

⁴⁶Em referência à Pomba gira moça que baila com vestido comprido e vermelho durante a gira no terreiro e que também inspirou a menina a filiar-se ao ritmo do batuque da gira e à leve dança de uma bailarina.

num nas salas de aula, quando alguns docentes ignoram a filiação religiosa de matriz afro, evitando falar sobre o assunto ou desvalorizando os saberes provenientes dessas práticas de fé. Tal atitude não visibiliza as diferenças, nem traduz reconhecimento à pluralidade, desqualificando as tradições religiosas dos alunos e o que eles constroem pela via da própria experiência em seus grupos de pertencimento. Como resultado, as religiões de ascendência africana tendem a ser inferiorizadas à medida que as práticas cristãs são vistas como as únicas importantes. Dessa forma, a cultura africana e suas tradições são excluídas, tratadas como saberes invalidados para a vida coletiva, descredenciando, assim, as histórias de vida extra escolares que configuram o cotidiano de inúmeras famílias e seus credos religiosos.

Com o intuito de salientar outras narrativas de exclusão nos espaços educacionais, mantivemos contato com uma jovem candomblecista do interior da Paraíba, que iria contribuir conosco, na construção deste texto, narrando experiências de discriminação sofridas na escola. Mas ela desistiu de falar. Seu pai biológico também é o pai de santo do terreiro que ela frequenta desde criança. Ao que parece, foi orientada para silenciar sobre sua religião, justificando:

-Por causa das nossas crenças, não podemos falar assim sobre essas coisas com todo mundo. É melhor não falar (Jovem Candomblecista, em 27/08/2022).

As religiões afro são envoltas em mistérios. Não se tratava de revelar simbologias ou práticas, mas apenas de contar como lidam com elas no cotidiano das escolas. De qualquer maneira, e seguindo princípios éticos, não identificamos a moça, mas ainda assim entendemos ser importante traduzir sua opinião para ilustrar como as culturas de muitas crianças e jovens são postas à mar-

gem de outras culturas, uma vez que são educados em casa a negar parte do que os constitui para serem aceitos, principalmente, no ambiente escolar.

Convidamos duas mães do mesmo Ilê do qual a M ini-moça e sua mãe são adeptas, para contatar os seus dois filhos, meninos umbandistas, a relatarem suas vivências escolares. Entretanto, as mães informaram nunca ter recebido queixa dos filhos sobre este assunto, mesmo porque elas os orientam para que não falem sobre a religião, justamente para que não sejam discriminados na escola. Segundo elas, a orientação parte do próprio pai de santo, que pede a todos do terreiro “uma vida discreta e sem chamar atenção das pessoas” em virtude do pertencimento à Umbanda. Caputo (2016) verificou o mesmo numa pesquisa com crianças e adolescentes pertencentes ao Candomblé numa escola carioca, na qual se afirmavam católicas apenas para não serem alvos de preconceitos.

Ao modo de (in)conclusão

Moreira e Candau (2016) reiteram que a educação inclusiva num país multicultural envolve as respostas escolares necessárias aos ambientes pedagógicos e aos seus sujeitos, o que implica comprometimento de seus agentes. Isto é, os arranjos educacionais, as decisões, as teorias, as práticas e os currículos precisam considerar as normas legais, mas, sobretudo, materializar políticas efetivas contra a opressão e a discriminação a que os grupos minoritários têm sido, historicamente, submetidos. Tal empenho é de todos nós, não atribuições de políticas públicas.

No caso das religiosidades e seus pertencimentos, percebe-se que muitas famílias e instituições educativas ainda não estão preparadas para lidar com os enfrentamentos em torno das diferentes denominações de fé na ambiência escolar. Faltam informações e

formações para os sujeitos educativos. Faltam atividades pedagógicas e currículos renovados, bem como canais de comunicação abertos ao diálogo e à formação das crianças e jovens numa perspectiva inclusiva e etnicorracial. Os silenciamentos e as omissões impulsionam a ignorância e a exclusão reforçando o racismo estrutural que afeta os afrodescendentes e suas matrizes de fé. Adeptos de religiões não hegemônicas tendem a permanecer em espaços escolares periféricos, resguardados em seus lugares, negando suas adesões, para não despertar a atenção e a curiosidade sobre seus modos de apreender o mundo pela via sensível da religiosidade.

Em linhas gerais, a escola deve “incluir-se” nas diferenças de forma contextual, considerando as dimensões espirituais, éticas e estéticas como elementos intrínsecos à formação humana, presentes nas diferentes manifestações de fé. Para favorecer uma escola inclusiva, as crianças e jovens precisam ter voz e sentir que suas diferenças são, na verdade, singularidades que possuem igual valor e referência na condução da vida individual e coletiva. Sozinha, a escola é incapaz de construir relações abertas e democráticas para acolher as famílias e suas culturas. As instituições educativas não podem continuar sendo ambientes castradores de subjetividades, nutridos apenas pelos discursos vazios de leis e diálogos que não endossam ações efetivas capazes de inibir práticas discriminatórias. Uma instituição educativa que inclui é aquela que acolhe os ecos das diferenças socioculturais, valorizando as religiosidades, as especificidades e suas relações em prol da igualdade, do pertencimento e da dignidade dos sujeitos.

Por isso, nossa visão de escola para “todos” é aquela que também seja “lugar de axé”, energia que brota das raízes da miscigenação da formação da sociedade brasileira. É por meio da reforma das consciências, com o encontro das diversas cores e credos, da valorização de cada sujeito enquanto território vivo, que se constrói uma educação verdadeiramente inclusiva.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. (1948). “**Declaração Universal dos Direitos Humanos**” (2017[III] A). Paris. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 23 de ago. de 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, LEI 10.639 de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 19 de set. de 2022.
- BRASIL, LEI 11.645 de 2008. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>. Acesso em 11 de set. de 2022.
- CAPUTO, Stella Guedes. Ogan, adósu òjè, ègbonmi e ekedi- O candomblé também está na escola. Mas como? *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- CANDAU, Vera Maria. (org.) Cotidiano escolar e culturas: encontros e desencontros. *In*: **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- COLL, César. [et.al]. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Trad. Fátima Murab. Porto Alegre, 2007. [Livro eletrônico].
- GIUMBELLI, E. **Ensino Religioso em Escolas Públicas no Brasil: notas de pesquisa**. Debates do NER, v. 14, p. 50-68, 2009.
- GROSGUÉL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, Março 2008: 115-147.

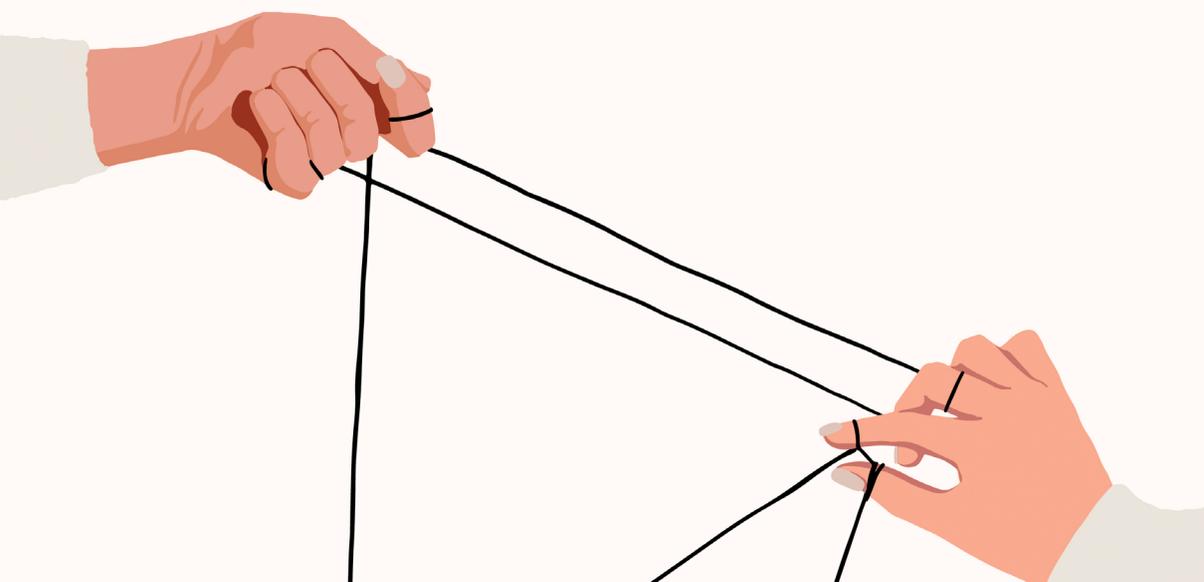
- MOITA LOPES, Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2016.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2021.
- NÓVOA António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar.** Colab. Yara Alvim. Salvador, SEC/IAT, 2022.
- OLIVEIRA, Irene Dias de. Religiões afro-brasileiras e etnicidade: novas sensibilidades num mundo multicultural. *In:* OLIVEIRA, Irene Dias de; REIMER, Ivoni Richter; SOUZA, Sandra Duarte de. (Orgs). **Religião, transformações culturais e globalização.** Goiânia: PUC, 2011.
- PIRES, Thula Rafaela de Oliveira; MORETTI, Gianna Alessandra Sanchez. **Escola, lugar do desrespeito: intolerância contra religiões de matrizes africanas e escolas públicas brasileiras.** Revista de Direitos Humanos e Efetividade. Brasília, v. 2, n. 1, p. 01-20, Jan/ Jun, 2016.
- POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca (Ogs). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores São Paulo: Cultura Acadêmica/Marília: Oficina Universitária, 2016.**
- SACRISTÁN, José Gimeno. **A construção do discurso sobre a diversidade.** *In:* Atenção à Diversidade. Rosa Alcudia. [et. al]. Trad. Dayse Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SILVA, Vagner Gonçalves da. **Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: Significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo.** Mana, v. 13, n 1, p. 207-236, 2007.
- SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

capítulo 13

Representações sociais e o processo de estigmatização: estudo na educação básica na cidade de São Paulo

Daniela Nassim Camargo da Fonseca

Cristina Miyuki Hashizume





Introdução

O presente capítulo, resultado de uma pesquisa realizada numa perspectiva qualitativa, teve como tema a estigmatização dos alunos com deficiência. O referencial de análise utilizado abrange a teoria de Moscovici sobre as Representações Sociais, para a discussão de estigma e visão social acerca da deficiência, e os estudos de Goffman sobre estigmatização e identidade social, perpassados por uma discussão da Psicologia Social e Psicologia da Educação. Tais teóricos foram usados na estruturação das discussões das entrevistas coletadas, contribuindo na qualificação da análise dos resultados e contribuindo, desta forma, para a construção de conhecimento sobre a inclusão escolar.

Método

O método qualitativo tem como objeto de análise situações complexas, particulares e peculiares, de maneira que os estudos que se utilizam dessa metodologia buscam a complexidade do problema, analisando as interações, compreendendo e classificando as dinâmicas sociais e possibilitando o entendimento das particularidades da situação pesquisada.

O instrumento para a coleta de dados foi registro de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram gravadas e transcritas, mantendo o tom oral, sendo realizada sua posterior adaptação para fins de legibilidade, dos quais surgiram categorias que emergiram do próprio conteúdo da entrevista e da leitura dos referenciais teóricos. O método de trabalho é aquele proposto por Bardin (2004).

O roteiro de entrevista teve como objetivo compreender/recuperar as representações sobre as deficiências enraizadas nas expe-

riências anteriores ao trabalho na escola, bem como suas concepções sobre as possibilidades (ou falta delas) na ação pedagógica com a criança.

Participantes e caracterização da Instituição

A pesquisa foi realizada numa escola pública municipal na cidade de São Paulo. A unidade escolar se localiza na periferia da cidade, numa região caracterizada pela carga e descarga de mercadorias (Zona Terminal de Cargas) e atende à Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. A escola foi selecionada por possuir uma Sala de Recursos (Atendimento Educacional Especializado) com alunos matriculados e frequentando.

A escola atende a uma clientela bastante diversificada, com uma grande parcela de alunos que vivem em comunidades, como a “Favela do Violão” e áreas invadidas adjacentes ao terminal de cargas da região. Funciona em três períodos de aulas, sendo o período das 07 às 12h destinado ao atendimento dos alunos do Ensino Fundamental I, das 13h20 às 18h20 são atendidos os alunos do Ensino Fundamental II e no período das 19 às 23h são atendidos os alunos de EJA.

A Sala de Recursos funciona em dois períodos, das 07 às 12h, e das 13h20 às 18h20. No período da tarde, horário que realizamos as observações e atendimentos, são realizados três horários de grupos, com atendimentos de dois dias por semanas, alternados. As crianças são atendidas nos horários das 13h20 às 15h, das 15h às 16h40 e das 16h40 às 18h10. A criança observada e que será alvo de nossa análise neste texto era atendida no terceiro grupo, com mais dois colegas.

Nesta sala são atendidos 14 alunos com deficiência, sendo: 05 alunos com deficiência intelectual, 02 alunos com deficiência física

e intelectual, 01 aluno com baixa visão e deficiência intelectual e 07alunos com TEA. A sala atende a demanda da própria escola e também a demanda das escolas do entorno, sendo três escolas de ensino fundamental e uma de educação infantil. Todos os alunos são atendidos no contra turno de aulas e sua matrícula e frequências não são obrigatórios, oferecidas em caráter suplementar, ficando a critério dos pais e ou responsáveis pela criança sua adesão ou não ao serviço de apoio.

A escola oferece 1120 vagas no total, possuindo 959 alunos matriculados e dispõe de 15 salas de aulas, 01 sala de leitura, 01 laboratório de informática, 01 sala de recursos audiovisuais, 01 sala de recursos e atendimento educacional especializado, AEE, nomenclatura que adotaremos quando nos referirmos a ela, pátio e quadra de esportes cobertos, parque e ampla área arborizada, além de espaços administrativos, sala de professores, sanitários, cozinha, depósito de materiais pedagógicos e de materiais de educação física. A unidade conta com 45 funcionários, sendo: uma diretora, dois assistentes de direção, duas coordenadoras pedagógicas, uma secretária de escola, duas auxiliares administrativas, seis inspetores de alunos, 20 professores, quatro estagiários, duas professoras de sala de leitura, duas professoras de laboratório de informática, uma professora de sala de recursos e dois porteiros. Na escola também encontramos cinco merendeiras, sete auxiliares de limpeza, um vigilante noturno, uma auxiliar de vida escolar, todos contratados por uma prestadora de serviços para a Prefeitura Municipal.

O Estudo de Caso

Para efeitos deste estudo, da totalidade da pesquisa realizada, foi selecionado um aluno matriculado nessa escola no ensino Fun-

damental I, período em que está concentrado o maior número de crianças matriculadas com deficiências. Para a pesquisa foi identificada a criança matriculada que possuía laudo médico e frequentava o AEE. Dentre essas crianças, analisando quatorze relatórios médicos e laudos da sala de apoio, a maioria das deficiências era qualificada como Transtorno Global do Desenvolvimento e deficiência intelectual, com uma incidência de 07 crianças com laudos de TEA, Transtorno do Espectro Autista, e 05 crianças com deficiência intelectual. Dentre essas duas categorias iniciais foi selecionada uma criança cuja família demonstrou disposição e interesse em participar da pesquisas.

A criança selecionada para esta pesquisa será identificada como G. para efeitos de proteção de identidade. Foi acompanhada, a fim de mapearmos como as representações dos sujeitos influenciam o processo de estigmatização. G possui Transtorno Global do Desenvolvimento, diagnosticado aos três anos de idade com TEA infantil, oito anos e cursa o 2º ano do ensino fundamental, no período da pesquisa. O menino mora com o pai, a mãe e o irmão, em casa alugada próxima a escola. A família se mostra atenciosa e preocupada com sua educação e o seu desenvolvimento, em especial a mãe, que abriu mão do trabalho remunerado fora de casa para dedicar-se aos cuidados e acompanhamentos de G.

A criança chega à escola trazida pelo transporte escolar gratuito oferecido às crianças com deficiências e transtornos às 07h e sai às 12h, sendo atendida em horário normal, realizando todas as atividades e aulas de seu grupo. A criança já chegou à escola com laudo de TEA (Autismo Infantil), motivo esse que permitiu sua matrícula na sala de AEE, desde o seu ingresso na escola de educação infantil.

Sobre o quadro e perfil comportamental e de aprendizagem, baseado em informações dos professores, o aluno interage pouco.

Mostra-se sempre reservado e distante, fala pouco, às vezes possui uma fala descontextualizada do ambiente escolar. Apesar de G. observar e compreender histórias, se dispersa e perde o interesse facilmente, além de não conseguir realizar registro sistematizado de seu aprendizado. O aluno sabe escrever seu nome e conhece letras mas não forma sílabas, sabe os números mas de maneira oral, não atribuindo sentido ou significado a eles.

Segundo a mãe, a criança possui dificuldade e resistência às mudanças de rotina e neste ano sofreu com a mudança do 1º para o 2º ano. A partir do estudo de caso de G. tentamos identificar a rede de relações que se estabelecem a partir da criança, e objetivamos descobrir como essas representações sociais influenciam o processo de estigma, ou não, no ambiente escolar.

Para tanto, foi realizado o seguinte conjunto de entrevistas: a professora da sala regular, a estagiária da sala regular, a professora Especialista da Sala de AEE, a professora Especialista da Sala de Leitura, a coordenadora pedagógica da escola, o funcionário do apoio escolar, a professora do ano anterior e professora substituta.

O total de entrevistas que constituíram o conjunto de dados empíricos desta pesquisa foi de 08 (oito), obtendo-se a partir da fala de cada entrevistado uma percepção sobre a representação da deficiência.

Representações sociais e estigma

Após a transcrição das entrevistas, observou-se o surgimento de três grandes dimensões que dão o tom das análises da pesquisa e nos orientam a observar características que emergem das Representações Sociais a partir do contato com a criança com deficiência G.

Essas grandes dimensões surgem a partir da fala de professores, gestores, apoio e estagiários, com base nas respostas a ques-

tões que versavam sobre a Dimensão Emocional, Dimensão do Estigma e Dimensão Institucional /Formativa.

Na dimensão emocional surgiram questões associadas ao MEDO, o CUIDADO, a RESPONSABILIDADE, a ANSIEDADE, a PREOCUPAÇÃO, a IMPOTÊNCIA, o STRESS, a SOLIDÃO, a INDIGNAÇÃO, o DESÂNIMO, O DESAPONTAMENTO, O SILÊNCIO. Já na dimensão do estigma surgiram termos como INCAPACIDADE, CAPACIDADE, FRACASSO, INADEQUAÇÃO, SEGREGAÇÃO, PRODUTIVIDADE, ANORMALIDADE, DESVIO, ESTERÍOTIPO, DIFERENÇAS, DEFICIÊNCIA, DESCOMPASSO, ATRASO. Por fim, na terceira e última dimensão encontramos a Dimensão da Instituição Escolar, que evidencia termos como EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO, SUPORTE, APOIO, FORMAÇÃO, SOLIDÃO PROFISSIONAL, GESTÃO, TEMPOS, ESPAÇOS, FORMA ESCOLAR, ESCOLA ESPECIALIZADA.

A intenção da pesquisa foi a de perceber quais as representações e impressões que professores, gestores e apoio possuem sobre a pessoa com deficiência, no estudo de caso aqui trazido da criança X (G.). Partindo dessas representações objetivamos descobrir se essas representações interferem no processo de Estigma da criança com deficiência na escola. Da pesquisa na sua completude, realizamos um recorte na análise de dados, investigando e concentrando nosso foco de de observação na Dimensão do Estigma.

A dimensão emocional do estigma

Ao analisar as entrevistas, particularmente das professoras que atendem G., é muito visível o quanto o envolvimento emocional surge nas referências à educação especial e inclusiva. Sentimentos num contínuo bastante amplo, que vão do pânico, passando medo, susto, desespero, angústia, insegurança, ansiedade, impo-

tência, fracasso, estresse, pena, cuidado, acolhimento, preocupação, proteção, atenção e carinho, entre os mais citados, caracterizam as representações das professoras para com criança com TEA, assim como com outras deficiências.

Verificamos que sentimentos como medo, angústia, ansiedade, susto, pânico e pena surgiram quando, principalmente, os docentes receberam a notícia de que teriam um aluno com deficiência. Também surgiram esses sentimentos quando questionamos os entrevistados quanto à sua memória ou lembrança de uma pessoa com deficiência. Fica evidente a impressão do negativismo e do sentimento de piedade, estigma associada à pessoa com deficiência. Esses sentimentos influenciam a representação social da deficiência, e de maneira direta conduzem nossa impressão, nosso olhar e nosso conceito, a um processo de estigmatizante dessa criança no ambiente escolar.

Na teoria de Moscovici (2012), as representações sociais são verdadeiras teorias do senso comum, que se elaboram coletivamente, nas interações sociais sujeito-sujeito e sujeito – instituição, ocorrendo num determinado espaço-tempo e numa determinada cultura, na tentativa de tornar o que é estranho familiar e explicar determinada realidade. Surge na interação com o outro e com o mundo a elaboração do conhecimento, a construção de valores e de ideias numa sociedade. Esses conhecimentos e modos de explicar a realidade dirigem e orientam seus comportamentos e ações, condutas e práticas.

As representações sociais acabam por dar sentido aos comportamentos, integrando-os a uma rede de relações, de maneira a reconstruir e ressignificar os objetos sociais. Por outro lado, o senso comum é conhecido como um saber do mundo vivido, um saber da prática. O conhecimento que nasce do senso comum é considerado natural e espontâneo, não privilegiando saberes, valorizando o que é tradição em determinada comunidade onde

emerge. O senso comum é visto como um pensamento articulado, e construído nas relações sociais, sendo um conhecimento válido, independente de classe social. As representações sociais são construídas no campo do cotidiano, nas interações e no contato face a face, bem como no compartilhar das experiências vividas nas relações com o outro e com o mundo, formada através de palavras, de atitudes, de comportamentos, de gestos, de sentimentos, numa tentativa de compreender o real.

A dificuldade em aceitar o estranho e o diferente passa a algo ameaçador, por isso existe a necessidade de emissão de uma idéia valorativa e de interpretação. Moscovici diz que a ancoragem é um processo que transforma algo estranho e perturbador, em familiar, num processo de sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. A ancoragem passa a assegurar três funções fundamentais da representação: a incorporação do estranho ou do novo, a interpretação da realidade e a orientação dos comportamentos.

Resumidamente podemos afirmar que a ancoragem introjeta as ideias desconhecidas para conhecidas, como algo ameaçador, classifica, rotula, sintetiza, criando um campo simbólico. Observando as entrevistas das professoras fica evidenciado como o processo de ancoragem fica enraizado nas impressões e percepções dessas, orientando os comportamentos e práticas pedagógicas no atendimento à G.

Podemos perceber também que após esse primeiro impacto, de algo ameaçador, estranho e diferente, surge no ambiente escolar um sentimento de impotência e fracasso, principalmente quanto à formação dos profissionais para o atendimento da criança, e de preocupação e proteção.

O primeiro impacto... A gente se assusta, né, a gente fala assim... O que eu vou fazer? O que, que essa criança é

capaz? Do que, que essa pessoa é capaz? Você não sabe da capacidade dela, da pessoa, da criança... Você olha e fala assim, meu Deus, ele não consegue fazer nada, só enxergando a limitação do físico, né, mas ele consegue sim... E assim com o cotidiano, o dia a dia, a gente vai percebendo que ele consegue sim, que essa pessoa é capaz de muita coisa.(P04)

Como já foi dito, os sentimentos negativos e de impotência, associados à questão da inclusão de G. estão também associados, muitas vezes, a questões do despreparo do professor em atender essa criança.

Os professores em si de sala regular se sentem angustiados, porque não tem esse preparo da sala, né, de apoio especificamente, que nos temos é as professoras nos auxiliando, nós pedimos socorro, elas nos auxiliam, norteiam caminhos que tem que ser seguidos, muitas vezes, mais a maioria dos professores sente-se angustiados em como lidar com aquela criança, a sua intenção, nossa intenção é que sempre o nosso trabalho saia bem feito.(P03)

Pena, pena...e ao mesmo tempo expectativa, em querer ajudar, curiosidade de ver o que essa pessoa podia fazer além.(P05)

Quando foram trazidas questões específicas sobre G. percebemos certo distanciamento e até uma invisibilidade deste, bem como alguns estranhamentos principalmente quanto ao seu desenvolvimento e avaliações, sua capacidade e sua incapacidade cognitiva, de comunicação e interação, falas que foram diversas vezes retomadas e trazidas por diferentes atores envolvidos. Era como se G. não estivesse ali, considerado como um objeto estranho ao conjunto da escola, invisível- visível.

Foram observadas as lembranças de outros alunos com deficiências e transtornos, como se G. não fosse significativo, já que ele

não possuía comportamento agressivo, estigma comulmente associado a pessoa com deficiência, portanto, não causava nenhum transtorno ou mudança significativa no ambiente escolar.

Então esse aluno interage, ele interage, mas, tem horas que ele não olha, não ouve, e ele não quer nada, ele senta, e não tem como tirar isso dele, porque ele só vive no mundo dele, então não tem como você tirar, e falar assim, vêm cá que você tem que aprender, não, tem que respeitar o momento deles (P04).

Segundo Oliveira (2004), a representação social é um conhecimento, uma teoria acerca dos acontecimentos, uma interpretação individual que direciona a conduta e permite a comunicação entre pessoas, transferindo o universo exterior para o interior, numa categoria de contextos conhecidos.

Para Oliveira (2004), ainda acerca da teoria das representações sociais e sobre a deficiência, podemos perceber que o princípio básico resume-se na dinâmica da familiarização, no esforço individual de transformar o “não familiar” em familiar, no estranho em conhecido, para que possam fazer parte do imaginário coletivo, caracterizado pelo pensamento social, que se constrói a partir das relações sociais estabelecidas “entre pessoas”, uma vez que não existe sujeito sem sistema e sistema sem sujeito. Nesse sentido, a literatura especializada sobre TEA é considerada como uma representação. Ainda que produza um discurso de natureza científica, termina por ser utilizada para situar comportamentos e expectativas com relação ao deficiente.

Para Omote (1988), a dinâmica psicossocial da relação entre deficiente e não deficiente comporta ambiguidades que surgem no momento de adoção de critérios ou padrões através dos quais se estabelece a distinção entre deficiência e não deficiência, produto

da relação do sujeito com o meio social no qual ele está inserido. Para o autor, a questão de escolha de um dado critério ou padrão depende de forças sociais prevaletentes nos grupos e ou organizações em cujo interior a deficiência adquire um particular significado e se constitui como um problema.

Omote afirma ainda que as abordagens centradas na pessoa ignoram o aspecto político das deficiências e podem camuflar possíveis problemas no interior dos grupos ou organizações (equipes profissionais, escola, família, instituições especializadas), invertendo as relações de causa e efeito, na medida em que localiza no indivíduo a deficiência e muitas vezes a sua causa. Para o autor, a deficiência não pode ser vista como uma qualidade presente no organismo da pessoa ou no seu comportamento, mais como uma construção social dela. O autor afirma que:

[...] a deficiência não é algo que emerge com o nascimento ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas [...]' (Omote, 1988, p. 68,69).

Assim, no caso da criança com deficiência, a exclusão acentua-se pela aparência ou no atributo que lhe falta para ser um aluno dito “normal”. Surgem processos de discriminações, estigmatização e preconceitos que se construíram historicamente e são reforçados por uma pedagogia impregnada por uma concepção médica. A relação normal/anormalidade parece existir com frequência nas relações interpessoais e educacionais. A representação do corpo perfeito mobiliza a estética social e, conseqüentemente, amplia a visão de um corpo ideal, perfeito. Não há espaços para corpos desalinhados do modelo que o grupo hegemônico determina. Não há espaços para corpos não capazes.

Ocorrem assim, sensações de estranheza ou de avaliação negativa, conforme Goffman (2012). Na relação escolar, as representações sociais não foram estabelecidas com base suficiente para abranger a diversidade, acabando por estigmatizar as pessoas com deficiência. O conceito de estigma está relacionado a uma conotação negativa e ou pejorativa, depreciativa, enquanto processo social que reduz o acesso à saúde, educação e direitos por parte das pessoas e grupos afetados.

É, portanto, a sociedade que estabelece os meios que categorizam e enquadram as pessoas em pré concepções, ou conceitos que são transformadas em expectativas normativas, ao querer que determinada pessoa seja de acordo como que foi idealizado (Goffman, 2012).

A questão passa a ser como é que determinados conteúdos são integrados: no caso da deficiência, a integração da diferença num ambiente em que os padrões são a integridade do corpo, do intelecto e das emoções tal como é a escola, necessariamente leva a percebê-la como desvantagem e impedimento do indivíduo.

Resultados

As representações sociais influenciam processos estigmatizadores dentro do ambiente escolar. São pré concepções e conceitos, muitos contruídos historicamente e dentro das teorias do senso comum, que perpetuam processos de discriminações, segregação, intolerância e distinção. Faz -se necessária uma formação multicultural, um ação de formação e sensibilização de toda a comunidade escolar para que sejam minimizados os efeitos do estigma nos processos de desenvolvimento dessa criança.

Discussão

O conhecimento que se produziu a respeito das crianças com deficiência nos últimos anos tem proporcionado modificações significativas na educação especial e inclusiva, uma vez que a ampliação e reconhecimento dos direitos dessas pessoas à educação. A Escola inclusiva traz para a sala de aula uma série de crianças com diversas necessidades e diferentes maneiras de aprender. Ensinar de maneira heterogênea é um novo desafio para o professor, neste novo modelo escolar.

A garantia do atendimento educacional num ambiente comum a todas as crianças é importante na medida em que existe o reconhecimento político das diferenças, sendo este um aspecto fundamental para garantir o acesso, a permanência e o sucesso do aluno dentro da escola.

No campo da Educação Especial temos a considerar que o processo de identificação é fundamental para embasar as decisões a serem tomadas, para definir elegibilidade aos serviços educacionais, além das demandas de atendimento, estimulação precoce, organização de recursos humanos, manejo de sala de aula, organização curricular, entre outros. Faz-se urgente uma formação educacional aos docentes e gestores que seja multicultural, num processo de democratização do currículo, com respeito as diferenças e diversidades presentes na escola. Precisamos sensibilizar uma sociedade e cidadãos do seu papel transformador, no combate aos preconceitos e discriminações de todas formas, construindo uma sociedade plural e equilibrada.

Referências

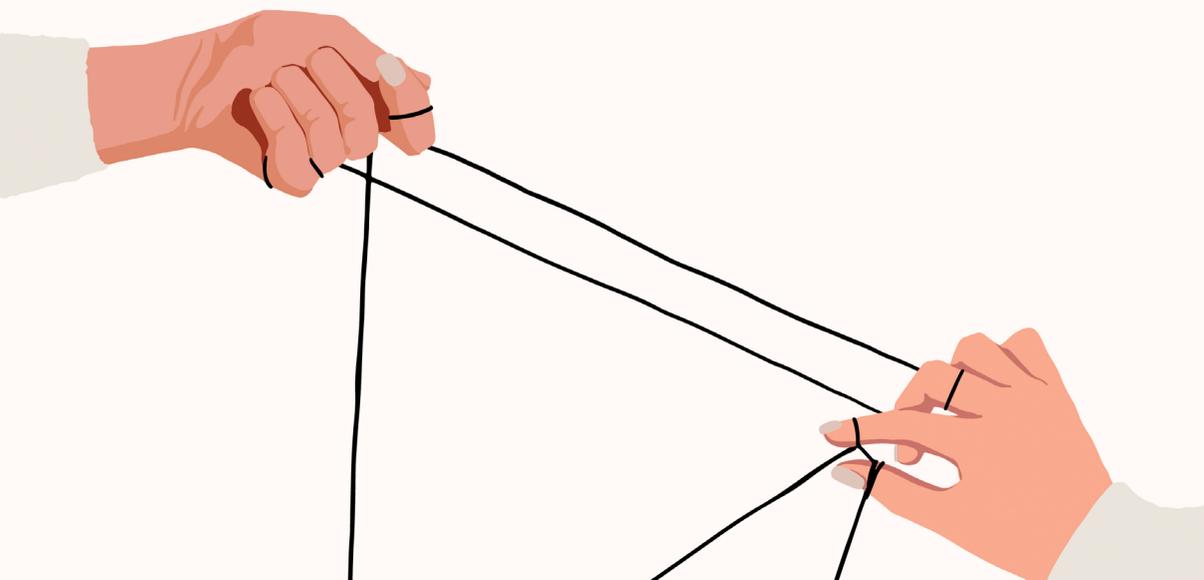
- GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 3º ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- MOSCOVICI, S. Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social. 9ª ed.- Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.
- ALBUQUERQUE, E R. Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras. Recife, 2007, 180f.. Tese (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco.
- OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido: Revista Brasileira de Educação Especial, v.1, n.2, p.65-73, 1994.
- OMOTE, S. Perspectivas para a conceituação da deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial, v.2, n.4, p.127-135, 1996.
- OLIVEIRA, AAS. Representações Sociais sobre Educação Especial e Deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. Marília, 2004, 343 f.. Tese (Doutoramento em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

capítulo 14

O Novo Ensino Médio e a educação inclusiva: um olhar sobre o currículo de Pernambuco

Marley Correia de Araújo

Mirtes Ribeiro de Lira





Introdução

O ambiente escolar se viu modificado com a implementação do Novo Ensino Médio, com o aumento da carga horária, a inserção de novos componentes curriculares, a diversidade nas propostas pedagógicas e na escolha dos Itinerários Formativos, pelos estudantes, de acordo com a área de interesse. Toda esta mudança gerou críticas quanto à rapidez, o escasso debate com a comunidade escolar e a dificuldade na capacitação continuada para os docentes, que se viram ministrando disciplinas diferentes de sua formação acadêmica inicial. Porém, é evidente que o modelo anterior já não dialogava com a realidade de uma sociedade cada vez mais imersa nas informações e com profundas dificuldades em administrá-las.

A maneira como os estudantes têm acesso às informações e a rapidez com que elas se propagam tem exigido dos integrantes da educação novas posturas e estratégias, a fim de intervir de forma coerente e eficaz, objetivando amenizar a propagação de desinformações. A verdade é que o formato fixo de disciplinas, a linearidade dos saberes, as práticas pedagógicas tradicionais e espaços escolares pouco prazerosos não contemplam, nem tampouco atendem a necessidade de formação dos educandos para a dinâmica social na qual estamos inseridos.

Desde a alteração do Ensino Médio, a partir da Lei nº 13.415 de 2017, que demudou a Lei de Diretrizes Básicas da Educação – LDB e conseqüentemente modificou a estrutura gerencial e curricular nesta etapa de ensino, muito se tem debatido sobre sua implementação, que teve início no ano de 2022, apontando seus desafios defronte à realidade da escola pública. Embora as dificuldades sejam explícitas algumas vertentes são consideradas valiosas no processo de escolarização na modalidade final da educação básica.

O Novo Ensino Médio propõe um modelo educacional que visa amenizar as disparidades escola-sociedade, possibilitando a participação dos educandos e uma maior diversidade nas práticas educativas, além de garantir uma ampliação na carga horária. Nesse sentido, é importante considerarmos se essas alterações versam um olhar contundente ao público-alvo da educação especial e como elas estão apresentadas na abordagem teórica e prática, com a oferta de disciplinas, nos referenciais analisados.

No presente capítulo, serão consultados documentos como a Lei de Diretrizes Básicas da Educação, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo de Pernambuco - Ensino médio, evidenciando seus princípios norteadores, as estratégias pedagógicas propostas, os desafios para o atendimento aos estudantes com deficiência e a oferta de unidades curriculares que contemplem o debate sobre o universo da educação especial na perspectiva da inclusão.

A educação inclusiva e o Ensino Médio

A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é uma concepção de ensino contemporânea, que busca garantir o acesso e a participação plena de todas e de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, em um ambiente escolar diverso e acolhedor. Esse conceito tem uma história que remonta ao século XX, com a preocupação em relação à exclusão de algumas pessoas no sistema educacional tradicional.

No Brasil, a Educação Especial começou a ser discutida fortemente na década de 80, com a mobilização de familiares e órgãos que reivindicavam os direitos das pessoas com deficiência em espaços escolares regulares. A Constituição Federal de 1988 foi um marco importante nesse processo, ao prever a educação como um direito de todos, devendo ela ser “promovida e incentivada com a

colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 123), defendendo a igualdade de acesso e permanência de todos.

Em 1994, a Declaração de Salamanca, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), trouxe uma enorme contribuição à concepção da inclusão escolar ao defender que as escolas deveriam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais apontando em seu artigo 21 que os currículos precisariam ser “adaptados às necessidades da criança e não o contrário”.

Em 2008, o governo federal lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reforçando o compromisso do país com a inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional. Desde então, a temática tem sido cada vez mais veiculada nos espaços acadêmicos e discutida no território brasileiro, com o incentivo de políticas públicas específicas, o debate sobre o assunto e a criação de estratégias visando tornar os espaços escolares adequados ao universo dos discentes com deficiências.

A versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular, proposta em 2015, apresentava um capítulo referente à Educação Especial na Perspectiva da Inclusão reforçando a importância da superação das barreiras com direcionamento à acessibilidade arquitetônica, da presença do profissional de apoio e do Atendimento Educacional Especializado, que teria dentre outras atribuições, o estudo de caso, o ensino de Libras, Braile e Soroban, bem como a utilização de tecnologia assistiva (Brasil, 2015). Em dezembro deste mesmo ano, as instituições educacionais puderam discutir a respeito desta normatização objetivando seu aprimoramento, adequação as suas realidades e seus devidos impactos na educação brasileira.

Numa versão revisada, disponibilizada em 2016, a BNCC não trouxe um capítulo específico que tratasse da temática, mas incorporou a educação inclusiva no campo dos Princípios e Direitos de Aprendizagem. Porém, o documento homologado em 2018 não se debruçou sobre os assuntos relacionados ao público-alvo da educação especial. O que nos impulsiona a refletir quais os impactos gerados na elaboração dos currículos estaduais, especificamente no Currículo de Pernambuco, após a gradativa redução, e por fim, a extinção dos textos que faziam referência aos estudantes com deficiência e as suas necessidades.

A oferta da Educação Inclusiva, no Ensino Médio, tem um lugar importante na vida dos educandos, uma vez que este nível de escolarização é crucial na formação integral dos jovens e no seu desenvolvimento como sujeitos críticos e participativos. A etapa final do ensino básico deve ser um espaço de experiência que valorize a diversidade, respeite as diferenças e auxilie para a humanização de seus integrantes. Nesse sentido, é primordial que as escolas promovam iniciativas que garantam o acesso e a participação efetiva de todos, independentemente de suas características individuais, sociais e culturais, inserindo-os na sociedade de forma a contribuir para o crescimento socio-econômico-cultural do país.

As estratégias que visam à inclusão dos estudantes com deficiência, no Ensino Médio, podem envolver desde a adaptação de materiais e instrumentos didáticos, o investimento em espaços adequados, sejam nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou nas de recursos multifuncionais. Além disso, é relevante que as gerências regionais, em parceria com as secretarias de educação e instituições escolares, incentivem e veiculem ações que fomentem a capacitação dos educadores a fim de oferecer um serviço de qualidade, assegurando o acompanhamento, pelos profissionais de apoio, bem como a promoção de planejamentos, dis-

ciplinas e vivências pedagógicas que valorizem e debatam sobre a heterogeneidade cultural, étnica, de gênero, de orientação sexual, dentre outras, com o objetivo de preparar cidadãos capazes de respeitar a multidimensionalidade humana.

Nesse sentido, é valioso que os profissionais da educação assumam o compromisso de contribuir para a continuidade dos estudos no ensino superior, aos estudantes com deficiência, por meio de suportes necessários “para que eles tenham condições de entrar na Universidade e, posteriormente na Academia, se assim o desejarem” (Lira *et al.* 2022 p.64), ação essa que requer permanência de políticas públicas, participação da família, da sociedade e empenho da comunidade escolar, tornando possível uma realidade que contemple a todos com igualdade.

Documentos norteadores para a elaboração do currículo de Pernambuco

A primeira versão da LDB foi aprovada em 1961 e estabelecia a obrigatoriedade da instrução primária (atualmente chamado de fundamental), a gratuidade da escolarização no serviço público nos diversos níveis e a possibilidade do ensino profissionalizante. Em 1996, em uma nova edição, dentre outras ações, a Lei estabeleceu que as modalidades da educação básica (Infantil, fundamental e médio) deveriam ter um eixo geral a ser acrescentado “em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 2017, p. 20). Em 2017, o Ministério da Educação apresentou uma versão da BNCC que foi aprovada, a partir de audiências públicas, pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo MEC em 2018, estabelecendo assim um prazo de no máximo

cinco anos para que as redes de ensino se adequassem à reestruturação do Ensino Médio.

A BNCC é um documento normativo que estabelece um conjunto de conhecimentos essenciais, competências gerais e as habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar, servindo como referência na elaboração dos currículos pelos estados. O regulamento tem o objetivo de garantir uma escola com qualidade para todos os aprendizes, independentemente de sua origem social ou geográfica, e é um instrumento importante na construção de uma escola mais inclusiva, diversa e equitativa, que possa contribuir no desenvolvimento humano e socioeconômico do país (BNCC, 2017).

O Currículo de Pernambuco - Ensino Médio foi construído a partir da promulgação da Lei 13.415/2017, que reformulou a modalidade final da educação básica, e utilizou como referências as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular sendo realizado com a colaboração de profissionais da educação. O texto está situado numa compreensão de que ele é “fruto de uma construção coletiva que envolve diversas etapas, instâncias, sujeitos, intenções e finalidades” e que tem como

eixo norteador o fortalecimento de uma sociedade democrática, igualitária e socialmente justa. Para tanto, adota como princípios orientadores: equidade e excelência, formação integral, educação em direitos humanos e inclusão (Pernambuco, 2021a, p. 18).

Conforme aponta o documento e gerindo-se a partir das competências, propostas pela BNCC, a serem alcançadas pelos estudantes e a um currículo que atenda aos moldes da sociedade, o Novo Ensino Médio pretende, mediante a contextualização, dar significado ao conhecimento adquirido no contexto escolar, incen-

ativando o raciocínio, a capacidade de aprender e evitando a compartimentação dos conteúdos por meio da interdisciplinaridade, (Pernambuco, 2021a) fatores esses estimulados com a inserção das novas tecnologias, o que exige dos educandos uma formação que vise à obtenção de conhecimentos básicos, a preparação científica e a destreza na utilização dos novos recursos tecnológicos.

O Currículo de Pernambuco, orientando-se pelo documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da BNCC define

a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; elabora o conceito de Atendimento Educacional Especializado – AEE, com enfoque exclusivamente pedagógico, complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e define o público-alvo da educação especial como aquele constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Pernambuco, 2021a p.20).

Organização do Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio

O Currículo de Pernambuco - Ensino Médio sugere dezoito trilhas, distribuídas em cinco Itinerários Formativos: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Formação Técnica e Profissional, esta última conta com duas trilhas em modelo de Formação Inicial e Continuada (FIC) que apresenta uma ampliação no tempo pedagógico e um estágio profissional supervisionado. As trilhas integradas são aquelas que contemplam mais de uma área do conhecimento. A seguir estão descritas as trilhas propostas pelo currículo, no quadro 1 abaixo:

Quadro 1: Distribuição das Trilhas

Área do Conhecimento	Trilha
Linguagens e suas Tecnologias	Comunicação Identidade e Expressividades Línguas e Culturas de Mundo
Matemática e suas Tecnologias	Soluções Ótimas
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Saúde Coletiva e Qualidade de Vida Meio Ambiente e Sociedade
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Direitos Humanos e Participação Social Juventude, Liberdade e Protagonismo
Formação Técnica e Profissional	Empreendedorismo Empreendedorismo FIC Inovação e Criatividade Inovação e Criatividade FIC

Áreas do Conhecimento	Trilha Integrada
Linguagens e Humanas	Diversidade Cultura e Territórios
Natureza e Linguagens	Modo de Vida, Cuidado e Inventividade
Humanas e Matemática	Possibilidade em rede e Humanização dos Espaços
Natureza e Humanas	Desenvolvimento Social e Sustentabilidade
Matemática e Natureza	Tecnologias Digitais
Matemática e Linguagens	Matematização, Design e Criatividade

Fonte: Elaboração própria.

A distribuição da carga horária varia conforme o ano de ingresso pelos estudantes, dividida entre Formação Geral Básica (FGB), que engloba as disciplinas que compõe as quatro áreas do conhecimento comum a todos os estudantes, e os Itinerários Formativos (IF), com diferentes arranjos curriculares, que variam de

acordo com as trilhas ofertadas pela instituição, contemplando Eletivas, Projeto de Vida e as de aprofundamento descritas como Obrigatórias e Optativas. Abaixo é possível observar como a distribuição da carga horária anual está presente no currículo.

Quadro 2: Distribuição da Carga Horária em hora-aula do Novo Ensino Médio

Modalidade		Carga horária por Ano			Total	
		1º Ano	2º Ano	3º Ano		
Formação Geral Básica		960	720	480	2160	
Itinerário Formativo	Eletivas	80	160	80	1440	
	Projeto de Vida	80	80	80		
	Aprofundamento	Obrigatórias	80	160		400
		Optativas	-	80		160
Carga Horária dos IF		240	480	720		
Carga Horária Total					3600	

Fonte: Elaboração Própria.

A matriz de referência curricular que contemplava os estudantes pernambucanos no Ensino Médio contava com um total de 3000 (três mil) horas-aulas nas escolas regulares, o que torna possível constatar o referido aumento no tempo pedagógico para a atual 3600 (três mil e seiscentas) hora-aula. Também é possível observar que a carga horária da FGB vai diminuindo conforme os discentes avançam nos estudos, já as dos IFs vão sendo incrementadas e passam a ser maioria no 3º ano do Ensino Médio. O Currículo de Pernambuco evidencia que a progressão gradativa das competências serve para, no primeiro ano, aprofundar os conhecimentos adquiridos na modalidade precedente, e, no segundo e terceiro ano, ingressar efetivamente os educandos nos conteúdos da trilha escolhida.

As disciplinas eletivas visam à ampliação de conhecimentos contemplando diversas temáticas, sendo esta a parte do currículo proposta nas escolas, mediante os interesses dos estudantes, em parceria com a Secretaria de Educação Estadual. O Currículo de Pernambuco não apresenta sugestões nem delimita as formações docente para lecionar essas disciplinas.

O componente curricular de Projeto de Vida objetiva desenvolver nos estudantes a reflexão e a construção de seu futuro por meio de debates sobre o papel profissional que pretendem desempenhar na sociedade, permitindo que eles reflitam a respeito de “sua resiliência em relação às consequências de seus atos, sua autonomia, curiosidade e autogestão, num constante diálogo entre identidade e reconhecimento social” (Pernambuco, 2021a p.70), valorizando o protagonismo, o autoconhecimento e o acolhimento das diversidades.

As disciplinas obrigatórias estão anexadas nas trilhas que os estudantes escolhem para percorrer ao longo do Ensino Médio. No primeiro ano, independente das trilhas, são ofertadas as disciplinas de Investigação Científica e Inovação e Tecnologia, cujos interesses de estudos são “estimular a curiosidade científica dos estudantes, provocando-os a questionarem, planejarem, pesquisarem e analisarem dados e fatos” e incentivar o diálogo “com o mundo digital, favorecendo o letramento digital, desenvolvendo um uso ético e consciente das tecnologias” (Pernambuco, 2021a p.76). As optativas servem como complemento à formação e são selecionadas pela gestão e coordenação das escolas, a cada semestre, a partir do catálogo presente no currículo, observando as formações dos docentes para ministrá-las.

As unidades curriculares de aprofundamento, as optativas e obrigatórias, estão presentes em todos os Itinerários Formativos, ganhando maior densidade e carga horária a partir do segundo

ano, sendo elas a base de referência para o presente estudo, onde serão observados os nomes das unidades curriculares, as habilidades a serem desenvolvidas e suas respectivas ementas com o intuito de analisar se as disciplinas coadunam com a necessidade ao debate e a superação das barreiras referentes ao universo das pessoas com deficiência.

O Currículo de Pernambuco foi distribuído nas escolas estaduais em modelo impresso e disponibilizado no site da Secretaria de Educação de Estadual em formato .pdf, sendo as duas versões diferentes quanto à disponibilidade das páginas. Além de estar presente no portal do Ministério da Educação, porém com problemas na disposição da numeração dos capítulos. A referida pesquisa utilizou o formato impresso e a versão digital, mas tendo em vista a facilidade de acesso, aplicou as referências no documento disponível on-line.

Partindo para uma discussão

Historicamente, o Brasil apresentou desigualdades quanto à oferta, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência na rede pública de ensino, o que nos concerne atualmente, desenvolver estratégias que amenizem essas disparidades e oportunize um planejamento que reconheça que os objetivos e as necessidades das crianças e adolescentes são diferentes, exigindo assim das educadoras e dos educadores brasileiros o compromisso de trabalhar com o intuito de reverter as exclusões, valorizando a pesquisa e a conservação de práticas pedagógicas inclusivas. Premissas que coadunam com a proposta do Novo Ensino Médio e contempla o pensamento de que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (Freire, 2007 p. 35).

O Ensino Médio apresenta uma série de fatores que dificultam os estudantes na conclusão de seus estudos básicos, dentre eles está a distância das abordagens educacionais com a sociedade, com o mercado de trabalho e os baixos índices, nos anos finais do ensino fundamental, em avaliações externas. Elementos esses que se aprofundam quando se trata das matrículas e manutenção dos educandos com deficiência nesta etapa.

Os resultados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – INEP, referente aos períodos letivos de 2018, 2020 e 2022, nas modalidades de ensino fundamental e médio, nas escolas públicas municipais e estaduais, sendo contempladas as ofertas de tempo parcial e integral, apontam para os seguintes números de matrícula na Educação Especial. Segue a quantificação de matrículas na tabela 1, a seguir

Tabela 1: EducaCenso 2018-2020-2022

Matrículas na Educação Especial			
Modalidade/Ano	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	Anos Iniciais	Anos Finais	
2018	846.920	610.454	106.362
2020	870.710	721.464	270.320
2022	884.818	867.064	367.458

Fonte: Elaboração própria.

Ao considerar o total de matrículas realizadas em 2022, no âmbito nacional, é possível perceber o aumento de 71%, em relação ao ano de 2018, dos estudantes com deficiência no ensino médio, porém ao fazermos um comparativo com os registros referentes aos anos finais na modalidade do Ensino Fundamental, constatamos que os índices de evasão foram 82%, 62% e 57% respectivamente.

Dentre os fatores que colaboram para a evasão dos estudantes com deficiência, no Ensino Médio, está a dificuldade, pelo poder público, em ofertar infraestrutura condizente com os princípios legais, tanto no ambiente escolar quanto no entorno a ele, a escassez de recursos pedagógicos adequados à faixa etária e poucas salas de Atendimento Educacional Especializado que, geralmente, não contam com uma equipe de multiprofissionais.

Outro fator que corrobora com a evasão é o fato da modalidade ter se afastado da ludicidade, ferramenta crucial no desenvolvimento dos seres humanos. Para Röhr (2013) o desenvolvimento da ludicidade “parece possuir espaço legítimo apenas na infância, o que é uma compreensão equivocada” apontando que o lúdico exige mais do que a diversão, visto que ela “atrai pela satisfação momentânea a superficial” (Röhr, 2013 p.168).

Ao pesquisar na BNCC e no Currículo de Pernambuco pelos termos “lúdicos e ludicidades”, constatamos que na BNCC o termo “ludicidade” aparece no trecho: “da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade” (BNCC, 2018 p.474), para reforçar a importância do ensino do componente curricular de arte. Nenhum dos enunciados foi encontrado no Currículo de Pernambuco.

A partir dos documentos consultados é possível observar que ambos fazem referência às metas e às competências a serem alcançadas pelos estudantes, fundamentados na visão da integralidade dos sujeitos e nas premissas das valiosas contribuições das inserções das novas disciplinas para o campo individual e social de seus integrantes, porém, esses fatores não são capazes de encobrir a realidade das instituições educacionais desde sua infraestrutura, o abandono de iniciativas e políticas públicas de formação específica e continuada para os profissionais da educação.

A LDB, em seu artigo 59 §III, não discute sobre os critérios específicos em relação à formação que o profissional, destinado ao

atendimento aos estudantes com deficiências, deve possuir, o que nos possibilita refletir sobre o impacto dessa omissão na legislação no que concerne uma prestação de serviço com qualidade e voltado às especificidades dos educandos.

Ao compreender a escola como espaço de todas e todos, o Currículo de Pernambuco, no que tange a inclusão dos estudantes com deficiência, orienta as redes públicas do estado a desenvolverem estratégias educacionais específicas, garantindo ações pedagógicas e Atendimento Educacional Especializado/AEE, definindo assim a Educação Especial “como uma modalidade de ensino que transversaliza todas as etapas e modalidades” (Pernambuco, 2021a p. 20) além de defender

uma educação libertadora. Uma educação que esteja voltada para a transformação e não para adaptação e conformação das injustiças; para superação da naturalização das desigualdades violentas que vivemos em nível local, nacional e global (Pernambuco, 2021a p. 66).

Sobre as iniciativas que promovam a formação continuada, em seu Relatório Anual de Indicadores de 2021, a Secretaria de Educação de Pernambuco apresentou as ações realizadas, no âmbito da Educação Inclusiva, que visaram desenvolver a atuação dos profissionais no intuito de oportunizar um processo de ensino aprendizagem de qualidade “oferecendo condições para atuarem de forma eficiente no seu cotidiano” (Pernambuco, 2021b p.48). A constar foram três formações no âmbito estadual (Ampliação do Programa Pacto pela Inclusão, Monitoramento das Salas de Recursos Multifuncionais e a IV Formação Continuada: Dialogando em Rede) além de quatro ações envolvendo oficinas de Libras, live sobre a temática e a participação no Congresso Internacional de Educação na Perspectiva Inclusiva.

Nas proposições das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, a BNCC, aponta a importância de “utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita)” (BNCC, 2018 p.9), o Currículo de Pernambuco, menciona a Língua Brasileira de Sinais na área do conhecimento das linguagens e suas tecnologias, campo de estudo cujo interesse consiste no

aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Pernambuco, 2021a p. 69).

A disciplina optativa: Som e Segurança Auditiva, presente na trilha de Saúde Coletiva e Qualidade de vida, discorre sobre o estudo da fisiologia do ouvido humano, propondo a investigação de “práticas e ações voltadas para a inclusão e promoção da qualidade de vida dos surdos nas atividades de integração social” (Pernambuco, 2021a p.397).

Os documentos apontam a importância da Língua Brasileira de Sinais para a inclusão, porém nem a BNCC nem o Currículo de Pernambuco mencionam a Libras como sugestão ou oferta de disciplina na grade curricular. No currículo de Pernambuco o tema é mencionado, na área de Linguagens, sugerindo produções visuais e vivências literárias na ementa da disciplina de Poesia de Resistência e de Reexistência, presente como obrigatória na trilha de Identidade e Expressividade e como indicação de optativa em três das dezoito trilhas: Diversidade Cultural e Territórios; Matemática, Design e Criatividade; Juventude, Liberdade e Protagonismo.

No que contempla os estudos sobre acessibilidade, o Currículo de Pernambuco propõe a disciplina obrigatória de Direitos Humanos, Acessibilidade e Inclusão como forma de aprofundar

os estudos e concepções sobre o “processo de implementação da política, experiências de avanços na inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência” (Pernambuco, 2021a p.439).

Duas outras disciplinas obrigatórias: Diversidade e Comunidade; Projetos Arquitetônicos, e uma optativa, Projetos de Educação no Trânsito, versam a respeito da acessibilidade e a importância da reflexão dos espaços públicos, observando sua localização, segurança e as “relações espaciais e proposição de projetos relacionados à construção das vias de acesso (estradas rurais, vias urbanas e rodoviárias, ciclovias, acessibilidade)” (Pernambuco, 2021a, p. 371).

Compreendemos o conceito de Tecnologia Assistiva, tal como apresentado pelo Comitê de Ajudas e Técnicas (CAT) de 2007, apresentando-a por seu viés de interdisciplinaridade, permeada de “recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços” que visam a “autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” da pessoa com deficiência (linhas 29-33). O Currículo de Pernambuco ressalta que

as tecnologias digitais de informação e comunicação, além das tecnologias assistivas, favorecem novas situações de aprendizagem, possibilitando ao estudante, por meio de seu uso, acessar e propagar informações que possam servir de ferramentas para o desenvolvimento de competências transversais para a aprendizagem colaborativa, motivando o protagonismo e práticas autorais (Pernambuco, 2021a, p. 25).

Porém, não disponibiliza na área do conhecimento de matemática, setor que mais dispõe disciplinas no campo de desenvolvimento de softwares e tecnologia, a oferta de unidades curriculares que estimulem a criação e o aperfeiçoamento de tecnologias assistivas nem propostas pedagógicas que incentivem o debate sobre a temática.

Tendo em vista a importância de seus estudos e aprimoramento para diminuir as dificuldades e privações que alguns estudantes sofrem devido suas condições, sejam elas físicas, intelectuais ou sensoriais, é que o currículo deveria apresentar debates e disciplinas que pudessem impulsionar a criação de softwares, jogos dentre outros recursos computacionais adaptados no intuito de reduzir essas barreiras.

O Organizador Curricular de Sociologia, para o 2º ano, propõe debater as “transformações tecnológicas e mundo do trabalho; inclusão e exclusão pelas tecnologias de jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência” (Pernambuco, 2021a p. 283). Identificando e discutindo assim “os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens” (Pernambuco, 2021a p. 283) que estão defrontes a profundas modificações tecnológicas, de relação e de emprego.

A discussão sobre as pessoas com deficiência é mencionada no Organizador Curricular de Educação Física, para o 2º ano, como habilidade específica do componente com o objetivo de

discutir e (re)criar Práticas Corporais de forma consciente e intencional através de explorações e vivências que promovam a inclusão da pessoa com deficiência, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças (Pernambuco, 2021a, p. 166).

Na trilha de Soluções Ótimas, presente no Itinerário Formativo de Matemática e suas tecnologias, a grade curricular sugere, como optativa, a disciplina de Saúde Coletiva e Qualidade de Vida com o intuito de se debruçar sobre os conceitos da fisiologia da visão humana objetivando a “pesquisa de práticas e ações sociais voltadas para a qualidade de vida dos cegos e inclusão de deficien-

tes visuais nas atividades sociais” (Pernambuco, 2021a p.393). Nesta mesma trilha, a disciplina de Conhecendo as ruas por onde ando, propõe a observação das vias públicas a fim de analisar diferentes problemas que envolvam a locomoção e a viabilidade do trânsito na “instalação de quebra-molas, faixas de pedestre, semáforos, ciclovias, acesso nas calçadas para cadeirantes, acessibilidade, entre outros” (Pernambuco, 2021a, p. 377).

O debate voltado para as pessoas com deficiência aparece também com a disciplina optativa: Práticas Corporais e Identidades presente nas Trilhas de Identidades e Expressividades, Juventude, Liberdade e Protagonismo e na trilha de Diversidade Cultural e Territórios cuja ementa discursa sobre a

proposição de ações individuais e/ou coletivas (intervenções sociais e artísticas, projetos, eventos) que valorizem a inclusão, a equidade e o convívio harmônico entre pessoas de diferentes gerações, classes sociais, etnias, raças, religiões, gêneros, sexualidades, tradições, pessoas com deficiência, entre outras, para promoção da democracia e respeito à diversidade (Pernambuco, 2021a, p. 328).

Considerações finais

A adequação das escolas do ponto de vista estrutural, profissional e gerencial para o acesso, permanência e escolarização dos indivíduos com deficiência, embora tenha tomado dimensão importante no debate público nas últimas décadas, não reflete uma oferta de educação com universalização e qualidade. É perceptível que o modelo de ensino baseado na transmissão-assimilação com aulas expositivas e a formatação atual dos ambientes escolares pouco desenvolvem o interesse dos estudantes pelo conhecimento e que a complexidade do universo da escolar é algo que carece da participação de todos nas mais diversas instâncias.

Estamos defrontes a uma sociedade mais exigente ao domínio do conhecimento o que exige das educadoras e dos educadores “o dever de confrontar as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade e de criar novas maneiras de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento” (hooks, 2017, p. 23) coadunando com as realidades individuais para a promoção de uma educação de qualidade, compreendendo que “o saber de hoje não é necessariamente o de ontem nem tampouco o de amanhã. O saber tem historicidade. Nunca é, está sempre sendo” (Freire, 2021a, p. 29).

O Novo Ensino Médio propõe o desenvolvimento de projetos, oficinas, cursos e atividades diversas, inserindo um formato dinâmico em relação ao saber, enaltecendo a singularidade e a potencialidade dos estudantes, transformando assim práticas pedagógicas e valorizando a inclusão no ambiente escolar. Porém, no que diz respeito à formação, é importante elucidar que as disciplinas do Novo Ensino Médio não estão conjugadas com a capacitação inicial dos docentes, impactando assim nas ações do magistério e que, embora a proposta exponha a participação das escolhas pelos estudantes, a equipe gestora e pedagógica das escolas é quem decidem quais trilhas e componentes optativos irão ofertar, e em geral cada instituição, dependendo da quantidade de turmas, oferta entre duas e quatro trilhas.

Defronte dessas premissas, a Educação Inclusiva tem um papel contundente na reestruturação do fazer pedagógico, bem como o de refletir sobre o exercício da tolerância e que “os diferentes têm o direito de continuar diferentes e o direito de aprender de suas diferenças” (Freire, 2021b, p. 133). Cabendo aos integrantes da educação, sejam eles o poder público ou aos educadores, o compromisso com a formação inicial e continuada precisando

levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão da classe, bem como princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder às demandas do nosso século (Mantoan, 2011, p. 141).

O Currículo de Pernambuco - Ensino Médio, embora mencione em seus princípios norteadores a Educação Especial na perspectiva da inclusão apontando sua transversalidade e importância para o acesso e permanência dos discentes na rede estadual de ensino, não propõe disciplinas suficientes distribuídas nas trilhas, nem estratégias pedagógicas que aproximem a realidade dos estudantes com deficiência ao contexto escolar, social e do trabalho.

Embora muito se debata sobre o acompanhamento do intérprete de LIBRAS para os estudantes surdos, pouco se discute a respeito da importância deste profissional no processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais por todos aqueles que compõem o contexto escolar. É preciso considerar que o estudante surdo está inserido num universo com o qual ele interage constantemente com seus integrantes e não apenas na conjuntura de estudante-informação estabelecido na sala de aula. O que se apresenta como oportunidade, pelo poder público, em disseminar o estudo, e consequentemente a tradução e interpretação da Libras, permitindo assim que a inclusão da pessoa com surdez transpasse o aspecto formal, respaldado pela legislação, e ganhe arcabouço prático, possibilitando a diminuição da desigualdade, o acesso à serviços e ao mercado de trabalho.

Das 138 (cento e trinta e oito) unidades curriculares obrigatórias apenas uma faz referência ao estudo das pessoas com deficiência: Direitos Humanos, Acessibilidade e Inclusão, outras quatro mencionam no campo das habilidades a serem desenvolvidas ou

nas ementas das disciplinas _ Diversidade e comunidade, Ótica da visão, Projetos arquitetônicos e Poesia de Resistência e de Reexistência. Quanto à oferta das optativas, de um total de cento e trinta e nove (139) disciplinas, apenas seis fazem menção às pessoas com deficiência.

Observando assim que, embora o documento discorra sobre a importância do debate e pesquisa relacionados à inclusão, cerca de quatro por cento das disciplinas obrigatórias e optativas fazem referência ao estudo das temáticas envolvendo o público da educação especial, além de não estarem presentes em todas as trilhas. Caminho este que reflete como, historicamente, os currículos se debruçaram numa evidente desigualdade na distribuição das disciplinas com as questões que englobam o universo das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, é crucial que nos inclinemos constantemente a respeito das alterações legislativas e documentais que se referem ao contexto educacional, principalmente no que concerne à Educação Inclusiva, visto que a sociedade caminha a passos lentos na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, cabendo aos educadores e pesquisadores o permanente anúncio e a reflexiva denúncia sobre a realidade do serviço público, objetivando modificações e melhorias na oferta e permanência das pessoas com deficiência na educação.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Ata da VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT**. 2007 disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira**. 14ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 8ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados Finais Censo Escolar**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 10 de março de 2023.
- LIRA, Mirtes R. *et al.* (Orgs.). **A construção dos direitos da pessoa com deficiência: estudos sobre inclusão educacional pela Universidade de Pernambuco**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér *et al.* (Orgs.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Currículo de Pernambuco: Ensino Médio**. Recife, 2021a. Disponível em: https://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/5230CURR%C3%8DCULO_PERNAMBUCO_DO_ENSINO%20M%C3%89DIO%202021_Final.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Relatório Anual de Indicadores Educacionais referente ao ano de 2021**. Disponível em: <https://www.alepe.pe.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/relatorio-educacao-PE-2022.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2023.

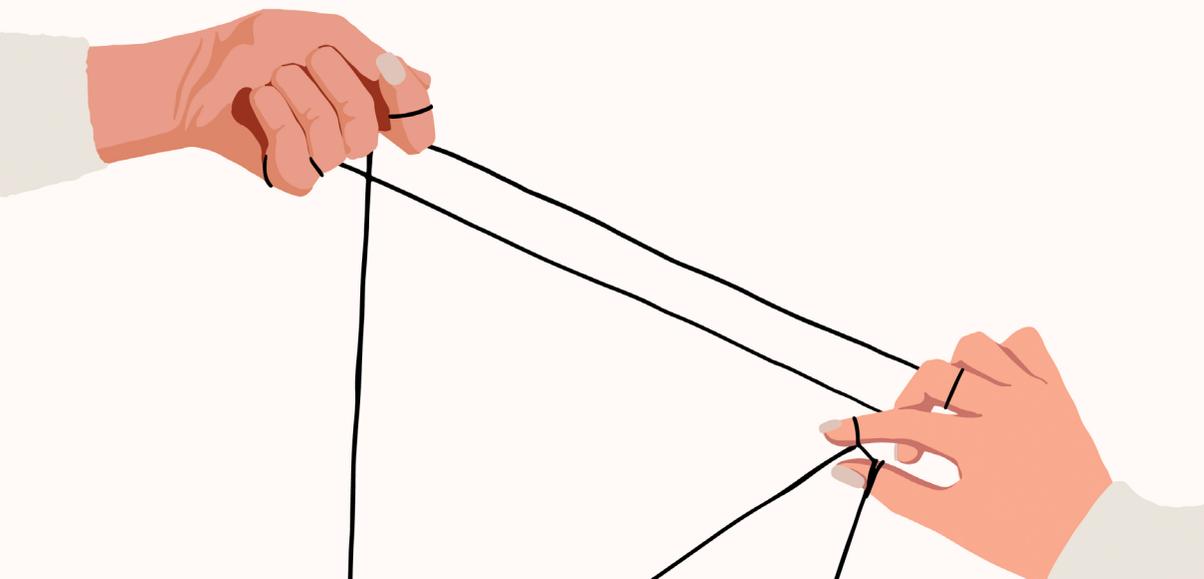
RÖHR, Ferdinand. **Educação e Espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Salamanca. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 10 mar. 2023.

capítulo 15

A oralidade como instrumento de inclusão no ensino de linguagens

*Maria Aparecida Calado de Oliveira Dantas
Linduarte Pereira Rodrigues*





Introdução

Essencialmente interativo, o homem se desenvolve pela linguagem através das relações que estabelece com seus interlocutores. Sendo assim, a linguagem funciona como elemento indispensável para a constituição dos sujeitos, uma vez que todas as ações humanas, nos mais diferentes contextos sociais, efetivam-se por meio da linguagem verbal oral e/ou escrita.

A linguagem é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, e dela o homem se utiliza para construir seu discurso, relação que se estabelece pelo fio condutor da interação social, em que o Outro se impõe *persona* imanente. Para Bakhtin/Voloshinov (1995, p. 113),

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor.

Entendemos a linguagem, essencialmente, como “interação verbal”, em que as relações se efetivam a partir de situações dialógicas e sociais dos sujeitos. A palavra, neste sentido, funciona como um fio condutor entre os anseios individuais e coletivos, estabelecendo entre os sujeitos uma teia comunicativa/interativa que se efetiva por meio das relações pessoais e se adéqua aos diferentes contextos sociais. Outrossim, essas relações iterativas constituem um *corpus* composto por gêneros orais e/ou escritos que nos servem para o estudo da linguagem, e seu ensino, uma vez que são arquitetados pelo sistema linguístico.

Considerando o exposto, a escola precisa refletir acerca de seu papel, e sua função social, reorientando as práticas pedagógicas arraigadas ao ensino estruturalista da língua, que furta do aluno

a possibilidade de se desenvolver como sujeito interativo, usuário da palavra dita nos mais diferentes contextos de sua cotidianidade. É preciso assumir uma postura que contemple não apenas a modalidade escrita da língua, mas que desenvolva uma prática que disponha de estratégias que assumam uma perspectiva inclusiva, ou seja, um espaço democrático em que todos os sujeitos devem conviver e compartilhar diferentes saberes, livres de censura ou discriminação de qualquer natureza, comprovando a sua aptidão linguística a partir do reconhecimento da fala como elemento de interação, constituinte de um processo dinâmico, capaz de realizar ações, de agir e atuar sobre e com o outro.

Nessa perspectiva, o objeto essencial do ensino deve ser a condição humana, desenvolvendo conhecimentos, capacidades e potencialidades para o exercício consciente e crítico da cidadania. Desse modo, a educação precisa modificar seus objetivos e práticas pedagógicas em face do acelerado avanço tecnológico, em que o conhecimento técnico-científico, de saberes prontos e acabados, cede lugar ao conhecimento de caráter epistemológico, que possibilita aos sujeitos, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, desenvolver suas potencialidades a partir das interações que estabelecem com o outro, mediados pela linguagem e pelos símbolos culturais em situações reais do espaço social.

Considerando o exposto, este capítulo tem como objetivo geral discutir o espaço da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, com ênfase no trabalho com os gêneros textuais orais, compreendendo a linguagem oral como prática interativa/informativa e inclusiva, uma vez que é através das relações estabelecidas pelo meio social, em que os sujeitos estão inseridos, que se inicia a internalização de conceitos, que permitem a formação do pensamento e, por consequência, o desenvolvimento da oralidade, uma vez que se entende que a linguagem oral vai além da possibilidade de transmitir informação de um emissor a um receptor: “a linguagem é vis-

ta como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (Geraldi, 2002, p. 41). Assim, podemos afirmar que a linguagem, em sua especificidade oral, permite ao aluno desenvolver competências que o torne capaz de atuar socialmente pela palavra nas mais diferentes situações de comunicação e interação, considerando o fato de que, em nossa cotidianidade, a fala se faz muito mais presente do que a escrita, o que não significa dizer que uma se sobrepõe à outra.

Para alcançarmos este objetivo geral, definimos como objetivos específicos: conhecer as concepções de linguagem adotadas pelos documentos oficiais ao direcionar o ensino de Linguagens na escola; investigar o tratamento dado ao trabalho com os gêneros textuais orais nos livros didáticos de Língua Portuguesa; apresentar uma proposta metodológica para se trabalhar os gêneros textuais orais formais, possibilitando ao estudante tomar conhecimento de que a fala não se restringe a situações informais/spontâneas na cotidianidade. Assim sendo, nossa pesquisa é qualitativa, cuja proposta foi problematizar uma situação que possibilitasse à escola refletir sobre as práticas sociais da linguagem, compreendendo seu funcionamento e trabalhando-a de forma adequada.

Nessa perspectiva, os dados pesquisados foram analisados à luz das concepções de teóricos da linguística contemporânea, tais como Marcuschi (2003), Mollica (2011), Signorini (2001), Dolz e Schneuwly (2004), dentre outros teóricos que ressaltam a relevância do trabalho com a oralidade no ensino de Linguagens. Esperávamos compreender como se efetivam as interações dialógicas professor x aluno no tratamento com os gêneros orais em âmbito escolar, e a implicação desse processo no ensino-aprendizagem dos falantes da Língua Portuguesa.

Para este capítulo de livro, estruturamos o texto resultante desse estudo em tópicos. No primeiro tópico, buscamos estabelecer uma revisão na literatura da área para entender as concepções de oralidade e a importância dessa modalidade ser enfatizada nas aulas de Língua Portuguesa, para que melhor se pudesse estabelecer um diálogo entre as teorias e a proposta metodológica apresentada. No segundo tópico, refletimos sobre o tratamento da linguagem nas aulas de Língua Portuguesa, considerando as orientações dos documentos oficiais e da teoria que trata do tema, com ênfase no trabalho com os gêneros orais.

Dada as abordagens iniciais, no terceiro tópico, discorremos sobre o tratamento dado à oralidade em sala de aula e propomos, em seguida, um trabalho pautado nos gêneros orais, seguindo o modelo de Sequência Didática desenvolvido por Dolz e Schneuwly (2004). Neste ponto, consideramos a relevância dessa modalidade para a escola, especificamente para o ensino de Linguagens, mesmo sendo algo inerente à condição humana. Nesta perspectiva, apresentamos uma proposta de ensino pautada no gênero oral *debate*, considerando sua relevância social nas práticas interativas, inclusive no tratamento didático do professor, que deve possibilitar situações socialmente significativas em sala de aula, em que este gênero oral permite a efetivação de interações e discussões envolvendo temáticas de diferentes campos de atuação discursiva e o desenvolvimento das dimensões linguísticas mediante o trabalho com a linguagem oral na aula de Língua Portuguesa (Brasil, 2018).

Por uma pedagogia do oral nas aulas de língua portuguesa

Considerando-se que o ensino de Linguagens tem sido objeto de discussão entre especialistas e outros profissionais preocupados em atribuir um novo sentido às práticas de sala de aula, compre-

endemos a real necessidade de um redirecionamento e um melhor encaminhamento do fazer docente nas aulas de linguagem, com vistas à inserção de metodologias que valorizem as mais diferentes formas de interação dos sujeitos.

É recorrente um ensino marcado pelo silenciamento com ênfase à modalidade escrita da língua, relegando à oralidade um lugar de desprestígio social, restrito a tímidas ocorrências de leitura em voz alta ou discussão de textos com fim na produção escrita. Sobre esse aspecto, Dolz e Schneuwly (2004, p. 125) afirmam que “embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula, afirma-se frequentemente que ela não é ensinada a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas”. É preciso, pois, que a escola se ocupe de situações que permitam ao estudante vivências realistas, no que diz respeito ao tratamento dos usos da oralidade e da escrita. As práticas sociais vinculadas à fala do estudante e o acesso às diferentes modalidades linguísticas e aos usos que se faz delas devem ser experienciados pelos alunos na escola.

Considerando o exposto, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam ainda que é papel da escola ensinar ao estudante se apropriar da linguagem oral em diferentes eventos interacionais, especialmente nos mais formais. Os teóricos apontam para a importância do trabalho fundamentado nos gêneros textuais, considerando que estes têm relação direta com os diferentes setores da atividade humana, a saber: trabalho, relações interpessoais, entre outras situações que exijam dos sujeitos o domínio de estruturas específicas.

Corroboram com essa discussão, o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, quando das orientações para o trabalho didático com os conteúdos que devem ser priorizados pela escola:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso aos usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da

enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (Brasil, 1998, p. 67).

Nesse sentido, o trabalho com os gêneros possibilita a interação entre o texto oral e o texto escrito, considerando que um pode servir de apoio ao outro, respeitando as especificidades de cada situação e de cada estrutura que lhes são peculiares, sem que para isso seja necessário supervalorizar a modalidade escrita em detrimento da oralidade.

Assim, é possível que a inaptidão de alguns estudantes, especialmente no ensino fundamental, em lidar com eventos que exijam o uso da oralidade, esteja relacionada à lacuna deixada pela escola, no que se refere ao trabalho com os gêneros orais formais, uma vez que se entende que já nessa fase o aluno precisa se cercar de conhecimentos que possibilitem a utilização do pensamento lógico e crítico, tornando-se, assim, sujeito de suas ações e autor das práticas sociais de linguagem e das situações reais de interação social.

Sendo a linguagem oral um instrumento multidimensional e a mais antiga modalidade linguística de interação, a sua inserção nos programas escolares é questão relevante, principalmente quando visa à construção e compreensão dos discursos produzidos por outros sujeitos e, conseqüentemente, a organização da fala, com vistas à competência comunicativa.

Desse modo, faz-se necessário que a escola reflita sobre as práticas sociais da linguagem, compreendendo seu funcionamento e trabalhando-a de forma adequada. É crucial que se considere o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e as situações de interação social a que estarão submetidos, uma vez que, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), o trabalho com a linguagem deve mobilizar diferentes saberes e possibilitar o empoderamento em seu uso,

ou seja, o ensino deve ser pautado pelos objetivos compartilhados pela sociedade e no interesse naquilo que cada indivíduo tem a dizer.

De acordo com Mollica (2011, p. 11), “a escola é, segundo o imaginário coletivo, o meio mais almejado para promover a inclusão social”, desse modo, não se pode conceber a ideia de uma inclusão em sua totalidade com vistas à prioridade de uma modalidade, por ser considerada de prestígio social, em detrimento de outra, relegada à noção de “erro”, posta à margem dos estudos da linguagem e da interação, uma vez que

Do ponto de vista científico, todas as manifestações linguísticas são legítimas, desde que cumpridas as necessidades de intercomunicação. [...] Contudo, ao considerar-se a adequação dos usos aos inúmeros atos de fala e estilos exigidos por situações contextuais reais de interação linguística, os falantes devem se apropriar de forma consciente das potencialidades linguísticas para eliminar inadequações, restrições e não ficar adstritos a 'espaços comunicativos' limitados sob pena de serem condenados à imobilidade social (Mollica, 2011, p. 51).

Considerando o exposto, entendemos que para a escola se apropriar, efetivamente, de práticas que deem primazia ao trabalho com os gêneros orais, tomando a fala do aluno como objeto de instrumentalização de novos saberes, é importante que o professor de Língua Portuguesa disponha de fundamentação teórica que lhe permita refletir sobre sua prática pedagógica, sobre as concepções de linguagem e, fundamentalmente, sobre os reais objetivos do ensino de Linguagens na escola.

Entretanto, esse redimensionamento só será possível a partir de uma concepção de linguagem como processo interativo, em que os sentidos são construídos a partir das relações dialógicas estabelecidas com os interlocutores e o meio social no qual os sujeitos

estão inseridos. Sobre essa concepção, Bakhtin/Voloshinov (1995, p. 123) afirma que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Nesse sentido, torna-se fator preponderante considerar que essas ações só se efetivam a partir de vivências e usos da linguagem oral e escrita. Portanto, “dizer que a fala não é coesiva e a escrita é coesiva, não tem grande sentido neste grau de genericidade, pois tudo depende de qual escrita ou fala estamos nos referindo” (Signorini, 2001, p. 32). Daí a importância das práticas orais enfatizadas a partir do estabelecimento de situações que favoreçam aos sujeitos aprendizes a condição de ampliar seus conhecimentos sobre a língua, compreendendo seu funcionamento e usando-a de forma eficiente.

O fazer pedagógico nas aulas de língua portuguesa

Frente à complexidade apresentada no ensino de Linguagens, na aula de Português, e aos problemas de aprendizagem apontados por indicadores educacionais, compreendemos a real necessidade de um redirecionamento da prática docente, entende-se que é papel do professor primar por sua formação, no sentido de se atualizar e priorizar o desenvolvimento da competência discursiva dos usuários da língua(gem), concebendo a linguagem como uma forma de interação, e o texto, um indicador de sentido completo para essas interações (Travaglia, 2009). Essa atitude revela uma

ampla dimensão em que o funcionamento discursivo dos elementos da língua(gem) chega a aportar na própria necessidade comunicativa revelada em seus usos sociais.

Sobre o exposto, esse redimensionamento só será possível a partir de uma compreensão da linguagem como processo interativo, em que os sentidos são construídos a partir das relações dialógicas estabelecidas com os interlocutores e o meio social, no qual os sujeitos estão inseridos. Desse modo, é preciso que o professor tenha definida a concepção de homem como ser sociável que, por esta razão, precisa estabelecer relações com os outros e com o meio social no qual se insere, e que atua mediante o uso da linguagem oral e/ou escrita.

Bakhtin/Medvedev (2000) considera que o homem fora de suas interações sociais não tem existência alguma, necessita estabelecer relações com os outros para ser reconhecido como um ser histórico e social. Daí a necessidade de as práticas de linguagem serem enfatizadas a partir do estabelecimento de situações que favoreçam aos sujeitos aprendizes a condição de ampliar seus conhecimentos sobre a língua(gem), compreendendo seu funcionamento e usando-a de forma eficiente. Sobre essa questão, Kleiman (1992, p. 3) propõe a existência das práticas de letramento, oriundas da intimidade dos falantes com os usos, funções e organização da escrita, que irão refletir na oralidade desses sujeitos, em que seriam aplicadas “as estratégias discursivas do falante para se referir a objetos e eventos não diretamente acessíveis através dos sentidos e para organizar a sua fala”.

Sobre esse aspecto, a BNCC (Brasil, 2018, p. 78-9) destaca como *eixo da oralidade*:

[...] as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*,

seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog de game*, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.

Desse modo, o ensino de língua precisa desenvolver ações com vistas a formar, preparar, socializar a cultura e instrumentalizar mecanismos que viabilizem a execução de atividades democráticas de acesso aos bens culturais e procedimentos de ação, reflexão e compreensão linguística de cada sujeito implicado no processo de ensino-aprendizagem. À luz dessa perspectiva, é pertinente ressaltar que a língua não se esgota na compreensão de sua estrutura, mas remete à exterioridade, e assim “Não deve ser tomada como um sistema fechado e imutável, mas como um processo dinâmico de interação, em que interlocutores atuam discursivamente sobre o outro” (Paraíba, RCEM-PB, 2006, p. 22).

Desse modo, entendemos ser imprescindível uma ênfase especial ao trabalho com os gêneros orais na sala de aula de Língua Portuguesa, uma vez que estes textos são responsáveis por inúmeros processos de constituição de sentidos e práticas sociais que não aparecem na escrita. Assim, o professor de Língua Portuguesa precisa se ocupar de situações que permitam ao estudante vivências mais realistas, compreendendo que as práticas sociais vinculadas à leitura e o acesso às diferentes modalidades linguísticas e aos usos que se faz delas devem ser experienciados pelos estudantes na escola. Outrossim, a prática docente precisa aliar teoria e prática numa constante “ação-reflexão-ação” (Brasil, 1998) sobre o objeto a ser aprendido/ apreendido, neste caso, os gêneros orais.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 65-6), é preciso desenvolver um trabalho capaz de proporcionar aos estudantes “experiências que contribuam para ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens”. Nesta perspectiva, o fazer docente do professor de Língua Portuguesa pode promover situações que propiciem aos sujeitos aprendizes a construção de seus próprios saberes linguísticos, conhecendo na prática a investigação e teorização sobre os fatos da língua e da linguagem em movimento, ou seja, é preciso que estudante e professor dominem a mesma concepção de linguagem, possibilitando que os saberes linguísticos se deem de forma harmoniosa.

Esse paradigma supõe que o professor seja preparado para as mudanças propostas e que as compreenda, crítica e teoricamente. Entretanto, em uma revisão na literatura sobre o desenvolvimento de projetos de pesquisa calcados na prática de ensino de Linguagens na Educação Básica constatamos que, seja pela ausência do conteúdo na formação inicial, seja pela qualidade dos cursos de formação continuada e dos materiais usados para tal fim, ainda não se tem efetivada em sala de aula uma metodologia de ensino na perspectiva aludida anteriormente, em que se fundamenta o trabalho com os gêneros textuais com vistas ao processo interacional da linguagem. Ainda se mantém viva uma metodologia pautada numa visão estruturalista da língua com primazia à “construção” de formas fixas, prontas e definidas.

Sobre esse aspecto, considerando o interesse no trabalho com os gêneros orais em sala de aula, discutiremos, a seguir, o espaço ocupado pela modalidade oral na aula de Português que, apesar de se constituir como uma prática muito mais frequente na vida das pessoas, ainda não é contemplada de modo a atender a impor-

tância que o texto oral possui no ato interacional e na conseqüente constituição dos sujeitos em sociedade.

O lugar da oralidade na sala de aula de português

Muito se discute acerca das práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa. Estudos revelam uma quase impotência do profissional de ensino em atribuir eficácia ao que se propõe o ensino de Linguagens. É consenso, na escola e nos documentos oficiais, a exemplo dos PCN, que as ações propostas precisam desenvolver no aluno competências linguísticas que o tornem um sujeito socialmente capaz de atuar frente aos eventos diversos de sua cotidianidade. Entretanto, não é difícil perceber a ênfase dada ao trabalho com a escrita em detrimento da oralidade, desprezando o fato de que

A língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a organização da sociedade. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais. Não se trata de um espelhamento, mas de uma funcionalidade em geral mais visível na fala (Marcuschi, 2005, p. 35).

Neste sentido, podemos dizer que a fala se apresenta como um elemento com fins interativos: gera significados e compartilha saberes entre os sujeitos de um mesmo contexto social e/ou de diferentes esferas comunicativas/interativas. É possível afirmar então que, assim como a leitura capacita o indivíduo a dimensionar seu lugar na sociedade, a fala viabiliza o desenvolvimento do pensamento crítico, empoderando o cidadão no sentido de exigir e exercer seus direitos e melhorias na qualidade de vida e para a transformação das realidades sociais.

Desse modo, desenvolver um trabalho tomando a fala como fator de aprendizagem, a partir da interação com o outro, representa muito mais do que analisar um conjunto de sons articulados; representa negociar valores e diferentes modos de interpretar situações propostas, considerando que a fala se constitui como um importante aporte interacional do qual emanam as demais possibilidades de interação com outros sujeitos e o meio social.

Sobre esse aspecto, Antunes (2003) chama a atenção para o fato de que para possibilitar o desenvolvimento da capacidade de expressão oral dos sujeitos, é preciso ter consciência da importância dessa prática enquanto caráter interacional que se dá entre, pelo menos, dois interlocutores, em torno de um sentido específico e uma intenção determinada, o que permite que a fala deixe de ser um mecanismo meramente espontaneísta, descuidada, e passe a assumir um caráter convencional, de acordo com as situações propostas e os eventos de interação estabelecidos. Neste ínterim, os PCN (Brasil, 1998, p. 67) estabelecem que

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acessos a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania.

A partir dessas orientações, e considerando a fala elemento preponderante na constituição dos sujeitos e no estabelecimento de competências que o permitam conhecer, reconhecer e fazer usos dos diferentes gêneros orais nas diferentes situações de sua cotidianidade, isto é, um contexto de uso muito mais real do que o escolar, não se pode relegar a segundo plano o trabalho com a oralidade.

Diante do exposto, consideramos pertinente revisitar a proposta de sequência didática (SD) apresentada por Dolz e Schneuwly

(2004), considerando que o objeto essencial do ensino deve ser a condição humana, desenvolvendo conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício da cidadania, de forma consciente e crítica. Nesse contexto, os gêneros textuais, por meio de sequências, são tidos como instrumentos que possibilitam aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desenvolverem suas potencialidades a partir das interações que estabelecem com o outro, mediados pela linguagem e pelos símbolos em situações reais, nos mais diversificados espaços sociais.

A sequência didática na prática pedagógica

O trabalho com sequência didática pressupõe a elaboração de um conjunto de atividades pedagógicas ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa. A organização das atividades em sequência tem o objetivo de oportunizar aos alunos o acesso a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua(gem) nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (Dolz; Schneuwly, 2004).

A aplicação desta metodologia no trabalho com gêneros orais permite explorar as características do modelo didático do gênero, o que se constitui numa preciosa fonte de informações para o professor acompanhar e orientar os alunos a refletirem sobre a estrutura e a funcionalidade da linguagem a partir do gênero estudado. Dessa forma, os estudantes dominarão, de forma progressiva, as características do texto e serão capazes de formular conhecimentos e se desenvolverem como sujeitos usuários da palavra nos mais diferentes contextos de produção de sentidos.

Marcuschi (2003) aponta outro aspecto fundamental no trabalho com sequência didática: a criação de situações em contextos que permitam reproduzir, em grandes linhas e no detalhe, a situação concreta de produção textual, oral e/ou escrita, incluindo sua circulação, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores.

A estrutura de base de uma SD é constituída pelos seguintes passos: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final, como demonstra o esquema abaixo desenvolvido por Dolz e Schneuwly (2004, p. 98):

Figura 1: Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 98).

Para iniciar o trabalho com a SD, fundamentada nos gêneros textuais, é preciso que se estabeleçam as diretrizes que nortearão a ação a ser desenvolvida, ou seja, a apresentação da situação se configura com um espaço em que os alunos são expostos ao projeto coletivo de produção de um gênero textual específico, considerando a importância dos conteúdos a serem trabalhados, características do gênero, destinatário da produção e suporte. É muito importante que nessa fase seja discutida, fundamentalmente, a funcionalidade da linguagem do gênero em estudo em seu contexto de uso. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 82), “A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos

alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado”.

A etapa seguinte, que é a primeira produção, define o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer. É nessa fase que os discentes têm a oportunidade de desvelar para si mesmos e para a escola/professor as concepções que têm acerca do gênero em estudo. Essa dinâmica pode ser entendida como uma “condição *sine qua nom*⁴⁷ para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 86).

O processo de produção e avaliação do gênero em estudo se dá por meio de módulos, determinados de acordo com as respostas apresentadas pelos alunos. É nessa etapa que o professor precisa adotar um movimento que possibilite a reflexão sobre as aprendizagens adquiridas e as lacunas que ainda precisam ser preenchidas quanto ao domínio do gênero trabalhado. Dolz e Schneuwly (2004, p. 87) afirmam que “A atividade de trabalhar um texto escrito ou oral é, de certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos”. Assim, os módulos dão ênfase a dificuldades de diferentes níveis e apresentam flexibilidade quanto às estratégias utilizadas nas atividades propostas para, dessa forma, alcançar as aquisições desejadas, o que requer uma postura dinâmica e comprometida com os objetivos estabelecidos quando da proposição dos gêneros.

A última fase da SD é a produção final. É o momento em que os alunos põem em prática as aprendizagens adquiridas durante o processo, que passa pela apresentação da situação, produção

47 Locução adjetiva, do latim, que significa “sem a qual, não”; em nosso vocabulário, faz referência a uma ação ou condição que é “indispensável”, “essencial”.

inicial até o último módulo. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), é no “pólo do aluno” que o trabalho com a SD ganha notabilidade, considerando a capacidade que ele desenvolveu para regular suas ações e selecionar com propriedade o gênero a ser utilizado nos mais diferentes contextos de produção, ou seja, a produção final se configura como o momento em que as aprendizagens são avaliadas, tanto do ponto de vista do professor quanto do aluno, sobre a eficácia do trabalho com o gênero em estudo e, principalmente, sobre a funcionalidade da língua(gem) em seus contextos de uso. Sobre esse aspecto, Santiago (2006, p. 114) afirma que

A reflexão vai na direção dos sujeitos que instituem o trabalho docente, da relação docente-discente e da postura necessária àquela e àquele que vivenciam o trabalho educativo. Isto é, há um destaque para a atitude crítica do professor no exercício da profissão.

Essa reflexão incide num constante debate sobre a escola que temos e a escola que queremos, fazendo surgir aspectos convergentes e divergentes sobre a circulação das diferentes concepções do fazer pedagógico que permeiam a escola e suas relações com os sujeitos implicados; uma forma de redimensionar seu papel, atendendo, desse modo, aos novos paradigmas de produção e circulação do conhecimento. Assim, faz-se necessário que na escola se instaure um ambiente que possibilite interações e interlocuções entre os sujeitos professor-estudante, estudante-estudante, mediadas nos mais diferentes suportes de comunicação, com o objetivo de desenvolver mecanismos que atendem as exigências da educação contemporânea, com vistas à diversificação do conhecimento e das práticas sociais de uso da linguagem, incluindo, assim, todos os sujeitos sociais, sem nenhum tipo de discriminação e/ou aceção.

Os gêneros textuais e o ensino de Linguagens

As mudanças ocorridas na sociedade contemporânea refletiram de forma bastante intensa na escola e, de forma mais acentuada, nas exigências quanto ao trabalho do professor. A esse profissional já não cabe apenas ensinar, ele precisa articular saberes que garantam a formação intelectual e social dos sujeitos envolvidos, integrando-os e proporcionando o desenvolvimento de cidadãos construtores de seus discursos.

Nessa perspectiva, os gêneros textuais se apresentam como uma possibilidade de se desenvolver um trabalho pautado no uso da linguagem oral, modalidade que, como demonstrou nossa pesquisa, é pouco recorrente nas práticas pedagógicas das aulas de Língua Portuguesa, mas de grande importância na constituição dos sujeitos, considerando que as práticas interativas da cotidianidade se dão, basicamente, por meio da oralidade. De acordo com Marcuschi (2005, p. 21), apesar dessa importância social, “as instituições escolares lhes dão atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma contradição, mas de postura”.

Nas aulas de Língua Portuguesa, é preciso partir de uma metodologia fundamentada no trabalho com os gêneros textuais, que possibilite ao aluno refletir sobre a funcionalidade da linguagem, cuja aplicabilidade em sala de aula contribui para o desenvolvimento tanto da oralidade quanto da escrita. Fazer uso da modalidade oral é uma reafirmação da confiança do sujeito em sua capacidade crítico-discursiva, que se conquista em espaços que estimulam à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é, enfim, em ambientes que auxiliam no processo de construção da identidade.

Nesse sentido, é importante destacar a relevância da reflexão que o professor deverá dispensar sobre o seu fazer pedagógico, considerando a investigação primordial para o estabelecimento de uma retomada de postura com vistas à ressignificação de “modelos” existentes. De acordo com Severino (2007, p. 100), “Toda modalidade de conhecimento realizada por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado à nossa concepção da relação sujeito/objeto”. Assim, conceber que se está diante de uma nova concepção de escola, novos saberes e novos sujeitos, exige um novo olhar para esses espaços, desencadeando a necessidade de se compreender a realidade em toda a sua complexidade.

Utilizando-nos desses pressupostos, apresentamos, a seguir, uma proposta de SD contextualizada com os gêneros textuais orais cujo objetivo não se limita a contribuir com o desenvolvimento da capacidade linguística, mas, fundamentalmente, colaborar com a capacidade reflexiva dos estudantes quanto à funcionalidade da linguagem a partir do uso consciente da modalidade oral em diversificados contextos de uso sociocultural.

O gênero Debate e a ressignificação da oralidade no contexto escolar

DEBATE

OBJETIVOS: Perceber a importância da linguagem oral na produção do gênero debate. Conhecer os elementos estruturais do gênero. Participar de um debate de maneira consciente

AÇÕES	<p>Atividade 1: Reconhecimento do Gênero: O que é, para que serve, onde circula?</p> <p>Atividade 2: Diferenciar opinião e argumento.</p> <p>Atividade 3: Diferentes tipos de argumento.</p> <p>Atividade 4: Contra-argumentação, marcadores de concordância e discordância e marcadores de argumentação.</p> <p>Atividade 5: Marcadores de reformulação.</p> <p>Atividade 6: Escuta/Assistir de um debate.</p> <p>Atividade 7: A produção do debate: como organizar; elaboração de argumentos, contra-argumentos e marcadores de concordância e discordância.</p> <p>Atividade 8: Produção Final: realização do debate.</p>
DURAÇÃO: 06 aulas de 45 minutos.	

A proposta apresentada contempla o trabalho com a oralidade, fruto de uma pesquisa de desenvolvida pelos autores e possibilita ao estudante atuar criticamente sobre as questões propostas, construindo seu próprio discurso, argumentando e refutando ideias, sem que para isso seja submetido às concepções de “certo” e “errado”, tão fortemente marcadas pela escola e pela maioria dos materiais didáticos em circulação. As atividades estão fundamentadas nos pressupostos da Linguística Textual e do Sociointeracionismo, que dispensam atenção especial às práticas interativas e ao trabalho com a oralidade no processo de ensino e aprendiza-

gem, e seguem o modelo proposto por Dolz e Schneuwly (2004), o que permite a reflexão do aluno e do professor quanto as competências desenvolvidas em sala de aula de Português.

O modelo adotado corrobora com as nossas concepções apresentadas ao longo deste texto, no que diz respeito à relevância de se promover em sala de aula de Língua Portuguesa situações em que a fala do aluno se apresente como mecanismo de efetivação da aprendizagem, uma vez que não se pode desprezar o fato de que “Falar é algo de um poder estupendo, uma forma de convencimento incrível e, por isso mesmo, um poderoso instrumento para resolver questões cotidianas da vida de todos nós” (Ferrarezi Jr. 2014, p. 71). Desse modo, ambientes de aprendizagem que possibilitem a reflexão do aluno sobre o objeto a ser aprendido precisam ser estimulados, uma vez que se entende que os discursos adquirem significados diversos, considerando o contexto de produção e interação.

O primeiro encontro para aplicação da proposta foi marcado pela apresentação da situação que seria desenvolvida posteriormente, considerando a postura assumida pela turma durante a leitura de um livro paradidático (Pretinha, eu?, de Júlio Emílio Braz, da editora Scipione), cujo tema é *combate ao preconceito e valorização étnico-racial na escola*. Assim, ficou definido que qual tema seria debatido, bem como a apresentação de sugestões para o dia em que seria realizado o debate, incluindo o convite para outras turmas da escola e confecção de cartaz para divulgação do evento.

As propostas foram aceitas, e no mesmo dia, iniciamos a sistematização do gênero, desenvolvendo as atividades 1 e 2, dispostas no quadro acima, o que, de início, gerou algumas discordâncias por parte dos alunos, já que a empolgação inicial sobre ideia de promover um debate para a escola via como desnecessária a apresentação de conceitos, situação que foi contornada após a nossa

intervenção, em que desenvolvemos um trabalho de reflexão sobre a estrutura dos gêneros orais formais passível de sistematização para eficácia do trabalho a ser desenvolvido. Sobre essa questão, a BNCC (Brasil, 2018) orienta que o professor deve promover discussões com intencionalidade para além da tradicional roda de conversa e que as interações não precisam ficar apenas entre aluno e professor. Dá para estimular o estudante a ouvir, ficar a atento e comentar o que o colega falou.

O encontro seguinte foi iniciado retomando oralmente as discussões do encontro anterior e apresentando os diferentes tipos de argumentos, contra-argumentação e marcadores argumentativos, e já nesse encontro propusemos uma produção inicial, motivada pela discussão das imagens abaixo, retiradas da internet e projetadas em Datashow, que possibilitava uma preparação para a produção final, bem como uma autoavaliação das posturas assumidas na hora do debate, quanto à produção de argumentos e o respeito aos argumentos do outro.

Figura 1



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=Imagem+preconceito+e+discriminacao:+a+mesma+coisaa?>

Esse foi um momento em que pudemos perceber o interesse dos estudantes para debaterem acerca de um assunto bastante co-

num em sua cotidianidade, refletida no uso da palavra pela maioria da turma, especialmente aqueles que se sentiram representados na obra e “descobriram” que existia uma lei para ampará-los, assumindo uma posição de sujeito do ato de sua aprendizagem, manifestada a partir de suas experiências sociais fora do contexto escolar, aliadas ao novo objeto de conhecimento. Sobre esse aspecto, os PCN (Brasil, 1998) orientam para a importância de se organizar espaços de aprendizado, planejando situações de interação nas quais o conhecimento possa ser construído a partir da reflexão sobre o objeto aprendido.

Apesar da necessidade da apresentação de alguns conceitos, a interação foi constante durante a transposição dessa temática, todos queriam dar sua opinião sobre o assunto, queriam conhecer um pouco mais sobre a lei, especialmente, apresentar suas ilustrações pessoais dos dramas vividos em seus espaços sociais.

A preparação do ambiente e os recursos a serem utilizados ficariam sob a responsabilidade da professora titular e da pesquisadora. Aos alunos coube a tarefa de fazer a divulgação do debate que se realizaria na semana seguinte, através de divulgação nas salas de aula da escola, através da linguagem oral, bem como a produção de um cartaz para ser fixado nas dependências da escola.

Sobre esse aspecto, embora as atividades propostas tivessem como foco o ensino da linguagem oral, contemplaram outros aspectos/modalidades da linguagem, o que possibilitou ao aluno refletir sobre o uso da linguagem em situações específicas. Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004, p. 82) afirmam que

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

O trabalho foi dividido em etapas para que os sujeitos envolvidos pudessem perceber a peculiaridade do gênero oral debate, levando-os a (re)construírem suas concepções quanto à importância do trabalho com os gêneros orais na escola. Foram realizadas pesquisas, levantamento da situação de comunicação, identificação do vocabulário empregado, da finalidade do texto (argumentação) e, principalmente, da postura dos participantes, na posição de debatedores do assunto ou como mediadores da situação.

A proximidade do dia do debate aumentou a ansiedade dos alunos e o assunto tomou conta da escola. Foram fixados cartazes, divulgando o evento, e todos se envolveram nos preparativos finais.

Figura 2: Cartaz produzido pelos estudantes



Fonte: Acervo pessoal da pesquisa

Era hora de se fazer uma autoavaliação, partindo das anotações feitas pela professora pesquisadora, em seu diário de pesqui-

sa, e da exibição em vídeo de um debate. Atentou-se tanto para a postura dos alunos, na hora do debate, já que muitos não respeitaram o espaço da fala do outro na produção inicial; quanto para à elaboração de um roteiro das questões que norteariam as discussões na produção final, já que era visível entre os alunos que a promoção desse espaço funcionaria como um momento de desabafo das inúmeras situações constrangedoras por que passavam em seus contextos sociais. Nessa perspectiva, podemos dizer que esse momento funcionou para desenvolver no estudante a capacidade de observar e analisar seu próprio texto, oral e/ou escrito, constituindo-se, assim, como “ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 89), além de se constituir um espaço em que as ações desenvolvidas refletem a cotidianidade dos sujeitos, o que contribuiu, sobremaneira, para a eficácia do trabalho.

A produção final foi realizada na própria sala de aula e contou com a participação de estudantes de outras salas, momento “de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 90), o que, apesar da visível ansiedade de todos, possibilitou inferir/constatar que a didatização do gênero oral funciona como um importante aliado no desenvolvimento de competências que possibilitam aos sujeitos refletirem sobre suas aprendizagens e, mais especificamente, sobre a função social da escola na constituição de cidadãos capazes de se posicionarem criticamente nas diferentes situações que exijam uma posição firme e de autoconfiança.

Considerando o exposto, é possível afirmar que desenvolver uma atividade em que todos os estudantes possam se manifestar livremente é uma tarefa importante de inclusão, muito mais do que preparar exercícios, uma vez que, de acordo com Mantoan (2003, p. 16), “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os

que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Assim, entendemos que é preciso incentivar o protagonismo do estudante, possibilitando a participação de todos na busca pelo conhecimento, sem censura ou discriminação, uma vez que, de acordo com o exposto, a inclusão efetiva acontece quando os estudantes interagem e se respeitam mutuamente.

Nesse sentido, a promoção de ações como essa se configura como um avanço no uso dos gêneros orais, enquanto instrumentos capazes de levar o estudante ao reconhecimento da funcionalidade dos textos e o papel da linguagem na vida do indivíduo e da sociedade, uma vez que, em nosso estudo, possibilitamos vez e voz aos estudantes através da sistematização de um gênero que é comum na vida social dos alunos, mas que vem ocupando o lugar de pretexto nas práticas pedagógicas que pretendem evidenciar os gêneros escritos, socialmente demarcados pela escola.

Considerações finais

As discussões apresentadas neste estudo, sobre a utilização de práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa, com ênfase no trabalho com os gêneros orais, representam as possibilidades de que dispomos para adentrar o espaço da sala de aula na condição de professor pesquisador, capaz de construir, sob a égide da ciência, paisagens diferenciadas sobre situações cotidianamente realizadas no espaço escolar.

Nessa perspectiva, a partir de uma abordagem da Linguística Textual e do Sociointeracionismo, procuramos identificar, analisar e apresentar modos de fazer docente que permitam uma reflexão acerca do trabalho com os gêneros orais formais nas aulas de Língua Portuguesa, inserindo no ensino de Linguagens estratégias que

contemplem a sistematização dos gêneros orais formais para que os sujeitos ampliem sua competência linguística e social e passem a fazer uso da língua(gem) nos mais diferentes contextos socioculturais e históricos, adequando-a a situação comunicativa, formal e/ou informal.

Desse modo, entendemos que o fortalecimento dessa política pedagógica depende de uma mudança no nível de formação do professor, em que as estratégias didáticas possibilitem uma relação dialógica entre os sujeitos sociais, a partir de práticas pedagógicas que deem primazia a uma efetiva participação do estudante enquanto protagonista do processo de aprendizagem.

A proposta que apresentamos, para se inserir nas práticas de sala de aula o trabalho com a modalidade oral, considerando a sua relevância na inclusão de todos os sujeitos, configurou-se um espaço que possibilitou a reflexão sobre os efetivos usos da língua(gem), partindo do pressuposto de que a fala, apesar de inerente à condição humana, constitui-se instrumento de sistematização para o desenvolvimento das competências linguísticas em diferentes espaços sociais, incluindo a sala de sala.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. SP: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. (MEDVEDEV). **Estética da criação verbal**. SP: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília, MEC/SEF, 1998.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FERRAREZI JR, C. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna.** São Paulo: Parábola editoria, 2014.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1992.
- MANTOAN, T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna 2003.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. *In: DIONÍSIO, A. P.; et al. (org.). O livro didático de português: múltiplos olhares.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, A. P.; et al. (org.). Gêneros textuais & Ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social.** São Paulo: Contexto, 2011.
- PARAÍBA. Secretaria de educação e cultura. **Referenciais curriculares para o ensino médio da Paraíba: linguagens códigos e suas tecnologias.** João Pessoa: A União, 2006.
- SANTIAGO, E. Perfil do educador/educadora para a atualidade. *In: BATISTA NETTO, J.; SANTIAGO, E. (org.). Formação de professores e prática pedagógica.* Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

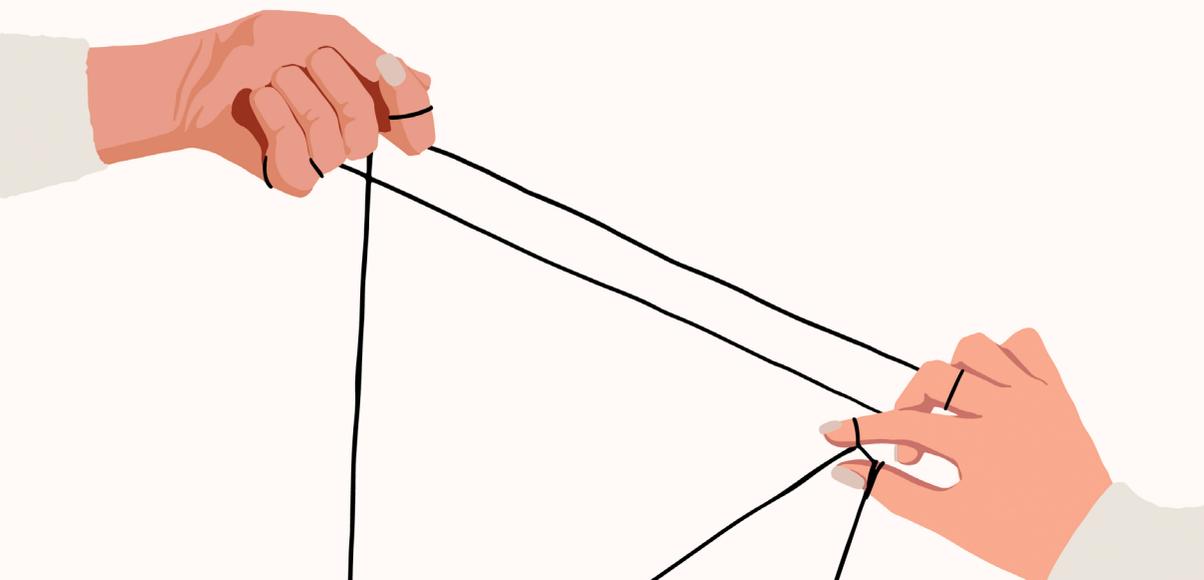
SIGNORINI, I. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

capítulo 16

Educação inclusiva e formação continuada de professores: ferramentas para desconstruir estigmas e ressignificar valores

*Érica Dantas de Oliveira Batista
Fabíola Mônica da Silva Gonçalves*





Introdução

O debate sobre inclusão tem ganhado força e espaço, por se tratar de um tema educacional fundamental, tendo em vista as escolas estarem recebendo alunos com necessidades educacionais especiais em idade regular e que precisam estar matriculados e compartilhando dos mesmos direitos de aprendizagem dos alunos tidos como “normais”. Porém, o fato de estar matriculado não significa que a pessoa está incluída, pois há casos de o estudante ser inserido no ambiente escolar, mas não aprende devido às limitações e falta de conhecimento dos professores em preparar aulas e atividades direcionadas à necessidade dos estudantes com necessidades educativas especiais. Dessa forma, o ensino precisa estar acessível a todo o público estudantil, e esta acessibilidade não se refere apenas a adequações físicas, mas a todo um contexto escolar no qual o sujeito está inserido. Portanto, a escola precisa oferecer mobiliário adequado, desenvolver projetos ou diálogos reflexivos que diminuam o preconceito e discriminação a pessoas com necessidades especiais. Além desse espaço, a acessibilidade deve se estender para o meio social, oferecendo igualdade de oportunidades, transportes apropriados outros serviços.

Todavia, o estudante estar matriculado não significa que ele será incluído. Para isso, é preciso pensar e adotar estratégias que corroborem para efetivar a inclusão escolar e construir ou reorganizar ambientes, remover obstáculos físicos, material didático com formatos que atendam às necessidades, oferecer atendimento com profissionais especializados, ajudando a pessoa com deficiência a ocupar espaços que, até então, só estavam disponíveis para as pessoas tidas como “normais”, além de adequar os currículos, com o propósito de oferecer o mesmo conteúdo, porém com didáticas adequadas. Sendo assim, estas são algumas ações que contribuem

para desmistificar estigmas e resgatar valores, conduzindo para a construção de uma educação inclusiva.

Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então, utilizados são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para aprendizagem (Blanco, 2003, p. 16).

Nesta perspectiva, Blanco reafirma a necessidade de pensar em uma escola inclusiva. No entanto, ele atenta para as mudanças ou a reorganização que necessitam ser feitas para receber e atender ao estudante com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), e aponta para mecanismos discriminatórios existentes na sociedade que adentram a escola. A discriminação se apresenta em olhares, pensamentos e atitudes, estes preocupantes, pois tornam a Pessoa com Deficiência (PcD) invisível ou a diminuem, rotulando-a de pessoas incapazes devido à sua limitação. A escola exerce uma função social de grande importância e, por esse motivo, precisa resgatar ou conscientizar os estudantes sobre a importância e a necessidade dos valores, pois são eles que despertam para o respeito, a empatia e o reconhecimento da pessoa atípica como um sujeito capaz de realizar diversas atividades, pois cada ser possui suas habilidades e potencialidades.

Diante da atual realidade das escolas públicas, que apresenta um desequilíbrio na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas dos estudantes, surgiu a inquietação para saber como anda a formação dos professores e como essa formação pode contribuir para escolas inclusivas. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo analisar as contribuições da formação continuada de professores no combate a estigmas e ressignificação de valores na construção de escolas inclusivas, a fim de entender as demandas pedagógicas que envolvem estudantes com necessidades educacionais especiais,

assegurando-lhes direitos de aprendizagem e permanência na escola.

A partir de um levantamento bibliográfico, com a finalidade de fundamentar este estudo, evidencia-se que, apesar do percurso histórico na promoção de escolas inclusivas, existem empecilhos para efetivar a inclusão nas escolas, tornando pertinente o estudo com ênfase na formação de professores. Sendo assim, a pesquisa, em vias de desenvolvimento, parte do princípio de um levantamento bibliográfico em artigos, teses e dissertações, buscando a base para explorar a temática e fundamentar o estudo empírico.

Inicialmente, parte-se do posicionamento em favor de propostas voltadas às ações formativas, visando à inclusão escolar, baseadas em práticas educativas ressignificadas para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais na rede pública municipal de ensino. O público-alvo dessas práticas inclusivas são os estudantes com deficiência, ou seja, aqueles sujeitos que têm algum impedimento físico, mental, intelectual ou sensorial, pelo qual tem sido abstraído de suas atividades sociais; estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, os quais apresentam dificuldades neuropsicomotoras; e alunos com altas habilidades ou superdotação, que demonstram um alto desenvolvimento em áreas específicas do conhecimento ou combinadas com outras áreas.

Com isso, defende-se que é relevante a realização de pesquisas na área de formação docente na temática em relevo, pois o direito à aprendizagem é condição educacional fundamental para todos que delas participam, quer sejam pessoas com necessidades educacionais especiais, ou seja, que possuem algum tipo de limitação física, transtornos globais do desenvolvimento ou estudantes com altas habilidades ou superdotação; quer sejam pessoas reconhecidas sem deficiência, haja vista que realizar práticas pedagógicas inclusivas torna-se necessário para todo o público estudantil.

Portanto, a proposta de uma escola inclusiva é a de promover a aprendizagem para todos e um bom relacionamento entre eles, em que haja afetividade, empatia e respeito à diversidade. Dessa forma, a escola caminha para produzir uma sociedade mais justa, respeitando as diferenças e valorizando a pessoa com deficiência, bem como desconstruindo estigmas e preconceitos associadas a esses indivíduos.

Estudos sobre a formação do professor na educação especial na perspectiva inclusiva

Em consonância com as leituras realizadas para a escrita deste trabalho, sobretudo quanto à formação continuada de professores na educação especial na perspectiva inclusiva, com o rigor metodológico necessário, enfatiza-se a importância de refletir sobre a temática, com o intuito de conhecer os desafios e as preocupações de professores na realização de práticas pedagógicas inclusivas, tentando elucidar reflexões e questionamentos mediante a importância e a necessidade em promover a formação continuada para professores, contribuindo para novos conhecimentos, além de ser uma extensão da formação inicial. Promover debates e reflexões acerca da formação de professores na educação especial na perspectiva inclusiva contribui para consolidar uma escola inclusiva, desmistificando estigmas associadas à pessoa com deficiência, devido à falta de conhecimento ou mesmo ao preconceito, pois são consideradas pessoas incapazes de aprender ou de realizar tarefas.

Nesse contexto, é importante refletir sobre a importância dos valores, comportamentos individuais ou coletivos presentes em qualquer ambiente, mas se tratando do espaço escolar, torna-se necessário que sejam priorizados, pois a maneira como tais pessoas são vistas influencia na sua aprendizagem. Sendo assim, existe

a necessidade de termos escolas inclusivas, mas, para torná-las assim, é preciso que todos respeitem as diversidades e reconheçam que cada ser humano tem suas limitações e habilidades, sejam elas pessoas com ou sem deficiência.

Especificamente, trata-se de valores morais, sendo estes normas ou princípios que convergem para bons relacionamentos entre pessoas ou grupos de pessoas que circulam em todos os ambientes. Na esfera escolar, esse tema deve ser bastante abordado não só entre estudantes como também entre professores, impulsionando práticas que despertem a importância e a necessidade de transformar valores, como respeito, solidariedade, tolerância entre outros, um hábito diário, os quais são guias que norteiam a vida das pessoas e influenciam pensamentos e comportamentos, construídos por meio das interações sociais (Morales; Rojas; Hernández, 2019). Isso significa dizer que a interação com o meio influencia os sujeitos, fato que torna imprescindível que escolas ofereçam formação continuada para professores, tendo como ênfase ressignificar valores, com o propósito de diminuir estigmas ou preconceitos ligados à PcD e, dessa forma, colaborar para escolas inclusivas e uma sociedade mais justa.

A esse respeito, Candau (2007, p. 140) diz que a proposta da formação continuada para professores “tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino ao longo do tempo”. Entretanto, o que se tem observado é que, apesar de inúmeras tentativas para efetivar essa prática, existem várias barreiras que dificultam a consolidação. Ainda segundo a autora (2007, p. 141), o que se tem observado, na maioria dos projetos realizados nos diferentes sistemas de ensino e centros de formação de professores, é a formação continuada praticada sob a perspectiva clássica. Significa dizer que não há investimentos na formação de professores, há apenas cursos ofe-

recidos pela Secretaria de Educação, que, quando oferecidos, são precários de informação, pautando-se em conhecimentos básicos, que não contribuem para os professores na efetivação de práticas inclusivas. Nóvoa (1997, p. 77) diz que:

As mudanças educativas, entendidas como transformação ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem que pegar o processo em andamento. A inovação é mais do que uma correção de trajetória.

Sob esta perspectiva e em defesa da proposta de formação de professores, bem como da oferta de um ensino especial inclusivo, pois historicamente a escolarização era privilégio de determinados grupos elitistas, a educação especial passou a ser proposta como um ensino especializado e fundamentado no conceito do atendimento clínico terapêutico, fortemente alicerçado por meio de diagnósticos. Contudo, o Brasil oferece acesso e atendimento à PcD nas escolas, regulamentados há algum tempo e respaldados na Constituição Federal de 1998 (Brasil, 1998), além de outros marcos em defesa do direito à educação, na tentativa de incorporar uma educação na perspectiva inclusiva. Assim tem sido implantada por meio de políticas públicas que tentam assegurar o direito constituído desde o ano de 1998.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96, em seu art. 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Já as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no art. 2º, determina que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com

necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/ SEESP, 2001).

Dando continuidade, temos a Lei Brasileira da Inclusão, a Lei nº 13.146/2015, que tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Portanto, há uma preocupação em garantir o acesso e a permanência da pessoa com deficiência nas escolas regulares, visando não só ao direito à aprendizagem, mas também a que essas pessoas possam viver em sociedade, mesmo com suas limitações, as quais não devem ser barreiras de exclusão. Dessa maneira, é preciso reconhecer a pessoa com deficiência como um ser capaz de realizar diferentes tarefas e ter uma vida comum, como todas as outras pessoas que não são consideradas atípicas.

A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento e no respeito à diversidade humana e suas especificidades, sendo capaz de produzir ações positivas que contribuem para uma sociedade igualitária e justa, livre de preconceitos e estereótipos (Soares; Carvalho, 2012). Essa perspectiva é desafiadora, pois propõe reconhecer as diversidades do aluno atípico, considerando seus limites e capacidades para então almejar possibilidades. Sendo assim, é preciso que educadores exerçam intervenções pedagógicas que promovam aprendizagens, integrando escola e família.

Um dos mecanismos mais relevantes para a aprendizagem de valores é a modelagem por observação (Pozo, 2002, p. 146). Naturalmente, o comportamento ou as atitudes de uma pessoa ou grupo de pessoas são determinados pela observação, sendo posteriormente reproduzidos. Sendo assim, a modelagem acontece de forma contínua, e o estudante inserido no espaço escolar, com diversas interações, pode reproduzir o que foi observado no espaço ou por pessoas com as quais ele tem bastante convívio.

Dessa maneira, a formação continuada de professores pode trazer reflexões acerca de tais comportamentos, sobretudo do próprio docente, já que, em sala de aula, é o professor que estar no campo de visão do aprendiz. Portanto, o educador deve ter o maior cuidado e zelo em seu comportamento e fala, além de promover reflexões e debates acerca de valores, influenciando os estudantes a terem empatia e respeito pelos colegas, fato que contribui para a aprendizagem da pessoa com deficiência, tornando-a visível enquanto pessoa e não por apresentar alguma deficiência.

Para Hargreaves (2004, p. 77), bons professores entendem completamente que o ensino e a aprendizagem bem sucedidos acontecem quando os professores têm relacionamento de cuidado e solidariedade com seus alunos. Desenvolver uma pedagogia afetiva, colocada no aspecto do ensinar, torna esse processo significativo e prazeroso para quem ensina e para quem aprende, pois olhar o outro com carinho, compreender as suas dificuldades e buscar estratégias para ajudar é um ato solidário que deixa marcas positivas na vida do estudante.

Sob a perspectiva da afetividade e da aprendizagem pelo modelo da observação, o docente está ensinando a seus estudantes valores, até então esquecidos, portanto, a partir do momento em que o docente expressa afetividade, ele está ensinando seus alunos a terem afeto uns pelos outros, e isso, no contexto social, exerce um grande impacto, pois as pessoas começam a olhar para as outras com respeito e solidariedade, sendo capazes de realizar ações de gentileza e de combate às injustiças, proporcionando a inclusão não só nas escolas, mas também no meio social.

A inclusão de alunos atípicos nas escolas reverbera no contexto educacional, que se deve ao fato de exigir novas demandas à escola, a qual ainda se mostra frágil na efetivação da proposta inclusiva, diante da magnitude presente nos marcos regulatórios

nacionais. Para os professores, a matrícula de alunos atípicos provoca manifestações de sentimentos, em alguns casos sendo justificáveis, por não se sentirem confiantes e seguros em trabalhar com necessidades educacionais especiais.

Contudo, as emoções e os afetos são capazes de reforçar ações entre as pessoas (Gutiérrez, 2020), isto é, movidos pelas crenças ou pela afetividade, professores podem ter diversos comportamentos frente à criança atípica, portanto, trabalhar o emocional de professores é algo importante para o acolhimento dessas crianças, pois são crianças “diferentes” e requerem de educadores uma atenção diferente. Destarte, romper com barreiras preconceituosas ou racistas, que são sentimentos negacionistas, mas infelizmente presentes nas pessoas, é fundamental para as crianças atípicas se sentirem bem e, mesmo com suas limitações, iguais às outras, sem olhares de indiferença.

Ainda no campo afetivo, professores que recebem esses alunos com alegria, entusiasmo, acolhendo-os de forma positiva e animadora, impactam de uma forma gigantesca, interferindo também nos sentimentos trazidos por alunos e familiares, os quais chegam às escolas regulares temerosos sem saber como seus filhos ou suas filhas serão tratados. O modo como os professores olham para alunos atípicos interfere nos demais alunos da sala, pois conduz para que haja um bom relacionamento de afetividade, carinho e respeito mútuo, fundamental para o processo de aprendizagem e inclusão.

Existe uma variedade de sentimentos, como alegria, raiva, medo, tristeza (Damásio, 2012), em alunos atípicos, família e professores. Tomemos como exemplo o medo de um lado, professores sentem medo ao receberem essas crianças em sala de aula, justificado por não se sentirem preparados em recebê-los por outro lado, temos os alunos, que apresentam medo de serem excluídos e segregados por professores e colegas de classe; e ainda os fami-

liares, que, por saberem das limitações dos filhos e da fragilidade das escolas, entendem que estes podem ser apenas uma matrícula, pois nada ou pouco será feito para que aprendam ou que se sintam incluídos e bem recebidos por todos no espaço escolar.

Os sentimentos são percepções interativas. [...]. Os sentimentos representam ações que ocorrem no nosso interior, bem como as suas consequências; os sentimentos permitem-nos vislumbrar as vísceras envolvidas nessas ações. Não admira que os sentimentos exerçam um poder muito especial sobre nós (Damásio, 2012, p. 11).

Assim sendo, ter um olhar para compreender os sentimentos dos professores em relação ao aluno atípico, bem como os sentimentos internos que podem interferir no processo de inclusão e aprendizagem, é bastante relevante, pois, além de proporcionar uma melhor relação entre aluno e professor, é possível desmistificar ou diminuir percepções de que o aluno especial não aprende. Ademais, promover ações positivas no ambiente escolar é algo que faz bem a todos os educandos, já que olhar para seu interior leva o professor a compreender que determinadas ações ou falas podem estar associadas a um preconceito desconhecido. Isso quer dizer que o docente age ou fala algo, mas o próprio não compreende como uma ação preconceituosa ou racista, agindo naturalmente sem ter noção da complexidade de tal comportamento ou sentimento. Logo, promover esse olhar interno dá a oportunidade de ressignificar o seu eu.

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva surgiu depois de amplos debates e, posteriormente, com a Declaração de Salamanca, de 1994, que prevê uma educação para todos, proclama que as escolas regulares constituem meios eficazes de diminuir e combater atitudes discriminatórias, acomodando todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelec-

tuais ou outras (Brasil, 2006, p. 330). Historicamente, a Educação Especial voltava-se para um ensino de segregação, sendo direcionado a escolas especializadas, impedindo o aluno atípico de ter contato com outros alunos tidos como “normais”.

A Educação Especial é uma modalidade que perpassa todas as etapas de ensino, buscando realizar um atendimento educacional especializado, disponibilizar os recursos e serviços e orientar a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem em turmas de escolas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado tem assim como objetivo identificar e elaborar os recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o propósito de eliminar barreiras para que haja a plena participação dos alunos considerados atípicos. Esse atendimento a alunos com necessidades educativas especiais visa oferecer autonomia e independência a esse público, fora ou dentro da escola.

O atendimento educacional e o acesso da pessoa com deficiência às escolas brasileiras não são algo recente, pois estão regulamentados há bastante tempo, tendo um maior respaldo na Constituição Federal de 1998 (Brasil, 1998). Outros marcos regulatórios, a exemplo da LDB (Brasil, 2005), trazem documentos relacionados à Educação Inclusiva e à necessidade de formação inicial e continuada, com ênfase na inclusão. O Plano Nacional da Educação (PNE, 2014-2024), na Meta IV, trata do ensino inclusivo, da criação de salas multifuncionais, bem como da formação continuada de docentes.

Mediante tais marcos regulatórios e o contexto atual das escolas, percebe-se um aumento significativo de matrículas de alunos com necessidades educacionais, embora ainda haja uma fragilidade em recebê-los, pois há escolas que apresentam espaço físico inadequado e professores sem conhecimento específico para lhes dar o suporte pedagógico necessário. Portanto, a formação con-

tinuada de professores é inevitável e necessária para consolidar a Educação Inclusiva em escolas regulares.

Sendo assim, a formação continuada de professores não deve ser algo para cumprir uma determinação da LDB, em seu art 62, mas sim deve ser algo que promova a busca pelo conhecimento, rompendo barreiras atitudinais, as quais classificam em não querer aprender algo novo, por negarem o direito à aprendizagem dos alunos atípicos ou entenderem que alunos com alguma deficiência, principalmente a intelectual, não podem aprender. A formação continuada, além de oportunizar conhecimentos sob o aspecto da educação especial, na perspectiva inclusiva, precisa romper barreiras, estigmas e preconceitos associados aos alunos atípicos.

A perspectiva da formação continuada deve ser entendida, portanto, como uma continuidade do processo formativo do docente, integrando-se no cotidiano da instituição, experienciando novos saberes na busca de solucionar ou diminuir dificuldades vivenciadas pelos próprios docentes, o que acaba impactando os educandos.

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015).

Nessa nova realidade escolar, os professores precisam despertar para novas dimensões que colaborem para um processo educacional inclusivo. Para tanto, é de extrema importância e necessidade que haja ações de formação continuada, com o intuito de

propor mudanças pedagógicas e reflexões sobre práticas educacionais que busquem a efetivação do direito à aprendizagem para todos.

Desse modo, discutir a formação continuada para professores implica reconstruir métodos pedagógicos, os quais conduzam a novas habilidades e práticas, resultando em um ensino de qualidade para todos. Para isso, as formações devem proporcionar mudanças de postura, atribuindo significados ao cotidiano escolar, além de ser uma forma de reconhecer, valorizar e potencializar o professor.

Assim, a formação continuada para professores estará cumprindo com sua função principal, que é reconhecer e valorizar os saberes trazidos e estimular novos conhecimentos e experiências por meio de diálogos e reflexões promovidos nesse espaço formativo. Nesse sentido, a formação continuada na escola precisa ser constante e prazerosa, pois, dessa forma, o profissional adquire saberes referentes ao cotidiano escolar e desenvolve a capacidade reflexiva para compreender e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, momentos dedicados à formação continuada contribuem para, além de outras coisas, fortalecer os laços de amizade, companheirismo e profissionalismo, pois o cotidiano junto às preocupações profissionais e pessoais acabam por afastar uns dos outros, então esses momentos contribuem tanto para novas práticas pedagógicas quanto para resgatar e aproximar docentes. Esse fato torna-se importante, haja vista que trabalhar em um ambiente com pessoas agradáveis impacta no processo de ensino, contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Algumas considerações finais

Espera-se que esta pesquisa contribua na efetivação de uma escola inclusiva, em que os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados deixem de ser apenas mais uma matrícula e passem a ser vistos como pessoas capazes de aprender, compor e interagir na sociedade, contribuindo assim para uma sociedade mais justa e igualitária. Nessa perspectiva, para ser igualitária e promover a equidade, é preciso uma escola comprometida com a inclusão e professores preparados para lidar com as diversas especificidades que adentram a sala de aula.

Sendo a escola é um importante espaço de conhecimentos e trocas de experiências, neste ambiente, há uma diversidade cultural que se entrelaça e forma pensamentos refletidos em falas, gestos ou ações, é, portanto, um espaço de construção ou reconstrução, onde desfazemos maus hábitos e criamos novos, os quais colaborem para a aceitação do diferente e o respeito mútuo. Dessa forma, as interações sociais construídas nesse espaço contribuem com impactos positivos e duradouros em outros ambientes, por isso, oferecer momentos de formação para professores, que induzam à reflexão de suas práticas, reverbera em uma pedagogia pautada no respeito e no afeto, ações que mudam significativamente o contexto real e social.

As práticas pedagógicas precisam contribuir na inclusão escolar, promovendo o aprendizado de qualidade, desta forma, os professores precisam buscar novos métodos de ensino, que possibilitem a aprendizagem de todos os alunos. Isso significa dizer que o processo de inclusão tem um longo percurso, chegando a dias atuais e que professores precisam acompanhar este percurso na tentativa de acolher alunos com necessidades educacionais especiais, mas principalmente, efetivar o direito que eles têm de aprender, desmistificando a ideia de que crianças com algum tipo de deficiência ou transtorno não aprende.

Isto posto, a formação de professores é importante e necessá-

ria para compor o conjunto de elementos que conduz à inclusão, pois o docente é o sujeito que passa a maior parte do tempo em sala de aula com o estudante. Contudo, vale ressaltar que não compete apenas ao professor a ação de incluir, mas também a toda a escola, somado a este conjunto o apoio familiar.

Compreende-se, portanto, a relevância de o professor dar continuidade a seu processo de aprendizagem, buscando novos conhecimentos, reconstruindo novas práticas metodológicas, com o intuito de atender a todos os alunos e promover um ensino significativo, ou seja, o ensino precisa dar sentido ao que está sendo aprendido, e dar sentido é olhar para a realidade dos educandos, buscando compreender as dificuldades por eles enfrentadas.

Em suma, escolas inclusivas necessitam que professores compreendam como promover uma educação inclusiva, bem como saber o que fazer, a quem procurar e como fazer no ambiente escolar e na sala de aula, ações que favoreçam a inclusão. Desse modo, propor estudos e formações em uma perspectiva inclusiva é importante para professores, escola, alunos e família, sabendo que o professor sozinho não pode resolver as barreiras da exclusão, mas sim, com um trabalho unido a toda a escola e os familiares, é possível construir uma educação inclusiva e de qualidade para alunos com necessidades educativas especiais e, posteriormente, uma sociedade menos preconceituosa e racista.

Referências

- BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: implicações educativas.** Editora: Foz do Iguaçu, 2003.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em:

- http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- BRASIL. Lei Federal nº 1.005/14. **Plano Nacional de Educação 2014/2024**. Brasília, 2014.
- BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Câmara dos Deputados. Brasília: Edições Câmara, 2015.
- BRASIL. Resolução nº 02/2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2015.
- CANDAU, V. Formação continuada de professores: tendências Atuais. *In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI.A.M. de M.R. (Orgs.). Formação de Professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 2007. p. 139-152.
- DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- GUTIÉRREZ, S. V. El componente afectivo de las representaciones sociales. **Revista Cultura y Representaciones Sociales**, Cidade do México, v. 15, n. 29, p. 123-151, 2020.
- MORALES, A. A.; ROJAS, I. B.; HERNÁNDEZ, L. L. Educación en valores y formación del profesorado de secundaria: el caso de la UPV/EHU. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 23, n. 3, jul./set. 2019.
- NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1997.
- SOARES, M. A. L.; CARVALHO, M. de F. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

Sobre os organizadores

Fabiola Mônica da Silva Gonçalves. Doutora e Mestre em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Atualmente, é professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Juscelino Francisco do Nascimento. Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), Mestre e graduado em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), da qual, atualmente, é professor adjunto e Diretor do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros.

Sobre os autores e autoras

Adriane Cenci. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e graduada em Educação Especial pela mesma instituição. Atualmente, é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Ana Carolina Rodrigues Alcântara. Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atualmente, professora em escola socioeducativa na Secretaria de Educação do Estado da Paraíba.

André Paulo Castanha. Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e graduado em História pela mesma instituição. Atualmente, é professor da Unioeste.

Carla Andréa Silva. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), graduada em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e em Ciências Biológicas pela UFPI, na qual, atualmente, é professora no Campus Amílcar Ferreira Sobral.

Cristina Miyuki Hashizume. Doutora e Mestre em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP) e graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atualmente, é professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Daniela Nassim Camargo da Fonseca. Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e graduada em Pedagogia pela Universidade de

Guarulhos (UNG). Atualmente, é professora de Sala de Recursos Multifuncional e Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de São Paulo.

Deolinda Maria Soares de Carvalho. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e graduada em Letras Vernáculo pela Universidade Federal do Acre (UFAC), da qual, atualmente, é professora.

Érica Dantas de Oliveira Batista. Mestre em Formação de professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atualmente, é professora da rede pública de Tenório – PB.

Érica Vidal de Brito Cardoso. Especialista em Geografia Humana e Econômica pelo Centro Universitário Internacional (UNITER) e graduada em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atualmente, atua na rede municipal de ensino de Caturité – PB.

Ewerton Rafael Raimundo Gomes. Mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), na qual fez graduação em História e, atualmente, também faz graduação em Pedagogia.

Francisca Adma de Oliveira Martins. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e graduada em Letras Vernáculo pela Universidade Federal do Acre (UFAC), da qual, atualmente, é professora.

Izayana Pereira Feitosa. Doutora e Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e graduada em Psicologia pela mesma instituição. Atualmente, é professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Jheniffer Pientencoski. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Professora de Educação Infantil da rede municipal de ensino do município de Corbélia/PR.

Karla Karina Abrantes Rêgo. Doutoranda em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Graduada em Letras pela mesma instituição. Atualmente, trabalha no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UEPB como tradutora de Libras para português e no Atendimento Educacional Especializado.

Karollina Ingrid Soares do Espirito Santo. Mestre em Ensino de Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e graduada em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente, é professora do Instituto Santos Dumont e professora da Prime's Cool Sistema de Educação.

Linduarte Pereira Rodrigues. Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestre em Letras pela mesma instituição e graduado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), onde, atualmente, é professor.

Lucas Henrique Santos Ferreira. Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, (Campina Grande- PB).

Marcelo Medeiros da Silva. Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e graduado em

Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), onde, atualmente, é professor no Campus de Monteiro.

Maria Aparecida Calado de Oliveira Dantas. Mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente, é professora da Educação Básica na Secretaria de Estado da Educação da Paraíba.

Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, é professora da Universidade Federal do Acre (UFAC).

Marlley Correia de Araújo. Mestrando em Educação pela Universidade de Pernambuco (UPE) e graduado em Letras pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Atualmente, é Assistente Administrativo Educacional na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Mirtes Ribeiro de Lira. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Mestre em Psicologia Cognitiva pela mesma instituição. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO) e em Psicologia pela Faculdade de Ciências Humanas Esuda (ESUDA). Atualmente, professora adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE).

Neide da Silveira Duarte de Matos. Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Atualmente, é professora da Unioeste.

Patrícia Cristina de Aragão. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestre em Economia Rural e graduada em História pela mesma instituição e graduada em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atualmente é professora da UEPB.

Patrícia da Silva Souza. Mestre em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), na qual também é graduada em Pedagogia. Atualmente, é professora da Educação Básica na rede pública em Queimadas – PB e Pocinhos – PB.

Patrícia Lima Martins Pederiva. Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e graduada em Música pela UnB. Atualmente, é professora da Universidade de Brasília (UnB).

Raimundo Mélo Neto Segundo. Doutorando em Literatura e Interculturalidade da Universidade do Estado da Paraíba (UEPB), onde também fez Mestrado em Formação de Professores; graduado em Letras pela Faculdade da Região dos Lagos (FERLADOS). Atualmente, é professor na Faculdades Integradas de Patos (FIP).

Robéria Nádia Araújo Nascimento. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestre em Ciência da Informação pela mesma instituição e graduada em Comunicação Social pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), da qual é professora associada.

Sonia Maria de Lira. Doutora e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e graduada em Geografia pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO). Atualmente, é professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Tatiane Ribeiro Morais de Paula. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e graduada em Pedagogia pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal. Atualmente, é professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Tauriane Paz da Costa. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Especialista em Educação Especial e Psicomotricidade pelo Centro Universitário Anhanguera Pitágoras (AMPLI).

Tayse de Souto Silva. Mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e graduada em Ciências Biológicas pela mesma instituição. Atualmente, é professora da rede pública municipal de João Pessoa – PB e do Estado da Paraíba.

Wagnês Barbosa de Araújo. Mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Atualmente, é professora da rede pública de Remígio – PB.

Waldeci Ferreira Chagas. Doutor e Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Graduado em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente, é professor da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Índice remissivo

A

Autismo 13, 14, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 33, 35, 36, 37

B

BNCC 101, 168, 170, 175, 177, 179, 180, 182, 360, 361, 362, 363, 369, 371, 388, 391, 393, 404

C

CAFS-UFPI 6, 213

CDPD 15, 16, 17

E

Educação etnicorracial 73, 74, 75, 77, 82

Estigmatização 7, 339, 341, 344, 351

G

Gênero 74, 78, 79, 82, 84, 167, 168, 169, 170, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 187, 192, 196, 197, 198, 206, 207, 209, 210, 211, 260, 277, 278, 279, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 316, 319, 338, 361, 386, 396, 397, 398, 399, 401, 403, 406, 407, 408

I

Inclusão escolar 5, 11, 13, 17, 20, 22, 25, 26, 31, 32, 33, 35, 37, 78, 224, 237, 245, 248, 253, 259, 280, 341, 359, 415, 417, 428

L

Lei 10.639/2003 73, 76, 94, 95

Libras 5, 120, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 141, 143, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 223, 229, 242, 248, 359, 370, 371, 376, 435

Linguística Aplicada 1

Literatura de cordel 167, 168, 169, 170, 171, 172, 176, 177, 178, 181, 182, 183

M

Musicalidade 5, 99, 101, 102, 103, 107, 111, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 127

N

Novo Ensino Médio 7, 355, 357, 358, 362, 365, 367, 375

O

Oralidade 7, 381, 384, 385, 386, 387, 388, 391, 393, 394, 395, 400, 401, 402

P

PAEE 215, 216, 218, 219, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 250, 253

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 17, 41, 359, 363

Prática pedagógica 5, 11, 14, 15, 21, 24, 28, 34, 64, 73, 115, 243, 389, 396, 410

R

Racismo cultural religioso 6, 311

S

SCZV 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67

Sexualidade 5, 6, 165, 167, 168, 169, 170, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 306, 307, 308, 338

T

TEA 6, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 38, 226, 238, 241, 243, 245, 257, 260, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 343, 344, 347, 350

Z

Zika vírus 5, 39, 67

@lupa

