

EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE RESISTÊNCIA

Marcelo L. Ucelli
Geraldo F. dos Santos
Haroldo Vidal
Marluce Leila S. Lopes
Organizadores

encontrografia



EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE RESISTÊNCIA

Marcelo L. Ucelli
Geraldo F. dos Santos
Haroldo Vidal
Marluce Leila S. Lopes
Organizadores

encontrografia



Copyright © 2021 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Gisele Pessin

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Carolina Caldas

Foto de capa: Carolina Caldas

Gestão administrativa

Ana Laura dos Santos Silva

Bibliotecária

Juliana Farias Motta – CRB7/5880

Auxiliar de revisão

Tassiane Ribeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E244 Educação como processo de resistência / Organizadores Marcelo Loureiro Ucelli, Geraldo F. dos Santos, Haroldo Vidal, Marluce Leila S. Lopes. -- Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021.

272 p.

ISBN: 978-65-88977-47-7

DOI: 10.52695/978-65-88977-47-7

1. Educação inclusiva. 2. Integração social. I. Ucelli, Marcelo. I. Título

CDD 371.9

Comitê científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA – (ESPANHA)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof^a. Dr^a. Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof^a. Dr^a. Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Prefácio	9
1. Um currículo escolar que potencialize as condições do jovem gay ..11	
Ângela Cristina Gomes	
Josiane Alves Costa	
Marcelo Loureiro Ucelli	
2. Currículos, juventudes e movimentos secundaristas em aprendências numa educação de resistência	26
Geraldo Ferreira dos Santos	
3. <i>Práxis da educação social: experiências com crianças e adolescentes dos cajuns</i>	44
Jacyara Silva de Paiva	
Marluce Leila Simões Lopes	
4. A diversidade de gênero e orientação sexual nos governos Lula e Dilma, “apesar de você”	62
Haroldo Vidal	
Cristiano Sant’Anna	
Maria da Conceição Silva Soares	
5. Por uma vida bonita: reflexões sobre o movimento social LGBTQIA+ e a educação ética mediada por Maturana e Foucault	80
Gabriela Freire Oliveira Piccin	
Giovana Barbosa da Silva	
6. Cruzamentos que marcam corpos (em)bichados pela mosca-da- -fruta	97
Alexsandro Rodrigues	
Marcio Caetano	
Pablo Cardozo Rocon	
Steferson Zanoni Roseiro	
7. Direito social à educação e educação especial: atravessamentos dos pressupostos da inclusão escolar	117
Alexandro Braga Vieira	
Sabrina Selvatici Gomes Ghidini	
Marcelo Dobrovoski	

- 8. Formação continuada de professores na perspectiva crítico-
-emancipatória: os grupos de estudo-reflexão como possibilidade . . 138**
Fernanda Nunes da Silva
Mariangela Lima de Almeida
- 9. Educação escolar indígena e saberes tradicionais: os caminhos
de uma prática pedagógica diferenciada. 162**
Marli da Penha Vieira Gomes dos Santos
Ozirlei Teresa Marcilino
- 10. O ensino remoto na educação infantil: os impactos na vida e nas
práticas dos docentes. 183**
Juliany das Neves Santos Pereira
Karina Alberto Miranda Rangel
Marília Ferreira Neves da Silva
Rosali Rauta Siller
- 11. Inclusão do sujeito com transtorno do espectro autista no ensino
médio a partir da perspectiva dos docentes: um estudo de caso ... 200**
Michell Pedruzzi Mendes Araujo
Camila Reis dos Santos
Sabrina da Silva Machado Trento
- 12. Desafios, fluxos e forças: redes de solidariedade na realização
do estágio supervisionado em tempos de pandemia 216**
Fábio Luiz Alves de Amorim
Juliana Paoliello Sánchez Lobos
- 13. Educação inclusiva: políticas, práticas pedagógicas e formação
docente na perspectiva de uma educação de qualidade para todos . . 232**
Eliana Louzada Delesposte
Régisson da Silva
- 14. A qualificação profissional nos espaços socioeducativos:
atendimento aos adolescentes em situação de conflito. 246**
Solange Maria Batista de Souza
Caroline Poletti Dutra
- 15. Educação como ato de resistência: um estudo fenomenológico
e existencial da prática pedagógica de uma mãe de criança cega ... 263**
Hedlamar Fernandes
Hiran Pinel

Prefácio

Esta obra, de temática sempre atual e importante, traduz, em seu próprio nome, a necessidade de prosseguir, como em um processo, pensando e executando uma educação contínua na perspectiva da resistência, da luta e da inclusão.

A palavra “resistência” tem dois polos. Um, da resistência de muitas pessoas, instituições e organizações em considerar a realidade com uma visão holística, ou seja, ver como um todo e não de maneira diferenciada, deixando pessoas à margem, invisíveis e excluídas. O outro polo é exatamente o que tem efeito contrário ao primeiro, ou seja, é a resistência de quem não se submete à exclusão, de quem luta pelo direito de exercer sua cidadania plenamente, de quem quer seu lugar por direito, de quem quer viver coletivamente, de forma respeitosa. Nessa perspectiva, resistência não é simplesmente “aguentar a situação”, ou ser resiliente passivo, mas é a resistência que se traduz em luta diária, é a resistência que alça a voz, que faz questionamentos, reflexões, e busca respostas.

Nessa vertente, é relevante pensar a escola como um espaço para além da instrução de matérias estanques, como um ambiente em que a transmissão dos valores sociais se alinhe com a formação intelectual e acadêmica para uma educação plural.

Assim, a forma como esta obra trata dos vários temas elencados na base epistemológica da educação faz dela uma fonte de conhecimentos diversos, que se desdobra em diferentes abordagens e problematizações, algumas com tom de denúncia para descortinar realidades e provocar reflexões importantes para quem se preocupa em oferecer uma educação global, atual e inclusiva, e não apenas uma educação voltada para questões puramente técnico-científicas.

É com esse pensamento que o Colegiado do Curso de Pedagogia da Associação Vitoriana de Ensino Superior-FAVI, alinhado com outras importantes universidades e instituições de ensino, tem feito um importante trabalho desenvolvendo e conduzindo um projeto de abordagem diversificada no campo educacional, no qual esta obra faz parte como a terceira edição, que busca contribuir para a formação continuada de estudantes e docentes.

Diante da atual realidade da maioria dos educandos em nosso país, que enfrenta situações desafiadoras, como desestruturação familiar, abandono, dificuldades financeiras, preconceitos de raça e de gênero, situação de conflito com a lei, fragilidade dos laços familiares, trabalho infantil, violência doméstica, escassez de moradia, saúde e alimentação precárias, exclusão social, entre tantas outras, a escola não pode simplesmente se voltar para um fim em si mesma na condição de transmissora de conteúdos fragmentados, desconexos e sem vínculo com a realidade social.

Se você também se preocupa com questões que perpassam a inclusão, a tolerância, o respeito, a diversidade, a formação continuada, as práticas pedagógicas diferenciadas e a educação especial, este livro é ideal para ampliar seu conhecimento sobre esses temas. Os artigos, escritos com uma linguagem clara, objetiva, “empoderada” e, por vezes, de forma metafórica e extremamente criativa, são um convite ao deleite ou à reflexão, ou a ambos, neste universo tão vasto e tão complexo que é a educação.

Prof^a. Dr^a. Sandra Mara M. S. Bassani
Doutora em Letras Neolatinas pela (UFRJ), e
Diretora Geral do IFES- Campus Linhares.

1. Um currículo escolar que potencialize as condições do jovem gay

Ângela Cristina Gomes¹

Josiane Alves Costa²

Marcelo Loureiro Ucelli³

DOI: 10.52695/978-65-88977-47-7-p11-25

Iniciando a conversa

Este artigo é parte de um projeto de pesquisa que se propõe investigar os processos de formação identitária dos sujeitos das diferenças, observando esse universo a partir do que tem sido preconizado pela área dos Estudos Culturais, que tratam especificamente da categoria diversidade. Tal área parte, principalmente, de olhares concebidos sobre o estudo das relações étnico-raciais, bem como das variadas construções de gênero e de sexualidades presentes na sociedade, em particular no ambiente de ensino e suas representações sobre esses sujeitos na perspectiva da escola e dos próprios educadores. A escolha da temática se justifica, pois, em tal questão que tem sido muito importante para as

1. Mestra em Contabilidade Gerencial pela FUCAPE. Coordenadora dos Cursos de Ciências Contábeis, RH e Logísticas das Faculdades FAVI/FACES. E-mail: ange.gomes@terra.com.br

2. Pós-graduada em Educação à Distância. Coordenadora Pedagógica das Faculdades FAVI/FACES. E-mail: josianeacosta@hotmail.com.

3. Mestre em Educação, Administração e Comunicação. Graduado em História e Pedagogia. Coordenador do curso de Pedagogia da FAVI FACES. E-mail: marceloeducador@hotmail.com.

pesquisas acadêmicas no contexto da pós-modernidade. Assim, aspectos legais, como o direito à educação, serão confrontados com o processo de escolarização desses grupos e suas identidades. A intenção é investigar os discursos dos professores sobre tal processo e como estes influenciam na formação/deformação dessas identidades múltiplas.

Vê-se que medidas estratégicas de contenção das situações adversas que se apresentam no cotidiano escolar são discutidas por instituições de ensino, governo e organizações não governamentais por todo o país. As constantes tensões existentes nos espaços educacionais provocadas pelas complexas relações intensificadas nos últimos tempos – violência, indisciplina, relatos de maus-tratos, conflitos entre família e escola e outras situações – emergem a todo instante e exigem um atendimento cuidadoso e qualificado por parte dos profissionais da educação. Muitas dessas tensões estão relacionadas às demandas sociais que se apresentam nesse ambiente, provenientes, em grande parte, das desigualdades sociais, raciais, de gênero e sexualidades que permeiam a estrutura da sociedade brasileira.

Isso nos leva a pensar se seria uma forma de culpabilizar, “curar” ou enquadrar esses sujeitos da diferença em critérios universalistas de identidades. Assim, corre-se o risco de invisibilizar as identidades dos diferentes sujeitos que se formam no espaço de ensino, na medida em que a escola nega os conhecimentos sobre a África e a Cultura Afro-brasileira, bem como das várias formas de pensar as sexualidades enquanto currículo. São debates importantes no combate ao racismo e à homofobia, atuando na constituição da afirmação de identidades e direitos.

A relação do Estado com a situação social, racial e de sexualidade, por meio do atendimento a estes grupos, também se faz essencial. Assim, aspectos legais, como o direito à educação, o combate do racismo na sociedade brasileira, a desconstrução de imagens depreciativas sobre os sujeitos gays, as relações étnico-raciais na escola, a escolarização desses sujeitos e a postura do professor diante das legislações antirracistas e contra a homofobia são aspectos que devem ser observados e problematizados.

Colocamos para reflexão uma hipótese inicial de que as escolas não vêm cumprindo a implementação da Lei 10.639/03 e que as representações dos professores sobre as crianças e adolescentes negros e gays influenciam nessa decisão. Que as desigualdades educacionais atingem, principalmente, o sujeito negro e

que os professores não reconhecem o racismo e, também, desconsideram as legislações educacionais antirracistas. Além de se colocarem inertes frente às diferenças sexuais e de gênero que compõem o quadro escolar, pois o tema da sexualidade ainda se constitui como tabu nas práticas educativas, silenciando essas diferenças e muitas vezes reforçando situações de homofobia e violências.

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. O resultado é, muitas vezes, o que Peter McLaren (1995) chamou de um *apartheid sexual*, isto é, uma segregação que é promovida tanto por aqueles que querem se afastar dos/das homossexuais como pelos/as próprios/as. (LOURO, 2000, p. 16-17).

A lei 10.639/03 trata da inserção dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial, além da orientação quanto ao trato das questões estruturais contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, sendo uma medida que contempla as políticas afirmativas instituídas dentro de um conjunto maior de ações de inserção social da população negra. No caso do ensino, tais ações se tornam importantes instrumentos garantidores do direito à educação e, conseqüentemente, possibilidade de afirmação de identidades. Nesse sentido, vislumbra a permanência de crianças e adolescentes negros na escola, para assim diminuir os riscos intensificados sobre aqueles que abandonam o ambiente escolar e acabam compondo índices de violência, institucionalização e morte letal, verificados no Mapa da Violência⁴.

Com relação à diminuição da violência contra as diversidades sexuais nas instituições de ensino brasileiras, muito pouco se tem feito. O problema acaba incidindo também nas perspectivas relacionadas à formação dos sujeitos nas identidades de gênero, ou seja, o papel que deve ser desempenhado por mulheres e homens na sociedade, moldando subjetividades padrão, formando sexualidades que se orientam para o normativo, portanto, heterossexual, ao mesmo tempo em que não se permite uma discussão mais aprofundada sobre os desejos e devires sexuais diferentes, silenciando corpos e discursos homo centrados.

4. O Mapa da Violência mostra o panorama deste fenômeno nas diferentes regiões do Brasil, por cor/raça, gênero e idade.

[...] a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade “normal” e, de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem ou uma mulher “de verdade” deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a “inocência” e a “pureza” da criança (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam “marcados” como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar (LOURO, 2000, p. 14).

Certamente, o olhar dos educadores sobre estes grupos influencia a decisão de garantir ou não práticas educativas voltadas para a valorização das diferenças na escola. Compreende-se que essas ações podem estar imbricadas com os resultados do processo de escolarização e de formação identitária, bem como o papel desempenhado por esses sujeitos na sociedade.

Alguns olhares sobre a homofobia no espaço escolar

O racismo está arraigado em todos os setores da sociedade e influencia a vida e o futuro da população negra. Essa problemática reflete as aspirações da ideologia racial construída historicamente no Brasil, na qual a população negra ainda é concebida como inferior e por isso deve ocupar espaços a ela designados (CHAUÍ, 2001). Segundo Silvério (2006, p. 58-59):

O Racismo constrói uma linha de pensamento e ação, com fundamento e outros três conceitos-chave, que acarretam consequências negativas para quem as recebe. São eles: o estereótipo, o preconceito e a discriminação. Um está imbricado no outro [...].

Essas situações ocorrem cotidianamente, de forma velada ou explícita, em vários âmbitos da sociedade. Na escola, as crianças negras têm um desempenho inferior em relação às brancas, ou seja, são as que mais fracassam. No mercado de trabalho, há a exigência da “boa aparência”, que é um modelo hegemônico de estética

da qual os negros não fazem parte. Além disso, sabemos que, estatisticamente, os negros recebem salários inferiores, principalmente as mulheres negras. Os negros estão entre os mais pobres e miseráveis na pirâmide socioeconômica brasileira.

Esse autor afirma que o racismo brasileiro possui características próprias, com apoio na ideia do mito da democracia racial e nas políticas de branqueamento: “o imaginário construído em torno da ideia de que vivemos harmoniosamente em uma democracia racial ainda é forte em nossa sociedade” (SILVÉRIO, 2006, p. 59) e, é necessária uma discussão e análise mais detalhada na busca da construção de uma sociedade que “reconheça as diferenças e a diversidade entre os grupos étnico-raciais”(SILVÉRIO, *op.cit.*).

Sob influência europeia, crianças negras e indígenas, a partir do século XVI, são inseridas no projeto “civilizatório”. Mecanismos de disciplinamento moral fundamentados nos valores eurocêntricos tornaram-se a base da educação das crianças. Os valores culturais dessas etnias, na visão dos dominantes, representavam atraso e, sob o ponto de vista da Igreja, o destino desses sujeitos estava nas mãos dos jesuítas, que os conduziam à escolarização com o objetivo de lhes mostrar as regras e costumes do padrão normativo eurocentrado.

Essa lógica discriminatória se justifica pela suposta imagem de “animalidade”, primitivismo e atraso intelectual, construída pelo padrão hegemônico e realizada com um claro objetivo, ou seja, a aniquilação das culturas e identidades autóctones. O projeto da miscigenação viria para “aliviar o peso” da herança racial “desqualificada”. Os brancos poderiam “purificar” o corpo e a alma do povo brasileiro (CHAUÍ, 2001). Essa primitividade aferida a negros e índios pela visão da elite brasileira demarcou critérios de socialização e civilidade sob o ponto de vista eurocêntrico, modelo que nega outras expressões culturais e impõe referenciais de um *ethos* branco.

Sem dúvida, as representações sociais⁵ sobre negros e índios acentuam ainda mais a precariedade de condições de vida desses grupos, fato que estruturou desigualdades entre brancos, negros e indígenas na sociedade brasileira. Obviamente,

5. Para que a investigação no campo da educação possa influenciar a prática educativa, ela precisa adotar “um olhar psicossocial”, de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior, e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social (MOSCOVICI apud MAZZOTTI, 2008).

esses últimos não foram poupados. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2011) apontam um triste panorama da condição social da infância negra no Brasil, sendo a que mais sofre com as desigualdades socioeconômicas: trabalho infantil, abandono familiar e do Estado, violências, reprovação e evasão escolar.

A história da judicialização da infância, no início do século XX (RIZZINI, 1997), nos leva a compreender um pouco a estrutura legal criada visando “limpar” as ruas dos “moleques” (negros) que circulavam livremente após a “abolição”. É época em que as crianças desvalidas, em sua maioria filhas e filhos de ex-escravizados, se encontravam abandonadas nas ruas das principais cidades brasileiras.

A criação do Código de Menores, a partir de 1927, revela o interesse do Estado em controlar a vadiagem e afastar os indigentes. Esse contexto pode nos apontar uma realidade de crianças empobrecidas, discriminadas por sua etnia e que ainda são criminalizadas, sem que a gênese estrutural econômica seja apontada.

Nessa mesma perspectiva, a instituição escolar, criada com o objetivo de disciplinar, instruir, moldar corpos e mentes, como cita Foucault (1993), através dos inúmeros dispositivos de saber-poder, nunca se eximiu da missão de reproduzir a lógica social e racial instituída.

Pensando nesses dispositivos, as produções discursivas, bem como a subjetividade dos sujeitos e de seus corpos são moldados e disciplinados para uma orientação padronizada de devires e desejos. Assim, toda diferença por si só já preconiza uma resistência e as instituições de poder (escola, religião, família, igreja etc.) tem o papel de coibir, vigiar e punir tais identidades múltiplas.

[...] Historicamente, os sujeitos tornam-se conscientes de seus corpos na medida em que há um investimento disciplinar sobre eles. Quando o poder é exercido sobre nosso corpo, emerge inevitavelmente a reivindicação do próprio corpo contra o poder [...] (FOUCAULT, 1993, p. 146).

Observar o sujeito negro, gay e negro-gay no ambiente escolar é também analisar seu papel na sociedade; que direitos são garantidos a essas subjetividades que caminham na contracorrente do sistema e do padrão normativo?

Como já mencionado, a instituição escolar tem a função de reproduzir o *status quo* estabelecido pela cultura na sociedade. Assim, ela contribui para formar

uma identidade que se aproxima do contexto hegemônico de poder. Há um privilégio daqueles que são os agentes do poder (homens, brancos, heterossexuais, burgueses, cristãos) e toda diferença deve se adequar a esse padrão. Na impossibilidade dessa adaptação, violências, coibições, traumas, esquizofrenias vão sendo criadas e afirmadas nesse ambiente. Em um outro sentido, toda resistência negra e gay soa como desvio da ordem e, portanto, deve ser combatida.

Nossas identidades de raça, gênero, classe, geração ou nacionalidade estão imbricadas com nossa identidade sexual; eles são, portanto, perturbadores ou atingidos, também, pelas transformações e subversões da sexualidade [...] (LOURO, 2000, p. 18).

Apesar do Estado brasileiro, nos últimos 10 anos, ter criado medidas e ações de combate às discriminações, muito pouco se tem feito na prática. Em 2011, foi lançado um programa educacional intitulado “Brasil sem Homofobia”, também conhecido, pejorativamente, como “Kit gay”, pensado com o objetivo de diminuir e combater a violência contra gays, lésbicas, travestis, transgêneros entre outros grupos, e focalizava a formação de educadores para tratar das questões de gênero e de sexualidade em sala de aula. Esse material era composto do caderno “Escola sem homofobia”, um caderno-agenda para os estudantes e três vídeos educativos que contextualizavam subjetividades e vivências de alunos/alunas gays, bissexuais, lésbicas e transexuais no ambiente escolar.

Porém, no mesmo ano, grupos de conservadores e representantes do fundamentalismo religioso no Congresso Nacional fizeram um grande manifesto irracional e o governo federal cedeu à paralização da distribuição e impressão de tal material. O discurso produzido era que o “kit” iria estimular a prática do “homossexualismo” e da promiscuidade nas escolas, desviando do verdadeiro objetivo, que é a formação de pessoas “dignas” e “respeitosas”.

Mesmo esse material tendo sido lançado em comemoração ao Dia Nacional de Combate à Homofobia, instituído em 17 de maio de 2010, pelo governo Lula, como mais uma ação afirmativa para diminuição das desigualdades em âmbito nacional, forças hegemônicas se organizaram para destituir tal proposta de mudança.

Na atualidade, chama-nos à atenção dois perfis/grupos nas redes sociais, mais especificamente no Facebook, intitulados “Bicha nagô” e “Preto gay”, que são movimentos de pessoas que, por intermédio da rede social, afirmam

sua identidade negra-gay e debatem sobre essa subjetividade e orientação no hoje, também denunciando a escassez de material bibliográfico sobre tal objeto de pesquisa e devir. Interroga-se em que medida esses indivíduos são concebidos e tratados pela sociedade, bem como pelos educadores, e se têm os direitos à educação em uma perspectiva da igualdade, sem discriminação ou manipulações e isolamentos.

Em contato com a “Preto Gay”, dialogamos sobre o universo da homofobia e do racismo no espaço escolar e suas inquietações vieram no sentido da negação do seu pertencimento e de como a escola se coloca no lugar de moldar uma identidade padrão, silenciando e violentando toda diferença e resistência.

A escola, como o espaço de socialização de jovens que é, teve papel fundamental na minha formação de conceitos e noções de amizade, beleza e “certo e errado”. Nesse contexto, o certo, para um garoto, seria gostar de futebol, ser a fim daquela garota especial (que obviamente era branca) e reafirmar a cada 15 minutos a sua macheza de que modo for. Eu não me enquadrava em nenhuma dessas características e como a alcunha de nerd caladão sempre serviu pra mim, era nela que eu me refugiava – mesmo porque se eu fosse estranho por ser o nerd da sala, estava mais ou menos protegido de ser estranho por ser o veado da sala, que na cadeia alimentar das escolas costuma estar bem mais abaixo. Essa “proteção”, no entanto, não me escudava dos tantos preconceitos que outros alunos e professores compartilhavam quando achavam que mesmo na minha presença estavam falando só entre si (ou seja, entre heteroscisgêneros) e que eu ouvia calado para proteger o meu “disfarce”. Havia ainda outra questão: sendo o nerd e CDF eu me sentia protegido de ser o “de menor”, o moleque sem futuro, o garoto dos arrastões e assaltos à mão armada que eram os únicos discursos que a sociedade criava para os meninos e jovens negros. É óbvio que nada disso era um planejamento consciente, mas sempre esteve lá como uma expectativa surda: “impressione os professores, seja o aluno favorito deles, deixe que seus pais, os amigos deles, todo mundo veja o quão inteligente você é e como você não tem nada a ver com aquele moleque da sua rua que se bobear nem vai estar vivo daqui há 10 anos”. Uma das maiores libertações que o processo de autoconhecimento e autovalorização (auto no sentido racial e sexual, de como eles são parte intrínseca da minha identidade) foi me dar conta de que eu não tenho que me preocupar em corresponder ou renegar qualquer

ideia preconcebida que tenham sobre mim. É óbvio que isso é um processo em andamento e todos nós ainda estamos longe de poder exercer com total autonomia tanto nossas individualidades quanto nossas coletividades, mas eu acredito que tenho dado grandes passos.

Creio que em ambas as questões, a vivência negra e a homossexual, ainda hoje, é exigido de mim – e provavelmente da maioria dos outros – um aprendizado e uma dinâmica constantes em busca de referenciais, portos seguros e estruturas que o sistema racista e heteronormativo nos nega (Depoimento de Preto Gay concedido a nós em 27 de junho de 2016).

Interessante como o processo do levante se dá pela autoconsciência, geralmente construída solitariamente e em oposição ao sistema que, em tese, deveria dar as bases e sustentações para essa formação e amadurecimento do conhecimento de si e das relações com o outro. O silenciamento e a subalternização dão lugar à resistência e ao afrontamento do padrão como única forma de sobrevivência. Sobre a criação do perfil Preto Gay:

Eu já participava de grupos gays no Facebook e ainda antes no Orkut, mas quando me deparei com um grupo de negros gays me senti à vontade de um modo que não tinha acontecido em nenhum outro lugar. A partir de lá, das experiências e questões que li e compartilhei com os outros membros me crescia imensamente o desejo de produzir um outro espaço, como aquele, só que mais amplo, e a partir de onde eu pudesse falar para e com muitos outros como eu, que pudessem estar em busca de uma representatividade que tanto o movimento LGBT quanto o movimento negro falhavam em nos dar em geral – ou pessoas que nem mesmo se dessem conta dessa necessidade mas que viessem a se sentir abraçadas quando se deparassem com o que eu planejava. Depois de uns poucos meses maturando a ideia, anotando todas as minhas inquietações que pudessem ser postadas na página e pesquisando a respeito, criei e divulguei a Preto Gay numa sexta à noite de fevereiro de 2015 e com a ajuda do grupo negro gay do qual fazia parte e, em uma semana, ela tinha passado dos mil curtidores. O resto é história... (Depoimento de Preto Gay concedido a nós em 27 de junho de 2016).

Por mais que haja movimentos de empoderamento e luta contra as discriminações e violências que insistem em se manter na sociedade brasileira, como o

exemplo da Preto Gay e tantos outros grupos que vêm criando essas referências positivas e de construção de novas subjetividades e identidades, ainda vemos esta sociedade capturada pelos padrões que infertilizam diferenças, violentam devires e impedem a real transformação e desenvolvimento político, cultural, social, econômico do país. Sendo a escola um microcosmo das relações sociais, pensamos ser esse espaço o ideal para a promoção de tais transformações, porém, pouca coisa tem se feito para tal irrupção.

Inquietações outras

Se antes a disciplina era a estratégia de dominação dos instintos “selvagens” e incivilizados, nestes últimos tempos a tentativa de enquadrar os que são colocados à margem, quase sempre crianças empobrecidas, indígenas, negras, gays, está legitimada nas práticas escolares. Os discursos apresentados no currículo, nas literaturas, no livro didático, nas práticas pedagógicas e nas relações entre os diferentes atores demonstram tal realidade.

Essas considerações apontam alguns fatores indicadores de desigualdades sociais, da violência e indiferença para com alguns dos sujeitos mais fragilizados na história da sociedade brasileira: as crianças e adolescentes negros, indígenas e homossexuais. Neste contexto, em 2003, é instituída a Lei 10.639, ou seja, uma alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que trata da obrigatoriedade da inserção da História e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar. Além disso, as diretrizes, construídas em 2004, descrevem os princípios e temas a serem instituídos. No caderno da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD apontou as seguintes propostas: Programa Nacional de Direitos Humanos II (de 2002); o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004), o Programa Brasil sem Homofobia (2004) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) gestados a partir de lutas e transformações que receberam maior impulso desde a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Além dos documentos apontados acima, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/1996, assegurou o direito à escola a todas as pessoas (brasileiras ou estrangeiras residentes no país), sem discriminar singularidades ou características específicas de indivíduos ou grupos humanos.

Acredita-se que a escola e, em particular, a sala de aula, devem formar um ambiente privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento das diver-

sidades e das múltiplas identidades, pois a formação cidadã prioriza o desenvolvimento pleno dos sujeitos da diferença nela inseridos.

No entanto, percebe-se, pelas diversas pesquisas, a total invisibilidade destes documentos na maioria das escolas brasileiras, fato que expõe as crianças, adolescentes e jovens negros à manutenção da lógica de exclusão escolar que as afeta de forma mais intensa (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, 2009), bem como violentam subjetividades sexuais diferenciadas. Quando a escola ignora as desigualdades raciais, de gênero e de sexualidades, continuando a reproduzir práticas universalistas, mesmo diante das legislações antirracistas e contra a homofobia, pode-se considerar a prática do racismo institucional e outras formas de sujeição das diferenças.

O racismo institucional contribui para a segregação e/ou exclusão de negros e indígenas.

Nesse contexto, podemos compreender que a identificação de raças é, na realidade, uma construção social, política e cultural produzida no interior das reações sociais e de poder ao longo do processo histórico[...]. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados, a ponto dessas ditas serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas.

A questão mais séria é: por que aprendemos a ver o outro e, nesse caso, o negro, como inferior devido aos seus atributos físicos e a sua origem africana? A resposta é: porque vivemos em um país com uma estrutura racista que precisa ser superada e porque o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país (MUNANGA, 2004, p. 176).

Invisibilizado, na maioria das vezes, o racismo impede a entrada e/ou permanência desses grupos em espaços que deveriam lhes ser de direito (HENRIQUES, 2002). Isso nos leva a refletir sobre a instituição escolar, um dos poucos ambientes representativos de direitos a que as crianças mais empobrecidas e suas famílias têm acesso, no qual a sua estada e permanência nem sempre é garantida. Assim, permitir que práticas homofóbicas, sexistas e racistas continuem acontecendo em ambiente escolar, é ferir a legislação específica e os direitos humanos.

Pois, neste país, as distâncias sociais são tão grandes e o fosso social tão imenso que parece não ser plausível uma medida comum que permita que a questão da justiça e da igualdade se coloque como problema e critério de julgamento nas relações sociais, de tal modo que a trama das desigualdades e iniquidades é como que neutralizada, fixando diferenças e assimetrias (de classe, de gênero, de idade, de raça, de origem) em modos de ser não apenas distintos, mas incomensuráveis [...] (TELLES, 2006, p. 10).

A rede de desigualdades sociais, atrelada às diferenciações culturais, desmonta qualquer perspectiva de construção de cidadania. A lógica capitalista impõe suas conjunturas de manutenção e reprodução a todas as organizações públicas e privadas. Neste projeto perverso, o desamparo social não incomoda a elite empreendedora, que lança mão de estratégias de garantia da perpetuação do mercado existente.

A contribuição dos escravizados à economia e à cultura brasileira não foi compensada após a abolição. Foram incorporadas no Brasil teses do racismo científico e de inferioridade biológica dos africanos e afrodescendentes, atreladas a uma política de inserção de imigrantes europeus. Nesse sentido, citamos o Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil Racismo, Pobreza e Violência (2005, p. 33):

O racismo científico, elaborado na Europa e nos Estados Unidos a partir de meados do século 19, difundiu-se no Brasil após a década de 1870, por meio de autores como Nina Rodrigues, Oliveira Vianna, Euclides da Cunha, Sílvio Romero e João Batista de Lacerda. Suas teses apoiaram-se em pesquisas da biologia e da antropologia física, que criaram a idéia de raça com base em investigações sobre as diferenças físicas e visíveis entre grupos humanos e civilizações. Esse ideário influenciou a intelectualidade, os reformadores sociais e os políticos, até a terceira década do século 20, e ainda hoje permeia o imaginário social e o universo econômico, político e cultural do país.

A democracia racial brasileira é um mito, afirma Carlos Lopes, editor-chefe do Relatório do Desenvolvimento Humano Brasil (2005, p. 8):

O Brasil convive, há séculos, com uma barreira que trava o desenvolvimento humano de parte significativa de sua

população: o racismo, que se apresenta como um obstáculo de caráter tanto institucional (por meio de políticas que ignoram a população negra e indígena) quanto socioeconômico (por meio da desigualdade social que segrega parte da população nas áreas mais pobres do país.

Assim, faz-se essencial pensar sobre os problemas apresentados por estudantes negros, gays e negros-gays nas escolas, através dos processos construídos por estas instituições na busca de compreender que fatores históricos, culturais, políticos, raciais, de gênero e sexualidades estão imbricados nas proposições desses espaços. Considera-se a relevância da disposição do professor em cumprir o que determina a Lei 10.639/03 e outras ações de combate à homofobia e modificar o currículo, as práticas pedagógicas e a concepção desses sujeitos, no sentido de viabilizar uma educação para a igualdade das diferenças.

Investigar os discursos dos professores sobre esses estudantes, assim como identificar possíveis exclusões no processo de escolarização deste contingente, também é de suma importância para desconstruir essa rede de violências e opressão. Nesse sentido, uma proposta é que se estabeleça uma relação mais íntima dos discursos com as proposições legais antirracistas e contra a homofobia. Isso porque os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2013) mostram que a maioria das crianças e adolescentes que abandonam a escola são negras ou assumem identidades sexuais não padronizadas (gays, lésbicas, travestis, transexuais etc.). Além desse dado, esses sujeitos estão em desvantagem em relação aos índices de reprovação escolar, fato importante para a problematização da relação da escolarização, currículo escolar e exclusão social, como desdobramento dessas exclusões.

Para isso, o recorte para a pesquisa histórica documental e oral se faz essencial na investigação da existência de uma real inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais na escola, na relação com os discursos dos educadores, sobre estes grupos historicamente excluídos, também a produção discursiva de diferentes movimentos de ativistas que pululam nas redes sociais promovendo a valorização da autoestima dessas diferenças, bem como denunciando situações de violência e opressão.

Pensamos que é na prática da luta e da resistência que o levante se fará, sendo esses os pilares mais importantes na manutenção da cidadania e da democracia. A escola faz-se como espaço essencial nesse processo de fortalecimento de

identidades e subjetividades, mediando empoderamentos e buscando construir uma outra história, onde as diferenças sejam concebidas como riqueza, fontes de novas culturas e expressões, em prol de um desenvolvimento político, social, econômico, cultural, educacional mais justo e verdadeiramente libertário.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G. (org.). **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 21 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira**. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Relatório de Desenvolvimento Humano. **Racismo, pobreza e violência**. 2005, p. 32-3.
- BUJES, Maria I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. **Brasil, mito fundador e sociedade autoritária**. 4. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.
- DEL PRIORE, M. (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: UNESCO, 2002.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Publicações de 2013. Brasília, DF: Ministério da Economia. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent§ion=31&category=337&Itemid=359&limitstart=100. Acesso em: 09 ago. 2021.
- LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 404 p.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro**. São Paulo: Global, 2004. 253 p.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária: **Anais** [...], 1997.

SILVÉRIO, Valter Roberto *et al.* **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006. 127 p.

TELLES, Vera da S. **Direitos sociais**: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

2. Currículos, juventudes e movimentos secundaristas em aprendizagens numa educação de resistência

Geraldo Ferreira dos Santos¹

DOI: 10.52695/978-65-88977-47-7-p26-43

Detivemo-nos em publicações de pesquisas na forma de dissertações, teses, artigos de pesquisa empírica, estados da arte, dentre outros. Priorizamos produções acadêmicas que abordassem os cotidianos dos jovens no ensino médio de escolas públicas. Há que se considerar a juventude como uma das forças que tensionam a constituição de currículos como redes de *saberes-fazer*es e produtora de processos inventivos de resistências. Esses outros modos dos jovens nos cotidianos escolares se manifestam como formas de sobrevivência aos mecanismos de controle no ensino médio que, nas últimas décadas, têm atingido requintados assujeitamentos pelos chamados reformadores da educação.

A busca por trabalhos que tratassem das relações entre cotidianos escolares, currículos em redes, juventudes e processos de resistência, temas de nosso interesse, mostrou-se extremamente árdua. Os levantamentos foram realizados nos últimos cinco anos, cujas abordagens se aproximaram de nosso tema. Pesquisamos no Banco de Artigos de Pesquisa Pública, no Grupo de Trabalho

1. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor do ensino superior de cursos de graduação em Pedagogia. <http://lattes.cnpq.br/1513527361313090>.

de Currículo (GT-12) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (Anped), no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Também nos Repositórios Institucionais da Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal Fluminense, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais, Pantheon (Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio de Janeiro), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo, em pesquisas publicadas em revistas científicas, como Educação e Sociedade, Holos, Educação Temática Digital (ETD), além de estudos nacionais do Instituto Cidadania e da Fundação Perseu Abramo.

Predominam pesquisas abordando a participação dos jovens em discussões e ações nas políticas públicas em geral e nas políticas públicas voltadas aos jovens. Muitas publicações dedicam-se a descrever, desvendar o envolvimento, interesse e a importância da juventude nos processos políticos do Brasil. Outras temáticas recorrentes nas publicações estudadas por nós foram: a definição do perfil dos jovens, questões relacionadas às diversidades étnico-raciais, comportamento sexual, diversidade de orientação sexual, participação em partidos políticos, participação em diferentes expressões culturais, dentre outras.

Nesse sentido, os trabalhos selecionados apresentam análises com abrangência nacional e de diversos estados brasileiros. Temos publicações com dados nacionais e também com produção de dados em movimentos de rua ocorridos em São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo. Já a respeito das pesquisas em ambiente escolar, temos trabalhos oriundos dos Estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Paraíba, Alagoas, Rio Grande do Norte e Ceará, o que não impede que, durante esta escrita, em uma análise mais refinada, adicionemos ou eliminemos trabalhos.

A questão da juventude no Brasil, até meados do século XX, ressentiu-se de estudos mais apurados. Essa carência teve causas variadas: concepção de juventude, população majoritariamente rural, logo facilmente invisibilizada, ausência de manifestações caracteristicamente dos e pelos jovens, dentre muitas outras. Somente a partir do final dos anos 50 e durante a década de 60 é que os jovens se tornaram visíveis, temidos, respeitados, valorizados, perseguidos politicamente, “desaparecidos”.

Apenas em 2003 é que se iniciam estudos nacionais, pelo Instituto Cidadania, que escolhem o tema “juventude” como prioridade de trabalho e buscam atualizar os estudos sobre juventude da Fundação Perseu Abramo, de 1999, possibilitando mudanças e avanços nos modos como os poderes públicos compreendem as necessidades da juventude brasileira quanto ao trabalho, educação, saúde, cultura, lazer, esportes, vida artística, sexualidade, direitos, participação, segurança e outros.

Uma primeira publicação em 2004, *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*, deteve-se nesses temas envolvendo 34 milhões de brasileiros entre 15 a 24 anos. Em uma segunda publicação, em 2005, *Retratos da juventude brasileira*, os autores trazem, além de dados estatísticos, artigos e ensaios que analisam as informações apresentadas, em que reforçam teses, questionam outras, problematizam, repensam e reequacionam conclusões sobre o contexto juvenil.

Compondo o grupo de pesquisadores e contribuindo com essas análises de dados, Sposito (2005) destaca, na condição juvenil ocidental, a escola e a família como duas agências centrais de reprodução social na modernidade. A autora, considerando as profundas transformações ocorridas nos últimos 50 anos do século XX, apresenta o conceito de desinstitucionalização para a compreensão das consequências da crise daquelas duas instituições tradicionalmente transmissoras da cultura adulta hegemônica. Esse vácuo institucional tem sido ocupado por variados desdobramentos da condição juvenil, não experimentada pelas gerações anteriores. Segundo a pesquisadora, apesar de a instituição escolar não estar no centro de suas referências,

Os jovens assumem essas referências e, de modo geral, não contestam fortemente sua legitimidade, embora reconheçam limites no impacto que a instituição escolar tem sobre suas vidas [...]. Sabem que a escolarização é uma entre outras possibilidades para se situar melhor no mundo [...]. Consideram a existência de uma relativa abertura para as questões que envolvem o mundo contemporâneo e a própria juventude, mas não estabelecem críticas contundentes à qualidade da educação oferecida (SPOSITO, 2005, p. 123).

Enquanto alguns grupos jovens adentram a instituição escolar com outras práticas e modos de vida experimentados em contextos diferentes, como ricas interações com amigos, variadas formas de lazer, consumo e acesso a produções

culturais, os jovens que não têm essas oportunidades fora da escola compartilham desse universo com expectativas de apropriação dessas experiências em fases posteriores na sua vida.

Por fim, a autora admite que a condição juvenil no Brasil se constitui numa complexidade de valores sedimentados social e historicamente, e que a mudança dessa condição se expressa em mudanças estruturais que reduzam as desigualdades sociais determinadas por processos seculares.

Essas desigualdades, nas relações do contexto escolar, têm sua continuidade determinada e determinante nos silenciamentos dos jovens. Silenciamentos estes que são susceptíveis a ruidosas rupturas. Vivenciamos recentemente um desses momentos produzidos pelos secundaristas.

Em meio à pesquisa etnográfica em uma escola de ensino médio da zona norte de São Paulo, onde se “[...] buscava compreender como os/as jovens segundo sua condição de gênero, se relacionavam com a escola [...]” (CORSINO; ZAN, 2017, p. 28), os pesquisadores Luciano Nascimento Corsino, Dirce Djanira Pacheco e Zan (2017) tiveram sua pesquisa atravessada pela ocupação da escola pelos estudantes. Toda a pesquisa se caracterizou pela narrativa dos pesquisadores de todo o processo de ocupação. Em continuidade à pesquisa de campo, consideraram o movimento como um processo de descolonização do currículo e como espaço de confrontos e resistências. As redes de relação entre os estudantes e as instâncias do poder instituído da escola parecem ter sido os principais objetos de investigação dos estudos acima.

Nesse caso, as questões políticas nacionais, segundo o trabalho de investigação, não foram o ponto determinante, mas as questões internas dos cotidianos escolares. Os autores apresentam reivindicações dos estudantes, como aulas extracurriculares (intervalo e finais de semana), dedetização da escola, estrutura física para pessoas com deficiência física, organização do grêmio, mais diálogo com professores/as, melhoria das aulas, pista de skate, bancos de concreto, prestação de contas dos gastos mensais liberada para os/as alunos/as, reformulação dos horários de intervalo, remanejamento de professores/as, troca de funcionários, incluindo a diretora e a inspetora, utilização da biblioteca com profissional para atendimento e ventiladores. Segundo os autores, o controle da entrada e saída da escola e a solicitação do vice-diretor aos alunos para entrar e sair (observados pelos pesquisadores) caracterizou a desconstrução de relações de hierarquia anteriormente estabelecidas.

Também em outra pesquisa sobre as ocupações das escolas no sul de Minas Gerais, no município de Alfenas, em escolas municipais, estaduais e em um instituto federal, detectamos análises próximas às anteriores. Segundo Groppo *et al.* (2017), nesses processos, destacam-se a capacidade de auto-organização dos estudantes: “[...] formam comissões e organizam a limpeza, a conservação, a vigilância, as atividades políticas e formativas. Constroem regras e tomam decisões a partir de assembleias soberanas” (GROPPO *et al.*, 2017, p. 145).

As pesquisas em questão consideraram também a formação política advinda das ocupações. Funções tradicionais dos atores educativos, como aluno e professor, definição de papéis segundo faixas etárias e as fronteiras entre o público e o privado são questionadas e/ou rompidas. Os autores percebem essas rupturas, como o caso de questões consideradas privativas ao mundo dos adultos, sobre as quais os jovens seriam incompetentes ou seria inadequada a sua intervenção, mas que agora estava sendo protagonizada por eles. Outra abordagem da pesquisa se refere à formação política que nega o preparar-se para a intervenção no mundo político, mas já considera o jovem um ser político que age e promove mudanças relevantes na ordem social e formação política em relações horizontais.

Em uma das escolas pesquisadas, considerada pela comunidade como tradicional, conservadora e uma das “melhores” escolas públicas do município A, sua ocupação foi liderada por estudantes feministas de diversas turmas posteriormente à formação de um coletivo feminista. Segundo os pesquisadores, nas ocupações das escolas da cidade, esses coletivos foram fundamentais nesse movimento. As jovens estabeleceram redes com oito ocupações na cidade, um movimento regional de ocupações no ensino médio articulado no cenário nacional e com outros movimentos estudantis do Estado de Minas Gerais.

Para os pesquisadores, em um momento de crescente estado de exceção no Brasil, o movimento secundarista surge como uma nova categoria de militantes.

Os ‘secunda’, como são chamados pelos estudantes universitários, demonstram capacidade de organização e mobilização, diante do cenário de opressão e da insatisfação pela permanência de anos em uma escola que, na prática, não dialoga com seu contexto e com suas vidas [...]. Demonstram autonomia, capacidade de autogestão, organização do espaço, articulação política e protagonismo estudantil, antes só vistos nos documentos e legislações sobre a infância e adolescência, mas muito pouco experimentados na prática, provavelmente porque, pela

primeira vez, as experiências estão sendo propostas por eles próprios, os adolescentes e jovens (GROPPO *et al.*, 2017, p. 154).

É relevante o destaque da pesquisa para o trabalho de politização que precedeu os movimentos de ocupações pela rede de Coletivos Feministas, como já citada, o apoio da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes) em algumas escolas e a atuação dos Grêmios Estudantis em outras. Destaque também para a aposta dos autores nas adolescentes e jovens como fomentadoras e militantes de próximos movimentos, como jovens formadas na vivência concreta, mesmo que sofrendo repressão e ameaças.

Ratto, Grespan e Hadler (2017), em pesquisa publicada por artigo que compõe dossiê da revista Educação Temática Digital (ETD), na Escola Estadual Normal 1º de Maio, localizada na zona norte do Porto Alegre/RS, apropriam-se dos conceitos de ciberdemocracia, de Pierre Lévy, e cuidado de si, de Michel Foucault, para analisarem a ocupação dessa escola gaúcha. Princípios da cibercultura seriam responsáveis pela produção de novos aspectos do espaço público e privado, delineando uma ciberdemocracia. Reconfiguração dos polos de emissão e recepção de falas, conexão e conversação mundial, configurando-se numa inteligência coletiva, têm tornado o computador pessoal em espaço coletivo, e, novamente, transformam-se as liberdades e aumentam o nível de democracia.

Os autores problematizam o espaço virtual com possibilidades de emergências de diversas práticas políticas e éticas. “[...] as postagens (textuais ou imagéticas) podem surgir também como uma escrita para se expressar, se conhecer, se sociabilizar e constituir-se como sujeito [...]” (RATTO; GRESPAN; HADLER, 2017, p. 110).

Para os autores, nesse campo tenso de disputas, vão se constituindo as subjetividades juvenis. Tensões marcadas por vezes pela violência e repressão, pelos estigmas de manifestantes e vândalos. Se não há garantia de processo de singularização, esses movimentos produzem frestas no capitalismo, contágios e disseminações.

Também nessa escola foram percebidas ações de organização, autonomia, coordenação, discussão organizada de temas nacionais políticos, eventos culturais e manifestações nas ruas próximas. Um movimento real, sem sede nem centralismos, compondo virtualmente pautas atualizadas e revitalizadas. As juventudes “[...] trazem suas escritas múltiplas, impossibilitando respostas únicas e

padronizadas, desafiando as políticas de controle conclamam o direito de aprender na diferença. [...] enfim, estão conectadas a um espaço que sobra, um lugar outro” (RATTO; GRESPLAN; HADLER, 2017, p. 114-115).

A *reapropriação* do espaço escolar, na horizontalidade, no protagonismo, na fruição cultural e no reconhecimento do outro, para os autores, torna a ocupação um fazer político pela experiência. Um *ethos* do viver junto.

Severo e Segundo (2017) acompanharam em pesquisa a ocupação de mais de 150 escolas no Rio Grande do Sul, em todas as regiões do Estado, empregando os pressupostos do método documentário, realizando nove grupos de discussão com estudantes de nove escolas ocupadas de Pelotas e Rio Grande. Os jovens entrevistados tinham idade que variava entre 12 e 19 anos.

Em análise panorâmica da conjuntura política e econômica do estado feita pelos pesquisadores, a chamada crise pela qual o Rio Grande do Sul passava em 2016, segundo alguns setores da política local, tem sido usada para justificar o sucateamento do estado em geral, com privatizações e extinção de secretarias e das escolas em especial. Em oposição a essa forma de gestão pública, o cenário político gaúcho tem se constituído por enfrentamentos de servidores públicos contra o governo e mobilizações estudantis, como as ocupações de escolas.

Severo e Segundo (2017) consideram que as ocupações das escolas gaúchas se inspiraram nas ocupações paulistas e foram impulsionadas pelas greves dos professores e funcionários das escolas. Em vários casos, as ocupações potencializaram a mobilização dos movimentos grevistas. Os dois movimentos aconteciam sinergicamente. Também predominavam como a marca das ocupações de 2016, das nove escolas pesquisadas, as pautas locais específicas:

Estas ações alteraram a relação de alguns ocupantes com a escola que frequentavam. Os estudantes notaram que passaram a dar maior valor para as questões da escola. Foi construído um envolvimento diferente, um senso de responsabilidade compartilhada para resolver problemas que antes eram ignorados ou pensados como problema da direção ou dos professores. Essa percepção foi recorrente nos grupos de discussão quando questionado o ambiente pós-ocupação, como se pode notar no seguinte depoimento: A questão da responsabilidade, o cuidado, por exemplo, tu tá passando no corredor tá dia e a luz do corredor tá acesa, tu desliga, tu tá passando e alguma coisa tá suja, sabe aquele cuidado... o carinho que a gente criou com a escola é diferente, a liberdade também,

dos espaços, a relação mudou, se sentir proprietário, se sentir parte dela, e não como um lugar que a gente vem e vai embora (Grupo de Discussão da Escola G, 2016). Também na escola D, a organização de uma horta escolar demonstra a fundo as mudanças atitudinais em relação à escola (SEVERO; SEGUNDO, 2017, p. 90).

Esses autores consideram, como resultado dessas ocupações, um maior envolvimento dos jovens nos cotidianos escolares, como protagonistas, inclusive, das práticas que desejavam inserir nos cotidianos da escola. Cuidados com a infraestrutura escolar e nas relações com os educadores também foram elementos ressignificados na vida desses jovens. As divergências sobre o processo de ocupação ocorrido passam agora a ser enfrentadas de maneira direta, sejam as dos educadores contrários à ocupação, sejam as das autoridades nas ruas. Os jovens ocuparam tudo.

Investigando jovens moradores das periferias do Estado da Paraíba, sobre os modos como criam estratégias de (re)existência para experimentarem outras vivências da juventude, as pesquisadoras Oliveira e Marques (2016) buscam reconstruir a história de vida de dois jovens moradores da comunidade de São Rafael, em João Pessoa e Zabelê, pequena cidade do Cariri paraibano. Apoiando-se em ferramentas foucaultianas, as autoras consideram que as políticas de juventude no Brasil funcionam como controle da vida dos jovens, o que Foucault (2008) denomina de estratégia de biopolítica.

A necessidade de governar as condutas dos jovens está relacionada, segundo a pesquisa, com dois motivos: a juventude é possuidora de grandes potencialidades para o desenvolvimento econômico e social do país e, devido ao estado de precariedade em que vivem os nossos jovens, como o desemprego nessa faixa etária, as famílias mais abastadas amenizam essa condição prolongando os estudos de seus filhos. Entretanto, a maioria dos jovens, por serem oriundos de famílias pobres, são constituídos em “problema social”. Mesmo que as políticas públicas para a juventude operem biopoliticamente, regulando os jovens, eles sempre reagem das formas mais inusitadas possíveis, considerando que, sob um poder determinante, são geradas forças de resistência produtoras de movimentos libertários. De acordo com o trabalho de Oliveira:

Entendendo a resistência como uma força que é capaz de provocar um movimento de não enquadramento e de não adaptação a determinados formatos – e considerando

o seu poder de gerar novas realidades –, podemos identificar o seu caráter político (OLIVEIRA; MARQUES, 2016, p. 1209).

No relato de Márcia, uma das jovens da pesquisa, como única da família a cursar o ensino superior (Pedagogia – Universidade Federal da Paraíba), a agora profissional desenvolve ações educativas como alfabetizadora em ONGs na comunidade de São Rafael.

‘Se perguntar quem sou aqui vão dizer: Márcia da rádio, da universidade, da padaria’. Há mais de 10 anos, ela desenvolve ações educativas e de cuidado junto à comunidade. Ela disse que gosta de estar envolvida em trabalhos coletivos, de estar junto de pessoas e fazer parte de grupos. ‘Eu gosto de participar. Tenho facilidade para me relacionar com grupos. Eu sou muito na minha, mas eu gosto de tá participando, de ajudar, de fazer, de contribuir’. Márcia se considera uma referência para outros jovens na comunidade. Além disso, afirmou que não pretende sair da São Rafael, pois gosta do trabalho que lá realiza como alfabetizadora e que valoriza as relações afetivas que estabeleceu nesse lugar (OLIVEIRA; MARQUES, 2016, p. 1203).

Cursando Economia na Universidade Federal da Paraíba, único da família a ter acesso ao ensino superior, Helder participa de projetos na área de economia solidária. Juntamente com 13 jovens, organiza o coletivo juvenil “Atissar”. Desenvolvem projetos culturais em Zabelê. Participando de coletivos, ONGs, associações e outros, sua trajetória é de engajamento com a formação dos jovens, de forma solidária e cooperativa.

Durante sua trajetória escolar, participava do grupo de teatro da igreja e do grupo folclórico da escola. Ele nos contou desse grupo com bastante entusiasmo: ‘Era muito bom; a gente gostava muito porque a gente relaxava, na verdade. Todo mundo fazia questão de ir’. Helder afirmou que o grupo folclórico lhe proporcionou ‘aprendizagens diferentes’ do que era ensinado em sala de aula. Segundo o jovem, o grupo foi um espaço de ‘mudança de consciência’ (OLIVEIRA; MARQUES, 2016, p. 1203).

Os relatos são carregados de relações de reciprocidade e de afetividade que os jovens estabeleceram com seus lugares, potencializando a vida sem aprisioná-la.

As autoras esperam contribuir para pensarmos, a partir dos jovens e com eles, outras formas de políticas de juventude.

Coexistem com o controle dispositivos de (re)existências. Esses processos experienciados pelos pesquisadores nos cotidianos escolares também são vivenciados por Duarte (2005), em sua dissertação de mestrado. Sua pesquisa tem exposto a desqualificação dos jovens secundaristas, que já sofrem pelo abandono escolar, tendo também seu movimento político invisibilizado. Enquanto nos anos 60, o movimento secundarista somava-se ao dos universitários, nos anos 70 e 80, os primeiros são ignorados e/ou caracterizados como “espontaneístas”, “espetaculares”, festivos e sem engajamento político e ideológico, já que não se adequavam aos modelos interpretativos dos anos 60, mesmo com a participação intensiva nas movimentações de rua pelas “Diretas Já” ou pelo impeachment do presidente Collor.

Como vimos, as ocupações de escolas pelo país negam essa desqualificação e nos ajudam a entender os modos como operam os jovens no interior desses atuais movimentos e o retorno do movimento estudantil secundarista ao campo de lutas e do protagonismo político brasileiro.

Em outra pesquisa, Souza, Reis e Santos (2015), em estudo de caso numa escola estadual na periferia de Maceió, em Alagoas, com estudantes de 15 a 29 anos concluintes do ensino médio, apresentam-nos pistas dessa insatisfação que produz indiferença, abandono, rebeldia, movimentos multidirecionais e movimentos unidirecionais instabilizantes.

Estão presentes nos depoimentos desejos de discussão de questões relacionadas com o seu estado, bairro e ambiente escolar, o reconhecimento da importância da história e dos bens culturais locais na estruturação de informações e na autoestima. Para os pesquisadores,

Trabalhar com jovens – com sua multiplicidade cultural – requer um conhecimento de suas expectativas para que a escola possa ser um ambiente de pertencimento desses sujeitos e consiga explorar toda sua potencialidade, não somente em sua função pedagógica, mas também como local de sociabilidade, de afetos e de desenvolvimento de seres humanos conscientes de si mesmos e de sua relação com os outros (SOUZA; REIS; SANTOS, 2015, p. 8).

Todos os participantes do turno diurno afirmaram que seu lazer se resumia à escola, à igreja, à casa e à internet. No caso de jovens pobres, a necessidade

de socialização ganha relevo devido à ausência de projetos públicos de lazer nos bairros. Acrescentam, ainda, no âmbito da escola, a falta de professores e o atrelamento da escolarização às avaliações externas, sempre em uma perspectiva de cumprimento de metas quantitativas de desempenho, que se expressam em frustrações.

Os pesquisadores perceberam já em alguns jovens a desistência de qualquer benefício por meio da escola, e reduzem sua permanência na instituição apenas até a obtenção do certificado de ensino médio e ao encerramento dessa fase da vida. Um dos pontos observados nos relatos dos jovens foi a importância da formação familiar e espiritual/religiosa. Esse aspecto levou os pesquisadores a considerar essa base emocional, afetiva, religiosa, familiar que produz posicionamentos seguros nas questões solicitadas em pesquisa.

Segundo os pesquisadores, “[...] não há uma juventude *única*, homogênea, mas sim múltiplas, plurais, e além disso, variáveis, mutantes e tantos outros termos que expressam a pluralidade de realidades possíveis nessa fase da vida” (SOUZA; REIS; SANTOS, 2015, p. 15). Daí a necessidade da valorização no ambiente escolar e do diálogo com os modos de expressão dos jovens.

Fischer *et al.* (2007), analisando narrativas em grupos de diálogos da pesquisa nacional *Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas*, de jovens da região metropolitana de Porto Alegre, sinalizam para uma escola que os jovens desejam como aquela

[...] que procure entrelaçar conhecimento e saber, que acolha a experiência e a vida que emana dela, possibilitando a construção do sonho de uma vida digna e justa. Consideramos que essa escola demanda um profissional da educação disposto ao ato da escuta dos jovens, seus alunos, tendo como um dos requisitos, de sua formação e de sua prática, essa atitude de tomar consciência de sua situação no campo [...] das relações entre o mundo adulto e o mundo jovem (FISCHER *et al.*, 2007, p. 17).

Para os pesquisadores, as narrativas dos jovens são traduzidas como desejos de um mundo possível mais próximo, imediato, onde direitos e cobranças estão muito presentes na pesquisa. Além disso, que também seja um processo de construção de caminhos para que a escola tenha sentido para o jovem, assim como o saber nela veiculado. A escuta do jovem, como pré-requisito para estabelecer redes de participação e a participação como “modo de se sentir parte” são

percepções que os autores utilizam para anunciar a importância das diferentes expressões dos jovens na contemporaneidade. Para isso, consideram a “[...] participação e a cidadania como direitos básicos [...]” (FISCHER *et al.*, 2007, p. 15).

A equipe de pesquisadores amplia suas análises localizando a questão da juventude como um dos problemas mais críticos da sociedade atual, já que os jovens vivem na tensão entre a expansão de oportunidades e a factual capacidade de ação. Estímulos e oportunidades crescentes numa rede de dimensões planetária, tensionados pela angústia do aprofundamento das incertezas.

A angústia da ampliação da autonomia individual e a impossibilidade da não escolha são potencializadas por um contexto perverso dos jovens pobres que, subtraídos da possibilidade de trabalho, se confrontam com a desigualdade aos acessos que, ao ter reduzido seu espectro de escolhas, tem subtraídos seus direitos à juventude.

As narrativas [...] trazem diferentes situações de jovens que não conseguem projetar o futuro, encurralados por uma escola que não qualifica, um mercado de trabalho que os exclui e uma sociedade que não escuta. Ao mesmo tempo, expõem o desejo de fazer parte, acreditando na possibilidade da mudança [...] (FISCHER *et al.*, 2007, p. 16).

A pesquisa traz à superfície a rejeição da palavra apartada das coisas do cotidiano. As falas oficiais contrapõem-se às experiências afetivas e emocionais dos jovens. O desafio é a produção do lugar da experiência humana como valor nas políticas públicas para a juventude, conforme concluem os pesquisadores.

Esse mesmo desafio foi diagnosticado por Dayrell e Jesus (2016), na pesquisa *A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos cursando ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas*, nas cidades de Belo Horizonte/MG, Brasília/DF, São Paulo/SP, Fortaleza/CE e Belém/PA, desenvolvida pelo Observatório da Juventude da UFMG em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), nos anos de 2012 e 2013. Dos jovens que reconheceram aspectos positivos nas escolas, poucos se referem aos cotidianos escolares, seus *espaçostempos* e seus componentes curriculares. Restringem-se às promessas de sucesso em um futuro que possibilite um trabalho melhor e, conseqüentemente, uma renda melhor.

A escola, como *espaçotempo* educativo, “[...] deixa de ser vista como espaço de compartilhamento com as novas gerações dos conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores. Perde seu caráter humanizador” (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 421). Os jovens entrevistados, apesar dos ditos pelos professores, colegas e da família, por décadas, são privados de formação escolar que cumpra minimamente as promessas da modernidade ou possibilite a percepção de seus direitos e de suas condições de aprisionamento.

Os pesquisadores ponderam sobre os cuidados que devem acompanhar as problematizações feitas em suas análises, pois entendem que são análises “[...] de terceira mão” (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 419), visto que interpretam a interpretação dos jovens quanto aos cotidianos escolares, familiares e sociais.

Os autores destacam o recorte de amostragem utilizando jovens de famílias pobres, cuja renda total varia entre um e dois salários mínimos. Nos depoimentos ficaram evidentes os diferentes modos de lidar com a carência material e seus desdobramentos nos diversos arranjos familiares, relação com a violência ou não na família. Rompe-se aí com uma falsa percepção homogeneizadora “[...] do estar no mundo, marcado, quase sempre, pela falta” (DAYRELL; JESUS, 2016, p. 419).

Essas fixações hegemônicas, tendendo às homogeneizações da juventude, têm sido motivo de resistência por parte dos jovens estudantes na pesquisa de mestrado de Ribeiro (2013). Segundo a autora, essas fixações podem se apresentar como relações opressoras, estabelecendo-se, então, disputas de significação. Portanto, há a possibilidade de que outras significações de juventude estejam presentes. A pesquisadora apropria-se das discussões pós-marxistas, pós-estruturalistas e da teoria do currículo para analisar documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação e documentos presentes no site da Secretaria Nacional de Juventude. Ribeiro (2013) identifica nesses documentos orientações de significações de controle e produção de sentidos de incompletude dos jovens estudantes, caracterizando a intencionalidade de subalternização.

Para Lacerda (2016), essa subalternização não está posta como definitiva, já que considera que os *praticantespensantes* da escola tecem os currículos *praticadospensados* e neles inscrevem práticas com potencial emancipatório, mesmo com a desqualificação constante da escola pública e dos seus entes. A pesquisadora defende em sua dissertação que, nas “[...] práticas cotidianas são tecidos

conhecimentos múltiplos, válidos e que precisam ser reconhecidos, pois não se resumem aos que a cultura hegemônica ocidental moderna apresenta como legítimos [...]” (LACERDA, 2016, p. 7). Tenta, então, contribuir para que as ações emancipatórias sejam percebidas, compreendidas e desinvisibilizadas, o que favorece a democratização das escolas e da sociedade. A autora aposta na educação escolar como contribuidora da tessitura da emancipação social.

Os estudos de doutoramento de Sepúlveda (2012), embora sejam anteriores, apresentam consonância com Lacerda (2016), ao perceberem algumas práticas emancipatórias sendo tecidas por alunos e alunas com orientação homossexual ao lado de tessituras excludentes e homofóbicas. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos contribuiu para a compreensão dos mecanismos de exclusão e sua complexidade, como também dos efeitos emancipatórios produzidos.

Atenta às redes tecidas pelas narrativas de professores e alunos, Coutinho (2012), em sua dissertação, entrelaça-se a essas narrativas cotidianas que tecem rebeldias e que produzem práticas emancipatórias em seus processos educativos e saberes escolares. Utiliza-se da audição das vozes dos alunos em narrativas de suas vivências. Na condição de educadora da escola pesquisada, em uma aposta na narrativa da vida e na literaturização da ciência, estabelece uma trama com os demais educadores e os alunos.

De modo geral, com raras exceções, as tônicas das pesquisas sempre se detinham a dizer como são os jovens, como dar voz aos jovens, como o pesquisador pensa sobre os jovens. São trabalhos de suma importância, mas estavam mesmo interligados à nossa temática, um pouco afastados de nosso recorte especulativo. Nosso interesse é reforçado pela deficiente presença de pesquisas referentes aos modos como os jovens se posicionam nos cotidianos escolares e que, tensionando-os, resistem ao currículo imposto, compondo com os cotidianos um currículo mais complexo. Buscamos pesquisas sempre numa perspectiva a partir do jovem, com o jovem, da tomada da “voz” pelo jovem. Apostamos nos estudantes adolescentes como pessoas que estão criando movimentos de produção da diferença nos cotidianos escolares. Portanto, também produtores do currículo escolar.

Aproximando-se dessa perspectiva, juventude, currículo e diferença são os temas problematizados por Ribeiro (2017), a partir de análises do II Congresso de Estudantes, Diversidade Cultural e Interculturalidade de Angra dos Reis, realizado em novembro de 2016, o qual o autor utilizou como campo de pesquisa.

Considerando que atualmente a temática da juventude está em destaque nas pesquisas em educação, ele argumenta que as subjetividades juvenis são produzidas politicamente e coloca em discussão, no campo do currículo, a ideia de sujeito juvenil ser emancipado com sentidos fixos, a partir de identidades marcadas. Assim, considera que políticas para a juventude devem ser políticas culturais e enfatiza o social como em sistema descentrado, portanto, de processos de subjetivação em deslocamentos. O autor faz pensar o “[...] currículo como uma prática de significação, espaço-tempo de fronteira, como enunciação e as políticas curriculares como culturais” (RIBEIRO, 2017, p. 3).

Ribeiro (2017, p. 5) insiste que os estudos sobre os jovens, em geral, ignoram, “[...] os processos de hibridização, a ambivalência, os fluxos de poder, as negociações de sentido, a alteridade, a configuração relacional e política na constituição do sujeito. Com efeito, é a diferença que é posta à margem”. No referido congresso, o autor decide focar na juventude pelas ambivalências do atual contexto: tristeza, medo, esperança, luta e renovação. Ribeiro (2017) chama a atenção para a importância da ocupação das escolas como uma possibilidade de renovação das lutas democráticas. Na mesa-redonda do congresso, foi mencionada a relevância da ocupação secundarista. Nas apresentações, no referido congresso de estudantes, o autor afirma:

[...] a luta pela democracia, pela escola pública e pela construção *do comum* não terminará em um ponto final: é da ordem do discurso, da relação hegemônica, da articulação em torno de equivalências e diferenças em disputas por significantes que desejamos preencher. O curioso é que tais disputas são postas para fora do currículo [...] (RIBEIRO, 2017, p. 12).

Ribeiro (2017) problematiza um sentido de currículo como enunciação espaço-tempo de fronteira, pois, colocado fora da fronteira, o próprio sentido de currículo é contrariado. Defende que o movimento de ocupação das escolas educa e, portanto, se constitui como prática curricular. O autor encerra argumentando sobre o campo pouco explorado da pesquisa na ambivalência das fronteiras e sua importância para que possamos compreender outros sentidos de condição juvenil, abrindo espaços democráticos para a diferença e a alteridade.

Também Piontkovsky (2013) apresenta, em sua tese desenvolvida numa escola de ensino médio da rede federal de ensino, localizada no Espírito Santo, onde atua como educadora, os percursos de investigação entre/com os jovens, tecendo,

junto aos sujeitos praticantes, processos curriculares em movimento com a pesquisa. A autora, apropriando-se de conceitos de Michel de Certeau, considera os jovens praticantes como protagonistas das *teoriaspráticas* curriculares. Não aceita a fixação identitária e idealizada do ser jovem por serem “[...] sujeitos híbridos que habitam entre-lugares culturais” (PIONTKOVSKY, 2013, p. 8).

A pesquisadora produz um estudo que aposta num cotidiano como espaço-tempo relacional, criativo, consequentemente, num currículo em fluxo, tecendo em redes coletivas e de *saberesfazeressentidos* compartilhados. Para a autora, nessas tessituras se constituem “[...] jovenspraticantes, seus professores e demais habitantes dos cotidianos escolares para além das uniformidades, padronizações e hierarquias das políticas oficiais de currículos” (PIONTKOVSKY, 2013, p. 8). Discute sobre questões ligadas à juventude, educação profissional, ensino médio, relações cotidianas, redes de singularidades, utilizando-se de *imagensnarrativas* desses processos, dentre outros. Pensa o currículo como uma multiplicidade de sentidos, o que dificulta “[...] uma definição única e precisa de currículo” (PIONTKOVSKY, 2013, p. 8).

Gonçalves (2018), em diálogo com Danielle Piontkovsky, também em pesquisa de doutorado com os alunos e alunas, tenta desconstruir a noção de disciplina por considerá-la complexa, inventiva e criadora. A pesquisadora analisa os dispositivos e táticas utilizados pelos estudantes como escapes das imposições disciplinares da escola. A partir das contribuições de Michel de Certeau, entende as táticas dos alunos como escapes às regras compulsórias e as estratégias como sendo as normas disciplinares impostas pelas instituições escolares. Também se utiliza das contribuições de Foucault para problematizar o conceito de poder. Para a autora, num cotidiano repleto de inventividade, os alunos e alunas rompem com as normas e os movimentos de normalização. Por fim, a pesquisa apresenta dispositivos e discursos que, além de visar a controlar, tenta também produzir sentidos moralizantes do fazer discente.

Foi na tentativa de explodir, nos cotidianos escolares, com esses mecanismos de assimetria de poder, tentativas de fixação identitária, controles disciplinares, dentre outros que buscavam e ainda buscam imobilizar a vida dos jovens estudantes, que se expandiram pelo país os movimentos de ocupação das escolas públicas pelos secundaristas.

Após os movimentos de ocupações e manifestações públicas, esses jovens mobilizaram as opiniões no país inteiro, ganharam a imprensa nacional e inter-

nacional, instabilizando governos estaduais consolidados e executando seu poder político nas relações cotidianas da vida escolar.

Portanto, nossa pesquisa vem contribuir para um maior emaranhamento nessa complexa rede que se constitui os modos jovens de ser e estar nos cotidianos escolares e para além deles, como efeitos desses movimentos estudantis secundaristas que se constituem em currículos de resistências.

Referências

- CORSINO, L. N.; ZAN, D. D. P. A ocupação como processo de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica. **ETD: Educação Temática Digital: dossiê sobre as ocupações**, Campinas, v. 19, n. 1. p. 26-48, jan./mar. 2017.
- COUTINHO, M. C. G. C. **Tecer cotidianos, tecendo rebeldias**: narrativas femininas sobre EJA. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2012.
- DAYRELL, J.; JESUS, R. E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun. 2016.
- DUARTE, M. J. F. **Representações dos movimentos político-culturais da década 60 nos jovens de ensino médio**. 2005. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- FISCHER, N. B. *et al.* **Narrativas juvenis em grupos de diálogos**: nos conteúdos da experiência o significado da existência. Trabalho apresentado na VII Reunião de Antropologia do Mercosul, Porto Alegre, 2007.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GONÇALVES, V. B. **Táticas e estratégias**: uma desconstrução da noção de indisciplina no cotidiano escolar. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.
- GROPPO, A. *et al.* Ocupações no Sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. **ETD: Educação Temática Digital: dossiê sobre as ocupações**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 141-164, jan./mar. 2017.
- LACERDA, E. F. **As redes de poderes e saberes tecidas nos/dos/com os cotidianos escolares e suas relações com a tessitura de práticas pedagógicas emancipatórias**. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2016.
- OLIVEIRA, M. L.; MARQUES, L. R. Políticas de juventudes: histórias de vida, educação e resistência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1.203-1.222, out./dez. 2016.

- PIONTKOVSKY, D. **Hibridizações curriculares nos cotidianos de uma escola de ensino médio**: ou sobre a força dos jovens na invenção de uma vida bonita. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- RATTO, C. G.; GRESPAN, C. L.; HADLER, O. Ocupa 1º de maio: ciberdemocracia, cuidado de si e sociabilidade na escola. **ETD: Educação Temática Digital: dossiê sobre as ocupações**, Campinas, v. 19, n. 1. p. 99 -118, jan./mar. 2017.
- RIBEIRO, P. C. **Isto não é um jovem!** A disputa pela identidade juvenil no currículo do ensino médio brasileiro. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – ProPEd, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- RIBEIRO, W. G. **A ponta do iceberg está sendo disputada**: juventude, currículo e diferença. Trabalho apresentado na 38ª Reunião da Anped, São Luís, 2017.
- SEPULVEDA, D. **Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar**: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.
- SEVERO, R. G.; SEGUNDO, M. A. S. Ocupatadores: socialização política entre jovens estudantes nas ocupações de escolas no Rio Grande do Sul. **ETD: Educação Temática Digital: Dossiê sobre as ocupações**. Campinas, v. 19, n. 1. p. 73-96, jan./mar. 2017.
- SOUZA, E. O.; REIS, R.; SANTOS, J. M. C. T. Identidades juvenis e experiência escolar no ensino médio. **Holos [on-line]**, Natal, ano 31, v. 4, p. 3, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2015.3189>. Acesso em: 26 jul. 2021.
- SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. (org.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto da Cidadania, 2005. v. 1. p. 87-128.

3. *Práxis* da educação social: experiências com crianças e adolescentes dos cajuns

Jacyara Silva de Paiva¹

Marluce Leila Simões Lopes²

DOI: 10.52695/978-65-88977-47-7-p44-61

Considerações iniciais

Pensar a *práxis* na Educação Social no Brasil significa lançar o olhar sobre seus sujeitos, nos seus contextos de desigualdades sociais e raciais, de violação de direitos humanos e nas dinâmicas de atenção/educação visando a transformação deste cenário social, mediante processos de humanização junto a meninos e meninas da socioeducação. O objetivo deste texto é pensar sobre os sujeitos (crianças, adolescentes, educadores sociais) no cotidiano do espaço CAJUN (Programa “Caminhando Juntos”)³, localizado em diferentes comunidades da

-
1. Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora Adjunta do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Pedagogia e Direito, pós-graduada em Infância e Educação Inclusiva. <http://lattes.cnpq.br/9259877374436417>.
 2. Doutora em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Possui graduação em pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola (1987) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2008). Pedagoga efetiva - Secretaria Municipal de Educação de Aracruz/ES. <http://lattes.cnpq.br/3385106837537944>.
 3. Link de acesso ao site da Prefeitura Municipal de Vitória que apresenta informações sobre o CAJUN: <https://www.vitoria.es.gov.br/cidadao/projeto-cajun-esporte-e-arte-para-crianca-e-adolescente>.

cidade de Vitória, a capital do Estado do Espírito Santo. Busca-se refletir de forma crítico e reflexiva sobre estes sujeitos e experiências educativas na compreensão de que a educação não se limita à sala de aula. A *práxis* educativa dos CAJUNS, em Vitória, desvela-se como uma potente possibilidade educativa fora do ambiente escolar. Os CAJUNS do Município de Vitória constituem-se em um espaço educativo em constante mudança, uma política pública que cada vez mais se torna essencial para cidade, mas esse mesmo espaço possui desafios cotidianos a serem vencidos, que se renovam em possibilidades diversas.

Descortinando cenários

Pensar em sujeitos e experiências da Educação Social no Brasil é necessariamente pensar nos contextos de pobreza, desigualdades sociais, raça, etnia e violação de direitos humanos que de alguma forma sempre estiveram imbricados em nosso contexto sócio-histórico. Ao refletirmos sobre sujeitos e experiências da Educação Social, estaremos nos remetendo as temáticas elencadas, ora de forma descritiva, ora de forma crítico reflexiva. Estaremos neste texto pensando nos sujeitos e experiências da Educação Social no espaço educativo de convivência chamado CAJUN (Caminhando Juntos).

A cidade de Vitória, onde estão localizados os CAJUNS, é a capital do Estado do Espírito Santo e tem o título de cidade educadora. Em geral, as cidades educadoras existentes pelo mundo buscam promover a educação na diversidade para compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo, por meio do combate a toda forma de discriminação, buscando políticas de caráter educativo que possam ser entendidas no seu contexto mais amplo, inspirado nos princípios de justiça social, de civismo democrático e qualidade de vida de seus habitantes.

O site da Prefeitura Municipal de Vitória informa que o município é a sede da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE)⁴, que trabalha para que a educação seja o eixo transversal de todas as políticas locais, tomando consciência e reforçando o potencial educador das atuações e programas de saúde, meio ambiente, organismo, mobilidade, cultura e desporto. De 2017 a 2020, a cidade tem a responsabilidade de organizar reuniões, conduzir trabalhos e expandir o número de cidades no mundo ligadas a AICE. São cerca de 500 cidades

4. Informações sobre Cidade Educadora: <https://sites.vitoria.es.gov.br/cidadeeducadora>.

no mundo ligadas à entidade. No Brasil, são apenas 14 cidades e, no Espírito Santo, apenas Vitória é uma cidade educadora, desde 2013.

Compreendemos que o fato de ser uma cidade educadora, em muito influencia os sujeitos e as experiências da educação social, uma vez que o município termina por ter um compromisso com práticas educativas em todos os contextos da cidade de Vitória. Os CAJUNS fazem parte deste contexto educativo enquanto política pública.

Refletir de forma crítico e reflexiva sobre esses sujeitos e experiências torna-se urgente e necessário para que possamos compreender que a educação não se limita à sala de aula. A experiência educativa dos CAJUNS em Vitória desvela como espaços fora do ambiente escolar podem ser uma fonte educativa para que crianças e adolescentes possam desfrutar, emancipar se, aproveitando ao máximo as oportunidades que uma cidade educativa oferece.

Os sujeitos atendidos pelos CAJUNS são crianças e adolescentes, considerados em “situação de vulnerabilidade e risco social”, segundo o documento da política pública que viabiliza a sua existência. A situação social como critério de inserção no Programa “Caminhando Juntos” é a pobreza, visto que a proposta abarca meninos e meninas oriundos das comunidades mais desfavorecidas, consequência da desigualdade estrutural social e racial. Esta realidade atinge determinados grupos e territórios, ou seja, comunidades que vivem à margem das condições objetivas, excluídas do acesso a direitos aos bens materiais, sociais, culturais, fundamentais ao processo de humanização.

No contexto das transformações econômicas do mercado, as crianças brasileiras seguem expostas, cotidianamente, à pobreza, à miséria e ao trabalho infantil. Estão submetidas às condições de precariedade de suas famílias, que não conseguem sucesso esperado no mundo do trabalho por não traduzirem, como profissionais, os conhecimentos técnicos e as exigências do perfil do trabalhador imposto pelo modo de produção capitalista, bem como do mundo globalizado (WACQUANT, 2003). As crianças pobres, em sua maioria negras, vivenciam esta dupla exclusão: como crianças pobres e enquanto sujeitos que vivenciam a desigualdade racial, consequência da longa história de escravização e de exclusão de direitos, experienciado pela população negra (DEL PRIORE, 2005).

Segundo análise dos dados do IBGE, realizado pelo UNICEF (2010), a pobreza tem cor, assim como crianças e adolescentes atingidos pela violência. Em sua maioria são negros (pretos e pardos). Nesta perspectiva, pode-se

considerar que grande parte destes meninos e meninas atendidos pelos CAJUNS são negros.

Diante da condição de expropriação de direitos, crianças pobres e negras são encaminhadas a programas e projetos, no sentido da inclusão social, como ocorre com os CAJUNS. Objetiva-se, com a inserção dessas crianças e adolescentes nessa política, resgatar certa humanização negada historicamente. Esse panorama mostra, nitidamente, a questão do racismo institucional, histórico, estrutural e simbólico no seio da sociedade brasileira.

A aposta é de uma educação humanizadora, potencializadora das expressões criativas, inventivas, que considere os diferentes sujeitos e evidencie práticas pedagógicas socializadoras e críticas. Que as crianças e adolescentes dos CAJUNS tenham possibilidades de desenvolvimento da autonomia por meio da participação ativa e valorização da coletividade.

Criança e adolescente como sujeitos de direitos

A política pública Caminhando Juntos (CAJUN) é descrita pela prefeitura municipal de Vitória como um Serviço de Convivência e Fortalecimento de vínculos que integra a proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) no município de Vitória, e se destina a promover a inclusão de crianças e adolescentes de 7 a 17 anos em situação de vulnerabilidade e risco social, fortalecendo vínculos familiares e comunitários por meio de desenvolvimento de capacidades e potencialidades e de atividades chamadas socioeducativas.

A compreensão da existência de diferentes grupos de crianças e adolescentes constituídos nas histórias, nas culturas e nas relações sociais, leva-nos a problematizar as especificidades das relações em torno da criança pobre e negra sob o ponto de vista social, cultural, geracional e racial (ABRAMOWICZ, 2010).

Os estudos sobre a criança e a adolescência a partir das diferentes concepções teóricas, concebidas de diversas formas, em diferentes tempos e sociedades, apontam especificidades nas condições de vida de cada um desses sujeitos (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2005). Sobre a dimensão da classe social, no contexto das transformações econômicas do mercado, as crianças e os adolescentes brasileiros estão expostos, cotidianamente, à pobreza, ao racismo em suas diferentes dimensões, ao abandono e ao trabalho infantil. Tecem suas experiências

sob situações de precariedade de suas famílias, que não conseguem acesso aos direitos fundamentais para o ser humano (WACQUANT, 2003).

Pode-se dizer que, tal como uma sombra, a pobreza acompanha a história brasileira, compondo o elenco dos problemas e dilemas de um país [...] “a pobreza aparece sempre como sinal do atraso, pesado tributo que o passado legou ao presente e que envergonha um país que se acostumou a pensar ser o ‘país do futuro’” (TELLES, 2006, p. 85, grifo do autor). Na contramão do país do futuro, o Brasil ainda mantém dados alarmantes de abandono, violência e marginalização de crianças e adolescentes.

Além da precariedade das condições sociais, no âmbito das atitudes discriminatórias, as relações para com as crianças e adolescentes, em muitos casos, são atravessadas cotidianamente por expressões preconceituosas e discriminatórias, sob o ponto de vista das diferenças (física, de gênero, social, cultural, intelectual e racial).

Problematizar as condições sociais das crianças e adolescentes atendidos por políticas públicas sociais, como o CAJUN, leva-nos à reflexão acerca das desigualdades que fazem esses sujeitos serem inseridos nessas intervenções. Isso significa trazer à tona a questão dos direitos, ou seja, da justiça social, enquanto crianças pobres e negras.

Para Nancy Fraser (2001), justiça requer reconhecimento e distribuição ao problematizar a exploração do trabalho no sistema capitalista, que produz desigualdades sociais e outras injustiças. Sobre a injustiça cultural e simbólica, ela se refere a processos de dominação cultural e de inferiorização do outro. “[...] Longe de ocuparem esferas separadas, a questão da injustiça econômica e da injustiça cultural, normalmente, estão imbricadas dialeticamente, reforçando-se mutuamente” (FRASER, 2001, p. 251). Segundo a autora, a injustiça material e a desigualdade racial, na perspectiva bidimensional da justiça, deveriam contemplar a distribuição e o reconhecimento (PIOVESAN, 2006).

A Constituição Brasileira preconiza os princípios de igualdade e justiça para todos: todos são iguais perante a lei. O teor destas normativas está fundamentado pelo princípio da isonomia, tendo em vista a garantia da concretude do direito, ou seja, a igualdade na aplicação da lei no que se refere às condições materiais necessárias e eficazes à justiça social, considerando a igualdade e a diversidade (LEWANDOWSKI, 2012). Enquanto a justiça caminha em direção ao cumprimento das prerrogativas legais constituídas a partir dos

princípios nos quais a cidadania e a democracia são teorizados, vê-se, de outro ponto de vista, políticas que objetivam garantir minimamente, esses princípios. Minimamente porque ainda estamos distantes do ideal democrático de justiça social em relação às condições de vida de nossas crianças e adolescentes, especialmente as pobres e negras.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) representou um marco por sua configuração jurídica sobre os direitos das crianças e dos adolescentes. Nesse documento, a proteção destes sujeitos passa a ter primazia absoluta, garantida por meio de dispositivos legais e específicos denominado proteção integral. Dentre os direitos afirmados, destaca-se a criança e o adolescente como sujeitos de direitos.

Sobre os direitos das crianças e adolescentes, o art. 6º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2011, p. 10) descreve: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância” [...]. No art. 227 da Constituição constam os avanços da conquista dos direitos da infância e da adolescência. Os princípios fundamentais estão assegurados na Doutrina da Proteção Integral das crianças e adolescentes, sendo:

Universalidade: os direitos de crianças e adolescentes são universais. Porém, sua aplicação deve considerar a diversidade cultural de meninos e meninas com deficiência, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e com necessidades educativas especiais.

Indivisibilidade: os direitos são interdependentes e correlacionados – nenhum grupo de direitos (políticos, civis, econômicos, sociais e culturais) é mais importante que o outro.

Responsabilidade: os estados são responsáveis por todos os cidadãos, sem exceção, e como tal devem prestar contas dessa obrigação e responsabilidade.

Participação: o indivíduo tem a prerrogativa de participar da vida política e cultural e de contribuir para o desenvolvimento e dele desfrutar. Cabe ao Estado incentivar a participação dos seus cidadãos em todas as esferas.

Grupos de direitos

Direitos políticos: são aqueles que dizem respeito à participação dos cidadãos no governo, têm relação com questões como direito de votar e de participar de entidades e órgãos de representação popular, como os conselhos.

Direitos civis: são aqueles que asseguram a vida, a liberdade, a igualdade e a manifestação de pensamentos

e movimentos das pessoas que integram uma sociedade regida por leis.

Direitos sociais: são aqueles que garantem condições dignas de vida, como o direito à alimentação, saúde, educação e moradia.

Direitos Econômicos: são aqueles relacionados à produção, distribuição e consumo da riqueza. Entre os direitos designados estão os que garantem condições justas e favoráveis de trabalho.

Direitos Culturais: constituem o direito a participar da vida cultural e de beneficiar-se do progresso científico, assim como o direito das minorias étnicas e raciais, de gênero, orientação sexual etc. (CONANDA, 2007, p. 12).

Observa-se que os princípios fundamentais da Doutrina da Proteção Integral são universais, porém, devem reconhecer as singularidades das crianças e adolescentes. Nesse sentido, esses direitos incluem as minorias étnicas e raciais, a exemplo dos direitos culturais que versam sobre a participação de todos na vida cultural.

Em relação aos direitos sociais, a legislação discorre sobre o direito a condições elementares de vida, como a alimentação, saúde, educação e moradia.

Chamam a atenção, também, os direitos econômicos, que se referem à distribuição e consumo de riquezas. Para a criança e adolescente, essa garantia depende da inclusão da sua família nas relações de trabalho, de forma justa e igualitária. Desse modo, podemos evidenciar a desigualdade no acesso ao trabalho e à renda, visível e acentuada, nas comunidades das periferias, onde a pobreza e as violências são mais intensas e a presença do Estado é incipiente. Compreende-se que a existência dos direitos, em tese, não se traduz nos direitos, concretos. Daí o paradoxo quando:

[...] a igualdade prometida pela lei reproduz e legitima desigualdades, um lugar que constrói os signos do pertencimento cívico, mas que contém dentro dele próprio o princípio que exclui as maiorias, um lugar que proclama a realização da justiça social, mas bloqueia os efeitos igualitários dos direitos na trama das relações sociais (TELLES, 2006, p. 91).

É possível observar o descompasso entre a lei e a concretude dos direitos, desvelado nos territórios delineados a partir da classe e da raça, visíveis na sociedade

brasileira, que viola as prerrogativas de cidadania e apresenta a população pobre como incivil. Nega-se a cidadania plena e culpabiliza os mais pobres e negros por sua própria condição social. Desse modo, vê-se que a pobreza, a violência e o racismo se configuram em violação de direitos, sendo esses alguns dos critérios da demarcação do público-alvo do CAJUN.

Observadas essas prerrogativas legais sobre os direitos das crianças e adolescentes, o processo de escolarização como direito social, assim como os demais direitos, pode parecer uma garantia, porém, os dados sobre a escolarização no Brasil (UNICEF, 2010) mostram que o acesso e permanência à escolarização são desiguais no que se refere à condição social e também racial.

A busca de justificativas para a desigualdade na escolarização entre as diferentes crianças e adolescentes pode estar relacionada a muitos aspectos, tais como: as condições de trabalho do professor, a formação de professores, as condições de estrutura física, os recursos pedagógicos e/ou as formas de gestão, questões estas presentes nas pautas de discussões do magistério público em todo o país. Outros argumentos comumente apresentados consideram a existência de um suposto desinteresse dos estudantes, o que justificaria essas desigualdades. Além desses discursos supostamente explicativos para a desigualdade educacional, a violência escolar, a baixa frequência, a falta de expectativas dos estudantes em relação à escolarização, a pouca participação das famílias, dentre outros aspectos, compõem o conjunto de diversas discussões acerca das questões que explicariam os dados sobre a desigualdade na escolarização das crianças brasileiras.

Muitas crianças e adolescentes encaminhados ao CAJUN apresentam dificuldades de permanência ou de aprendizagem na escola. Fatos que podem estar relacionados às condições explicitadas acima, ou seja, desigualdade educacional como desdobramento da desigualdade social e racial, de acordo com os dados do IBGE (2010).

Crianças e adolescentes pobres, em sua maioria negros, convivem mais de perto com situações de violências de várias formas: sexual, física, psicológica, principalmente as que vivem em grandes centros urbanos, em territórios de maior incidência de criminalidade e escassez de serviços públicos. Assim, “[...] cada um de nós tem diante de seus olhos imagens de maus tratos, abusos ou violações de direitos humanos de que as crianças são vítimas” (BAZÍLIO; KRAMER, 2003, p. 95).

A população negra compõe o grupo dos mais pobres, mais propensos às situações de desemprego e informalidade, habitando áreas mais carentes de infraestrutura básica. A análise das condições de vida da população negra brasileira, realizada por instituições de pesquisas, identifica uma dupla desigualdade em relação à população negra: social e racial (THEODORO; JACCOUD, 2007; PAIXÃO, 2006).

A dimensão racial na constituição das subjetividades é critério importante e potente a ser identificado e analisado, sobretudo nas relações educacionais e na garantia do direito à educação. Nesse sentido, a discriminação é uma violência que pode interferir na vida escolar de crianças negras. Muitas delas, avaliadas como “problemas”, participam das atividades do CAJUN.

A discussão em torno dos diferentes sujeitos atendidos pelos CAJUNS requer compreender, também, o que os aproxima como iguais e o que os diferencia e os constitui socialmente.

A cultura da violência banalizada que atinge nossas crianças e adolescentes as torna, aos olhos de grande parte da sociedade brasileira, algozes e não vítimas de uma trama social desigual. Discursam sobre diminuição da menoridade penal, criminalização e institucionalização judicial, cada vez mais cedo. Essa ideologia da criança e adolescente pobre como “problema” e perigo influenciou no processo de criminalização da pobreza desde o século XIX. Instrumentos de controle daqueles concebidos como vadios, criminosos, loucos e abandonados eram pensados e prescritos por higienistas e juristas da época. E as crianças e adolescentes eram abarcadas no processo de criminalização dos pobres e negros (TELLES, 2006).

Vê-se, em pleno século XXI, ideias de retrocesso com ameaças de extinção do Estatuto da Criança e do Adolescente ou de parte da proteção integral prescritas nas legislações brasileiras. Aprisionar e criminalizar têm sido afirmados como alternativas para o cenário de violência onde muitos dos atores são meninos e meninas (LOPES, 2014). Além disso, estamos assistindo um ataque aos defensores dos direitos das crianças e adolescentes, por parte dos discursos conservadores, crescentes no Brasil. Parte da sociedade brasileira questiona a luta contra o trabalho infantil, a imputabilidade penal, por outro lado, reafirma a necessidade de um retorno aos tempos em que os castigos físicos, a prisão e o trabalho infantil, inclusive o insalubre, eram permitidos, portanto, banalizados (SCHEINVAR, 2009).

É importante apontar o quanto as instituições brasileiras de atendimento a esses sujeitos historicamente as excluíram ao enquadrá-las em critérios de anormalidade patológica ou de comportamento desviante que, ora para uns, representava o risco, ora para outros, acabava por instituir rótulos estigmatizantes como: o agressivo, o indisciplinado, o anormal.

A institucionalização das crianças e adolescentes historicamente teve como princípio a disciplina, estabelecida em relações hierárquicas autoritárias, como castigos e outras punições como afastamento de certas atividades e/ou expulsão. Apesar dos grandes avanços dos Governos Lula e Dilma, a escola ainda é, reconhecidamente, um espaço disciplinador, com objetivos de aprisionamento e silenciamento. No governo atual, do presidente Bolsonaro, o Brasil vivencia retrocessos políticos e sociais, nos quais o capital toma frente, com privatizações, inclusive da educação pública, programas com foco em ideologias reacionárias e de controle dos pobres por meio da criação das escolas cívico-militares. Retrocessos, negação da ciência, diminuição dos recursos da educação e precarização dos programas sociais formam um cenário profícuo ao aumento da pobreza e de ações de controle policesco dos movimentos sociais e dos territórios periféricos. A solução para o controle do caos social consiste no ataque a qualquer resistência. Nesse contexto, torna-se comum a retirada de direitos e o cerceamento da democracia, sob o ponto de vista da reivindicação do cumprimento das legislações e a desvalorização da participação e da coletividade (BARTOLOZZI; ELLEN, 2020).

No cenário sócio-histórico de violação de direitos, torna-se importante visibilizar as práticas e relações que têm sido produzidas com crianças e adolescentes nos CAJUNS, no sentido de potencializar suas habilidades e construir a autonomia e participação destes no cotidiano das atividades realizadas. Diante deste quadro, pergunta-se como os CAJUNS tem planejado suas formas interventivas com as crianças e adolescentes? O pensamento crítico e o diálogo têm sido garantidos?

Cajun: experiências e *práxis*

O Espaço CAJUN constitui-se na Cidade Educadora Vitória um outro espaço educativo possível, porque “a escola não é o único nem o mais legítimo espaço de formação e informação do ser humano” (PAIVA, 2015, p. 15). Dessa

forma, o CAJUN é um espaço educativo onde a ação pedagógica está sempre em construção.

O Município de Vitória possui hoje 14 unidades dos CAJUNS. Sua gestão é realizada através de uma PPP (Parceria Público Privada) contando com a prefeitura de Vitória, por meio da secretaria municipal de assistência social e a ONG Agência Adventista de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais (ADRA).

As 14 unidades possuem 98 colaboradores, entre cozinheiras, auxiliares administrativos, educadores, coordenadores, nutricionistas, assistentes sociais, psicólogos, coordenadores e supervisores.

Atendem as crianças sempre no contraturno escolar, com oficinas variadas, encontros de famílias, grupo de crianças e adolescentes, ações socioeducativas e comunitárias, sempre com atenção às redes de proteção social.

Os CAJUNS têm em Paulo Freire seu principal referencial teórico no processo educativo com as crianças e adolescentes, utilizando sempre o documento da Política Nacional de Assistência Social-PNAS/2004; Norma Operacional Básica-NOB/SUAS; A Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do Ministério de Desenvolvimento Social, dentre outros documentos que possam auxiliar o trabalho educativo realizado com as crianças, adolescentes e suas famílias.

O CAJUN busca incluir crianças e adolescentes com deficiência e/ou que vivenciam condições de precariedade, como o trabalho infantil ou outras violações de direitos. As atividades educativas são pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. Tais práticas educativas contribuem para ressignificar vivências de isolamento e de violação de direitos, bem como propiciar experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e na prevenção de situações de risco social (BRASIL, 2014).

Dentre as práticas pedagógicas, o CAJUN desenvolve oficinas de artes/ artesanatos, que têm foco em experiências a partir de trocas coletivas. Os planejamentos contam com a participação dos educandos, que desvelam seus desejos nas rodas de conversas, problematizadas junto com a equipe. A oficina de capoeira potencializa valores como: a convivência, a coletividade e o respeito na busca por resgatar as danças e movimentos afro-brasileiros, uma vez que a grande maioria das crianças dos CAJUNS são negras (pretas e pardas) e esse

movimento pode contribuir para o fortalecimento e valorização da cultura e afirmação da identidade negra.

Outras atividades realizadas são a oficina de circo, danças, jogos e brincadeiras. A oficina do circo solo e aéreo contribui para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, pois, por meio dela, os educandos têm a possibilidade de se expressar artisticamente, estimulando sua criatividade e sensibilidade. A dança media a relação dos educandos com a corporeidade e estimula a coordenação motora, a flexibilidade, noções de espaço, além de melhorar a interação social. A oficina de jogos, brinquedos e brincadeiras desenvolve a criança em vários aspectos, favorecendo sua socialização e aprendizagem através de atividades diversificadas.

A música favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, do senso rítmico, do prazer em ouvir a música, da imaginação, memória, concentração, atenção e do respeito ao próximo, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação. Por suas características de linguagem universal que alcança pessoas das mais diversas idades, constitui-se, assim como as demais atividades, em potente espaço de *práxis* da educação não-formal (GOHN, 2003).

O CAJUN aposta na colaboração participativa, nos aspectos singulares e individuais de cada menino e menina, com uma metodologia atravessada por *práxis* artísticas e culturais, afirmando-se nas comunidades como um importante espaço educativo.

Apesar dos 14 CAJUNS terem as mesmas propostas, cada um é visto como único e singular, pois cada comunidade tem sua característica própria, sua história que deve ser respeitada e considerada por aqueles que fazem a gestão dos CAJUNS. O fato de estarem localizados em bairros periféricos, de contarem com crianças empobrecidas, não faz dos 14 CAJUNS um único. Os planejamentos são realizados respeitando as especificidades de cada comunidade para que atendam à diversidade de sujeitos ali inseridos. Eles sempre contam com a equipe multidisciplinar composta de: pedagogo, psicólogo, assistente social e educadores sociais. Neste momento conta também com a participação dos educandos e suas famílias.

As práticas educativas que atravessam as oficinas têm como objetivo o desenvolvimento do protagonismo, aliado a cidadania e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. As rodas de conversas constituem-se em

uma metodologia que identifica os espaços dos CAJUNS. Durante as rodas, surgem ideias, sonhos, pois a liberdade de fala está presente, sendo espaço de problematização e o educando tem a possibilidade de compreender seus conflitos (FREIRE, 2002). Assim, as rodas de conversas estabelecem-se como espaços democráticos, no qual a fala e a escuta são instrumentos de participação.

As rodas de conversas ocorrem, também, nos encontros com as famílias, bimestralmente. Nesse espaço educativo, as famílias não são convocadas para receber “as notas” ou as “reclamações” das crianças e adolescentes, porém, participam de discussão de temáticas diversas, que são analisadas de acordo com a demanda do território onde o CAJUN está inserido. É um momento de troca de informações, fortalecimento de vínculos, que acontece junto com a criança e o adolescente.

A avaliação nos espaços CAJUNS ocorre de forma qualitativa, processual e continua, sendo a adesão dos participantes o instrumento de verificação da satisfação do grupo na *práxis* construída. Alguns indicadores são utilizados nos CAJUNS para avaliar as atividades: participação das famílias, desenvolvimento de autonomia e protagonismos coletivos dos educandos, potencialização das vivências, dentre outros processos que permitam avaliar o trabalho educativo.

Desafios e possibilidades da experiência Cajun

O CAJUN não nasceu pronto, pois sua principal característica é a processualidade, ou seja, ele está se constituindo a cada dia, assim como o mundo, que, segundo Freire (2002), não é, mas se faz a cada dia. Exatamente porque se faz a cada dia a política pública CAJUN está se fazendo e se refazendo cotidianamente, em cada território, através de cada criança, cada educador, cada família, cada profissional. Tem como desafio constituir-se cada vez mais como um espaço democrático, onde a fala e a escuta são os principais instrumentos de participação. É um fazer coletivo, uma vez que participar na construção de saberes e fazeres ultrapassa a experiênciapois leva em conta necessidades que podem se tornar instrumento de luta, possibilitando aos sujeitos a transformação de suas histórias (FREIRE, 1991).

Os CAJUNS de Vitória hoje se apresentam como uma política pública que faz parte de uma rede articulada de proteção integral que envolve secretarias de educação, saúde, meio ambiente, juizados de infância e juventude, conselhos

tutelares, os centros de referência especializados de assistência social (CREAS), os centros de referência em assistência social (CRAS) e centros comunitários dos bairros.

As potências evidenciadas não diminuem o desafio de desenvolver metodologias significativas para os adolescentes, pois o número de crianças nos CAJUNS é bem maior que o número de adolescentes, que parecem perder o interesse pelo projeto quando chegam a essa idade e acabam abandonando-o. Outro desafio é o trabalho com crianças e adolescentes com deficiência intelectual grave. O trabalho específico com essas crianças e adolescentes ainda não é possível nos CAJUNS.

Apesar dos CAJUNS serem bem aceitos pela comunidade, os momentos de violência nos territórios ainda se constituem em um problema. Como cumprir uma agenda educativa em meio a conflitos territoriais que muitas vezes tomam conta da comunidade? Como preparar as crianças para ser protagonistas em meio a tanta violência?

O atendimento aos sujeitos inseridos nos CAJUNS ocorre em estruturas físicas ainda muito precárias, pois não existe estrutura física específica para tal. Aproveitam-se espaços ociosos em diferentes instituições públicas e/ou privadas (parcerias), que nem sempre são adequados para as atividades esportivas e artísticas oferecidas. São espaços às vezes pequenos, quentes, quadras de concreto e de areia sem cobertura, o que prejudica as práticas realizadas em partes externas sob sol quente ou chuva. Desse modo, a estrutura física é um dos maiores desafios para o funcionamento dos CAJUNS.

O CAJUN constitui-se em uma política de garantia do direito à arte, ao desporto, à amizade, ao cuidado, à participação e coletividade, porém, necessita de investimento em estrutura física, no sentido de oferecer espaços mais dignos para a efetivação de sua proposta educativa, visto que as atividades propostas exigem materiais e espaços mais amplos, que sejam adequados. Outro desafio quanto à estrutura física é a acessibilidade para o atendimento às crianças e adolescentes com deficiência. Os espaços, em sua maioria, não são adaptados para esse fim, o que ocasiona exclusão dos sujeitos com alguma limitação física.

Para além do espaço físico as diferentes crianças, sejam brancas, negras, pobres, têm direitos garantidos pelo ordenamento jurídico brasileiro. No entanto, nem todas são tratadas com dignidade e compreendidas enquanto sujeitos de direitos. Muitas crianças, em seus percursos de vida, encontram desafios maiores

do que podem administrar e, nesse caminho, constroem suas subjetividades e devires. É importante, portanto, que se garanta cada vez mais no currículo dos CAJUNS, a *práxis* com/sobre as diferentes histórias, culturas, identidades, enfim, a representatividade de grupos sociais e étnicos, impressos na linguagem, na arte, na música, no esporte e no tratamento dado aos conhecimentos ministrados pelos educadores.

Vê-se, pela experiência educativa dos CAJUNS, que é possível construir espaços educativos cada vez mais voltados para o protagonismo infantojuvenil, “Trabalhando numa perspectiva de humanização, de resgate da experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva” [...] (BAZÍLIO; KRAMER, 2002, p. 96). No entanto, educar crianças e adolescentes, em contextos de desigualdades, requer dos profissionais uma concepção de educação humanizadora, aberta ao diálogo e uma perspectiva de resgate da experiência da leitura de mundo, das expressões críticas e criadoras.

Nesse caminho, o direito à educação implica em abdicar, em todos os espaços educativos, inclusive nos CAJUNS, da unicidade de referências ancoradas nos eurocentrismos ainda existentes e recriar a organização do currículo, da *práxis* pedagógica e das relações entre os sujeitos.

Como educar crianças e adolescentes constituídos em um universo de privação de direitos, a partir de práticas libertárias, que visem o desenvolvimento de posturas éticas, humanizadas e atitudes balizadas pela autonomia e empoderamento coletivo? Para Bazílio e Kramer (2003), trata-se de educar contra a barbárie. Educar para a participação, no sentido freiriano, ou seja, considerar os saberes dos sujeitos e reconhecer que o ato educativo se fundamenta no exercício da curiosidade, da criatividade e da descoberta do mundo, de sua história, portanto, de si (FREIRE, 2004).

Considerações finais

A política pública do CAJUN propõe-se ao resgate de histórias de lutas dos movimentos sociais, das vitórias e conquistas, praticando a solidariedade, o espírito de coletividade e valorização da inventividade e afirmação de identidades. Crianças e adolescentes negros e não negros podem se sentir empoderados, se tiverem acesso a elementos representativos de suas histórias, culturas e origens.

Na contramão do aprisionamento e disciplinarização, comumente praticadas nas instituições escolares, os CAJUNS apontam que “precisamos gerar experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas, elos e laços capazes de gerar o sentido de pertencer” (BAZÍLIO; KRAMER, 2003, p. 96).

O atual momento político no Brasil, no qual vivenciamos uma pandemia que já contabiliza mais de 500 mil mortes pela COVID-19, devido ao descaso e inoperância do governo federal, intensifica-se, ainda mais, os desafios para o funcionamento deste espaço que nasce como um espaço democrático. Na contramão de uma educação libertadora e cidadã, praticada nos CAJUNS, o Governo Federal (2019-2022), aponta para processos educativos domesticáveis e adestráveis para população mais pobre, incluindo escolas cívico-militares. A ideia que ainda persiste é de que crianças e adolescentes pobres devem ter educação baseada no controle de seus corpos, pois os princípios de uma suposta moral seriam ensinados nestas instituições disciplinadoras.

No momento, os CAJUNS constituem-se, em sua prática educativa, na perspectiva de uma educação libertadora, mediando processos de protagonismos coletivos para a transformação de uma realidade social injusta, de negação de direitos.

Mesmo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, uma das legislações mais avançadas do mundo, entendemos que a legislação em si não transforma a realidade social de um país sem que haja mudanças no seu ordenamento econômico. Isso significa reconhecer que a distribuição de riquezas e a democratização no acesso aos bens sociais, ao saber universal e local se fazem imprescindíveis na pauta da luta contra todas as desigualdades. A legislação, sem sua concretização material, é ilegítima, pois não interfere na condição de vida de seus cidadãos, o que fere até mesmo o significado da cidadania, que, esvaziado de sua materialidade, torna-se apenas uma palavra.

Os CAJUNS do Município de Vitória constituem-se em um potente espaço educativo, em constante mudança. Uma política pública que surge a partir das comunidades e que cada vez mais se torna essencial para cidade de Vitória, tornando-se referência no Brasil. Porém, esse espaço apresenta imensos desafios cotidianos a serem vencidos, desafios que se renovam e possibilidades que se alternam.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. **O plural da infância**: aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- BARTOLOZZI, Eliza; ELLEN, Sue. Atual política neoliberal de militarização da escola pública no Brasil. **Revista Temas em Educação**, v. 29, n. 3, p. 302-320, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/55663/32031>. Acesso em: 26 jun. 2021.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. 34. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011.
- BRASIL. **Lei Federal Nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 26 jun. 2021.
- BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E DO COMBATE À FOME. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS), 2014. (reimpr.). Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.
- CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (CONANDA). **Sistema nacional de atendimento sócio-educativo**. 1. ed. Brasília: CONANDA, 2006. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.
- CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Armed, 2011.
- DEL PRIORE, Mary. (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2005.
- FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. (org.) **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Ed. UNB, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002
- FREIRE, Paulo. **A Educação da cidade de São Paulo**. São Paulo: Cortez, 1991.

- GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária. **Diálogos**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 10-32. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico, 2012, Brasília, DF. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386>. Acesso em: 11 ago. 2021.
- GOHN, Maria da Glória. A Educação não formal e a relação escola-comunidade. **EC-COS**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 39-65, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.v6i2.380>. Acesso em: 11 ago. 2021.
- GOHN, D. **Auto-aprendizagem musical**: alternativas tecnológicas. São Paulo: ANNABLUME, 2003.
- LEWANDOWSKI, Ricardo. **Arguição de descumprimento de preceito fundamental 186**. Supremo Tribunal Federal. Relator. Voto. Brasília, Distrito Federal, 2012.
- LOPES, Marluce Leila Simões. **O que as crianças falam e quando elas se calam**: o preconceito e a discriminação racial no espaço escolar. 2008. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.
- PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do Educador Social no Brasil**. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2015.
- PAIXÃO, Marcelo. Aprendizes de corpo inteiro: desigualdade nas questões racial e social. *In*: BRASIL. **A cor da cultura**: modos de ver. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2006.
- PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas e direitos humanos. **Revista USP**, São Paulo, n. 69, p. 36-43 mar./maio 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i69p36-43>. Acesso em: 11 ago. 2021.
- SARMENTO, Manuel. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa: refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 65-67, jan./jul. 2005.
- SCHEINVAR, Stela. **O feitiço da política pública**: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.
- TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais**: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.
- THEODORO, Mário; JACCOUD, Luciana. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. *In*: BRASIL. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas américas**: coleção Educação para Todos. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- UNICEF - IBGE (BRASIL). Situação das crianças e dos adolescentes no Brasil. **UNICEF**, Brasil. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/situacao-das-criancas-e-dos-adolescentes-no-brasil>. Acesso em 20 fev. 2010.
- WACQUANT, Loic. **Punir os pobres**: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

4. A diversidade de gênero e orientação sexual nos governos Lula e Dilma, “apesar de você”

*Haroldo Vidal*¹

*Cristiano Sant’Anna*²

*Maria da Conceição Silva Soares*³

DOI: 10.52695/978-65-88977-47-7-p62-79

[...] o tabu da homossexualidade é um dos mais sólidos ferrolhos morais das sociedades pós-industriais, com base em novos e velhos argumentos. Além de ser inútil para a reprodução da espécie, a prática homossexual solaparia a família [...] e seus padrões ideológicos [...] (TREVISAN, 2018, p. 19).

-
1. Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). É professor do Centro Estadual de Educação Técnica Vasco Coutinho. Professor orientador do programa de TV Cultura Alternativa (TV CEET), uma parceria entre a Secretaria da Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação Profissional (SECTI/ES), Canal Universitário (TV UFES) e TV Educativa (TVE/ES). Integrante do Grupo de Pesquisa Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença (CUNADI/PROPED/UERJ).
 2. Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). Pesquisador dos Grupos de Pesquisa Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença (CUNADI/PROPED/UERJ) e Kékeré (PROPED/UERJ). Professor SEEDUC/RJ.
 3. Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença (CUNADI/UERJ). Cientista Nosso Estado/FAPERJ e Procientista/UERJ.

O atual cenário vislumbrado na sociedade brasileira tem despertado o debate de diversas e múltiplas questões consideradas polêmicas, porém presentes nas vivências cotidianas. A facilidade no acesso à informação, decorrente da grande modernização e evolução dos meios de comunicação e tecnologias digitais, proporciona a qualquer um que tenha um computador ou um *smartphone* com acesso à internet conseguir obter um rápido panorama acerca das questões importantes de âmbito local, nacional ou mundial, em pequenas frações de segundos, nas suas próprias mãos.

Vivemos em uma sociedade que, por meio da dialética da identidade, reproduz com suas práticas e discursos o machismo, o racismo, o sexismo, a homofobia, a xenofobia. Uma sociedade que, em meio a relações de força e operações de poder, classifica os indivíduos a partir de alguns marcadores como: cor da pele, genitália, orientação sexual, pelo que veste, fala, a região onde mora, pelo que faz e até por seu pacto ou não com o sagrado, com o divino. As diferenças categorizadas e fixadas “nos diferentes”, são constantemente produzidas no contexto das relações cotidianas e microfísicas de poder, muito embora silenciadas.

Entendemos que a diferença que importa é processo de expansão da vida e de criação de nossa existência individual e coletiva, ainda que esse processo muitas vezes seja negado, deslegitimado ou contido pelas práticas sociais que se propõem a formalizar a vida, padronizar os modos de estar no mundo, disciplinar e normalizar as subjetividades e controlar as operações produtoras de significados.

As novas configurações de família no Brasil vêm conferindo, nos últimos anos, a tônica necessária para abordagem de uma importante questão no cotidiano escolar, qual seja, a de gênero. A questão da sexualidade, inseparável da questão de gênero, também vem sendo constantemente suscitada, havendo atualmente, por exemplo, mais discussões sobre pessoas assexuais, que são indiferentes à prática sexual e não possuem a atração sexual por nenhum gênero.

O espaço escolar, querendo ou não, não escapa a tais discussões, considerando-se que a presença das disputas em torno das questões de gênero e sexualidade exigem que uma das funções primordiais dessa instituição seja apresentar ao educando conhecimentos e experimentações sobre variados temas, incluindo as mais diversas situações que estão presentes no meio social em que está inserido, independentemente da distância que o aluno tem desse meio. Tal agir irá contribuir para a criação de significações e produção de subjetividades.

O propósito em assim se proceder é reunir o conhecimento para, na sequência, dispor acerca das tratativas conferidas ao respeito à diversidade de gênero e sexualidade nos governos Lula⁴ e Dilma⁵ (PT)⁶, um governo de esquerda, e a proposta do novo Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro (PSL)⁷, intitulado governo de direita, para as reivindicações do povo LGBTQI+⁸, evidenciando (ou não) o retrocesso na garantia do uso e gozo de direitos humanos e fundamentais pela comunidade protegida.

A posse da primeira presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, e a decisão da Suprema Corte brasileira que levou à legalização do casamento homossexual, ambos em 2011, foram marcos na história do gênero e da sexualidade na nossa sociedade, demarcando a vasta distância percorrida desde a independência do país em 1822.

Observamos que esses avanços contrastam com o clima político que produziu o *impeachment* de Rousseff em 2016, quando a votação no Congresso Nacional Brasileiro foi pontuada por insultos homofóbicos e, como muitas feministas brasileiras apontaram, as críticas a Dilma estavam repletas de misoginia. Sucessor da presidenta Dilma, Michel Temer⁹ (MDB)¹⁰ sinalizou o retorno de seu governo a estruturas mais antigas de domínio político, eliminando ministérios dedicados à inclusão social e nomeando um gabinete composto inteiramente por homens brancos, alguns dos quais foram acusados de crimes mais sérios do que Rousseff (GRAZZIOTIN, 2018).

O impeachment de Dilma marcou um ponto de partida da ênfase na justiça social, que era a marca registrada das administrações esquerdistas que chegaram ao poder em 2003. Esses governos fizeram progressos significativos em direção

4. Luis Inácio Lula da Silva governou o país em dois mandatos (2003 até 2006, e de 2007 até 2010).

5. Dilma Vana Rousseff, primeira mulher presidente do Brasil, governou o país em dois mandatos (2011 a 2014 e 2015 a 2016) com seu impeachment em 31 de agosto de 2016, um verdadeiro golpe político e institucional.

6. Partido dos Trabalhadores.

7. Partido Social Liberal.

8. Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, queer, assexuais, o sinal de “+” é por vezes adicionado ao final para incluir qualquer outra pessoa que não tenha sido representada pelas outras iniciais.

9. Governou o Brasil após o Golpe de 2016 até 2018.

10. Movimento Democrático Brasileiro.

à igualdade de gênero e aos direitos sexuais, acelerando processos legais iniciados em meados da década de 1980, quando uma multidão de movimentos sociais moldou o retorno do Brasil à democracia, após uma ditadura militar de vinte e um anos (TIBURI, 2017).

Uma história de luta por igualdade de direitos e visibilidade

Em 1988, a promulgação de uma nova constituição (a constituição cidadã) não apenas estabeleceu a dignidade e a justiça social como princípios fundamentais, mas, especificamente, e repetidamente, determinou a ação do Estado para garantir a igualdade de gênero. As lutas para definir o escopo e a substância das garantias constitucionais seguiram-se ao longo das décadas, à medida que os ativistas enfrentavam respostas inconsistentes do Estado e inúmeros revezes — o chefe da reversão do pós-impeachment entre eles. No balanço, no entanto, suas vitórias superaram suas derrotas.

A expansão dos direitos civis e políticos para as mulheres e as minorias sexuais na virada do século XXI parece especialmente impressionante para uma nação que há muito tempo é caracterizada como profundamente patriarcal e peculiarmente marcada por formas sexualizadas de repressão.

Os intelectuais mais eminentes do início do século 20 do Brasil identificaram o patriarcado, ou patriarcalismo, como um legado poderoso do passado colonial que moldou as estruturas políticas e econômicas da nação, bem como o caráter de seu povo, marcado fortemente pelo machismo e pela heteronormatividade.

A partir dos anos 1970, feministas e intelectuais feministas brasileiras (cada vez mais aliadas a defensores de minorias sexuais) tomaram a autoridade sobre o discurso do patriarcado e, em parte por sua influência, historiadores sociais das décadas de 1980 e 1990 desafiaram representações anteriores da vida e da mulher, assim como da sexualidade não heteronormativa, definida inteiramente por homens dominantes.

Muitos desses historiadores resistiram a situar seu trabalho nos subcampos de história de mulheres ou de gênero, tanto porque a forte influência marxista, desde o florescimento do campo no final da ditadura militar (1964-1985), priorizou a análise de classe e porque a categoria de “gênero” estava associada a tendências teóricas pesadas na história cultural e intelectual e nas ciências sociais, particularmente na antropologia.

Na virada do século XXI, no entanto, uma nova geração de historiadores sociais se inspirou em ambos os lados dessa divisão intelectual, aplicando a análise de gênero à sua pesquisa empírica e, em alguns casos, incorporando o termo “gênero” em vários subcampos históricos (MOEHLECKE, 2009).

Como historiadores descobriram a agência de mulheres e minorias sexuais no passado, descrevendo como manobram, desafiaram ou viveram fora das normas patriarcais, feministas e outros ativistas também enfatizaram as maneiras pelas quais os defensores das normas patriarcais retrocedem continuamente, reproduzindo a desigualdade de gênero e repressão sexual no presente (ARAUJO; COSTA; FITTIPALDI, 2016).

Múltiplas formas de discriminação e desigualdade persistem, apesar de muitas décadas de mobilização feminista e LGBTQI+ em torno de questões como igualdade salarial e representação política, direitos reprodutivos e discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBTQI+, particularmente quando essas questões se cruzam com a discriminação baseada em outros marcadores sociais, como origem regional, classe e raça.

As tensões entre visões feministas e antifeministas da história brasileira explodiram em uma intensa batalha política sobre o decenal Plano Nacional de Educação em 2015, quando parlamentares conservadores fizeram referências à análise de gênero do texto original, provocando protestos por uma série de direitos acadêmicos e civis e organizações.

O impeachment de Rousseff, em 2016, lembra-nos que o movimento notavelmente rápido em direção à igualdade legal formal para mulheres e minorias sexuais no início do século XXI não pode ser visto simplesmente como o capítulo final de um movimento histórico linear ou um resultado predeterminado da modernização ocidental. Em vez disso, como o gênero e a sexualidade são formas fundamentais de representar e afirmar o poder, ambos estão implicados em múltiplas camadas da história brasileira.

Em uma tendência comum a muitas nações, as mulheres ultrapassaram os homens desde 1980 em conquistas educacionais nas últimas três décadas e hoje representam 61% dos graduados (12% das mulheres e 10% dos homens formados em 2012). As mulheres ainda estão sub-representadas nas profissões mais bem remuneradas, e o poder econômico e político continua sendo predominantemente dominado por homens brancos (ARAUJO; COSTA; FITTIPALDI, 2016).

Em geral, as mulheres ganham cerca de 30% menos do que os homens, com a diferença salarial entre os gêneros aumentando com a realização educacional. Elas também representam uma pequena minoria de autoridades eleitas. A pressão feminista levou a cotas de gênero para as listas de candidatos dos partidos políticos desde 1997, mas as leis são fracas e o progresso tem sido lento (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013).

Embora a eleição de Dilma Rousseff como a primeira mulher presidenta em 2011 representasse um marco, a candidata subestimou seu gênero e a relevância dos assuntos das mulheres para suas campanhas políticas. Isso mudou com a crise política de 2016, quando a denúncia de Rousseff sobre a misoginia e o elitismo de seus oponentes a aproximou de feministas e outros grupos progressistas. Sua presidência não levou a mais mulheres em outros cargos eleitos. Por exemplo, a partir de 2016, as mulheres representam apenas cerca de 10% da legislatura federal, entre as menores proporções do mundo.

No entanto, embora o número de mulheres nos cargos eleitos tenha permanecido baixa, as políticas para capacitar as mulheres sob regimes de esquerda levaram a alguns ganhos significativos. Um número sem precedentes de mulheres foi nomeado para cargos ministeriais sob os presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016), incluindo um ministério criado para promover a igualdade de gênero (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013).

Programas de ação afirmativa, introduzidos timidamente durante a presidência do presidente centrista Fernando Henrique Cardoso (PSDB)¹¹ (1995-2002), então implementado em uma escala mais ampla sob os governos esquerdistas subsequentes liderados pelo Presidente Lula, incluíram medidas que empoderaram as mulheres, como transferência de renda, e outros programas sociais que favorecem às mães, aos negros, às diversas etnias e aos pobres, programas de cotas, implementados com maior destaque nas universidades públicas (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013).

Ao provocar o debate público a respeito do racismo e da discriminação, a ação afirmativa abriu espaço para as mulheres discutirem a interseção entre discriminação de classe, raça e gênero e, especificamente, desafiar os estereótipos sexuais racializados.

11. Partido da Social Democracia Brasileira.

Outra mudança legal que abordou a discriminação cruzada de classe, raça e gênero envolveu o serviço doméstico. Muitos observadores notaram que o serviço doméstico ainda representa um dos legados mais tenazes da sociedade escravista brasileira. Entre 2003 e 2014, empregou cerca de 12 a 15% da força de trabalho feminina, constituindo uma das maiores e mais mal remuneradas mulheres (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013).

Quase todas (95%) são mulheres, 61% são negras e a maioria trabalha informalmente. Essas características tornaram extremamente difícil a organização dos trabalhadores domésticos, embora os esforços da infatigável Laudelina de Campos Mello, em Campinas, tenham ajudado a inspirar a formação de várias pessoas, tais como associações de empregadas domésticas em São Paulo e no Rio de Janeiro nos anos 1980, o primeiro sindicato de trabalhadores domésticos em 1988, e uma federação nacional em 1997 (a própria Mello faleceu em 1991) (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013).

No novo século, a federação se expandiu rapidamente, tanto nos níveis de base como internacional, incorporando vinte e seis sindicatos locais e obtendo apoio financeiro e legitimação de várias ONGs e IGOs, incluindo o Fundo do Milênio das Nações Unidas e a Organização Internacional do Trabalho (OIT).

De 2003 a 2013, o crescimento econômico e as políticas estatais redistributivas e de emprego levaram a uma queda acentuada na oferta de trabalho doméstico, contribuindo para um notável aumento de 69,9%, o mais elevado de todos os grupos no Brasil. A posição de negociação reforçada dos trabalhadores domésticos foi refletida no âmbito político em 2013, quando os legisladores alteraram a Constituição de 1988 para garantir aos trabalhadores domésticos os mesmos padrões de direitos de outras profissões reconhecidas (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013).

A votação quase unânime foi bem recebida pela maioria dos observadores, embora muitos notem que seu impacto será limitado, já que a crise econômica e política desde 2013 teve um impacto negativo desproporcional sobre as mulheres da classe trabalhadora, empurrando muito mais para o trabalho doméstico não regulamentado.

Tentativas semelhantes de organizações de trabalhadores do sexo para obter direitos iguais aos trabalhadores seguiram uma trajetória desigual. Grupos de prostitutas começaram a se formar durante o período de novos movimentos sociais, no final dos anos 1970 e início dos anos 80. Como muitos outros, eles

estabeleceram contatos com organizações semelhantes em todo o mundo e formularam suas demandas dentro de uma estrutura de direitos humanos.

Em 1987, eles organizaram a Rede Nacional Brasileira de Prostitutas, que pressionou com sucesso o apoio do governo a iniciativas educacionais e de saúde, como campanhas de prevenção e anti-estigma do HIV-Aids. Em 2002, obteve o reconhecimento estatal da profissão. Isso era semelhante ao reconhecimento que os funcionários domésticos haviam conquistado em 1972, o que trouxe acesso a benefícios, como a seguridade social, mas não toda a gama de direitos trabalhistas garantidos constitucionalmente.

Desde o final dos anos 1970, muitas feministas aplaudiram essas conquistas e as associações de prostitutas receberam apoio de várias ONGs, particularmente por seu trabalho anti-Aids. Outros, no entanto, expressaram preocupação de que o apoio aos direitos trabalhistas das prostitutas obscureça o que eles argumentam ser a natureza essencialmente sexista e exploradora da prostituição, que facilita o tráfico de pessoas e o abuso de menores.

Essas perspectivas divergentes moldaram o discurso público e as políticas estatais relativas ao "turismo sexual" e ao "tráfico de mulheres e crianças" - questões que ganharam enorme atenção nacional e internacional a partir dos anos 90. A imagem de mulatas exotizadas e infantilizadas à venda ao branco e os estrangeiros nas praias do Nordeste predominaram nos relatos da mídia que invocam implícita ou explicitamente o imperialismo cultural e sexual.

De acordo com antropólogos que estudaram vários locais do suposto turismo sexual, essas imagens frequentemente confundem o turismo sexual com a prostituição infantil e a migração com o tráfico, obscurecendo as condições de abuso real e restringindo a liberdade de movimento das mulheres e os seus direitos individuais. Em contraste com os relatos que retratam todas as envolvidas no trabalho sexual como vítimas, suas pesquisas revelam uma grande diversidade entre profissionais do sexo e mulheres migrantes e as várias estratégias usadas para moldar seu trabalho e suas relações afetivas.

Outros cientistas sociais, estudando crianças desaparecidas em uma região do estado de São Paulo, em 2011, chegaram a conclusões semelhantes: a pobreza e a violência sexual doméstica e outras levaram um grande número de crianças em direção ao sexo comercial e exploração; a maioria não foi vítima de sequestro ou tráfico. Os autores enfatizam que mais pesquisas são necessárias para avaliar a forma e a escala desses crimes em todo o país, mas essa política deve levar

em consideração as diversas condições sob as quais as crianças oferecem sexo (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013).

A atenção global ao tráfico de pessoas no Brasil na última década aumentou os debates entre feministas e legisladores, produzindo políticas estatais conflitantes. De um lado está uma abordagem baseada em segurança ou crime que enfoca medidas repressivas, incluindo uma lei de 2009 que reforçou a antiga posição abolicionista do Brasil (criminalizando a facilitação da prostituição e considerando as prostitutas como vítimas) e aumentando o número de policiais, vigilância de prostitutas, particularmente durante eventos internacionais como a Copa do Mundo de 2014 (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013).

Do outro lado está a abordagem dos direitos humanos, apoiada por vários funcionários proeminentes do Ministério do Trabalho e do Ministério Público durante os regimes de Lula e Dilma, que visa punir a exploração de menores, coerção ou força, apoiando direitos iguais de prostitutas adultas como trabalhadoras.

Outro debate que inicialmente dividiu as feministas da geração pós-ditadura foi sobre a possibilidade de apoiar a luta pelos direitos LGBTQI+, mas isso foi em grande parte resolvido no início dos anos 2000. Grupos de direitos LGBTQI+ tinham conseguido estabelecer alianças com pelo menos alguns grupos feministas na época da Assembleia Constituinte de 1987 (VIDAL, 2017).

As propostas para reconhecer explicitamente os direitos de gays e lésbicas foram derrotadas durante a elaboração da Constituição de 1988, mas esses esforços bem divulgados resultaram em uma visibilidade sem precedentes para a faixa LGBTQI+ sob o amplo guarda-chuva de direitos humanos.

Nos anos que se seguiram, à crise da Aids devastou o movimento recentemente legitimado, mas ao longo da década de 1990, novas formas de defesa e novas alianças com mulheres e outros movimentos sociais colocaram a igualdade LGBTQI+ e a luta contra o HIV-Aids mais firmemente dentro de um humano quadro de direitos.

Várias ONGs processaram com sucesso o Estado, argumentando que o fracasso em fornecer terapia medicamentosa a todas as vítimas violava o direito à saúde garantido pela Constituição de 1988. Em conformidade com as decisões judiciais, o Estado desafiou instituições financeiras internacionais e os Estados Unidos produzindo e distribuindo drogas de baixo custo, forçando os preços

internacionais de drogas a cair e fornecendo um modelo de incorporação bem-sucedida da sociedade civil na criação de políticas públicas.

Com respostas cada vez mais positivas à crise da Aids na década de 2000, surgiu uma crescente visibilidade para gays e lésbicas e renovada mobilização, frequentemente sob a bandeira internacionalmente reconhecida de que direitos homossexuais são direitos humanos. Alguns defensores da “diversidade sexual” argumentaram que “políticas de identidade” e categorias como lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e *queer* não eram apropriadas no Brasil, onde a sexualidade costumava ser mais fluida.

Diversas posições nesse debate foram expressas nas paradas anuais de orgulho gay que cresceram e se multiplicaram, começando em 1995, no Rio de Janeiro. Nas duas décadas subsequentes, quando os desfiles ganharam apelo de massa e aumentaram o apoio do Estado, particularmente desde 2003, a sigla internacional “GLBT” ou “GLBTT” se consolidou.

Mais recentemente, contudo, a atenção concentrou-se em “TT” — travesti¹² (travestis) e pessoas transexuais —, na medida em que os ativistas passaram a reconhecer que esses grupos seriam alvos específicos de estigmatização e violência, mesmo quando a aceitação de mulheres e homens gays mais convencionais se expandiu.

Nesse sentido, de acordo com o ex-deputado federal do (PSOL/RJ), pesquisador, professor e ativista Jean Wyllys:

Transexuais e travestis não têm como se esconder em “armários” a partir de certa idade. Por isso, em muitos casos, mulheres e homens trans são expulsos de casa, da escola, da família, do bairro, até da cidade. O preconceito e a violência que sofrem são muito maiores (WYLLYS, 2014, p. 156).

No livro “Cidadania Trans: O acesso à cidadania por travestis e transexuais no Brasil”, o autor nos ajuda com uma fresta de luz e por dias melhores para a população LGBTQI+.

12. [...] o travesti também revela a distinção dos aspectos da experiência do gênero que são falsamente naturalizados como uma unidade através da ficção reguladora da coerência heterossexual. Ao imitar o gênero, o drag revela implicitamente a estrutura imitativa do próprio gênero – assim como sua contingência. (BUTLER, 2003, p. 196).

Esses dois direitos, o de manter a vida e o de vivê-la com dignidade, são, no Brasil, marcadamente violados nas experiências de travesti e transexuais, um subgrupo muito específico da população LGBT. Nesse sentido, é preciso que esse grupo seja compreendido a partir de suas particularidades sob o risco de ser invisibilizado por qualquer generalização. É fundamental e necessário que se dê especial atenção a um grupo cujo direito à vida é tão ameaçado (PEDRA, 2020, p. 87).

Entendemos que a crescente visibilidade pública e a mobilização de ativistas LGBTQI+ foram impulsionadas por retratos positivos de respeitáveis casais gays de classe média na mídia, no horário nobre (telenovelas) veiculadas pela TV Globo, a maior rede de comunicação do Brasil, além de uma ampla produção audiovisual, filmes, séries, documentários e campanhas publicitárias. Em 2017, um dos maiores festivais de música do mundo surpreendeu com apresentação da primeira artista trans, Pabllo Vittar, no Palco Mundo do Rock in Rio. Em entrevista para o jornal Extra, a cantora diz: “marcou minha história e a dos LGBTQI+”¹³.

Na vida real, mais e mais casais do mesmo sexo ganharam a confiança para se aproximar dos tribunais buscando legitimar seus relacionamentos ou resolver questões conjuntas de propriedade e família, incluindo a custódia de crianças. Jurisprudência substancial que favorece direitos de parceiros em uniões do mesmo sexo acumulada ao longo das duas décadas anteriores a 2011, quando o Supremo Tribunal Federal determinou que o Estado reconhecesse uniões civis do mesmo sexo como “entidades familiares”, iguais às dos heterossexuais, padrão adotado pela religião cristã e respaldado pela sociedade que tende a não reconhecer a diferença.

Dois anos depois, o Conselho Nacional da Justiça decidiu que isso significava que o Estado também deveria permitir o casamento entre pessoas do mesmo sexo. A decisão refletiu a eficácia da estratégia de vincular os direitos LGBTQI+ a movimentos mais amplos de direitos humanos desde a década de 1970, uma vez que a decisão do tribunal se centrou em direitos familiares iguais, essenciais à dignidade humana, alargando as possibilidades e o entendimento sobre tipos de família.

13. Fonte: <https://extra.globo.com/famosos/pabllo-vittar-sobre-causa-lgbt-no-rock-in-rio-nao-adianta-levantar-bandeira-colorida-em-festival-depois-nao-defender-23983860.html>. Acesso em: 24 jul. 2020.

Apesar de você... a resistência permanece

Nos últimos 10 anos, a população LGBTQI+ do Brasil conquistou várias vitórias dos direitos civis nos tribunais, incluindo o casamento entre pessoas do mesmo sexo, em 2013, e mudanças de gênero e transgêneros, em 2018. Mas, na medida em que a comunidade LGBTQI+ avançava ganhando novos direitos, o Brasil ficou mais conservador. Um terço do país é agora evangélico, acima dos 15% em 2000, segundo o instituto de pesquisas Datafolha (MELLO, 2020).

Essa mudança se refletiu no *caucus*¹⁴ evangélico cada vez mais poderoso do Brasil, que agora reivindica 1 em cada 6 membros na câmara baixa do Brasil, tornando-o o Congresso Nacional mais conservador desde o retorno do Brasil à democracia, em 1984.

Em 2017, o governo Temer decidiu retirar a menção da identidade de gênero dos currículos. Alguns políticos conservadores nos governos estaduais e municipais estão agora pressionando pela proibição de qualquer discussão sobre diversidade de gênero e orientação sexual na sala de aula.

Com as eleições de 2018, essa onda conservadora que insistia em nos aterrorizar, se consolidou num verdadeiro tsunami, resultando na vitória de um governo de extrema direita e cunho fascista, a chamada era Bolsonaro, que a cada dia tem buscado suprimir direitos conquistados ao longo de décadas, em um processo de silenciamento das minorias, em especial dos LGBTQI+.

No atual governo, o novo Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, comandado por uma ministra evangélica, recusou-se a adicionar a comunidade LGBTQI+ como um grupo explicitamente protegido por seu mandato. Em fevereiro de 2019, o oficial de saúde que liderou a força-tarefa de prevenção do HIV do país foi demitido, aparentemente por autorizar uma campanha destinada a educar os brasileiros transgêneros.

De acordo com Cleber Cabral Siedschlag, coordenador da Frente de Defesa da Família Cristã, um grupo conservador contra o ensino da “ideologia liberal nas escolas”:

14. O termo *caucus* é também usado em mediação, negociação e em outros métodos alternativos de resolução de conflitos para descrever circunstâncias nas quais, no lugar de uma reunião em uma mesa comum, as partes em conflito se reúnem de forma apartada com o mediador ou simplesmente têm um “quarto de desabafo” para após as dificuldades emocionais decorrentes da interação que ocorrem na área comum em que as partes se encontram.

“A ideologia de gênero é um campo de estudo sem respaldo científico que causa confusão para as crianças em desenvolvimento porque nega a identidade biológica da criança e destrói as distinções entre masculino e feminino. É um experimento social extremamente grave” (REGÓ, 2017, p. 75).

Além da intervenção nas políticas públicas já conquistadas em prol dos grupos LGBTQI+, incluindo aquelas ligadas à educação e às salas de aula, essa população teme que, ao longo desse governo, deem nova vida aos projetos de lei que pedem que seus direitos sejam revogados ou reduzidos. Essas propostas, até agora, têm definhado no Congresso Nacional.

Um desses projetos visa definir uma família como uma relação entre um homem e uma mulher, que a comunidade LGBTQI+ entende que possa ter implicações para os benefícios de saúde, adoção e bem-estar. Apoiadores evangélicos de Bolsonaro também estão pressionando por uma nova exibição de uma lei do banheiro que obrigue as pessoas a usar os banheiros associados ao que interpretam como sexo biológico.

Os projetos enfrentam batalhas árduas em face da oposição de centro e esquerda, mas os críticos dizem que a postura agressiva do novo governo está alimentando uma atmosfera tóxica para as pessoas da comunidade LGBTQI+.

Nos últimos anos, os assassinatos de brasileiros LGBTQI+ dispararam, uma tendência que os ativistas dizem que está piorando à medida que a retórica homofóbica encontra um poleiro oficial. Os crimes de ódio em São Paulo, a maior cidade do Brasil, atingiram o pico nos meses que antecederam a eleição presidencial de outubro de 2018, quando Bolsonaro, outrora um político marginal, entrou na corrente principal da linha de disputa e sua vitória se consolidou. (MELLO, 2020).

Nessa época, a cidade registrou uma média de 16 casos de crimes de ódio por dia em agosto, setembro e outubro de 2018, mais do que o triplo da média diária do primeiro semestre do ano, segundo uma contagem de registros policiais obtidos pelo jornal Folha de São Paulo. Os crimes de ódio homofóbico, em particular, aumentaram 75% durante esses meses.

Passada as eleições, Bolsonaro disse que rejeitou os votos de qualquer um que fosse violento. Mas, especialistas que monitoram crimes de ódio dizem que estes estão se tornando mais frequentes. Sob a perspectiva tradicionalista e

ultrapassada do atual presidente, o Brasil regride à época em que mulheres se calavam e a comunidade LGBTQI+ se escondia.

As ações políticas que estão sendo desenvolvidas, estão levantando preocupações entre liberais, visto um presidente que uma vez disse que “prefere um filho morto a um filho gay”. Nesse contexto, e como resultado de perseguição, em janeiro de 2019, Jean Wyllys, o único congressista assumidamente gay do Brasil, anunciou a desistência do seu 3º mandato no Congresso Nacional após sofrer graves ameaças de morte. O parlamentar publicou nas suas redes sociais da internet uma mensagem, agradecendo aos seguidores, e dizendo que manter-se vivo também é uma forma de resistência:

Preservar a vida ameaçada é também uma estratégia da luta por dias melhores. Fizemos muito pelo bem comum. E faremos muito mais quando chegar o novo tempo, não importa que façamos por outros meios! Obrigado a todas e todos vocês, de todo coração. Axé! (WYLLYS, 2019, [s. p.]).

Figura 1 – Renúncia do deputado federal Jean Wyllys em janeiro de 2019



Fonte: WYLLYS, 2019.

A renúncia de um deputado federal eleito, alvo de mais de um milhão de publicações falsas em seu nome durante a campanha por perseguição política e sexual desses grupos conservadores, apoiadores de Bolsonaro e sua família, denota os danos que a democracia e as ditas minorias têm sofrido, em especial as LGBTQI+.

Esse processo, altamente influenciado por dogmas cristãos, principalmente por religiosos evangélicos, neopentecostais, apoiadores desse governo, reverbera e corrobora para que esse atravessamento chegue até as escolas e a educação como um todo. Entendemos que impedir a discussão de gênero e educação sexual no ambiente escolar seja um retrocesso e vai na contramão dos estudos ligados a sexualidade desenvolvidos em todo mundo.

Pensamos que interferir dessa forma na educação poderá trazer problemas futuros. Não discutir gênero e sexualidade dentro de sala de aula, de acordo com a idade de cada criança, tornará as crianças desinformadas e sem entenderem o respeito mútuo entre meninos e meninas, não saberão respeitar os corpos uns dos outros. Não debater identidade de gênero é sufocar milhares de crianças e adolescentes que não se sentem dentro de um padrão e fogem da própria realidade.

Pensamos que um currículo que privilegie as questões de gênero e sexualidade, pode tirar a venda do preconceito de muitos estudantes e, com isso, trazer à tona uma possível diminuição de violência cometida aos homossexuais pelo simples fato de não se encaixarem no padrão dominante da sociedade. “Novas identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua” (LOURO, 2012, p. 42).

Ainda com Louro (2008), podemos considerar uma pedagogia e um currículo *queer*¹⁵, trazendo para o espaço escolar as diferenças e multiplicidades de sujeitos:

15. [...] Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecidível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina. (LOURO, 2008, p. 8).

Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocarem em discussão as formas como o “outro” é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao dirigir para os processos que produzem diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, das negociações e dos conflitos constitutivos das posições que os sujeitos ocupam (LOURO, 2012 p. 48-49).

E entendemos assim a importância de ter um currículo e uma escola que não estejam preocupados somente com o respeito e a tolerância nem tampouco com datas comemorativas ou momentos estanques para discutir os processos advindos do que seja tomado como diferença, seja ela qual for.

Mesmo diante de ameaças assustadoras que esse governo tenta intervir e atingir as minorias, especialmente as LGBTQI+, com estratégias de poder e a regulação dos corpos que transitam na nossa sociedade, codificando a heteronormatividade como um regime de verdade de uma lógica identitária dominante, a resistência faz-se latente e pulsante para que a onda conservadora seja combatida.

Assim, trazemos um trecho de uma música do grande cantor e compositor Chico Buarque (1978), na luta contra a ditadura, para urdir nossos pensamentos finais:

*“Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Eu pergunto a você
Onde vai se esconder
Da enorme euforia
Como vai proibir
Quando o galo insistir*

*Em cantar
Água nova brotando
E a gente se amando
Sem parar” (...)*

*“Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Inda pago pra ver
O jardim florescer
Qual você não queria
Você vai se amargar
Vendo o dia raiar
Sem lhe pedir licença
E eu vou morrer de rir
Que esse dia há de vir
Antes do que você pensa”(…)¹⁶*

Apesar de todo esse (des)governo, de todo conservadorismo, de todo cristianismo, amanhã será outro dia, a luta continua, a resistência é necessária!

Referências

- ARAÚJO, U. F. A dimensão afetiva da *psiqué* humana e a educação em valores. In: ARANTES, V. A. (org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, p. 153-170. 2003.
- COSTA E SILVA, J. **Construções de identidade de gênero na primeira infância**: uma análise da produção científica e do RCNEI. Trabalho apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPED, GT 23. Florianópolis, 2015.

16. Chico Buarque volta do exílio e compõe “Apesar de Você”, samba que podia ser entendido tanto como uma briga de casal ou uma crítica à ditadura. Os censores não perceberam o duplo sentido da letra, mas o público entendeu o recado. Cem mil cópias foram vendidas em uma semana, tempo que as autoridades levaram para proibir a distribuição e a execução do samba em rádio e TV. A censura chegou tarde para impedir o sucesso popular de “Apesar de Você”, que se tornaria um hino de resistência e esperança ao longo dos anos de chumbo (MEMORIAL DA DEMOCRACIA, 1970).

- DAFLON, V. T.; FERES JUNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisas**. [online], vol. 43, n. 148, p. 302-327, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100015>. Acesso em: 04 ago. 2021.
- GRAZZIOTIN, Vanessa. Dilma: símbolo para a participação política feminina. *In*: RUBIN, Linda; ARGALO, Fernanda. (org.). **O golpe na perspectiva de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2018.
- MELLO, Patrícia C. **A máquina do ódio**: notas de uma repórter sobre fake news e violência digital. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LOURO, Guacira L. **Um corpo estranho**: Ensaios sobre sexualidade e Teoria Queer: um debate contemporâneo na educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- LOURO, Guacira L. Currículo, Gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “ex-cêntrico”. *In*: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 41-53.
- MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-218, nov. 2009.
- PEDRA, Caio B. **Cidadania trans**: O acesso à cidadania por travestis e transexuais no Brasil. Curitiba: Appris, 2020.
- RÊGO, Sérgio. **Mulher e ciência**: interfaces feministas entre conhecimento científico e político na América Latina. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, UFPE, 2017.
- TIBURI, Márcia. **Ridículo político**: uma investigação sobre o risível, a manipulação da imagem e o esteticamente correto. Rio de Janeiro: Record, 2017.
- TREVISAN, João S. **Devassos no paraíso**: a homossexualidade no Brasil da colônia a atualidade. 4. ed. rev., atual. e amp. Rio de Janeiro: Record. 2018.
- VIDAL, Haroldo. **Crianças & sexualidade**: saberes-fazer produzidos dentro-fora das escolas. Vitória: Cousa, 2017.
- WYLLYS, Jean. **Tempo bom, tempo ruim**: identidades, políticas e afetos. São Paulo: Paralela, 2014.
- WYLLYS, Jean. **Obrigado. Até um novo dia!**. 24 jan. 2019. 1 fotografia. Instagram: @jeanwyllys_real. Disponível em: https://www.instagram.com/p/BtBszQ2ghcM/?utm_medium=copy_link. Acesso em: 05 ago. 2021.

5. Por uma vida bonita: reflexões sobre o movimento social LGBTQIA+ e a educação ética mediada por Maturana e Foucault¹

Gabriela Freire Oliveira Piccin²

Giovana Barbosa da Silva³

DOI: 10.52695/978-65-88977-47-7-p80-96

Introdução

Para início de conversa...

Maturana e Foucault, com seus estudos acerca da vida e dos modos como os sujeitos se constituem, dão pistas e verdadeiras ferramentas conceituais para que, inspirados neles, possamos refletir a educação que nos rodeia e nos convoca dia e noite à participação efetiva nos múltiplos sentidos que ela traduz em nossas vidas.

-
1. Este texto é baseado em um trabalho anterior escrito em coautoria com Danusa Simon Robers (ROBERS; OLIVEIRA; SILVA, 2014). Diferentemente desse último (ROBERS; OLIVEIRA; SILVA, 2014), a presente discussão enfoca as dimensões éticas do cuidado, em diálogo com Maturana e Foucault, no movimento LGBTQIA+ e as questões educacionais que permeiam um projeto de escola mais plural.
 2. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL/UFES). E-mail: gfpiccin@gmail.com .
 3. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). E-mail: giovanavoig8@gmail.com

Especialmente ao se pensar os coletivos de vida que ganham as ruas, as redes sociais e os demais espaços da nossa sociedade, como no caso das lutas dos diferentes sujeitos reunidos sob a sigla LGBTQIA+⁴ que reivindicam o direito à diferença, faz-se necessário o diálogo sobre a constituição da subjetividade em relações éticas que se materializam em relações de igualdade onde um sujeito não precise anular o outro para existir.

Sendo assim, começamos este ensaio abordando nas duas primeiras partes os conceitos do “*outro como legítimo outro*” e do “*cuidado de si*”, componentes das teorizações dos nossos pensadores.

Em seguida, tecemos algumas considerações a respeito da constituição do Movimento Social LGBTQIA+, e, ao final, direcionamos o texto ao diálogo com os conceitos dos pensadores explicitados, produzindo algumas reflexões tendo como eixo de discussão a educação. Buscamos, assim, tecer linhas capazes não apenas de problematizar as análises produzidas, mas de, ao final, buscar construir pistas que nos permitam refletir acerca das possibilidades de se pensar uma educação envolta nos anseios de promover subjetividades que se constituam a partir das práticas éticas de convivência.

Parte I: Maturana e o reconhecimento do outro como legítimo outro

A negação do outro contradiz a vida

Humberto Maturana (2009), na condição de biólogo, convida-nos a questionar a tradicional forma de se pensar a história evolutiva dos seres vivos na Terra. Tendemos a pensar nessa história como uma caminhada necessária de competição para a sobrevivência. Competição pensada no âmbito cultural, que

4. Por ser um movimento social que reivindica o direito à diferença enquanto igualdade (a exemplo da reivindicação da igualdade de direito ao casamento previsto em legislação) para todos os sujeitos ditos “diferentes” (da norma padrão heterossexual), a sigla que nomeia o movimento tem, ao longo de sua história, tentado dar conta desses muitos sujeitos. Ela não fora apenas alterada por diversas vezes, mas “expandida” a fim de incluir cada vez mais sujeitos no nome do movimento. De GLS (gays, lésbicas e simpatizantes), passou para GLBS (incluindo os bissexuais), depois para GLBT e GLBTS (a fim de incluir os diferentes transgêneros – travestis, transexuais, transformistas), e mais tarde, para LBGTS, LGBTTIS (inclusão dos intersexuais). A sigla atualmente utilizada é LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros, queer, intersexo, assexual e mais todas as diversas possibilidades de orientação sexual e identificação de gênero que existam).

implica a contradição e a negação do outro. Entretanto, o autor defende outra versão para a evolução e a permanência da vida. Uma narrativa sobre o que ele chama de biologia do amor.

Estamos envolvidos em um imaginário coletivo que advoga pela competição. A mídia e, em especial, a escola falam da importância de se estar preparado/instruído para um mercado de trabalho. No contexto da sociedade competitiva por vagas escassas no mercado, de rendas e chances desiguais, somos impelidos a eliminar o outro para sobreviver. A vitória de um depende do fracasso do outro. Esta mesma mensagem perpassa diferentes contextos culturais humanos. É o caso, por exemplo, das competições esportivas: há o vencedor (brindado com coroa de louros, faixa, troféu/medalha de ouro) e os outros, que também competiam, mas que são apagados, esquecidos, derrotados em função daquele que vence. Essa lógica também aparece quando pensamos os múltiplos discursos acerca da sexualidade e a necessária luta do Movimento Social LGBTQIA+: desde a modernidade houve uma incessante produção discursiva sobre a sexualidade⁵, produzindo, assim, um discurso hegemônico – presente na atualidade e “norteador” de muitas práticas homofóbicas – sobre a sexualidade “correta” e “saudável”: a heterossexualidade. O fascismo tem se utilizado desse discurso hegemônico. As consequências são avassaladoras: muitas pessoas que exercem a sexualidade dita “diferente” são anuladas – violentadas também fisicamente e, muitas vezes, mortas. Assim, temos a compreensão equivocada de que para que o heterossexual exista significa a anulação, o apagamento (a morte) do outro homossexual.

A lógica da anulação e da competição é ensinada e incentivada em contextos educacionais diversos. Contraditoriamente, a escola (ocidental) que prega para crianças e jovens valores e princípios ditos cristãos, como o respeito e a solidariedade, é a mesma que incentiva a competição e a eliminação do outro em prol de uma ascendência individual. O dito objetivo final de estudar e aprender, é estar apto a competir em um exame de vestibular, eliminando “concorrentes”, a fim de conquistar uma vaga na universidade. Mais tarde, através de lógica semelhante, espera-se que o estudante universitário consiga competir por vagas de

5. As análises foucaultianas acerca dessa grande produção discursiva acerca da sexualidade (inventada na modernidade) trazem a ideia de que a verdade de si está no sexo. “Confessa-te a ti mesmo” passou a significar a confissão de sua sexualidade. Em “Os Anormais”, Foucault traz os sujeitos “desviantes” inventados pelo discurso hegemônico (discursos científicos, médicos, jurídicos, penais, psiquiátricos): as figuras anormais do “monstro”, do “incorrigível” e do “masturbador” a serem “corrigidos”.

emprego, mestrado ou doutoramento. E, ao longo da vida, em situações diversas, a ascensão social implica o apagamento/ofuscamento do outro. Em suma, estamos culturalmente submersos no individualismo egoísta do capitalismo. E certo conformismo coletivo nos faz crer que tal modo de viver é normal, sempre foi assim; é darwinista. A evolução, na perspectiva tradicional, tem a ver com a eliminação e o desrespeito ao outro.

Maturana (2009) afirma que a história evolutiva dos seres vivos não envolve competição. Ele conta outras narrativas para falar da evolução da vida em nosso planeta. A história da vida no âmbito biológico, dos seres que fluem entre si e com outros, em relações de solidariedade recíproca. A vida, segundo Maturana (2009), só é possível porque há relações de afetos e trocas entre os seres. Nesse contexto, o autor situa a história dos humanos como seres solidários que dividiam sementes; que evoluíram cérebro, mãos e lábios em torno de uma sexualidade frontal; cujos machos participavam na criação dos filhos (há 3,5 milhões de anos). É importante ressaltar que muitos estudos sobre as sociedades fundacionais descrevem suas relações sociais de modo bem diferente das da nossa sociedade patriarcal. Engels (1964) percebeu o matriarcado nas sociedades fundacionais, o que não significa afirmar que havia qualquer tipo de dominação de um sexo sobre o outro uma vez que nas sociedades tribais não havia a figura do opressor. A liderança nas tribos — seja feminina ou masculina — advinha da necessidade organizacional daquelas comunidades. Segundo Okita (2007, p. 8), “a concepção de paternidade não existia ali e a coabitação, ou seja, homem e mulher que mantinham relações sexuais vivendo juntos, só apareceu nos últimos períodos do comunismo fundacional”. O autor discute, ainda, como a homossexualidade era muito mais exercida do que a heterossexualidade nessas sociedades e como a criação das crianças era ali compartilhada entre suas mães e seus tios e suas tias — pessoas essas que vivenciavam a homossexualidade diariamente. O afeto é, portanto, percebido nas diferentes relações sociais de nossos ancestrais.

Outro exemplo importante dessas relações de afetos que afirmam a vida (e não a morte/eliminação do outro), dado por Maturana (2009), está na socialização dos insetos: as fêmeas põem ovos, chupam a secreção destes, mas não os devoram; tratam, antes, os seus ovos como companhia legítima.

O amor como fundamento emocional do social

A fim de uma melhor compreensão do conceito de “amor” — que não tem a ver com o tradicional entendimento de “amor cristão” — Maturana (2009) define-o como “a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro **um legítimo outro na convivência**” (p. 22, grifos nossos). Pensado assim, o amor é a emoção fundadora da socialização. Para Maturana (2009), se não aceitamos o outro na convivência, não há socialização. Sendo assim, é possível falar em relações humanas que não sejam sociais, se considerarmos que nem todas as relações humanas são baseadas no amor.

O respeito ao outro é impreterível para o fenômeno social. A linguagem — fenômeno social — surge no contexto do amor (aceitação do outro como legítimo outro), e não seria possível em contextos de agressão e de violência. O autor acredita que somos seres originários do amor e dependentes dele. Negar o amor seria negar a vida.

São relevantes, aqui, algumas considerações de Maturana (2009) acerca do amor enquanto fundamento emocional do social. Para ele, se não há aceitação de si mesmo não se pode aceitar o outro, e se não aceitarmos o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social. A biologia do amor faz com que a constituição do outro como legítimo outro na convivência seja um processo natural, no qual o amor é base das ações de interação humana. Não seriam possíveis a aceitação e o respeito de si mesmo em um contexto de competição onde o outro é tomado como referência; onde há desrespeito com as singularidades de cada pessoa. Em outras palavras, as práticas de competição e eliminação do outro, pregadas pelo discurso hegemônico, geram a morte, negam a vida. Em um contexto mais amplo, eliminar o outro (seja “outro” o sujeito que exerce uma sexualidade dita menor e desviante à hegemônica ou, ainda, a natureza ao nosso redor) significa eliminar a si mesmo. Matando o outro (outro ser humano ou a natureza), mata-se a si mesmo, já que somos seres interdependentes.

Parte II: Foucault e o cuidado de si

O “cuidado” ao longo dos séculos

A noção de “cuidado de si” surgiu, provavelmente, com Sócrates, por meio da interrogativa de “como se deve viver?”, questionamento este acerca dos valores

que movem a vida. O “conhecer a si mesmo” é cuidar de si. É um aperfeiçoamento do sujeito. É importante notar que esse conhecimento de si não exclui o outro. Diálogo e amizade são prerrogativas do “cuidado de si” na cultura heleenística. Tanto em Sócrates quanto em Platão o “cuidado de si” perpassa o cuidado com o outro.

Com o decorrer dos séculos, a ideia do “cuidado de si” sofreu diversas alterações. Seu ápice foi, muito provavelmente, no Império Romano, onde transformou-se em uma cultura. Mais tarde, a moralidade cristã trouxe o desligamento de si em busca de uma ascensão espiritual, transformando a subjetividade. O “cuidado de si” grego foi retomado com outros contornos, durante a Renascença.

Diversos filósofos, ao longo do tempo, promoveram debates acerca do “cuidado”. Nesse sentido, os pensamentos de Heidegger⁶ e Nietzsche⁷ foram relevantes para o cunho do termo impresso por Foucault. Para Nietzsche — leitor de Heidegger —, o cuidado tinha a ver com a angústia, a inquietude da vida. Ou seja, há uma ruptura com o seu significado antigo (cuidado enquanto serenidade).

Em Heidegger, o “cuidado” é ter atenção com a vida, e não apenas administrá-la. No entendimento de Eizirik (2005, p. 113), “quem não se cuida e se atira no ritmo das coisas vive falsamente”.

O “cuidado” em Foucault

Foucault cunha o “cuidado de si” ao indicar o conjunto das experiências e das técnicas que o sujeito elabora e que o ajuda a transformar-se a si mesmo. Em suma, é um modo de conhecer a si mesmo e ao outro, um coletivo de práticas sociais, de técnicas de produção de subjetividade.

Inspirado nas leituras da vida dos gregos, Foucault (2006) deixa evidente que essas técnicas de si, são inventadas pelos próprios sujeitos, e os vai constituindo, os definindo numa atitude reflexiva e concentrada em si mesmo, uma *autopoiesi*, ou o que podemos conceber como uma prática de cultivar-se. O que nas palavras de Frédéric Gros (2008, p. 128):

6. As referências implícitas de Foucault (2006) em relação a Heidegger são principalmente quanto à sua conferência, de 1953, “La Question de la technique”.

7. Nietzsche (1970 apud FOUCAULT, 2006).

[...] significa dizer que a subjetividade nele não remete evidentemente nem a uma substância nem a uma determinação transcendental, mas uma reflexividade que se poderia chamar de prática: uma maneira de se relacionar consigo mesmo para se construir, para se elaborar.

Ao conduzirmo-nos em um exercício de deslocamento conceitual do termo “cuidado de si”, é necessário apreender que, para Foucault (2006), não há “cuidado de si” que não se associe a um agir eticamente. O termo contrapõe-se efetivamente a um ideal de vida narcisista ou individualista.

O “cuidado de si”, em Foucault (2006), transcende a contemporaneidade individualizante e normativa — como é o caso de nossa sociedade moralista. E quando falamos de sociedade nos remetemos ao cidadão e, nessa perspectiva, ao homem moral, o homem da consciência que nos habita, ele “é o vetor de nossa subjetividade que transita no visível: é ele que conhece os códigos, isto é, o conjunto de valores e regras de ação vigentes na sociedade em que estamos vivendo; ele guia nossas escolhas, tomando como referência tais códigos — daí porque chamá-lo de “moral [...] este homem é regulador de nossa existência, operador do nosso funcionamento no mundo sendo essencial à nossa sobrevivência” (ROLNIK, 1992, p. 8). Por outro lado, ele se contrapõe à ética que nos é necessária, ética esta que nos permite a escuta dos apelos em nosso inconsciente por um outro modo de existência, no sentido de fazer novas invenções de si mesmo ou de diluir as formas fixadas.

É no discurso de Foucault (2006) sobre o “cuidado de si” que o homem ético encontra território e em situação de autodomínio, torna-se capaz de se integrar ao tecido social, colaborando para potencializar relações cujo padrão ético implica no cuidado não só de si, mas que vai ao encontro do cuidado com o outro.

Numa abordagem dialógica com Maturana (2009), entenderíamos que os seres vivos conservam a sua *autopoiesi* e sua congruência com um ambiente onde há a presença de outros. Vive-se na aceitação desses outros e não em sua negação. Cabe ressaltar, mais uma vez, que a vida pressupõe a existência do outro. Negar, portanto, o outro (homossexual) contraria a conservação da vida/humanidade. Cuida-se de si ao cuidar do outro, e não ao eliminá-lo.

Parte III: Maturana e Foucault em favor de uma vida bonita

Diálogos sobre a Ética

A ética, tanto em Foucault (2006) quanto em Maturana (2009), é entendida como um modo de ser, como prática na relação do sujeito com o outro e consigo mesmo. Mais precisamente, em Maturana (2009), a ética é um fenômeno que tem a ver com a aceitação do outro como legítimo outro; está no âmbito da emoção e, portanto, não tem fundamento na racionalidade. Viver de forma ética, para o autor, seria considerar o outro como parte integrante do mundo de si. Em outras palavras, a prática ética, por ser fundada no amor, acontece entre aqueles que se aceitam e conseguem viver em espaços compartilhados. É conviver em aceitação de múltiplas verdades — fenômeno chamado, pelo autor, de “*objetividade-entre-parênteses*” —, escutando o outro e legitimando-o, sem precisar apagá-lo ou eliminá-lo se este tiver verdades, discursos e sexualidades não condizentes com os nossos.

A ética tem a ver, também, com a constituição da subjetividade, com as escolhas que o sujeito faz. Esta última característica é objeto de estudos em Foucault. Para ele, a ética é pensada a partir das reflexões acerca do saber e do poder. Ela é constituída nas relações de poderes e saberes que incidem sobre si e sobre o outro. As escolhas assumidas pelo indivíduo estão dadas dentro de domínios que, ainda que restritos, são possíveis e necessários. Para Foucault, uma ação só poderia ser ética se contribuísse ou não com a formação da subjetividade. A fim de uma melhor compreensão da ética foucaultiana, faz-se necessário discorrer algumas linhas sobre os caminhos nos quais o pensamento de Foucault (2006) se deslocou.

Com a finalidade de traçar uma genealogia da ética, Foucault (2006) estudou o “conceito de si” através da história e da filosofia, desde os antigos gregos à Era Cristã. São cinco os movimentos empreendidos pelo autor ao discorrer sobre a ética: (1) situar o “cuidado de si” na filosofia grega; (2) trabalhar o “cuidado de si” como um conjunto de práticas sociais; (3) reaproximar a medicina e a filosofia; (4) desenvolver a noção de técnicas que visam o conhecimento de si; e (5) buscar o objetivo final de uma ética do domínio, de pertencimento de si. Traze-mos aqui a discussão do cuidado de si enquanto um conjunto de práticas sociais no qual há produção de subjetividade, através de meios do próprio indivíduo ou da relação deste com outras pessoas.

O eixo das investigações de Foucault era refletir sobre como um ser humano se constituía enquanto sujeito. Em outras palavras, a pergunta foucaultiana era “*o que somos nós em nossa atualidade?*” (EIZIRIK, 2005, p. 93). Tal questionamento era colocado pelas investigações acerca das práticas de si. Na Grécia Antiga, o “cuidado de si” era como uma regra de conduta social e, ao mesmo tempo, uma maneira de se viver uma vida bonita. Entretanto, ao longo do tempo, o conceito foi distorcido de seu significado, sendo substituído pelo princípio délfico do “conhece-te a ti mesmo” (EIZIRIK, 2005). Como mencionado na seção anterior, com a moralidade da Era Cristã, a renúncia de si passou a ser a forma de se alcançar a salvação.

Foucault, ao estudar a loucura, a sexualidade e a criminalidade, demonstrou como a constituição de si se dava por meio da exclusão (apagamento) do outro. A exemplo das imagens do “masturbador”, do “homossexual”, do “monstro”, do “indivíduo perigoso” que remetem ao outro a ser sempre corrigido, apagado, anulado.

Mais tarde, as análises investigaram como se dava a constituição de si por meio das técnicas éticas de si, desde a antiguidade até os dias de hoje. Ou seja, a pergunta norteadora passou a ser como o si se constituía a si mesmo enquanto sujeito. Tal formação de subjetividade tinha a ver com a sujeição do sujeito ao controle do outro e à sua própria identidade e consciência. Essa análise foucaultiana é muito potente para indagarmos os atuais discursos que pregam, por exemplo, em favor de uma suposta “cura gay”, como se o indivíduo não heterossexual tivesse que se submeter aos padrões hegemônicos de uma subjetividade que não lhe pertence.

Para Foucault (2006), a subjetividade é engendrada por meio das práticas que constituem o sujeito historicamente. É relevante ressaltar que, nas análises foucaultianas, o sujeito não é tomado como uma substância que transcende; não é fundador ou soberano. O sujeito constitui-se como tal através das práticas de si, das técnicas e artes de viver, em seu contexto cultural. Em outras palavras, a ética e o “cuidado de si” referiam-se a um governo de si, uma subjetividade que se relaciona com o outro (e não que “cura” o outro).

Desenvolver uma estética de existência, um trabalho artístico que incide sobre si mesmo, não é uma prática solitária e individualista. É, sobretudo, no cuidado com os outros e consigo mesmo, que há possibilidade de uma vida bonita. A intensificação da socialização, segundo Foucault, aconteceria nesse processo.

Nesse sentido, educar-se e cuidar-se são atividades de solidariedade e reciprocidade. De modo semelhante, o projeto de uma vida mais bonita, empreendido por Maturana (2009), tem a ver com o cuidar do outro. O outro pode ser, por exemplo, o meio ambiente. Nesse exemplo, cuidar do meio ambiente significa cuidar de si e do outro — leia-se aqui este “outro” como o vizinho ou o oriental que reside do outro lado do globo; os animais não-humanos, os insetos e as plantas; as águas, o ar, a terra; o planeta Terra.

Tanto para Maturana (2009) quanto para Foucault (2006), percebe-se que cuidar de si é cuidar do outro. A vida flui nas relações de convivência e trocas recíprocas. Já foi mencionado, nas seções anteriores, que a linguagem se deu em situações de aceitação do outro como legítimo outro (e jamais em condições de violência e negação do outro). A dimensão ética, para Maturana (2009), é dada por meio da conversa. Conversar, para o autor, é o entrelaçamento entre emoção e linguagem. Aceitamos o outro quando temos o desejo de escutar o que o outro tem a dizer, sem discriminá-lo ou “tolerá-lo”, mas legitimando sua presença. Eis, portanto, a necessidade de conversar com o Movimento LGBTQIA+, escutando suas reivindicações, a fim de legitimar a sua presença/existência para a manutenção da vida; para a construção de uma vida bonita.

Creemos que, para uma vida ética e bonita, seja necessário cuidar de si cuidando do outro, reconhecendo-o em sua legitimidade. Dessarte, neste movimento, constituímos-nos sujeitos-atores de uma sociedade mais igualitária.

Parte IV: o movimento LGBTQIA+ e a educação ética

Sobre a constituição do Movimento LGBTQIA+: o direito à diferença enquanto igualdade civil e a necessidade política de afirmação do outro como legítimo outro

Foucault, em sua *História da Sexualidade* (1985), traz o cuidado de si presente também nas diversas formas de expressão da sexualidade na Antiguidade Clássica. O sexo entre os homens gregos, por exemplo, não era visto, naquela sociedade, com os olhos repressores atuais. Havia uma ética, também, no trato com as esposas gregas “traídas”, segundo os estudos de Foucault sobre os tratados filosóficos da época⁸.

8. FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: o cuidado de si. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

Não apenas nesses registros históricos que Foucault aponta, mas também, como já fora antes mencionado, a homossexualidade foi percebida por outros estudiosos em outras sociedades. As pistas foucaultianas nos deslocam para a compreensão de que conceitos como “sexo”, “sexualidade” e “gênero” são invenções modernas. Entendendo o termo “homossexualidade” como um discurso inventado, ressaltamos que as práticas ditas homossexuais foram recebidas de diferentes modos, de acordo com o discurso hegemônico presente em cada momento histórico. Segundo Okita (2007, p. 8-9):

A homossexualidade não só existiu, como foi um fato comum. Claude Levi-Strauss, um líder da (escola burguesa da antropologia, em seu relatório no seu livro *Tristes Trópicos*) sobre os índios Nhambiquara, do Brasil Central, observou que as relações homossexuais, comuns entre os jovens, se manifestavam de uma maneira pública, ao contrário das relações heterossexuais [...] Muitos observadores notaram que entre os Papua, os Keraki, os Kiwai, da Nova Guiné, os atos sexuais entre homens mais velhos e mais jovens são parte essencial dos rituais de passagem para a vida adulta.

A partir do momento que se produziu um discurso acerca de uma sexualidade padrão, regulador dos demais discursos (das “outras sexualidades”), o sujeito não heterossexual tornou-se alvo de dispositivos de controle. O movimento social LGBTQIA+ tem suas origens na resistência de muitas pessoas que lutaram contra esses mecanismos de controle e anulação de suas subjetividades. A grande maioria dessas pessoas não teve seus nomes registrados nos livros de história. Talvez os nomes que tenham recebido algum destaque foram os de Benkert e de Dr. Magnus Hirschfeld que, no final do século XIX, promoveram a luta contra o parágrafo 175 do código penal da Federação Alemã do Norte, que criminalizava os atos homossexuais entre homens. Segundo Okita (2007), o parágrafo 175, entretanto, só fora alterado (e não abolido) em 1969 — um século após a carta aberta do médico húngaro Benkert. Durante esse século de espera, a Alemanha fascista utilizou-se do parágrafo 175, durante a II Guerra Mundial, para perseguir, violentar e assassinar os homossexuais, conferindo-lhes um “status” abaixo dos judeus. Enquanto os judeus eram caracterizados nos campos de concentração com um triângulo em seus uniformes, os homossexuais receberam o famoso triângulo rosa. Carregar esse símbolo significava submeter-se a castigos e violências ainda mais desumanas do que aquelas conferidas aos judeus. A violência contra homossexuais era (e ainda é!) recheada de requintes de crueldade.

A luta em prol da libertação sexual ocorreu também em outros países e em outros momentos, como nas Revoluções Soviética e Cubana. Esses focos de resistência caracterizaram o primeiro movimento de libertação homossexual e foram de grande importância para o surgimento de um movimento social maior e mais organizado. As feministas, que também lutaram por sua libertação sexual, conseguiram, de certa forma, nomear e organizar suas lutas enquanto movimento social um pouco antes dos sujeitos LGBTQIA+. O Movimento Social LGBTQIA+ é, assim, recente, e foi estruturado no segundo movimento para libertação homossexual com o episódio de Stonewall. Como Okita (2007, p. 36) relata:

Em 28 de julho de 1969, a polícia de New York fez uma invasão rotineira num bar homossexual, chamado Stonewall Inn, forçando os fregueses a saírem às ruas. Ao invés de fugir, eles, liderados por travestis, trancaram os policiais no bar, incendiaram e atiraram pedras e garrafas quando os policiais tentavam sair. Houve quatro noites de confrontos violentos entre a polícia e homossexuais nas ruas de New York. Participantes desse movimento e outros homossexuais logo formaram uma organização política que se chamou Frente de Libertação Homossexual, que ultrapassou, em seus objetivos, os pequenos grupos de homossexuais para direitos civis, organizados nos anos 50, que tentavam se proteger contra a histeria anti-homossexual de McCarthy. No aniversário da rebelião de Stonewall, 10.000 homossexuais saíram às ruas protestando contra a discriminação e opressão, gritando o slogan: *'ser homossexual é bom!'*.

O autor aponta, ainda, que essa passeata teve repercussão mundial. Centenas de grupos de homossexuais, nos Estados Unidos e na Europa, se inspiraram na passeata — e também nos movimentos sociais por direitos civis como as lutas de negros e de mulheres — para exigir mudanças na sociedade.

O movimento contra a opressão de homossexuais foi fecundado lá no século XIX e possibilitou, de certa forma, o nascimento do Movimento LGBTQIA+. A luta de *Stonewall* e a passeata em sua homenagem pariram, de uma vez por todas, o movimento social enquanto um coletivo organizado. Ele é, entretanto, um movimento social em construção e, portanto, inacabado. Sua potência reside na resistência de afirmar o direito à existência do outro como legítimo outro.

Por uma Educação Ética que reconheça “o outro como legítimo outro”, buscando o “cuidado de si” no cuidado com o outro: tecendo encontros com o Movimento Social LGBTQIA+

Maturana (2009) situa-nos em sua abordagem sobre o amor. Ele ressalta que à medida que promovemos uma relação de competitividade com o outro, acabamos por nos distanciar dos nossos processos naturais/ biológicos de vida baseados na solidariedade e socialização. Agindo assim, deixamos de praticar o amor e instalamos a diferença entre nós, o que inevitavelmente nos leva a colaborar com a anulação do outro.

Nesse sentido, as manifestações sociais em torno do movimento social LGBTQIA+, vem nos dizer de uma reivindicação dessas minorias de ter por lugar o encontro com o outro num exercício de superar as subjetividades moralizantes que dominam a sociedade e que impõe entre os sujeitos um sentimento de diferença capaz de torná-los competidores.

Foucault (1985) interpela-nos ao “cuidado de si”, para que no nível das nossas ações sociais, capturemos esse ser da ética que nos habita. E é, em certa medida como ação micropolítica, que esse ser da ética contribuirá no engendramento de uma educação que encontra o outro e o aceita como colaborador na constituição de suas subjetividades e não como alguém a eliminar.

Uma das temáticas que atravessam a educação contemporânea é o desejo de que as práticas educativas sejam éticas e corroborem para a afirmação da liberdade de expressão e autonomia dos sujeitos. Essa espécie de socialização que objetivamos somente se faz possível se aceitamos “o outro como legítimo outro” em nossa convivência.

A finalidade prevalente é o ideal de um processo educativo que reforce o princípio ético de formação cidadã em meio a uma sociedade de cunho capitalista e neoliberal, impregnada de um sentido individualista nas relações do sujeito com o mundo ao redor.

A Educação Ética mostra-se urgente e se constitui como um meio potente na expansão de uma abordagem sobre gênero anti-moralista. Ao considerar como legítimas as reivindicações dos movimentos sociais como o do Movimento LGBTQIA+, ela também atua como um dispositivo capaz de operar forças por onde esses sujeitos possam respirar, estabelecer suas vozes e relações sociais de igualdade com o outro.

A educação contemporânea está imbuída de expectativas sociais em torno da formação do sujeito. Espera-se, por exemplo, que a educação cumpra não só com suas atribuições em torno da produção dos conhecimentos disciplinares e pedagógicos formais, mas, também, que ela se revele como uma ferramenta potente na constituição da subjetividade. Tal expectativa lançada sobre a educação deseja que esta forme sujeitos efetivos na gestão de sua história particular e da sociedade, em meio ao universo de participação social e coletiva.

A fim de sonharmos com uma educação que tenha como prerrogativa o reconhecimento do outro como legítimo outro e que cuide de si cuidando do outro, entendemos que os movimentos sociais em favor da constituição de subjetividades éticas se fazem necessários.

Convidando-nos para refletir sobre nossa história individual como seres vivos, Maturana (2009) posiciona-nos enquanto sistemas determinados em nossas estruturas. Nesse contexto, para o autor, a linguagem seria nossa forma de comunicar-se com outros sistemas; falar com o outro e se relacionar com ele. A linguagem não seria apenas um conjunto de regras interiorizadas no corpo, mas um consenso por meio de ações negociadas entre seus participantes.

Há fenômenos que não acontecem na nossa interioridade, mas nas relações com os outros. Em suma, somos influenciados por agentes externos no que tange um desencadear de mudanças em nossas formas de interação com o meio. Não há determinismo a partir da origem de um organismo; há uma potente e dinâmica transformação do organismo quando este interage com o que lhe é externo.

Nesse sentido, a Educação Ética se insere em um processo de convivência. Em outras palavras: educamo-nos ao fazer do nosso modo de viver uma congruência com o do outro, no espaço que nos é comum. Nas palavras de Maturana (2009, p. 29),

O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. A *educação* como ‘sistema educacional’ configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao serem educados no educar.

Experimentamos a educação durante toda a vida. A educação não está dentro ou fora dos muros da escola, mas acontece a todo o momento, nos muitos espaços onde circulam os sujeitos que se educam. Os movimentos sociais são espaços educativos e, portanto, de produção de subjetividades. E a educação, enquanto processo de constituir-se na convivência com o outro, determina o tipo de sociedade em que vivemos.

A partir dos conceitos enunciados neste ensaio por Foucault (2006) e Maturana (2009), convocamo-nos a pensar, na condição de educadores, a legitimidade do valor do processo educacional, não só nas práticas exteriores aos sujeitos — prepará-los para as etapas de ensino fundamental, médio, superior... para a sociedade, ou a conformações segundo normas e princípios — mas na sua representação enquanto constituição efetiva dos sujeitos (subjetividades).

Sendo a educação um espaço coletivo, o cuidado com o outro supõe um processo educativo cujo discurso esteja atento às amarras que impossibilitam as práticas de liberdade. Pressupõe, também, pensar a escola como um local onde o sujeito vivencie os processos de cultivar-se para que, mais tarde, multiplique esses princípios entre seus pares, como atores sociais que são. Com buscas que tematizem a vida entre e fora os muros da escola, na reinvenção e resistência desses sujeitos, possibilitando, assim, fazer consigo e com os outros uma vida bonita.

Ao ler Foucault, alguns verbos como *lutar, fraturar, enfrentar, resistir e destruir para fazer nascer* nos saltam os olhos. Ao ler Maturana (2009), deparamo-nos com a afirmação de que “na democracia não há luta” (MATURANA, 2009, p. 93). Faz-se necessária uma importante observação aqui. Maturana refere-se à luta como apagamento/negação do outro. Nesse exemplo dado pelo autor, vê-se a falta da democracia por não se aceitar as diferentes perspectivas do real, por não legitimar o discurso do outro como uma entre as várias possibilidades/verdades. Foucault (2008) pensa esses discursos como algo que construímos, e nunca como experiências falsas ou verdadeiras. O enriquecedor, para ele, é compreender como se dão estes mecanismos de construção do discurso. Voltando aos verbos foucaultianos (*lutar, fraturar, enfrentar, resistir e destruir para fazer nascer*), quando os sujeitos dialogam e questionam os discursos, não os aceitando como verdades *a priori* – ou, nas palavras de Maturana (2009), quando não tomamos o caminho da “*objetividade-sem-parênteses*” –, há processos de deslocamento da subjetividade. Resistência no sentido de *re-existir*; reinventar-se.

Foucault, em entrevista ao *Le Monde*, em 1980, falou sobre o desejo de saber mais e melhor sobre o que movia as pessoas. Relacionou, ainda, a “curiosidade”

ao “cuidado”: há cuidado com o que existe e pode existir; percepção do real, mas não há imobilização diante dele; estranheza para com o que nos cerca; novos olhares; vontade de compreender (EIZIRIK, 2005, p. 125).

É nesse sentido, de mover-se através da curiosidade (como forma de *cuidar*) que devemos ter como projeto de educação. Problematizar um percurso em torno da formação do sujeito no processo educativo a partir da emergência de se criar outra ordem educacional, mais potente, que incentiva a constituição de si na convivência ética com o outro.

Assim, a educação precisa promover a curiosidade como questionamento daquilo que é dado como a priori, racional e eterno. As “verdades cânones” suscitam ser questionadas dentro do espaço do educar. Isso já foi assimilado pelo Movimento LGBTQIA+, mas precisamos perseguir essas práticas educativas de questionamento de “verdades” a todo o momento, enfatizando as relações éticas do cuidado de si e do reconhecimento do outro como legítimo outro. A expectativa da promoção da subjetividade indica valer-se do reconhecimento do outro como legítimo outro enquanto prática ética; que não frustrate os sujeitos. Considerando as contribuições de Maturana (2009) e Foucault (2006), entendemos que a construção de uma educação ética se engendra na promoção de ações que considerem a alteridade como prerrogativa na relação entre os sujeitos e ao mesmo tempo aposte num processo em que as subjetividades se constituam não pela eliminação, exclusão e sujeitamento das diferenças, mas que se deem no encontro, no entre-lugar, espaços em que o sujeito se faz livre para expressar seus desejos e onde a vida se reinventa, tornando-se bonita.

Referências

- EIZIRIK, Marisa Faermann. **Michel Foucault**: um pensador do presente. Ijuí: Unijuí, 2005.
- ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Editorial Vitória Ltda, 1964.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: o cuidado de si. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 16. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. *In*: RAGO, Margareth; NETO, Alfredo Veiga (org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- OKITA, Hiro. **Homossexualidade**: da opressão à libertação. São Paulo: José Luis e Rosa Sundermann, 2007.
- ROBERS, Danusa Simon; OLIVEIRA, Gabriela Freire; SILVA, Giovana Barbosa da. Por uma vida bonita: o reconhecimento do outro como legítimo outro, a liderança ética e servidora e o cuidado de si-reflexões acerca da educação e da gestão de pessoas mediadas por Maturana e Foucault. *In*: XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU, 3, 4 e 5 dez. 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2014. Tema: A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade. p. 1-10. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/132016/2014-325.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 ago. 2021.
- ROLNIK, Suely. À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia. **Boletim de Novidades Pulsional – Centro de Psicanálise**, São Paulo, n. 41, p. 33-42, set. 1992.

6. Cruzamentos que marcam corpos (em)bichados pela mosca-da-fruta

Alexsandro Rodrigues¹

Marcio Caetano²

Pablo Cardozo Rocon³

Steferson Zanoni Roseiro⁴

DOI: 10.52695/978-65-88977-47-7-p97-116

Que bicho te mordeu?

Em exercícios híbridos de práticas arteiras e pensamentos (em)bichados – feito bichos em frutas – nos colocamos na fronteira do existir frutinhas, atentos que estamos ao zumbido e a picada da mosca-da-fruta. As frutas *embichadas*, receptivas ao que não é o mesmo, por estarem fora da *norma(qua)lidade* do que se pode qualificar como comível, não estão à mostra nas vitrines das quitandas

-
1. Pós-doutor em Psicologia. Doutor em educação. Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo.
 2. Pós-doutor em Educação (PNPD- CAPES/UERJ). Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.
 3. Doutor em Educação. Professor do Departamento de Saúde Coletiva e do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva no Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal de Mato Grosso.
 4. Doutorando em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo. Professor da Rede Municipal de Educação.

gourmetizadas e supermercados de classe média. Para muitos, um fruto *embichado* não possui dignidade, não é comestível, vale menos, vale nada. Uma fruta maculada, picada, penetrada pela mosca-da-fruta, vira lixo, vira fruta-bichada. Seus corpos (*em*)*bichados*, são descartados feito lixo para que outros bichos/as não qualificáveis como humanos possam matar sua fome!

Por isso, alguns, matando suas fomes e atentos ao bem viver, percorrendo estradas onde os agrotóxicos não chegam, não perdem a oportunidade de comer a fruta feita bicho/a. Frutos/as bichados para essas pessoas é condição de distinção. Em distinção, sem o desejo de se fazerem modelos estão em busca de outras formas de cultivos, de saberes, sabores, cheiros e formas. Os frutos e as frutas com bichos, (*em*)*bichados*, bichando-se desde flor, são delícias a serem degustadas por bichos que, resistindo às bombas de agrotóxicos e às régua para a boa fruta, desenvolvem práticas singulares de relações em fronteiras, atentos que estão aos saberes passarineiros. As frutas (*em*)*bichadas*, híbridas, tem muito a nos ensinar. Assim, para os que prestam atenção e estão em busca de outras emoções, toda fruta (*em*)*bichada*, livre das ortopedias disciplinares dos agrotóxicos e do consumo do sempre igual, compõem com a força bicho. Para se deliciar de uma *fruta-bichola* as pessoas (*em*)*bichadas*, desejosas de experiências que não estão disponíveis em catálogos do que se qualifica como comida, percorrem caminhos que não correspondem aos padrões de consumo indicadas pela boa pedagogia das régua das quitandas e supermercados “tudo igual”.

As pessoas *embichadas*, deliciando do fruto contaminado pela mosca-da-fruta, não reconhecem purismos e, por isso, para se manter nesta experiência (*em*)*bichada*, astutamente elaboram, na relação com a fruta-bicha, uma coreografia própria, onde, modos de ver, tocar, cheirar, sentir e engolir se transformam em gozo, num eterno recomeço. Uma fruta com bicho se come com cuidado! Carne da mesma carne, habitantes de muitos reinos, potência de vida e morte. Habitando heterotopicamente muitos reinos e fazendo corpo na fronteira entre o humano, a fruta e o bicho/a, desenvolvem habilidades e modos de vida que não se explicam em si. A educação hegemônica ou a educação que se deixa ver, com suas tecnologias disciplinares e de controle, parceira da modernidade, do progresso, desenvolvimento e da norma, não suporta a presença dos bichos e das frutas-bichas. Esses modos de educação buscam nos ensinar que uma fruta picada pela mosca-da-fruta tem a capacidade de estragar toda uma safra. Somos as frutas (*em*)*bichadas* que não se renderam aos apelos das vitrines da heteronorma e do capital. Se é para estragar, que seja essa a ordem. As frutas-bichos e as bichas-

-frutas, porque não precisam de identidades protocolares, ajudam-nos a multiplicar as perguntas sobre o que pode uma vida em dissidência feita bicha. Somos as frutas penetradas pelo bicho que não se sabe de onde veio. Dizer isso é também dizer que não somos errâncias *ad eterno*, muito menos dizer que não sabemos onde desejamos estar e para onde vamos. Uma coisa sabemos afirmar: lá onde os agrotóxicos não chegam, encontramos as apetitosas frutas com bichos ou os bichos-frutas. Afinal, como se diz na roça, bicho de goiaba é goiaba! Assim, feito frutas-embichadas, nos deliciamos com a companhia dos bichos/as pela simples razão de não sabermos de onde veio. Origem? Delas não precisamos. E por sermos frutinhas embichadas, valem o quanto pesamos e pensamos. Gostamos da companhia do pensamento e das práticas feito bicho de goiabas. O pensamento híbrido, feito fruta-bicho, convoca atenção, dedicação e tempo. Nunca se sabe onde o bicho vai estar. Sua presença é esperada. Somos, aqui neste texto os descendentes da mosca-da-fruta, somos *frutas-embichadas*. Frutinhas! Na condição de frutinhas, desde flor, estamos atentas às situações-limite de uma vida embichada diante da maquinaria do fumacê. A máquina do fumacê persegue o bicho na fruta e a todo custo busca nos exterminar!

A nau de bichos e bichas-pretas que eles tentaram estripar

Provocados pelas leituras decoloniais feministas, feitas principalmente por feministas indígenas ou de origem indígena, afrodescendentes, populares e/ou lésbicas, questionamos como livrar de nós mesmos a “pureza” ensejada pelos frutos que nos alimentam. Se somos bichos-bichas, como comer a carne dos frutos cultivados pelos tóxicos e pelo fumacê sem que, entretanto, perecemos? Como atravessar o modo de existência branca heteropatriarcal e conseguir manter, contra eles, um dedo riste em pleno ar, debochando de seus ataques? Como intensificar nossas resistências em movimentos contrários a todos os privilégios brancos, de classe hegemônica? Como fazer, com as forças decoloniais feministas, insurreições ao patriarcado capital?

Figura 1 – Resistência I



Fonte: Camila Soato, 1985⁵.

Ensaiaando possíveis respostas a essas perguntas, Ochy Curiel vai ao encontro desses argumentos quando afirma:

Decolonizar para las feministas latino-americanas e caribeñas supondrá superar o binarismo entre teoría e práctica pues le potenciaría para poder generar teorizaciones distintas, particulares, significativas que se han hecho en la región que mucho puede aportar a realmente descentrar el sujeto euronorcéntrico y la subalternidad que el mismo feminismo latino-americano reproduce en su interior, sino seguiremos analizando nuestras experiencias con los ojos imperiales, con la conciencia planetaria de Europea y Norteamericana que definen al resto del mundo como lo OTRO incivilizado y natural, irracional y no verdadero (Curiel, 2009, [n.p.]).

Reiteramos: para decolonizar, é preciso superar o binarismo (de gênero? de raça? de corpo?) entre a teoria e a prática, é preciso descentrar o sujeito eurocêntrico e a subalternidade. É preciso tomar a obra de Camila Soato Resistência I (2017) como uma aposta ética: agrupar as forças colonizadoras nas malditas capitánias hereditárias que, ainda hoje, dizem cuidar de nossos frutos. Podemos tanto arremessar contra as naus pedras e outros objetos ou, quiçá, comer-lhes por dentro, esvaziá-los de sentidos. Os binarismos são só o princípio de formação

5. Disponível em: <https://www.premiopia.com/pag/camila-soato/>. Acesso em: 16 ago. 2021.

das forças colonizadoras, como Ochy Curiel (2020) parece afirmar. O mundo cartesiano e eurocêntrico tem sido o alicerce sobre o qual as diversidades têm se construído. O colonialismo ou o coronelismo do pensamento é expresso na relação de subalternização de um outro cuja inferioridade foi naturalizada em torno das categorias sexuais, de raças, de faixa-etária etc.

Depreende-se e relacionam-se ideais eurocêntricos de modernidade para a concepção do mundo em que, em primeiro momento, a história da civilização é explicada como um trajeto que parte da natureza das coisas e culmina na Europa, e, em segundo momento, são concedidas dimensões naturais, sem nenhum questionamento histórico, geográfico, político e cultural ao poder, as diferenças entre europeus e não europeus. Nessa dinâmica, legitimavam-se a dicotomização e a essencialização identitária. Nesse caminho Santos (2007, p. 27) afirma que a “*simetria dicotômica*” esconde a hierarquia e busca manter a racionalidade refém da ideia de totalidade e complementaridade. Desse modo, não é possível pensar o sul global não existe sem o norte, a mulher sem o homem, o escravo sem o amo, a criança sem o adulto. O primeiro componente é apresentado como o puro e ideal a ser copiado enquanto ao segundo resta a cópia, a animalidade e a natureza.

Afinal, como Maria Lugones (2014, p. 939) já anunciava, investe-se em uma colonização que visa “tomar o/a colonizado/a menos que seres humanos”. Nessa lógica de subjetivação, se o modelo binário de homem e mulher tem em seu cerne na branquitude, na heterossexualidade e na lógica burguesa, são esses os parâmetros em que devemos nos espelhar e aproximar. Esse seria o indivíduo-projeto ideal. Poderíamos perguntar como, então, evocar em nossos corpos — negreiros, volumosos, femininos, afeminados, travestidos, transviados — o pleno reconhecimento do humano. Mas é a isso que queremos nos reduzir? A humanos, meros humanos? Queremos essa lógica de reconhecimento que nos reduz e reconduz a um ideal tão bem delimitado? A um estilo de vida tão comportado em uma política de boa vizinhança? Será que nós, corpos *embichados*, bichas pretas fugazes e destruidoras, queremos fazer política da boa vizinhança?

Difícilmente concordaríamos com essas lógicas da boa vizinhança. Estupradas, trancafiadas, compradas e arremessadas em embarcações que cruzavam o Oceano Atlântico, fomos arrastadas para terras que não conhecíamos absolutamente nada, nem linguagem, nem políticas, nem existências. Nas mãos colonizadoras — que até hoje continuam a agir sobre nós e que continuam a dizer

que nada conhecemos! —, fomos colocadas em confronto com outros povos que pouco entendiam a lógica branca dominante e binária.

Talvez fosse ali, nos porões das naus que faziam de tudo para nos dizimar, que tivéssemos aprendido a agir como bichas-bichos de fruta, tornando-nos, quiçá, bichos-bichas pretas que efetuavam em seus corpos práticas devoradoras e teorias de uma voracidade pela vida. Ressaltamos aqui que usamos “bicha preta”, como tentativa de dizer outras coisas no eixo das sexualidades, raça e identidades geopolíticas. A bicha preta é uma prática, um modo de existência. Experiência. Pertence ao mundo, ocupa-o de maneira rizomática, de modo a *em-bichá-lo*. As bichas pretas fazem-se aqui, por essas terras, foram picadas pela mosca-da-fruta, pelas larvas de um bicho que corrói, por dentro, toda a lógica de propriedade privada. O corpo da bicha preta é uma prova contra o projeto colonial. E por que dizemos isso?

Em primeiro lugar, porque a existência desse corpo expõe as paredes brancas do projeto colonial como nada mais o faz. A bicha preta, força larval, torna visível que toda a fundamentação da sociedade ocidental colonizada é a do corpo *heterocentrado*, a do corpo macho e a da pele branca. O ocidente só existe enquanto criação imagética — e quase apologética — do macho branco. Pode-se romper com um ou outro desse tripé. O discurso colonial aceita, até amistosamente, a existência dos corpos *gays*, dos corpos lésbicos, dos corpos mulheres e até dos corpos pretos. Todavia, aceita-os sob condições muito específicas, em contextos idealizados de suas existências.

Basta, todavia, que um corpo corrompa todos os três princípios para que o ocidente rua, para que uma mosca veja ali a oportunidade de depositar naquele fruto seus ovos. Aqui, a própria geografia da colonialidade é infestada por uma força larval que lhe cavouca as paredes brancas e instaura heterotopias, aliando o feminino, o afeminado, as negritudes e os maneirismos dos corpos.

A bicha preta *desfruta* do corpo *embichado*, sexualizado e racializado, faz do pessoal uma ação política. Pavoneia em nós para assombrar as confortáveis narrativas de desejos de masculinidade e virilidade falocêntrica dos corpos pretos. Nas músicas da uma poderosa bicha preta, Mc Linn da Quebrada (2017), um exército branco é derrubado em um conjunto de rimas embichadas e de letras nada limpas. Seja cantando *Enviadescer*, *Dedo nuçu*, *Necomancia* ou *BlasFêmea*, o recado é bem claro: as heterocentralidades não são permitidas,

os modos brancos de viver os corpos não são mais aceitáveis, o *eurocomportamentalismo* não nos interessa.

Pensar a bicha preta afeminada como prática é também estabelecer alianças promissoras com o pensamento feminista negro e decolonial, compreendendo que esse nos ajuda afirmar que o pessoal é político. Luiza Bairros (2020, p. 212), a esse respeito diz:

O feminismo é um instrumento teórico que permite dar conta da construção de gênero como fonte de poder e hierarquias que impacta mais negativamente sobre a mulher. É a lente pela qual as diferentes experiências das mulheres podem ser analisadas criticamente com vista à reinvenção de mulheres e homens fora dos padrões que estabelecem a inferioridade de um em relação ao outro.

Apostar nos feminismos negros, como ferramenta política, é também compreender os efeitos de gênero e sexualidade sobre os corpos racializados. Elas, as bichas pretas, na força e com a coragem do junto, espalham-se em lacrações atrevidas, transformando o pessoal em políticos e nos convocam a ocupar a cidade e o corpo enegrecendo e *enviadecendo*. O bando das bichas pretas com suas artes que protestam, criam e resistem às opressões do capital e da branquitude não para de nascer. Quando a horda capital heteronormativa e embranquecedora nos ameaça, devolvemos os cutucões aos modos da bicha *necomante* da Linn da Quebrada (2017) que logo avisa: “Então deixa sua piroca bem guardada na cueca / se você encostar em mim / faço picadinho de neca”. Um close, um grito, um gemido, lá estão elas! As forças de Herodes em sua matança da novidade não são suficientes para exterminá-las. Brotamos cotidianamente nas favelas, cidades, campos e mesmo em isolamentos.

Brotamos como bichas pretas que, desde bem novas, somos já afetadas pela pele que habitamos. Aos modos de Mayotte, uma menina que com cinco anos já se sabia negra em um mundo branco, talvez pudéssemos jogar tinta preta nas peles brancas, criar nossos modos de enegrecer o outro, de torná-lo afoitos às indagações racializadas. O problema é que Mayotte logo percebe que os dramas de um corpo racializado não passam com duchas, mas com questões que um corpo branco quase nunca poderia entender.

Então não podendo mais enegrecer o mundo, ela vai tentar embranquecê-lo no seu corpo e no seu pensamento. Primeiro, torna-se lavadeira. “Eu cobrava caro, mais caro

do que qualquer outra, mas trabalhava melhor, e como as pessoas de Fort-de-France gostam de roupa limpa, me procuravam”. No fim das contas, orgulhavam-se de embranquecer-se com Mayotte (FANON, 2008, p. 56).

O fragmento acima nos ajuda pensar, entender e também problematizar os efeitos de tudo isso sobre nossos corpos de bicha preta, de mulheres e homens pretos que são convocados ao embranquecimento, via trabalho, modos de pensar a família, o conhecimento e as instituições. No Brasil, seguimos uma longa história de embranquecimento, sustentada pelo mito da miscigenação e democracia racial vendida nos alicerces que estruturaram o país. Negaram-nos, pretos e indígenas, assim como negaram a Mayotte o direito de sermos quem somos. A esse respeito Susana de Castro (2020, p. 150) diz:

A tradição construída por Gilberto Freyre de pensar a sociedade brasileira como milagre de tolerância graças à miscigenação representa uma das formas mais perversas de dominação e subalternização cultural e social das populações afrodescentes e indígenas. Sua narrativa edulcorante acerca da miscigenação das raças no Brasil, promovida por uma empresa luso-tropical indolente e lúdica, dá a entender de maneira perversa que essa troca sexual se deu de forma livre e espontânea. Isto é, dá a entender que negros e índios, submetidos a uma condição de subalternidade absoluta, vítima de um modelo de escravidão dos mais violentos da América do Sul, viviam na verdade, em paraíso tropical. O mito da democracia racial, baseado na miscigenação dos povos, acoberta a violência sexual que lhe sustenta. Sua narrativa espelha o modelo de pensamento e comportamento próprios do patriarcado. A condescendência com a qual o patriarcado europeu trata as mulheres, considerando-as hábeis para as tarefas domésticas, presenças agradáveis nos lares, feitas para entreter o marido e cuidar dos filhos, mas não para tratar dos negócios chatos e difíceis do estado e da economia, é a mesma com a qual intelectuais subalternizados da ex-colônia procuram explicar o racismo tupinikin. Negros e índios são alegres, interessantes, festivos, mas, no fundo, não feitos a trabalhos mais complexos e difíceis. O que se procura fazer nesta narrativa é, na verdade, justificar o genocídio dessas populações, seja eliminando-as simplesmente ou embranquecendo-as pelo processo de miscigenação. A sociedade racista espera cinicamente que os negros sejam gratos aos brancos, que consideram seus benfeitores e que não questionem

o fato de os valores culturais europeus preponderarem na história da formação da identidade brasileira, quando na verdade a identidade brasileira é construída também com o suor e sacrifício das populações negras e indígenas (CASTRO, 2020, p. 150-151).

Com esta questão, chegamos aos processos de subjetivação que nos interpelam e de forma violenta rebatem nas famílias inter-raciais convocadas historicamente ao não reconhecimento identitário como negros e negras, pretos e pretas. Ansiosos em nos ver como branco, ofereceram-nos muitas cores. Pardo, mulato, moreno, caboclo, pele de jambo, de chocolate... Inventaram peles para não nos apossarmos de nossas negritudes, para não escurecermos a carne em insurreições e insubordinações. Preferiram-nos apaziguados e, por isso, minaram o preto de nossas existências. O projeto de embranquecimento da nação passava, radicalmente, pela própria produção hereditária da vida. Era preciso embranquecer os corpos, diluir as preturas da pele em um processo civilizatório da raça (MISKOLCI, 2012). Aqui a obra “A Redenção de Cam”, de Modesto Brocos (1895), torna-se ilustrativa e nos permite reencontrar ecos de uma história que, durante muito tempo, se fez presente na população negra. A política do eugenismo brasileiro faz-se presente nessa obra tão íntima e próxima de nós que, afinal, quase todos sabemos contar.

Figura 2 – A Redenção de Cam



Fonte: Modesto Brocos, 1895⁶.

Vemos a velha que apenas agradece a existência branca que, à direita, observa, fiscaliza e debocha da negra que ele sequer suporta enxergar. O homem branco *heterossexualizado* cumpre seu papel com distinção! Cria, em uma linhagem ainda enegrecida, um corpo branco que, um dia, poderá se ver entre iguais! O desejo patriótico depositado no corpo macho é mais forte que seu asco pelo corpo negro! Ele sabe ser necessário violar os tons escuros da vida para que a vida possa, enfim, provar-se alva e celestial! É isso, decerto, que a mãe faz com o filho no colo: exhibe o pecado da qual a criança está, enfim, livre.

Como se não bastasse esse desejo de nação deturpado, para nós fica ainda evidente uma dupla eugenia e higienização que não apenas diluía a cor negra em

6. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>. Acesso em: 16 ago. 2021.

doses cavалares de branquitudes como, ainda, expurgava os corpos *embichados*, afeminados, os bichos-bichas que eram, por definição, *improdutivos* em termos de hereditariedade. Afinal, só se embranquece em uma relação de parentalidade biológica! Impossível que entre dois homens ou duas mulheres surja uma criança! Como, então, embranquecer a prole? Como fazer surgir algo decente desse relacionamento improdutivo?

As preocupações com a educação no Brasil caminharam com os discursos sobre a criminalidade, masculinidades, feminilidades e (homo)sexualidades. Esse quadro pode ser entendido porque esses discursos obedecem a uma perspectiva epistemológica hegemônica na qual, no Brasil, tiveram repercussão as teorias eugenistas durante as cinco primeiras décadas do século passado. O termo eugenista foi cunhado em 1883 por Francis Galton e significava “bem-nascido”. O autor, ao elaborar a categoria, a definiu como o estudo dos agentes sob o controle social que podiam melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das gerações futuras, seja física ou mentalmente (CAETANO, 2016). Sabemos que o Estado brasileiro nunca funcionou, em seu interior, como uma máquina homogênea, e que em suas diversas esferas integraram diversos setores e ideologias. Entretanto, parece unânime que os discursos sobre as expectativas de homens e mulheres foram em torno dos valores heteronormativos e embranquecedores que não tardaram a pulverizar tudo que se diferia dessa lógica.

Bichos-pretos e bichos-bichas viram a modernidade aliar-se ao discurso científico de limpeza da raça. Não ao acaso, chamamos as políticas de limpeza e higienização de políticas fumacê ou de investimentos agrotóxicos. Afinal, não foi a própria ciência moderna europeia e ocidental que banalizou o uso de agrotóxicos como modo de controle das pragas? Nós somos as pragas a serem controladas. A pintura de Modesto Brocos consegue articular muito bem a travessia como uma linha histórica que parte de uma esquerda negativa e segue para uma direita dominante e embranquecida. Somos as pragas que sonham, um dia, livrarem-se completamente.

Todavia, ao olharmos novamente *A Redenção de Cam*, questionamos com certo prazer: mas será mesmo que a velha negra agradece? Ou será que ela pragueja contra as branquitudes, optando, quiçá, por fabular outras memórias para os povos que dali viriam?

Histórias que sabemos contar

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento, tão bem analisada por cientistas brasileiros. Transmitidos pelos meios de comunicação de massa e pelos sistemas ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores da cultura ocidental branca são os únicos e verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito de superioridade branca comprova sua eficácia e os efeitos da desintegração violenta, de fragmentação da identidade étnica por ele produzidos, o desejo de embranquecer (de limpar o sangue, como se diz no Brasil) é internalizado com a consequente negação da própria raça. (GONZALEZ, 2020, p. 44).

Na arte de fabular, uma personagem narra: “Minha mãe é filha de uma preta pobre e de um branco”. O branco, macho verdadeiro pelas narrativas modernas republicananas, era um homem casado. Muito próxima à imagem da tela *A redenção de Cam* e da história de Mayotte contado por Fanon, vemos aqui se desenrolar as apropriações (impróprias) de um corpo. Ainda criança, mediante pobreza e fome, é entregue aos cuidados de seu pai branco. Para a avó preta, interpelada pela força incluyente de *A Redenção de Cam*, entregar sua filha “mulatinha” aos cuidados do pai branco significava oferecer melhores oportunidades de vida e, quem sabe, até um drible no destino.

Seu pai nunca assumiu o romance e/ou as práticas sexuais extraconjugais com uma preta. Num gesto de “caridade”, com medo dos escândalos que buscam desviar as tradicionais famílias, também marcadas pelo dispositivo do cristianismo, leva para seu lar aquela criança desbotada. Assim, aquela criança, lida socialmente por “mulatinha”⁷ e às vezes “moreninha” ou “quase preta”, é criada e educada num misto de filha e empregada de uma tradicional família mineira.

7. Herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual), assim como das técnicas jurídicas e administrativas das metrópoles ibéricas, as sociedades latino-americanas não podiam deixar de se caracterizar como hierárquicas. Racialmente estratificadas, apresentam uma espécie de *continuum* de cor que se manifesta num verdadeiro arco-íris classificatório (no Brasil, por exemplo, existem mais de cem denominações para designar a cor das pessoas). Nesse quadro, torna-se desnecessária a segregação entre mestiços, indígenas e negros, pois as hierarquias dos brancos como grupo dominantes (GONZALEZ, 2020, p. 43).

Elas, as pretas de alma branca e quase da família, ainda estão espalhadas por aí. Não temos dificuldade em vê-las circulando entre nós. Fiquemos atentos! As capturas desses corpos em processos de escravização reatualizados coexistem com o empoderamento da população negra.

Essa mãe — minha, sua, nossa, coletiva —, criada e educada nesse jogo de *quase-filha-empregada*, a eterna jogatina do dentro-fora, vai sendo conduzida como projeto de sucesso a um casamento inter-racial. Do Brasil escravocrata, houve o legado da figura da mãe preta e mucama (GONZALEZ, 1982). Ao sublinhar a relevância da mãe preta para a representação romantizada, distorcida e adocicada, a autora defende que a mãe preta, era, de fato, a mãe. Aquela socializava na língua e nos valores os referenciais identitários dessas mulheres. Por outro lado, as investidas sexuais sobre as mucamas, para a autora, têm ligação direta com a criação das categorias de mulata e empregada doméstica que frequentam a casa grande. Estas representações encarnam a democracia racial e refletem na imagem despendida às negras.

Para os que com ela conviviam na mesma casa, casá-la com um homem branco seria motivo de alegria, tarefa cumprida, fim de um ciclo racial. Seus filhos seriam quase brancos e, de tão brancos, não saberiam da outra versão dessa história. *A Redenção de Cam* se concretizaria nessa linha histórica *tradicionalíssima* em que a direita representa a evolução. Macho branco à direita e, para trás, as negritudes a serem esquecidas. Angela Figueiredo (2020, p. 253), buscando pensar a diferença entre mulato e mulata, recorre a um artigo de Mariza Corrêa e evidencia que há, entre eles, uma diferença muito maior do que a representação da genitália:

Mariza Correia, num instigante texto, mostra como os mulatos estiveram associados ao desenvolvimento econômico de nosso país: o mulato esteve associado ao progresso. Nesse sentido, poderíamos acrescentar que a categoria mulato é interceptada pelo gênero, pois afinal de contas, o mulato sempre esteve associado à incorporação dos homens negros-mestiços, ou mulatos, à estrutura produtiva. Do ponto de vista da narrativa da formação do Estado-nação, a mobilidade social dos mulatos era a prova incontestada da não existência do racismo em nossa sociedade. De modo contrário, a mulher mulata foi discursivamente construída como um sujeito sexualizado, responsável pela procriação dos mestiços brasileiros. Quero com isso destacar como o Estado construiu não somente sujeitos racializados mas também sexualizados, reproduzindo, desse

modo, as estruturas racistas e sexistas que caracterizam nossa sociedade, ao inviabilizar, essa narrativa, o fato de que as mulheres negras eram somente reprodutoras, mas, em igual medida, também produtoras.

Pagamos por essa definição um preço para lá de caro.

Os ideais republicanos foram fundados nesse embranquecimento do corpo negro, seja afirmando o caráter viril ejaculador que aguenta longos mergulhos antes do gozo na figura do homem negro que, sagazmente, virá a ser o *bom mulato*; seja na figura encorpada da mulher mulata que, via narrativa nacional, é tornada a parideira ideal. Em uma leitura para lá de ácida, Lélia Gonzalez (2020, p. 49) nos lembra que a carne poderia ser assim descrita: “Branca para casar, mulata para fornicar, negra para trabalhar”. Pela lógica, todo mulato nasceria como filho de ninguém. Afinal, quem ousaria gerir prole com a carne enegrecida? O negro é a cor do pecado original, do fruto apodrecido. Mulher preta sequer engravida! Fica, no máximo, prenhe! Afinal, como Lugones (2014) afirma, nós, colonizadas, nunca fomos humanas! A nós foi possível apenas emprenhar!

Começando com a colonização das Américas e do Caribe, uma distinção dicotômica, hierárquica entre humano e não humano foi imposta sobre os/as colonizados/as a serviço do homem ocidental. Ela veio acompanhada por outras distinções hierárquicas dicotômicas, incluindo aquela entre homens e mulheres. Essa distinção tornou-se a marca do humano e a marca da civilização. Só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontavelmente sexuais e selvagens. [...] A imposição dessas categorias dicotômicas ficou entretecida com a historicidade das relações, incluindo as relações íntimas (LUGONES, 2014, p. 936).

Por isso, vemos que, para Gonzalez (2020), a vida fora do casamento, em um mundo de promessas feitas às mulheres pretas à lá *A Redenção de Cam*, raramente permitia às mulheres a libertação das obrigações com os trabalhos domésticos e escravo jamais aconteceria. Para essas mulheres, o casório ou, antes, a procriação embranquecida seria o mais próximo de liberdade que elas chegariam. Ledo engano! Algumas mulheres pretas da geração fabulada — e por isso mesmo, demasiado reais — não eram consideradas boas mulheres para contrair matrimônio com homens brancos e vice-versa. Exibindo força e vontade de vida, algumas

mulheres negras não aceitavam os limites que lhes impunham e, quando possível, expunham o asco que sentiam dos que as limitavam continuamente. Nossas mães nunca foram mulheres. Seus corpos picados pela mosca-da-fruta, corpo bicho, eram feitos para o trabalho. E, principalmente, para o trabalho de enegrecer o mundo, de corroê-lo por dentro, de comê-lo tanto a ponto de deixar-lhe apenas os germes de uma nova possibilidade de vida.

Sabemos que a brutalidade colonial produziu, por meio de seus discursos e práticas, a desumanização de populações escravizadas. A mulher negra não engravida, fica prenhe. E, para nós, isso é uma afirmação. Se a gravidez é reservada ao bicho humano, nós, bichos e bichas de fruta, gestamos com nossos *cus* e ficamos prenhes de ideias e fabulações. As crias que parimos são, deveras, outras coisas. Não queremos advogar para nós a categoria de humano. Como dizíamos antes, bicha preta não é categoria de análise; não queremos cair na cilada humanística. Queremos, em dadas lógicas, nos livrar dela.

O humano é um conceito branco que, para nós, filhas negras, filhas indígenas, não produz mais sentidos. A civilização é a morte de nossas histórias, de nossos povos. A civilização é o fim de nossos sonhos com a vida, de nossas caminhadas que nos permitem vislumbrar outros mundos quando transitamos pelo mundo onírico (KOPENAWA; ALBERT, 2015). O branco, afinal, sonha com o ouro e com bens materiais. E, para infortúnio de muitos de nós, também nós desaprendemos a sonhar.

Todos conhecemos mães, avós ou bisavós que, em algum momento, entraram em conluio com o projeto nacional de embranquecimento. Nas condições de empregada — quase da família, muitas de nossas mães negociaram liberdade e casório. Talvez nossas mães se casassem por sustento, por aliança, por tonalidade de pele. Quem diz, afinal, que é preciso amor para casar? Para muitas dessas mães, ter filhos e filhas pretos era o assombro máximo. Talvez, inclusive, nossas mães ficassem viúvas e se vissem em situações de gerar filhos sem sobrenomes, filhos de avós rabugentas que as detestassem.

Contudo, essas mães que todos conhecemos comemorariam os filhos embranquecidos que nasceriam dessas cruzas inter-raciais. Cada filho branco que nascia era motivo de muita alegria! E por estarem na penúria entre as peles negras e brancas, essas mães dariam longos conselhos de como manter na pele o mínimo negror possível! “Nada de sol! Tome muitos banhos por dia! Esfregue-se bem! Beba muito leite!”. No projeto de embranquecimento, todos os tipos de

conversa levavam a nós, filhos negros de uma pele que tentam apagar, a cultivar a branquitude como apreço máximo de uma vida.

Uma criança preta que assume sua *pretice* sujaria o sangue de toda a família.

Por isso, talvez, filhas e filhos negros-embranquecidos só fossem reconhecidos quando já maduros, quando já adultos ou já escapando das infâncias e das peraltagens. Afinal, era preciso provar que a malandragem não corria em seus sangues, que o negro não fosse mais forte que a branquidão nacional!

Talvez, inclusive, essas mães tivessem sogras ou mães criadas nos contos da Branca de Neve que viam, na mestiçagem, a anormalidade a ser curada. Mas, honestamente? Não queremos saber de causas, das origens familiares, das culpas individualizadas. Entendemos, com Richard Miskolci, que se trata de um desejo de nação.

No Brasil, a preocupação coletiva com a sexualidade emergiria na intersecção de discursos políticos, científico e literários sobre a nação brasileira que seguiam objetivos como o branqueamento/civilização de nosso povo por meio de práticas [...] discriminatórias ou formas sutis de rejeição, disciplinamento e controle das relações íntimas, particularmente afetivas e sexuais, conformada ao ideal reprodutivo (portanto heterossexual e viril)... Em termos coletivos, temia-se a reprodução ou preponderância das raças consideradas inferiores e inaptas ao progresso, o que ocorreria inevitavelmente se não se inculcasse no indivíduo a responsabilidade pelo autocontrole e domínio sobre os instintos, vistos como ameaça sempre à espreita à moralidade da qual dependia a formação de casais saudáveis que gerariam os filhos da nação (MISKOLCKI, 2012, p. 42).

O projeto de embranquecimento a todo custo, ainda que fora do amor romântico, passa a ser perseguido como investimento das boas famílias que abrigavam as peles menos brancas. Os discursos racistas eugênicos eram fundamentados pela ciência europeia e nós, bichas pretas, éramos tornadas, uma vez mais, cobaias em um laboratório de subjetividade republicano (CAETANO, 2016).

As mães embranquecedoras são muitas em nossas histórias. E, todavia, também outras mães existem. Mães que, desde cedo, nos fizeram saber que elas são subjetivadas com as histórias dos outros. Essas mães que fabulamos assumem para si o compromisso de se cruzarem com as histórias e *em-bichá-las* por dentro.

Não abrem mão disso! Suas histórias não seguem esse roteiro confortável e prescritivo das políticas eugenistas, que fabricam mulatinhas/os. E, esse projeto de embranquecimento não se concretiza via casamento.

Teriam, talvez, a força para enegrecer os mundos? Para *embichá-lo*?

Fabular é preciso

Como dizíamos inicialmente, visto que somos bichos de goiaba, bichas de fruta, nossas histórias — que não marcam nenhum ponto originário ou que ouçam fabulá-lo para fugir dessa caretice — marcam geografias de devoração das carnes pelo lado de dentro.

Assim, talvez, pudéssemos fabular nossas entradas e saídas por entre frutas e famílias apenas para amarrar linhas que a máquina patriarcal e heteronormativa do capitalismo insiste em separar ou fingir não haver coligação: gênero, raça e sexo.

Aqui, então, poderíamos fabular um início por uma criança que, vendo um estranho no ninho, logo grita para a mãe: “Mamãe, ele realmente é meu irmão? Ele não foi trocado no hospital? Eu fui trazida no bico da cegonha e ele veio no bico do urubu?”.

A pergunta ecoa numa casa embranquecida onde uma mãe quase-branca — mas que nunca deixou de ser preta — cultiva seus filhos embranquecidos com o mais prestigioso do zelo. O problema é que, num encontro carnal, a mãe descobriu-se não mais *grávida*, mas *prenhe*. E, dali, pariu uma criatura iminentemente racializada e que, por conseguinte, racializou todos os demais.

“Fui trazida no bico da cegonha e ele veio no bico do urubu?”, repete a pergunta de uma criança fabulada. A mãe, no desespero, tenta manter-se longe dos corpos. Tenta negar tudo o que os estudos raciais insistiam que ela visse. “Ele nasceu branquinho!”, corre em afirmar, “Veja a lembrancinha de seu batizado... mas é que eu esqueci ele ao sol... aí ele ficou mulatinho, da cor do chocolate...”.

Por fim, ela já não fala; gagueja. Naquele momento a linguagem, porque permeada por relações de poder, afeta o corpo e produz na diferença a desigualdade. Entre a raça e o corpo, entre o gênero e o sexo, a criança enegrecida delira coletivamente com os irmãos, com a mãe e, quiçá, delira também em suas funções orgânicas.

Os irmãos, porque preocupados com sua própria branquitude, insistem em desprezar a prole trazida pelo bico do urubu. Ali, a diferença é arraigada pela produção da desigualdade.

Para sobreviver e não ser engolido pela onda embranquecedora, é mesmo preciso que se valha de malandragens. Malandreira a ponto de que, em dado momento, não sabe mais o que sobra daquela figura que um dia fora. À medida que o corpo preto cresce e se expande, recusa para si a possibilidade de ser humano, de se definir por uma genitália ou por seus modos de praticar o gozo. A mãe desse bicho-bicha decerto não engravidara! Pariu um ser que conjuga as malandragens da vida preta e dos corpos pobres com as ousadias de corpos generificados, de sexualidades debochadas.

Pode uma bicha preta nascer?

Naquela casa, o menino preto nascia e morria todos os dias.

Morria sempre que lhe derramavam os amores *embranqueceDores*, sempre que vinham para cima dele com as falácias brancas e com os discursos eugênicos. E de tanto morrer, foi, certa vez, picado/lambido/germinado pela mosca-da-fruta. Dentro dele nasceu um bicho-de-fruto. E ele, por sua vez, descobriu-se fruta. Bicho-fruta. Bicho-bicha. Nasceu novamente! Dessa vez, bicha preta! Sua presença funcionava como lembrança e memória apagada de um projeto de branquitude que não deu certo.

E por permitir a presença do outro, outros processos educativos agenciam a vida dessa família. Somos, hoje, pretos e pretas, bichos e bichas e, naquela família, não resta mais nada puro. As branquidões servem de alimento para os bichos-bichas-pretas. As brancuras são o que devoramos para regurgitar e defecar em outras escalas de cores. Somos pragas e nos espalham pelos bons frutos. Os mais bem cuidados são os mais apetitosos!

No encontro com a bicha-preta, nem mesmo a mãe-quase-branca se mantém na lógica embranquecida. Também ela se descobre negra. Afinal, como nos lembra Frantz Fanon (2016, p. 50), “Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura”.

Fabular é, pois, preciso para ampliarmos as línguas que dizem dos mundos.

Se compreendemos que pela linguagem contamos algumas versões de algumas histórias e produzimos sujeitos, como tarefa precisamos enegrecer e *enviadercer* a

linguagem, os corpos e a vida. E porque pretas, bichas pretas, para além do engecer, nosso convite como aposta política é para o *enviadecer*.

Enviadecer nos parece hoje, acolhendo a picada da mosca-da-fruta e sua estrangeiridade, funcionar como uma arma de guerra capaz de fragilizar a masculinidade, a branquitude, o machismo e o sexismo. Uma arma que como mosca que *embixa* a fruta, nos permite frutar e fazer fruta *em-bixada* também a *cisheteronormatividade* branca e europeia!

Referência

- BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. *In*: HOLANDA, Heloíza Buarque de. (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.
- CASTRO, Susana de. Condescendência: estratégia pater-colonial de poder. *In*: HOLANDA, Heloiza Buarque de. (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.
- CAETANO, Marcio. **Performatividades reguladas** - heteronormatividades, narrativas biográficas e educação. Curitiba: Appris, 2016.
- CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. *In*: HOLANDA, Heloiza Buarque de. (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.
- CURIEL, Ochy. **Decolonizando el feminismo**: una perspectiva desde América Latina y el Caribe. 2009. Disponível em: http://feministas.org/IMG/pdf/Ochy_Curiel.pdf. Acesso em: 25 ago. 2014.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FIGUEIREDO, Angela. Carta de uma ex-mulata a Judith Butler. *In*: HOLANDA, Heloiza Buarque de. (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.
- GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. *In*: HOLANDA, Heloiza Buarque de. (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.
- GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomani. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2014000300013&script=sci_arttext. Acesso em: 13 jun. 2015.

MISKOLCI, Richard. **O desejo de nação**: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX. São Paulo: Annablume, 2012.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. *In*: HOLANDA, He-loiza Buarque de. (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

PAJUBÁ. [Compositor e intérprete]: Linn da Quebrada. São Paulo: Sentidos Produções, 2017. 1 CD.

7. Direito social à educação e educação especial: atravessamentos dos pressupostos da inclusão escolar

*Alexandro Braga Vieira*¹

*Sabrina Selvatici Gomes Ghidini*²

*Marcelo Dobrovoski*³

DOI: 10.52695/978-65-88977-47-7-p117-137

Considerações iniciais

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania [...]. O direito à educação é um direito social de cidadania [...]. Basicamente, deveria ser considerado não como

-
1. Pós-Doutor em Educação pela Ufes. Professor do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Pesquisador da área de Educação Especial.
 2. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Ufes e Graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Especialista em Gestão Escolar pela Saberes. Docente da Rede Municipal de Serra/ES. Pesquisadora da área de Educação Especial.
 3. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Ufes e Graduado em Pedagogia pela mesma universidade. Docente das Redes Municipais de Vitória e Serra/ES. Pesquisador da área de Educação Especial.

o direito da criança freqüentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado [...]. A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil (MARSHALL, 1967, p. 73).

A história da Educação Brasileira, ao longo de décadas, tem agregado um conjunto de movimentos históricos e políticos que evidenciam lutas para que a Educação seja assumida como um dever do Estado e um direito de todo cidadão. Essa luta tem feito mover uma pluralidade de pesquisas e teorizações que se debruçam a produzir pressupostos a fundamentar a redemocratização da escola para que todos os brasileiros possam ter a possibilidade de estudar, pesquisar, ampliar seus conhecimentos e experiências, conforme sinaliza a Constituição Federativa do Brasil de 1988.

Vários grupos sociais excluídos passaram a lutar para terem acesso à escola, sendo nítidos os movimentos constituídos por populações camponesas e indígenas, sujeitos com diferenciações linguísticas, questões de gênero, orientações sexuais, situações religiosas e econômicas, bem como com algum tipo de comprometimento físico, psíquico, sensorial ou intelectual, dentre outros, quando reconhecem a apropriação do conhecimento sistematizado como ação atrelada à constituição do que somos e do que nos tornamos. Por isso, lutam para que a escola cumpra sua função social envolvendo todos no ato educativo.

Silva (2005, p. 59) salienta que “[...] o ato de conhecer envolve fundamentalmente tornar ‘presente’ o mundo para a consciência”, entendendo-o como possibilidades para o humano compreender o mundo; encontrar alternativas para analisar os fatos que emergem na sociedade e os impactos produzidos; problematizar a organização social; criar canais alternativos para torná-la mais equalizada; refletir sobre a perspectiva de cidadão formado; analisar a vida social que nela se desenvolve; refletir sobre como o conhecimento vem se processando; problematizar como as novas tecnologias impactam no desenvolvimento do humano e compreender as relações que estabelecemos com nossos pares na vida cotidiana.

[...] a questão não é mais simplesmente: ‘como pensar’, mas: ‘o que se torna algo pensável?’. Examinar o que torna algo pensável estimula, por sua vez, pensar o impensável. Um currículo inspirado [nessa perspectiva] é um currículo que força os limites das epistemes dominantes: um currículo que não se limita a questionar o conhecimento construído, mas que se aventura a explorar aquilo

que ainda não foi construído [...]. É a diferença que pode fazer diferença no currículo (SILVA, 2005, p. 109).

A compreensão do mundo pela via do conhecimento permite ao humano refletir sobre o quanto estamos mergulhados em uma convivência social que valoriza a ideia de que precisamos viver para “ter” e para “ser”, a partir de um paradigma marcado pela assimetria entre as pessoas, sem estabelecer análises críticas sobre a desigualdade e a exclusão social. Esses pressupostos corroboram para a produção de mundos particulares, segregações, diferenças entre as pessoas, esfriamento nas relações e dinâmicas que excluem e produzem diferenças, naturalizando-se de maneira desordenada e não problemática.

Naturalizamos fatos que entendem a vida a partir de particularidades, desejos, ansiedades, expectativas e o que precisamos possuir para nos satisfazer. No campo da educação, particularizamos pensamentos; leituras sobre os outros; sobre quem tem direito ou não de aprender; o que é conhecimento e sobre quem temos o compromisso de ensinar, sem estabelecer uma reflexão crítica de que o ensino é elemento chave para uma ação consciente sobre a vida em sociedade e sobre si, situação que implica o desenvolvimento da capacidade cognoscitiva, marca registrada do humano.

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sinequa non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções (CURY, 2002, p. 6).

Esses pressupostos que valorizam a necessidade de o humano “ter” e “ser” — a partir de visões particulares de existência — vêm se tornando uma preocupação recorrente na produção teórica de vários autores críticos, como Boaventura de Sousa Santos (2006), quando problematizam a ideia de vivermos em uma dinâmica marcada por tamanha estratificação social que nos leva a conviver cotidianamente com os processos de desigualdade e de exclusão, de maneira pouco problemática.

Segundo Santos (2006), o sistema de desigualdade submete grupos de pessoas à convivibilidade social de maneira subordinada, pois seus conhecimentos, valores, crenças, condições e necessidades estão em submissão ao grupo considerado hegemônico. A pessoa encontra-se integrada à sociedade, mas sem grandes possibilidades de posições sociais mais prospectivas.

No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo está dentro e sua presença é indispensável (SANTOS, 2006, p. 280).

O sistema de exclusão postula a ideia de que existem pessoas com “diferenças significativas” que precisam ser subjetivadas como não existentes e não aptas à convivência social. O fato de serem consideradas estéreis justifica o ato de serem descartadas. A exclusão se fundamenta no pressuposto de sujeitos não válidos e não são propensos aos benefícios de vários direitos, consolidando o descompromisso do Estado em relação a essa pessoa.

[...] a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está em baixo, está fora [...]. Se a desigualdade é um fenômeno sócio-econômico, a exclusão é, sobretudo um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita [...]. A desqualificação como inferior, louco, criminoso ou pervertido consolida a exclusão e é a perigosidade pessoal que justifica a exclusão (SANTOS, 2006, p. 280-281).

É justamente a luta por uma educação que se comprometa com a apropriação de conhecimentos que possibilitem novos quadros de referência, calcados na necessidade de levar os estudantes a repensarem a dinâmica social e de entenderem o impacto do conhecimento em uma perspectiva de vida e de sociedade capaz de constituir linhas de pensamento e de ação que desnaturalizem a desigualdade e a exclusão que fazem fortalecer os movimentos sociais que defendem reformas no campo da educação para que grupos excluídos possam participar e contribuir com novas lógicas de ensino.

A defesa por essa perspectiva de educação fundamenta o reconhecimento da educação como um direito de todos – promulgado na Constituição Federativa do Brasil de 1988. O direito público ancora-se na ideia de que ele é um elemento base para a formação humana e sua negação acarreta uma sanção explícita para os responsáveis (governantes ou pais), pois essa omissão implica o direito de ampliar possibilidades cognitivas, relações sociais e a capacidade de se contribuir com a produção de novos conhecimentos. Dessa forma, qualquer cidadão pode exigir-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes.

[...] quando nascem os chamados direitos públicos subjetivos, que caracterizam o Estado de Direito. É com o nascimento do Estado de Direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. No Estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de Direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de Direito é o Estado dos cidadãos (BOBBIO, 1992, p. 61).

Para o reconhecimento da Educação como um direito de todos, um conjunto de direcionamentos normativos foram constituídos. Foi considerado que o ensino será ministrado a partir de princípios, dentre eles: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o reconhecimento do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a valorização dos profissionais do ensino; a gestão democrática do ensino público; a garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

É possível inferir que o texto constitucional, ao reconhecer a educação como direito de todos, entende, simultaneamente, que ela se dará na interface com os pressupostos da diversidade/diferença, pontuando a necessidade de condições de ensino-aprendizagem mais equânimes para oportunidades de apropriação do conhecimento. O fato de as pessoas possuírem trajetórias diferenciadas de existência e de aprendizagem reforça a criação de estratégias pedagógicas capazes de estimular os alunos a terem liberdade para aprender, criar, questionar o conhecimento e produzir novos-outros.

Como nos diz Morin (2005), somos abertos e fechados ao mundo pelo conhecimento. Precisamos pensar que o conhecimento faz sentido quando toca e atravessa a pessoa, pois, como afirma Larossa (2002, p. 21), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Dessa forma, a liberdade de aprender, de recriar e de questionar o próprio conhecimento se consolida quando o sujeito é afetado a ponto de poder criar uma relação inseparável com os diversos saberes. Os afetos nos currículos escolares não se resumem a questões afetivas, mas à ideia de que quando algo nos afeta, nos marca. Faz com que nos sintamos parte dessa experiência e ela parte de nós.

[...] professores e alunos precisam encontrar maneiras de evitar que um único discurso se transforme em local de certeza e aprovação. Os professores precisam encontrar meios de criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciamento de uma multiplicidade de vozes por um discurso dominante; ao mesmo tempo devem desenvolver formas pedagógicas ancoradas em uma sólida ética [...]. Essa é uma pedagogia que rejeita a falta de posicionamento e não silencia em nome de seu próprio fervor ou correlação ideológica. Uma pedagogia crítica examina cuidadosamente e por meio do diálogo as vias pelas quais as injustiças sociais contaminam os discursos e as experiências que compõem a vida cotidiana e as subjetividades dos alunos que neles investem (GIROUX; SIMON, 2008, p. 106).

Portanto, a Constituição Federativa do Brasil de 1988 reconhece a necessidade de buscarmos por concepções pedagógicas que se alinham às trajetórias cognitivas produzidas pelos alunos para apropriação do que lhes é ensinado e para a produção de novos-outros conhecimentos. E, ainda, que a gestão desse processo se realize de modo democrático, buscando, ensino com qualidade socialmente referenciada e condições de ensino-aprendizagem para todos e não para um grupo seleto de sujeitos na sociedade.

Para tanto, ao Estado ficou promulgado o dever de garantir Educação Básica⁴ obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, assegurando, sua oferta gratuita para todos aqueles que não tiverem acesso na idade própria. A educação é assumida como direito público subjetivo e o seu não-oferecimento

4. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. É interessante enfatizar que a educação, ao ser subjetivada como de todos, busca romper com quaisquer perspectivas que venham produzir formas de discriminação e negação de acesso ao conhecimento.

Para a garantia desse direito, a Carta Magna traçou normatizações para reensejamento dos alunos e referenciais para uma formação básica comum para todos os brasileiros, resguardando o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais e às diferentes trajetórias formativas. Trouxe apontamentos para o financiamento da educação, fazendo com que cada ente federado seja obrigado a investir na educação, tendo em vista a necessidade de se criar as condições basilares para os alunos aprenderem e os professores ensinarem.

Na Constituição Federativa do Brasil, é referendada questões que envolvem a formação inicial e continuada dos professores, convocando os sistemas de ensino a constituírem planos de cargos e salários para os profissionais da educação, resguardando o piso salarial profissional nacional, a inserção na carreira por meio de concursos públicos e os investimentos na formação contínua.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade (PIMENTA, 2000, p. 19).

Os pressupostos normativos e legais defendidos na Constituição Federativa do Brasil de 1988 deram sustentação para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 que referenda a educação como dever do Estado e um direito de todo cidadão, apontando as diretrizes a serem adotadas para a oferta da educação básica até a educação superior.

Promulga a necessidade de regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios, traçando os compromissos de cada um desses entes federados para a oferta de educação para todos os brasileiros; demonstra como a educação brasileira se encontra organizada (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional técnica de nível médio e ensino superior); reforça a ideia de que os currículos da educação básica devem trazer uma base nacional comum a ser complementada com as particularidades de cada região; traça

orientações sobre o calendário escolar e a carga horária anual a ser cumprida; dispõe sobre os processos de avaliação, de classificação, reclassificação e recuperação dos alunos; delineia direcionamentos sobre a formação dos professores, dentre outros encaminhamentos. Todos eles adotam como horizonte a garantia de acesso aos cotidianos escolares, com condições de aprendizagem e de apoios quando necessário.

A educação nas instituições escolares [...] encontra-se de maneira natural com a diversidade entre sujeitos [...]. A diferença existe. As práticas educativas [...] deparam-se com a diversidade como um dado da realidade. [...]. As formas de organização escolar, as práticas de ensino [...] têm o desafio de salvaguardar o comum (o que implica renúncias individuais e a aceitação de padrões compartilhados) e proteger tudo o que, sendo singular, possa ser defendido eticamente e ser enriquecedor para o indivíduo e para a comunidade social (SACRISTÁN, 2002, p. 18).

O direito à educação consolida-se a partir do tripé: acesso, permanência e apropriação do conhecimento. O acesso não se restringe ao direito de o sujeito buscar a secretaria escolar e efetivar sua matrícula. Seria pouco resumir a complexidade de ser aluno ao preenchimento de uma ficha. O acesso pressupõe a possibilidade de o sujeito fazer-se aluno, significando assumir o desafio de vivenciar a tensão existente entre o desenvolvimento de certa autonomia em relação à apropriação/constituição do conhecimento e a necessidade da mediação pelo professor.

Essa linha de pensamento vem sendo defendida por autores como Tardif (2002, p. 132) quando salienta que “[...] nada nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem”, mas, também, Sacristán (2005, p. 200), ao defender que para o alcance desse objetivo “[...] não podemos deixar de sugerir a eles conteúdos atraentes”, pois “[...]é preciso que os alunos se associem, de uma maneira ou de outra, ao processo pedagógico em curso para que ele tenha alguma possibilidade de sucesso” (TARDIF, 2002, p. 167). Jinkings (2005, p. 11) também sinaliza a necessidade de entendermos o acesso à escola para além da efetivação da matrícula, já que:

[...] o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos e que o processo de exclusão

educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela.

No que se refere às condições de permanência, seria restrito pensar somente em questões de acessibilidade, pois também envolve uma atitude humana diante do outro. A aprendizagem realiza-se entre pares, sempre permeada por um processo de mediação, portanto, as condições de permanência envolvem redes de sustentação do ato educativo, materializadas na reorganização das escolas, na criação de serviços de apoios diversos e na promoção de novos/outros pensamentos e olhares acerca da educação como um direito de todos.

No jogo do compreender, no encontro com o outro, o diferente e o plural, é possível reajustar focos, construir outros, ampliando, assim, nossos horizontes compreensivos. A experiência hermenêutica advoga a disponibilidade para abertura, para o imprevisível, para que o novo surja no processo de compreensão (VASQUES, 2011, p. 11).

O direito de acesso ao conhecimento sistematizado e a possibilidade de contribuir com a continuidade de sua constituição é outra base desse tripé. Para o humano, o único ser munido de raciocínio, conhecer é produzir ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Para Saviani (2003, p. 12), conhecer é trabalhar com a “[...] produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana”.

Trabalhar com o conhecimento também significa incorporar um conceito novo, ou original, sobre um fato ou fenômeno qualquer, pois o conhecimento não nasce do vazio e sim das experiências que acumulamos, dos relacionamentos interpessoais e da inserção na sociedade e na cultura. Saviani (2003) entende que a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber, portanto as atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão.

A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do ato educativo, traduzido como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. O objeto da educação é a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelas pessoas para que se tornem humanas e a descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003).

A Educação como direito social também dialoga com movimentos produzidos em âmbito internacional — Conferência de Jomtien (1990) e Declaração de Salamanca (1994) — que reafirmam o compromisso de o Estado assumir que todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos tenham condições de aprender na escola comum, por meio de currículos escolares subjetivados como tramas que envolvem os conhecimentos que se pretende ensinar, articulados aos apoios aos alunos, às novas maneiras de mediar o conhecimento e às propostas de avaliação comprometidas em acompanhar como o conhecimento vai se enredando na vida daqueles que o praticam.

Para a educação como um direito social, há de se pensar o aparato legal como um dos primeiros passos para se reconhecer o direito de todos, bem como os meios para que esse direito se desdobre em ações, garantindo condições para as pessoas se constituírem estudantes. Para tanto, circunstâncias de igualdade para apropriação/produção dos conhecimentos se mostram necessárias. Uma das estratégias tem sido a constituição do Plano Nacional de Educação, composto por diretrizes e metas a serem alcançadas em dez anos. Ganham destaque a universalização e a ampliação do acesso e o atendimento em todos os níveis educacionais; o financiamento da Educação; o incentivo à formação inicial e continuada dos professores; a composição de estratégias específicas para a inclusão de minorias sociais.

É necessário pensar em condições de valorização, de formação e de trabalho para os profissionais da educação para eles se colocarem como aqueles que têm o conhecimento como base de seu trabalho, assumindo a ideia de que o professor ensina e o aluno aprende. Há de se pensar a escola como espaço-tempo de formação humana para que alunos e professores aprendam e ensinem, por meio de uma relação dialógica, tendo em vista interações entre os conhecimentos sistematizados e os constituídos nas vivências cotidianas.

[...] o desenvolvimento de uma formação que dê resposta aos problemas práticos é, com efeito, objectiva e subjectivamente incompatível com o desenvolvimento de uma formação cuja gestão impõe que ela se dirija para categorias de destinatários mais ou menos homogêneas, uma vez que a natureza dos problemas práticos está fortemente correlacionada com os estilos profissionais cuja singularidade não parece ser compatível com esse trabalho de categorização. É por isso que os problemas da prática só podem encontrar soluções no terreno da prática, isto é,

não são solúveis no campo da formação independentemente das propriedades desta (CORREIA, 2003, p. 55).

Na sociedade contemporânea, é preciso problematizar os pressupostos da diferença e da igualdade, pois “[...] não se sabe pensar diferenças com igualdade; as diferenças são sempre desiguais” (SANTOS, 2007, p. 30). Assim, para desnaturalizar essa realidade é importante entender a diferença como uma situação discursivamente produzida, sendo permeada por relações de poder (SILVA, 2005). A diferença precisa ser mais do que tolerada ou respeitada, mas colocada em debate.

Na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a ‘diferença’ se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que fazem com que a ‘diferença’ adquira um sinal, que o ‘diferente’ seja avaliado negativamente relativamente ao ‘não-diferente’ (SILVA, 2005, p. 87).

Considerando a apropriação do conhecimento como uma forma de poder, acessá-lo se configura como uma possibilidade de enfrentamento à desigualdade social e fortalecimento da igualdade na diferença, situação que demanda uma modificação consubstancial nos currículos escolares, pois, como alerta Silva (2005, p. 90), se “[...] o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria”, em pouco avançaremos na tradução do que vem determinando os aportes legais em práticas educativas promotoras do direito que todos têm de aprender, como determina a Carta Magna deste país.

A Educação Inclusiva no contexto do direito à educação

Ao buscarmos interações entre o direito à educação e os pressupostos da Educação Inclusiva, entendemos que tratamos de perspectivas que se complementam, tendo em vista o direito à educação trazer subsídios normativos e legais que colocam o Estado como responsável pela garantia de acesso, permanência e condições de apropriação do conhecimento, enquanto a inclusão escolar se alinha a aportes que dão suporte ao direito de aprender na escola de ensino comum na igualdade-diferença, pois como diz Santos (2006, p. 382).

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quan-

do a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

A garantia do direito à educação não se restringe às determinações legais, demandando análises críticas e reflexivas sobre elementos que produziram e fundamentaram os processos de exclusão da/na escola e ações políticas capazes de ajudar as escolas a se adequarem para garantir a aprendizagem na igualdade-diferença por meio de uma pedagogia capaz de acesso ao conhecimento por todos os alunos.

Falar em inclusão escolar é reconhecer que já defendemos a integração escolar – entendida como o reajuste da pessoa considerada “diferente” à escola e, na atualidade, precisamos de linhas de pensamento que deem condições às escolas para se reorganizarem e reconhecerem que a diferença pode potencializar sua função social, pois se tivéssemos os mesmos percursos e tempos de aprendizagem, em pouco avançaríamos na produção do conhecimento, do desenvolvimento do humano e da recriação dos elementos culturais.

Uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais. Assim, a implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras deve incidir sobre a rede de relações que se materializam através das instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam (BRASIL, 2005, p. 8).

A inclusão escolar tem o objetivo de fortalecer as contribuições da escola de ensino comum no desenvolvimento de todos os alunos, por isso, ela precisa ser um lugar que assume as aprendizagens como obrigatórias (MEIRIEU, 2005), porque aprender é encontrar horizontes para transcender aos momentos de inconsciência e ir ao encontro de produções cognitivas que trazem à nossa consciência a problemática existente na sociedade contemporânea.

A apropriação do conhecimento incentiva uma atitude de busca para descobrir o desconhecido. Os pressupostos da inclusão escolar buscam aguçar a sensibilidade dos profissionais da educação para compreenderem que podemos ampliar conhecimentos, articular ações para todos acessarem os conhecimentos,

enfrentar convicções excludentes, desenvolver a autonomia intelectual e escolher posicionamentos políticos que melhor refutem responsabilidades como cidadãos.

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que podem retornar à escola em algum momento no futuro. A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados (MITTLER, 2003, p. 236).

A inclusão escolar busca ajudar as escolas a efetivarem o direito à educação para todos. Não se pode reduzir a inclusão em torno dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pois uma escola inclusiva se reorganiza para lidar com todo tipo de diferença. A escola, face às atuais exigências da Educação Inclusiva, precisa ser reinventada para reconhecer os estudantes como produtores de conhecimento, priorizando processos capazes de formar sujeitos criativos, autônomos, participativos e cooperativos. Uma escola pautada nos pressupostos inclusivos assume o compromisso de formar sujeitos para as diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção excludente presentes na sociedade atual.

Inclusão Escolar e Educação Especial: aproximações e singularidades

Em muitas redes de ensino, percebemos certa dificuldade conceitual entre as aproximações e as singularidades entre a inclusão escolar e a educação especial. É recorrente ouvir os profissionais da Educação sinalizarem que a inclusão escolar veio de cima para baixo e que as escolas não estavam preparadas para receber os alunos. Muitos professores afirmam não possuir formação para lidar com os estudantes da inclusão e que não sabem envolvê-los nas aulas. Diante disso, nos perguntamos: quem são os alunos da inclusão? Muitas vezes, encontramos como respostas: os alunos com deficiência; os alunos com necessidades educacionais especiais; os alunos surdos, com cegueira, com deficiência mental.

Nos cotidianos escolares, a inclusão escolar e a educação especial são subjetivadas como se fossem sinônimas. Tal questão se coloca problemática. Não podemos resumir uma à outra. Vários são os grupos sociais contemplados pelas políticas de inclusão, já que pressupõe o acesso de todas as pessoas nas escolas comuns. Para tanto, demandada criação de várias políticas educacionais e não somente uma. Quando os pressupostos da inclusão escolar são resumidos nos princípios da educação especial, várias problemáticas são constituídas.

Uma primeira envolve a composição das políticas de apoio. O Estado deixa de constituir as políticas necessárias para sustentar o direito à educação na igualdade-diferença e acaba por direcionar para a educação especial todas as demandas escolares, como se todos os estudantes tivessem as mesmas necessidades e todos possuíssem algum tipo de deficiência ou transtornos. Precisamos pensar que lidamos com alunos diversos, portanto, necessitamos de políticas diversas. São alunos diversos com necessidades diversas.

A educação especial é parte das políticas de inclusão escolar e se destina a apoiar os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ela é considerada uma modalidade de ensino, ou seja, não substitutiva à escola. Visa a apoiar os processos de ensino-aprendizagem de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Quando se amplia a compreensão da inclusão escolar e não a reduz na educação especial, exige-se do Estado a composição de políticas plurais: Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação para as relações Étnico-Raciais, Educação de Gênero e Sexualidade, dentre outras.

Para compreender as aproximações e as singularidades entre a inclusão escolar e a educação especial, temos trabalhado com a metáfora do guarda-chuva. Quando aberto, ele tem a função de “proteger” alguém. Metaforicamente, a inclusão escolar, preservaria o direito de todos em aprender. Para tanto, convida o repensar dos currículos, das práticas de ensino, da avaliação da aprendizagem e das relações humanas e profissionais, assumindo o direito social da educação para todos.

Assim, a inclusão escolar não perpassa por pontos de vista que elegem quem pode ou não aprender, estando vinculada ao direito à educação. As hastes desse guarda-chuva são as várias políticas direcionadas a sustentar os processos de

inclusão escolar. A Educação Especial, a Educação do Campo, a Educação de Jovens e Adultos, as discussões sobre o reconhecimento e valorização das questões linguísticas, de gênero, de diversidade sexual, de comunidades indígenas e quilombolas, dentre outras, podem ser comparadas às hastes.

Outra questão problemática trazida pela simplificação da Educação Inclusiva na Educação Especial perpassa pelos modos como os alunos são vistos e definidos. Quando colocamos os dois conceitos como sinônimos, reduzimos a pluralidade dos alunos em estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e deixamos que ver/perceber os outros modos de existência presentes nas escolas. Os alunos apoiados pela Educação Especial acabam por ter que dividir seus apoios com os demais estudantes, como se todos demandassem apoio da modalidade. Reduz-se, na Educação Especial, a criação dos apoios quando as necessidades dos alunos perpassam por questões de outra natureza.

Uma das lutas assumidas pela Educação Especial é o enfrentamento do pressuposto de que os estudantes por ela apoiados não aprendem e buscam a escola para socialização. Precisamos ajudar as escolas a perceberem os alunos para além de suas deficiências. Muitas vezes, o foco na deficiência faz a escola não perceber o estudante e desenvolver um sentimento de impotência em relação a esse sujeito. Diante disso, precisamos pensar nos impactos desse cenário na aprendizagem de muitos estudantes que não possuem deficiências, mas que tem suas necessidades alocadas na Educação Especial, mesmo elas perpassando por outras rotas.

Simplificar alunos diversos como público-alvo da Educação Especial, além de constituir a problemática outrora discutida, faz com que seus processos de aprendizagem sejam afetados por outras problemáticas. Muitas escolas, ainda buscam no trabalho clínico respaldo para o trabalho pedagógico quando se deparam com a mediação do conhecimento com alunos apoiados pela Educação Especial. Com isso, buscam docilizar e controlar os corpos, os pensamentos, as atitudes e as maneiras como as pessoas se comportam na esfera social para alocá-las dentro de padrões pré-estabelecidos. É crescente o número de alunos encaminhados para acompanhamentos clínicos ou para uso de medicamentos, por serem considerados como tendo algum tipo de deficiência e por terem formas diferenciadas de existência fora das exigências socialmente constituídas. Uma vez constituído o aluno com deficiência, sobre ele recai a ideia de que a escola não precisa escolarizá-lo por ser subjetivado como não aprendiz.

Quase sempre, algumas crianças ganham rótulos como “hiperativas”, “desligadas”, “com déficit de concentração” e “autismo”, dentre outras, esperando as escolas que profissionais da área clínica venham resolver as questões de aprendizagem, pois, aos olhares de muitos educadores, esses estudantes demonstram “comportamentos que desviam do padrão, mesmo vários estudos apontando a necessidade de um olhar atento para as trajetórias escolares e as múltiplas necessidades de aprendizagem trazidas pelos movimentos de inclusão escolar.

O diagnóstico e a psicopatologia [...] não são interpretados uniformemente. Alguns autores não problematizam o diagnóstico descritivo, tratando-o genericamente, ou seja, utilizam-no como forma de ‘identificar’ o sujeito a ser pesquisado, sem contextualizar a historicidade dos conceitos, seus limites e implicações; outros situam-se nesse referencial enquanto a etiologia não é melhor definida, o que temporariamente impossibilita outro tipo de classificação; há também os que se afirmam categoricamente ateóricos. Existem rasuras, ruídos na leitura, algumas passagens são sublinhadas, outras esquecidas... (VASQUES, 2011, p. 6).

Por isso, compreendemos que o trabalho com a pluralidade de alunos nas escolas comuns demanda investimentos na formação inicial e continuada dos professores visando ao aprofundamento teórico-prático de questões que versam sobre o direito à educação para todos. Muitos professores acreditam que as políticas de inclusão emergiram de uma hora para outra, desmerecendo as lutas e os enfrentamentos constituídos para que muitos grupos sociais pudessem aprender nas escolas comuns.

Como fala Bobbio (1992, p. 5), a garantia dos direitos sociais se constituiu por meio de lutas. Os direitos do humano são históricos. São “[...] nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes e, nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas”. A ideia de que o direito à educação para determinados grupos sociais se constituiu de forma instantânea pode sinalizar fragilidades na formação docente, situação que leva os educandos a trabalharem na educação com certas lacunas na elaboração de sua consciência histórica.

Diante disso, precisamos reconhecer o direito à educação como fruto de uma luta histórica. Precisamos também colocar em análise os modos como significamos os alunos em processos de inclusão no cotidiano escolar. Muitas

vezes, sobre eles recaem certo descompromisso em relação à aprendizagem e com pouca conexão entre os vários profissionais da educação quando se analisa a mediação do conhecimento. A própria concepção de Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar, é significada como restritiva à convivibilidade social e desconectada da apropriação do conhecimento, já que o currículo escolar é pautado em conhecimentos a partir de padrões didáticos, cuja finalidade é levar o aluno a cumprir objetivos pré-estabelecidos para avançarem nos anos e etapas da Educação Básica com “rendimento” nas avaliações de larga escala.

Em muitas escolas, um conjunto de mitos sustenta a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial. A ideia de uma suposta legislação específica e a existência de laudos clínicos sustentam a prerrogativa de que os alunos podem avançar entre os anos escolares, sem a necessária apropriação do conhecimento. Precisamos romper com esse mito! A aprovação automática vem se tornando uma ação perversa quando pensamos a cotidianidade dos alunos na escola. Se são avançados, sem as mediações necessárias, sem a proposição de ações pedagógicas, sem objetivos a serem alcançados, sem a possibilidade de serem envolvidos na dinâmica da turma com respeito às suas especificidades de aprendizagem, acabam não encontrando condições de acompanhar o que demandariam aprender nas séries posteriores, ficando, sempre, em situação de desvantagem. Em contrapartida, se ficam retidos em virtude do mesmo quadro pedagógico descrito, sobre eles recaem a ideia de não terem dado conta de aprender, sendo que as condições pedagógicas não lhes foram ofertadas.

Essa situação nos leva a entender a urgência de darmos outros significados para os currículos escolares, pois o trabalho com a diversidade/diferença humana na escola refuta o reconhecimento de que especificidades precisam ser consideradas, mas essas especificidades não apagam o direito que todos têm de aprender, fundamento defendido pelos pressupostos da inclusão escolar.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2005, p. 150).

Defendemos a escola pública e laica para todos os brasileiros. Para tanto, precisamos compreender o direito à Educação para todos e as aproximações e

singularidades entre a Educação Inclusiva e a Educação Especial para que novos posicionamentos, novos olhares e novas posturas sejam construídas, tendo em vista a defesa de que “[...] a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se converte em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilita uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo” (CURY, 2002, p. 10).

Considerações finais

São notórios os movimentos constituídos no Brasil para ampliação das possibilidades de usufruto do direito social à educação. Para tanto, há de se acompanhar os processos históricos e políticos que vem advogando pela redemocratização do ensino para que ampliemos nossa compreensão sobre a garantia de acesso, permanência e apropriação do conhecimento, sem nenhuma reserva. Emerge a necessidade de compreender que o acesso não se resume a efetivação de matrícula, mas de a pessoa se constituir aluno; que as condições de permanência também perpassam a promoção de uma atitude ética e positiva em relação aos outros; e que a apropriação do conhecimento é muito mais do que dar conta de conteúdos explorados em disciplinas para se obter aprovação no final do ano letivo.

Para tanto, há de se pensar com Sacristán (2000) quando afirma que é preciso recolocar o sentido e o conteúdo da aprendizagem, abrindo seu significado a diferentes sentidos da cultura para que todos possam ter oportunidades de encontrar referenciais mais significativos e com o compromisso de possibilitar que cada sujeito venha se expressar das formas mais diversas, segundo suas possibilidades. Nesse contexto, os pressupostos da inclusão escolar emergem como linhas de pensamento, nutridas por reflexões filosóficas e pedagógicas, que buscam costurar novas tessituras para que as escolas venham repensar, reconstituir e se colocar em análise para que novas ações pedagógicas nasçam no intuito de entender o espaço-tempo escolar como um lugar de encontros entre o desejo de aprender e a disposição de ensinar.

Precisamos reconhecer a Educação Especial como parte do movimento de inclusão escolar e não as resumir à mesma ação/política. Esse discurso tem se naturalizado em muitos cotidianos escolares e traz sérios desafios para as políticas e práticas escolares. Quando não compreendemos as trajetórias plurais de vida e de escolarização dos estudantes, tendemos a considerar que aqueles que

trazem diferenças mais significativas demandam apoios da Educação Especial. Essa linha de raciocínio produz uma série de questões que corroboram o desparelhamento das unidades de ensino e o descompromisso do Estado em desenvolver ações/políticas mais ampliadas e propositivas para favorecer o direito à aprendizagem na igualdade/diferença. Dentre elas, podemos citar implicações nos investimentos de recursos financeiros; nos processos de formação continuada de professores; nas redes de apoios; dentre outras.

Encontramos ainda distanciamentos entre o que prescreve a legislação educacional sobre o direito à educação e o vivido na escola quando ela se vê desafiada a fazer da diferença humana um elemento a integrar sua proposta pedagógica. Há de se quebrar mitos e substituir pontos de vistas que outorgam quem pode ou não aprender pela assunção da apropriação do conhecimento social como um direito e um dever por parte do Estado. É preciso levantar perguntas sobre como ajudar a escola a significar os processos de inclusão escolar de maneira atrelada ao direito social à educação. Não mais podemos deixar as práticas de ensino ficarem subjugadas aos diagnósticos clínicos, nem mesmo perder a sua potência em nome de olhares e pensamentos que precisam ser realinhados, principalmente para entender que aprender é o cerne da constituição do humano. Isso posto, talvez possamos falar de professores que reconheçam a relação dialética mantida entre o humano e o conhecimento: um criador do outro. Ao passo que o humano constitui o conhecimento; o conhecimento constitui o seu criador.

Referências

- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. (Constituição [1988]). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento subsidiário à política de inclusão. MEC, 2005**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.
- CORREIA, J. A.; MATOS, M. **Solidões e solidariedades na profissão docente: sofrimento e crise da profissionalidade dos professores**. Porto, Portugal: Porto, 2003.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 80, p. 169-201, set. 2002.

- GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 93-124.
- JINKINGS, I. Apresentação. *In*: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 9-14.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed. 2005.
- MORIN, Edgar. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**: necessidades educacionais especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Tailândia, 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução: Ernani F. F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. *In*: ALCUDIA, Rosa *et al.* **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 161-184.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.
- VASQUES, Carla Karnoppi. Uma leitura sobre o atendimento educacional de alunos com transtornos globais do desenvolvimento: diálogos sobre o acontecer da compreensão. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIPLICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, 6., v. 1, 2011, Nova Almeida. **Anais** [...] Nova Almeida: Snpee, 2011. p. 1-16. 1 CD-ROM.

8. Formação continuada de professores na perspectiva crítico-emancipatória: os grupos de estudo-reflexão como possibilidade

*Fernanda Nunes da Silva*¹

*Mariangela Lima de Almeida*²

DOI: 10.52695/978-65-88977-47-7-p138-161

Considerações iniciais

Com a assunção de um caráter cada vez mais inclusivo que se opõe ao viés integracionista adotado até a década de 1990, as políticas educacionais brasileiras formuladas principalmente na primeira década do século XXI constituíram-se em significativos avanços para o processo de democratização da educação no país, representando um novo paradigma teórico que passou a

-
1. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/UFES), pedagoga da rede municipal de ensino da Serra-ES, professora da rede municipal de ensino de Vitória-ES e membra do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPES/CNPq). <http://lattes.cnpq.br/8872795328577185>.
 2. Professora associada da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES) e Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE). Líder do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPES/CNPq). <http://lattes.cnpq.br/0529970839857956>.

deslocar “[...] o enfoque individual, centrado no aluno, para a escola, reconhecendo no seu interior a diversidade de diferenças: individuais, físicas, culturais e sociais” (OLIVEIRA, 2016, p. 153).

Desse modo, a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) é um processo relativamente novo para as escolas, pois a história mostra que a educação desses sujeitos, por muito tempo, ficou a cargo de instituições especializadas e não da escola comum, tendo, portanto, caráter assistencialista e não pedagógico, pois a eles “[...] não cabia participar dos processos educativos, mas, sim, curativos para a sua deficiência” (JESUS *et al.*, 2010, p. 3). Nesse sentido, Magalhães (2013) considera um desafio romper a história da Educação Especial, que sempre privilegiou formas institucionalizadas, ou seja, segregadas, no trabalho com as deficiências. Assim: “Romper com essa tradição clínica e classificatória revela-se tarefa árdua na busca de ‘pensar’ / ‘fazer’ uma escola mais justa e igualitária e faz parte da construção de uma escola menos seletiva” (MAGALHÃES, 2013, p. 36).

Assim, a inclusão escolar requer a superação da histórica desvinculação da Educação Especial com a escola e com as salas de aula comuns, tensionando as escolas e seus profissionais a construir outros/novos olhares sobre as diferenças e, portanto, sobre os alunos PAEE:

[...] o desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso **sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas** (BEYER, 2006, p. 76, grifo nosso).

Os estudos demonstram que, embora os avanços legais na garantia do direito à educação para os alunos PAEE possam ser considerados relativamente consistentes, a inclusão escolar constitui-se ainda como um terreno de muitas contradições, coexistindo nos espaços escolares práticas inclusivas e práticas ainda muito distantes do que preconizam as legislações educacionais (MATOS; MENDES, 2015; MELO; MAFEZONI, 2019; SANTOS; MARTÍNEZ, 2016).

Nesse contexto de fragilidades identificadas no processo de inclusão escolar, a formação continuada de professores vem sendo apontada como uma das maiores demandas dos profissionais da educação e, ao mesmo tempo, como

aposta da comunidade científica para a superação das contradições e dos entraves que desafiam a construção de práticas pedagógicas e escolas inclusivas (ALCÂNTARA, 2014; CARVALHO, 2018; MARIUSSI; GISI; EYNG, 2016; MATOS; MENDES, 2015; SANTOS, MARTÍNEZ, 2016; SILVA, 2019; VIEIRA; MARTINS, 2013).

Dado seu caráter eminentemente formativo, a pesquisa-ação colaborativo-crítica tem se destacado em pesquisas que buscam, além de compreender a realidade, contribuir com as transformações possíveis a partir de um movimento formativo com os sujeitos envolvidos no processo investigativo (ALCÂNTARA, 2014; ALMEIDA; BENTO; SILVA, 2018; BUSS *et al.*, 2018; JESUS; BRECIANE, 2018; PATTUZZO, 2014; SILVA, 2019).

Assim, assumimos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como perspectiva teórico-metodológica e epistemológica, sustentada na racionalidade comunicativa habermasiana (HABERMAS, 2014) e na colaboração entre os participantes (CARR; KEMMIS, 1988), os pesquisadores da universidade e os professores-pesquisadores que atuam nos contextos das escolas, como possibilidade de produção colaborativa de conhecimentos emancipatórios fomentados por processos de autorreflexão colaborativo-crítica.

Dito isso, objetivamos aqui refletir sobre um movimento de formação continuada na perspectiva da autorreflexão colaborativo-crítica, vivenciado em 2018, que buscou contribuir com a inclusão escolar dos alunos PAEE³. Tal processo formativo deu-se pela via de um grupo de estudo-reflexão constituído por profissionais da educação de uma escola municipal de Ensino Fundamental da Serra/ES, e por profissionais e estudantes ligados à universidade⁴.

Para isso, no próximo item, buscaremos dialogar com o referencial teórico-metodológico e epistemológico adotado. Em seguida, apresentaremos um panorama geral do processo de pesquisa que possibilitou a constituição do grupo de estudo-reflexão. O processo de formação pela via do grupo de estudo-reflexão é

3. O estudo aqui apresentado constitui-se em um recorte de nossa pesquisa de mestrado (SILVA, 2019).

4. A formação continuada de professores pela via de grupos de estudo-reflexão é uma aposta do Grupo de Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees) da Universidade Federal do Espírito Santo, que tem como sustentáculo a pesquisa-ação colaborativo-crítica (CARR; KEMMIS, 1988), a qual vem sendo construída em processos de parceria com diferentes profissionais da educação oriundos de diferentes contextos capixabas.

abordado no item seguinte, no qual apresentamos desde a organização geral da formação até os movimentos de autorreflexão colaborativo-crítica, culminando na avaliação realizada pelos professores participantes. Concluímos com as considerações finais.

A pesquisa-ação sustentada na teoria crítico-emancipatória de Habermas

A pesquisa-ação colaborativo-crítica assumida como opção teórico-metodológica configura-se em uma forma de compreender a realidade investigada e concomitantemente colaborar com processos de transformação, na medida em que se vale de espirais autorreflexivas de reflexão-ação-reflexão ou, como posto por Carr e Kemmis (1988), de planejamento, ação, observação e reflexão. A pesquisa-ação, para esses autores, é “[...] uma forma de investigação autorreflexiva que os participantes empreendem em situações sociais, a fim de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, sua compreensão de si mesmas e as situações em que elas ocorrem” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 174, tradução nossa).

Ancorada na teoria crítica de Habermas (2012), a pesquisa-ação colaborativo-crítica “[...] não se trabalha **sobre** os outros, mas **com** os outros” (BARBIER, 2007, p. 14, grifos do autor), constituindo-se em uma outra forma de conceber e de fazer formação continuada de professores que se envolvem em processos de autorreflexão colaborativo-crítica (CARR; KEMMIS, 1988; HABERMAS, 2014) por meio dos quais podem, além de tomar consciência dos interesses que estão por trás de suas concepções e práticas educacionais, reelaborá-las e transformá-las com vistas à emancipação e em prol do processo de inclusão escolar dos alunos PAEE. Evidentemente se opõe a processos formativos tradicionais nos quais os saberes docentes e a realidade concreta da escola são muitas vezes desconsiderados.

É na teoria crítico-emancipatória de Habermas (2012, 2013, 2014) que encontramos as bases teóricas e epistemológicas desta investigação, na medida em que o autor se opõe ao modelo predominante de racionalidade instrumental, de caráter técnico e reducionista, propondo a construção de um modelo de racionalidade de natureza crítica, por ele denominada racionalidade comunicativa. Ao reconhecer a dialética entre teoria e prática, entre concepção e ação e entre conhecimento e interesse, esse teórico contesta a ideia de neutralidade

científica, alertando que a produção de conhecimentos está intrinsecamente ligada às necessidades, ou seja, aos interesses humanos de diferentes ordens. Assim, o interesse por detrás de um determinado conhecimento pode atender a interesses de cunho técnico, prático ou emancipatório, sendo esse último o interesse que mobiliza os estudos do autor e os nossos.

Opondo-se à pretensão de neutralidade aclamada pelas ciências naturais positivistas, Habermas (2012, 2013, 2014) assume a indissociabilidade entre conhecimento e interesse, entre teoria e prática, entre concepção e ação, categorias que, como unidades dialéticas, não podem ser consideradas isoladamente. A *práxis* emerge assim como um dos pilares da teoria crítica habermasiana (ALMEIDA, 2010), o que o leva a criticar a predominância da racionalidade instrumental, de caráter estritamente técnico e prático nas relações humanas, justamente por inviabilizar a autorreflexão e, com isso, servir a processos de dominação de uns sobre os outros. As formações tradicionais de professores estão, em grande medida, ancoradas em um tipo de racionalidade instrumental que hierarquiza conhecimentos e sujeitos.

Como possibilidade, Habermas (2012, 2013, 2014) propõe a construção de uma racionalidade comunicativa que, a partir da adoção da *práxis*, favoreça a reflexão-crítica e a emancipação dos sujeitos por meio de interações assentadas em acordos racionais e entendimentos intersubjetivos. Nela, os interesses deixam de ser individuais e passam a representar a coletividade. A adoção desse novo modelo de racionalidade possibilita um novo modo de estar e agir no mundo, possibilitando a construção de um agir comunicativo (HABERMAS, 2012), orientado ao entendimento mútuo, no qual se estabelece uma relação direta entre os indivíduos envolvidos, havendo abertura para a crítica, para o diálogo e para consensos provisórios.

Na ação comunicativa os participantes não se orientam primariamente pelo próprio êxito; colocam seus fins individuais sob a condição de que seus respectivos planos de ação possam harmonizar-se entre si sobre a base de uma definição compartilhada da situação (HABERMAS, 2012, p. 367).

A partir do agir comunicativo, podemos pensar em uma outra forma de produção de conhecimentos e de formação de professores, concebidos como atores e autores de seus contextos. Defendemos assim que a formação continuada de professores se concretize em espaços discursivos em que todos tenham seus espaços

de fala garantidos e que as discussões se constituam em movimentos grupais de reflexão-crítica sobre as práticas, comprometidos com a emancipação, o que requer o desvelamento das condições e contradições da realidade e o compromisso com a sua transformação, visando a um mundo mais justo e democrático.

O diálogo que estabelecemos com Habermas (2012, 2013, 2014) e com autores como Carr e Kemmis (1988), Contreras (2012), Nóvoa (2007) e Tardif (2013), entre outros, possibilita-nos pensar numa outra lógica de produção de conhecimentos e, portanto, numa nova lógica de formação de professores — e consequentemente de alunos —, sustentada pela racionalidade comunicativa que os toma como sujeitos de conhecimento, capazes de linguagem, de argumentação e de transformação.

Acreditamos que, ao assumir a perspectiva da autorreflexão colaborativo-crítica, a formação continuada de professores pode contribuir com o processo de inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação que hoje compõem o público-alvo atendido pela modalidade da Educação Especial. Nosso esforço tem sido empreendido no sentido de, a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica, afirmar como alternativa a construção coletiva de formações continuadas que considerem os professores como sujeitos de conhecimento, atores e autores de seus contextos, que cotidianamente podem forjar novas práticas pedagógicas de caráter inclusivo a partir de outros modos de conceber as diferenças e a inclusão escolar. Trata-se de um movimento possível, na medida em que assumimos a historicidade dos fenômenos educativos, todos inseridos numa dinâmica social em permanente transformação (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

A mudança desejada, a partir do referencial teórico-metodológico adotado, relaciona-se então às alterações nas visões de mundo dos educadores, o que pode provocar mudanças em suas atitudes e práticas perante a realidade (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013). Para tanto, em nossos processos colaborativos de formação continuada, temos fomentado reflexões junto aos professores, intentando construir uma autopercepção como profissionais autores de suas práticas e teorias e ainda como pesquisadores. Isso porque acreditamos na potência do professor-pesquisador como estratégia para a construção de modelos críticos e emancipatórios de sua formação (PEREIRA, 2002).

Das demandas formativas à constituição do grupo de estudo-reflexão Serra-Ufes

Neste item, buscaremos contextualizar o surgimento do grupo de estudo-reflexão Serra-Ufes e de suas demandas formativas, no âmbito de uma pesquisa mais ampla, sem a qual não seria possível constituir um processo de formação na perspectiva da autorreflexão colaborativo-crítica.

Naquele momento, realizamos a pesquisa-ação colaborativo-crítica a partir de espirais autorreflexivas de planejamento, ação e reflexão (ALMEIDA, 2010), realizando, para tanto, dois movimentos no processo investigativo que, embora entrecruzados, podem ser organizados em: a) movimento de compreensão-participação do/no contexto investigado; e b) movimento de colaboração com os profissionais do contexto investigado. Ainda que o movimento de compreensão perpassasse o movimento de colaboração e vice-versa, consideramos no primeiro movimento todo o contexto da escola, enquanto no segundo movimento tomamos como referência as ações do grupo de estudo-reflexão, formalizado via curso de extensão via Grupo de Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees).

Participaram do que chamamos de movimento de compreensão do contexto 25 profissionais que atuavam na escola de Ensino Fundamental da rede municipal da Serra/ES, lócus inicial da pesquisa. Aspectos gerais desse movimento serão abordados aqui apenas visando compartilhar o cenário no qual emergiu o grupo de estudo-reflexão Serra-Ufes, objeto central deste texto. Por essa razão, privilegiaremos o movimento de colaboração com os profissionais do contexto pesquisado, o qual contou com a participação ativa de 10 profissionais da referida escola. A produção de dados valeu-se, nesse caso, de instrumentos e estratégias como observação participante com registro em diário de campo, registros escritos pelos participantes da pesquisa e principalmente atos de falas que se deram nos encontros do grupo de estudo-reflexão.

É válido mencionar que o movimento de compreensão do contexto pesquisado ocorreu a partir de nossa imersão no cotidiano escolar entre os meses de maio e dezembro de 2018. Objetivávamos, naquele momento, por meio da observação participante, das entrevistas e de outros instrumentos de coleta de dados, conhecer as concepções docentes acerca de formação continuada, de inclusão escolar e de temas correlatos, considerando os alunos público-alvo da Educação Especial. Nesse movimento de compreensão-participação no qual ainda refletíamos com

o grupo sobre nosso problema de pesquisa e as demandas da escola, aceitamos o convite feito por algumas professoras e participamos de algumas aulas. Certamente esse aceite possibilitou uma aproximação com as profissionais e favoreceu o processo de construção de nossa pesquisa. A colaboração, essencial à pesquisa-ação na perspectiva assumida, já se fazia presente, mas ainda ganharia outros contornos no transcorrer da investigação.

No que se refere ao movimento de colaboração com o contexto, enfoque deste texto, tínhamos como intenção inicial contribuir com os processos de formação continuada previstos em calendário escolar e/ou com os momentos de planejamento dos professores. Chegamos a participar ativamente de uma dessas formações, a pedido do corpo técnico-pedagógico. No entanto, por razões ligadas à política de recursos humanos e de formação continuada do município, tais formações estavam demasiadamente espaçadas e os planejamentos não estavam sendo garantidos de acordo com a organização do horário escolar. Logo, a escassez de espaços-tempos de formação dentro da escola, aliada às nossas observações e às falas dos profissionais em entrevistas, questionários ou mesmo em conversas informais, indicavam-nos que a maior demanda naquele momento era a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. Essa demanda constituía-se também, naquele momento, em um grande desafio.

Buscamos então colaborar com os profissionais da escola na construção de um processo de formação continuada, via grupo de estudo-reflexão, que contemplasse a Educação Especial e a inclusão escolar dos alunos PAEE, com o intuito de rever concepções e práticas pedagógicas. As condições de recursos, os espaços e os tempos na escola não favoreciam o encontro coletivo de professores e acabaram por impedir a constituição do grupo de estudo-reflexão e, portanto, da própria formação continuada em contexto. As formações previstas em calendário haviam sido centralizadas pela Secretaria de Educação, o quadro de profissionais sofria alterações constantes, devido à exoneração de professores em designação temporária, interferindo na organização do horário e inviabilizando o uso dos tempos de planejamentos para diálogos formativos.

Nesse cenário, emergiu a necessidade e a possibilidade de realizar a formação fora da escola e fora do horário de trabalho. Construimos então o curso de extensão *Educação Especial: a autorreflexão como possibilidade para a inclusão escolar*, organizado a partir das demandas dos profissionais da escola e realizado por meio de encontros presenciais, aos sábados, no espaço da universidade, além de atividades não presenciais. O curso de extensão, alternativa encontrada para

certificar os profissionais da escola, configurou-se via grupos de estudo-reflexão, em consonância com a perspectiva teórico-metodológica assumida. Vale destacar que tal curso integra os projetos de pesquisa e extensão do Grupopees, tendo sido desenvolvido também em outros contextos capixabas⁵.

Reorganizamos assim, a partir das demandas emergidas no processo de pesquisa, nosso movimento de colaboração, que passou a ter como foco uma formação continuada fora do contexto escolar e construída em parceria com o grupo de profissionais da escola. Mesmo nesse movimento predominantemente colaborativo, seguíamos compreendendo a realidade, visto a indissociabilidade dessas duas dimensões numa pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Assim, estávamos comprometidos com a ideia de vivenciar, juntamente com os profissionais da escola, um processo formativo novo, pensado e praticado com eles e não para eles. O modo como construímos essa formação buscou romper a lógica instrumental de formação docente ainda presente nas escolas e nas ações formativas disparadas pelas secretarias de educação e conseqüentemente procurou contribuir para formações críticas que considerem a realidade das escolas e professores e favoreçam de fato as mudanças necessárias para a construção de escolas inclusivas.

Manifestamos no item a seguir o que consideramos o modo como construímos a formação continuada de professores, ou seja, o modo como foi sendo constituído o grupo de estudo reflexão Serra-Ufes.

Formação continuada pela via do grupo de estudo-reflexão: pesquisa e extensão

Após considerar as demandas dos professores que, mesmo diante da necessidade de que a formação se desse fora do horário de trabalho, ainda assinalavam o interesse em fazer parte do processo, dialogamos com os pesquisadores do Grupopees e com profissionais ligados à Secretaria de Educação da Serra para pensar sobre aspectos de ordem técnico-administrativa, tais como local, horário

5. O projeto desse curso foi elaborado a partir da pesquisa e da extensão realizada pelo Grupopees. Assim, prevê a constituição de diferentes grupos de estudo-reflexão, levando em conta as demandas locais de cada grupo. Ao mesmo tempo que vivenciávamos um processo formativo com os profissionais do grupo de estudo-reflexão de uma escola de Serra, outros grupos de estudo-reflexão com características próprias estavam acontecendo em municípios como Cariacica e Marataízes, por exemplo.

e carga-horária do curso⁶. A alternativa encontrada foi realizá-lo na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), aos sábados, requerendo autorização da direção do Centro de Educação, concedida para as seguintes datas: 1º de setembro de 2018, 29 de setembro de 2018, 27 de outubro de 2018, 24 de novembro de 2018 e 8 de dezembro de 2018⁷. Cada encontro teve 8 horas de duração, o que garantiu carga horária presencial de 40 horas que, somadas às 40 horas não presenciais⁸, totalizou, no máximo, 80 horas de certificação.

Inicialmente, 16 professores informaram interesse em participar da formação continuada. No entanto, com a aproximação do primeiro encontro, somente 12 confirmaram sua presença e apenas 10 profissionais participaram do processo formativo.

Iniciamos a formação continuada na data prevista, sempre em parceria com alunos da graduação e da pós-graduação, além da professora coordenadora dos projetos de pesquisa e de extensão, bem como colaboradores externos, todos integrantes do Grufopees/CNPq/Ufes. Estavam definidas apenas as datas dos encontros e o primeiro tema a ser discutido, pois precisávamos experimentar o movimento de construir a formação com os profissionais e não para eles (CARR; KEMMIS, 1988). Buscávamos então vivenciar o que Habermas (2013) apresenta como a “primeira função mediadora” da relação teoria-prática, na qual os participantes do grupo iniciam o processo de elaboração de teoremas críticos. O Quadro 1 demonstra essa organização inicial:

Quadro 1 – O curso de extensão: organização inicial da formação

Data	Carga-horária	Tema
01/09/2018	8 horas	Devolutiva dos dados (Diversidade, diferença e formação continuada na escola); Pesquisa ação e o grupo de estudo reflexão.

6. O município ofereceu o Centro de Formação, contudo havia disponibilidade apenas durante a semana, tornando seu uso inviável, pois todos os profissionais trabalhavam em dois turnos e não conseguiriam chegar a tempo para uma formação à noite.
7. Parte do Centro de Educação funcionou nessas datas devido às aulas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.
8. A carga horária não presencial foi cumprida a partir de leituras e outras atividades desenvolvidas pelos profissionais e ainda pela elaboração de um projeto pedagógico que pudesse ser desenvolvido em seus contextos.

29/09/2018	8 horas	A definir.
27/10/2018	8 horas	A definir.
24/11/2018	8 horas	A definir.
08/12/2018	8 horas	A definir.

Fonte: Elaboração própria (2018).

Dado o número reduzido de encontros, foi preciso estimular, já no primeiro dia, as tomadas de decisão por parte do grupo no que tange aos objetivos e temas a serem estudados. No entanto, não nos eximimos da reflexão e avaliação em processo e, durante o curso, reconstruíamos a proposta inicial a partir das necessidades que eram postas coletivamente, o que gerou mudanças em contexto. Algumas alterações de datas e locais já podem ser percebidas no Quadro 2, que contém a organização final do curso e contempla também a carga-horária e os temas estudados pelo grupo⁹:

Quadro 2 – O curso de extensão: organização final

Data prevista	Data cumprida	Carga-horária	Local	Tema
01/09/2018	01/09/2018	Manhã 4h	Ufes	Os espaços-tempos da diversidade, da diferença e da formação continuada na escola: o que nos mostra a realidade investigada?
		Tarde 4h	Ufes	Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica e Formação de Professores – a constituição do grupo de estudo-reflexão
29/09/2018	29/09/2018	Manhã 4h	Ufes	Educação Especial e o direito à educação: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
		Tarde 4h	Ufes	Educação Especial e inclusão escolar: concepções e práticas

9. Houve mudanças na organização dos temas, fato que abordamos no texto de origem, no qual analisamos todo o processo da formação.

27/10/2018	27/10/2018	8h	Ufes	Avaliação: implicações para o processo inclusivo
24/11/2018	24/11/2018	8h	Ufes	Prática Pedagógica Inclusiva e trabalho colaborativo
08/12/2018	18/12/2018	4h	Escola	Diferenças e preconceitos na escola
	19/12/2018	4h	Escola	A colaboração como propulsora do processo de inclusão escolar

Fonte: Elaboração própria (2018).

Mobilizamos, acompanhamos e participamos ativamente desses encontros formativos, que foram registrados em áudio e posteriormente transcritos. Além disso, no decorrer dos encontros, realizamos registros em diário de campo e aplicamos questionários semiabertos para apoiar nossas reflexões sobre todo o processo formativo, inclusive sobre as expectativas dos professores quanto ao curso. Desse modo, realizando uma avaliação em processo do curso de extensão, foi possível fazer ajustes de acordo com as demandas que iam emergindo.

A flexibilidade no processo de formação baseia-se em nosso referencial teórico-metodológico da pesquisa-ação colaborativo-crítica (CARR; KEMMIS, 1988), pois, a todo momento, buscávamos realizar as espirais autorreflexivas de reflexão-ação-reflexão, que nos permitiam planejar e replanejar toda a trajetória do curso de extensão a partir das demandas do próprio grupo de estudo-reflexão que ali estava constituído.

Sustentamos a ideia de grupos de estudo-reflexão em Carr e Kemmis (1988) e em Habermas (2013). Partimos do princípio de que podem ser implementados com base em três funções mediadoras da relação teoria-prática: a) a elaboração de teoremas críticos; b) os processos de aprendizagem do grupo; e c) a organização das ações.

Consideramos que essas funções se perpassam durante todo o processo formativo, ainda que os grupos de estudo-reflexão precisem iniciar seu processo de formação pela primeira função mediadora — na qual elaboram seus teoremas críticos — e objetivem chegar à terceira e última função mediadora — na qual organizam suas ações de mudanças. Podemos tomar como exemplo a segunda função mediadora — dos processos de aprendizagem do grupo —, que certamente atravessa a primeira e a terceira, ou seja, desde a elaboração das

hipóteses iniciais e propostas de estudo até a organização das ações (CARR; KEMMIS, 1988).

Nosso movimento inicial, já no primeiro encontro do grupo de estudo-reflexão, refere-se à função mediadora da relação teoria e prática: a elaboração de teoremas críticos. Aqui, a partir de suas experiências práticas e de seus interesses individuais, os profissionais começaram a elaborar suas hipóteses acerca das situações desafiadoras ligadas à Educação Especial e ao processo de inclusão escolar. Essas hipóteses eram compartilhadas e avaliadas pelo grupo, colaborando para a construção de consensos provisórios sobre os objetivos do grupo de estudo-reflexão e sobre os assuntos que seriam estudados nos encontros seguintes (CARR; KEMMIS, 1988; HABERMAS, 2013).

A primeira função da ciência social crítica é a formação e generalização de teoremas críticos capazes de apoiar um discurso científico. Os teoremas críticos são proposições sobre o caráter e a conduta da vida social [...] o critério é que essas sentenças sejam verdadeiras; [...] O exame da veracidade de tais proposições só pode ser realizado sob a condição de liberdade de discurso (CARR; KEMMIS, 1988, p. 159, tradução nossa).

Devido aos poucos encontros possíveis, estimulamos o grupo a fazer esse movimento no primeiro encontro, o que não impediu que se retomassem algumas questões em outros momentos, pois prezamos pela avaliação em processo justamente para possibilitar mudanças necessárias.

Iniciamos com uma dinâmica que buscava questionar os estereótipos que costumam marcar os alunos PAEE e a influência desses estereótipos nas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, conseguimos discutir a relação teoria-prática, evidenciada pelas concepções que influenciavam as ações durante a dinâmica, bem como aproximar os sujeitos que compunham o grupo. Aproveitamos o primeiro dia para explicar a proposta teórico-metodológica do grupo de estudo-reflexão, o que incluiu a perspectiva de formação continuada adotada. Após alguns diálogos, os profissionais responderam, em duplas, algumas questões que foram posteriormente partilhadas com o grupo e orientaram os diálogos no sentido de organizar as demandas formativas e a organização dos encontros.

O segundo movimento que atravessou todos os encontros de formação diz respeito à segunda função mediadora da relação teoria e prática: os processos de aprendizagem do grupo. A partir do consenso provisório acerca dos objetivos e

temas de interesse a serem estudados e buscados pelo grupo, iniciam-se, de forma mais sistemática, os processos de aprendizagem. Sobre esse momento, Carr e Kemmis (1988, p. 159, grifo nosso, tradução nossa) afirmam:

A segunda função é a organização de processos de ilustração nos quais os teoremas críticos serão aplicados e testados de maneira única através do início de processos de reflexão que ocorrem dentro dos grupos imersos na ação e reflexão sobre eles. A organização da ilustração é a organização dos processos de aprendizagem do grupo; **trata-se, antes, de um processo de aprendizado sistemático que visa desenvolver o conhecimento sobre as práticas que são consideradas e as condições em que elas ocorrem.** A organização da ilustração é uma atividade humana, social e política; neste caso, o critério será que as conclusões alcançadas devem ser autênticas para os indivíduos protagonistas e comunicáveis dentro do grupo (isto é, devem ser mutuamente compreensíveis).

A partir do compromisso dos profissionais com o próprio processo de aprendizagem e da conseqüente participação ativa de todos — questionando, provocando seus pares e dando abertura para ser reafirmado ou mesmo negado por eles —, construíamos colaborativamente o processo formativo do grupo de estudo-reflexão. O grupo promovia o espaço discursivo de acordo com os pressupostos adotados: a comunicação dava-se livre de pressões ou hierarquias. “Afinal, se todos os membros não puderam participar plenamente da discussão, não será possível assegurar que as conclusões alcançadas representem na realidade o melhor do pensamento do grupo” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 160, tradução nossa).

Utilizamos diferentes recursos visando favorecer os espaços discursivos e os conseqüentes processos de aprendizagem do grupo, como músicas, vídeos, imagens, poemas, crônicas, relatos de experiência etc. Procuramos ainda propiciar diferentes atividades/momentos desencadeadoras/es de reflexões críticas: a) **momentos de reflexão individual e/ou momentos de reflexão em pequenos grupos** (duplas, trios ou quartetos, por exemplo); b) **momentos de sistematização individual e/ou coletiva** (textos, ilustrações, mapas-conceituais, em suportes pessoais ou cartazes, por exemplo); e c) **momentos de reflexão coletiva** (com todo o grupo). Acreditamos que a/o sistematização/registro, seja individual, seja coletivamente, se constitui também em um importante momento de reflexão e salientamos que todas as reflexões individuais e/ou em

pequenos grupos eram compartilhadas com todo o grupo de estudo-reflexão, via apresentações orais ou mesmo compartilhando o material de registro. Isso porque nossa aposta é sempre no potencial da reflexão colaborativo-crítica para promover aprendizagens.

Por fim, o terceiro movimento experimentado no grupo de estudo-reflexão liga-se à terceira função mediadora da relação teoria e prática: a organização das ações. Aqui buscamos retomar os objetivos comuns dos profissionais que integram o grupo para definir colaborativamente as ações de mudanças que atendam aos anseios do grupo de estudo-reflexão. De acordo com Carr e Kemmis (1988, p. 160, tradução nossa), o critério

[...] pelo qual a organização da ação pode ser julgada é que as decisões devem ser prudentes; o que significa que as decisões devem ser tais que aqueles que intervêm na atividade possam realizá-las sem se expor a riscos desnecessários. Isso, por sua vez, exige que aqueles que estão envolvidos na ação também intervenham no discurso prático e no processo de tomada de decisão que leva a essa ação, e que eles participem com base em seu livre compromisso com a ação.

Nesse momento de organização das ações, o grupo de estudo-reflexão destacou a necessidade de elaboração de projetos pedagógicos e/ou de planos de ação que contemplassem aspectos da inclusão escolar dos alunos PAEE. O grupo tinha também como objetivo implementar tais ações em seus contextos de educação, algo que não tivemos como acompanhar nesta pesquisa. Essa atividade foi contabilizada como parte das atividades não presenciais do curso de extensão.

Momento de diálogo, estudo e reflexão no grupo

O processo de formação no grupo de estudo-reflexão deu-se por meio de processos de autorreflexão colaborativo-crítica que se configuraram em longos diálogos reflexivos esmiuçados na dissertação que origina este texto, abordando os temas já expostos no Quadro 2, por vezes ampliados para questões como gestão democrática, relação família-escola, papel dos profissionais da educação — sempre articulados à inclusão escolar. Assim sendo, buscando ilustrar em alguma medida o processo vivido, destacamos um desses momentos em que os membros do grupo de estudo-reflexão se debruçaram sobre uma situação narrada por um dos profissionais presentes.

Mesmo não sendo um tema de estudo específico elencado pelo grupo, as discussões em um determinado encontro abordaram a questão dos estagiários na escola, passando por reflexões acerca de suas funções, geralmente ligadas à necessidade de apoio aos estudantes PAEE. Como já vinha acontecendo em encontros anteriores, as profissionais indicavam desafios e possibilidades para o cotidiano escolar, a partir de processos de autorreflexão colaborativo-crítica:

Professora da Educação Especial: [...] Mas só que é muito difícil, hoje em dia as estagiárias elas vêm para a sala e elas não têm essas possibilidades. E tem muitas que se acomodam! A gente vê a acomodação! Ficar ali só com aquele menino...

Pesquisadora: Mas aí a gente tem que pensar assim, que lógica é essa que o estagiário está entrando? [...] Porque o estagiário está se formando na escola. [...] o que eu enquanto pedagoga, o que eu enquanto professora, em sala de aula, estou fazendo com aquele estagiário lá? A gente precisa pensar nessas questões porque ele está em processo de formação, ele está ali para se formar. E aí não é a gente que coloca ele sentadinho do lado do aluno para ficar com ele o dia todo dentro da sala de aula? A gente faz isso!

Professora de sala comum: Faz!

Pesquisadora: E a gente faz sem perceber. [...] A gente não está pensando na lógica do “por que não?”. A gente não está pensando: “Por que não utilizar o estagiário na sala de aula de outra forma? Por que não trabalhar colaborativamente com o estagiário? Por que não trocar um dia, um momento, de lugar com ele? “Estagiário, hoje você [...] [realiza essa atividade] aqui enquanto eu trabalho com fulano, porque eu trabalhando isso com ela, ela vai ter mais possibilidades de desenvolver”. Por que não colocar o estagiário para apoiar um grupo de alunos para aquele aluno que ele acompanha não se sentir o aluno “da Educação Especial”?

Professora da Educação Especial: Por que não colocar o aluno lá e eu trabalhar com aquele aluno que tem dificuldade?

Pesquisadora: Sim...

Professora da Educação Especial: [...] porque se você deixar isso acaba se tornando inútil até para o próprio aluno, né?

Pesquisadora: Sim, acaba até prejudicando. [...]A gente precisa pensar em uma outra possibilidade.

Professora de sala comum: Só que assim, por exemplo, Vitória tem um outro pensamento de formação para es-

tagiário. Porque minha irmã foi estagiária CMEI e ela era uma estagiária colaborativa com a professora, ela não era estagiária daquele aluno deficiente, porque ele tem o cuidador e tem o outro estagiário também. [...] todas as secretarias de educação têm esse pensamento? Não! Porque tem o pensamento de estagiário para criança com deficiência e não tem o pensamento de um estagiário colaborativo em sala de aula, para o estagiário aprender. Então, assim, a secretaria manda para o aluno.

Na realidade, a secretaria de educação da Serra encaminha estagiários para apoiarem o trabalho com o aluno PAEE, não sendo necessariamente um estagiário para cada criança. De todo modo, a proposta da professora parece-nos pertinente, quando almejamos fortalecer a inclusão escolar desse alunado, o que significa potencializar o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula comum: em alguns casos, o estagiário poderia ser um apoio para a sala de aula, atuando de acordo com as orientações dos professores e não especificamente um apoio exclusivo para os estudantes PAEE. Seria essa uma maneira de ressignificar o trabalho do estagiário na escola? Obviamente pensamos ser necessária uma atenção redobrada por parte dos professores de sala comum, do professor de Educação Especial e do corpo técnico-pedagógico, para que a atuação desse sujeito em formação não perdesse de vista os objetivos da inclusão escolar.

Ainda que consideremos que a cena retratada tenha ocorrido num momento em que o grupo de estudo-reflexão estava totalmente envolvido com o seu processo de aprendizagem, ligado à segunda função mediadora da relação teoria-prática (HABERMAS, 2013), podemos considerar que, no transcorrer da discussão, há um processo de autorreflexão colaborativo-crítica, no qual identificamos um movimento entre a primeira, a segunda e a terceira função mediadora da relação teoria-prática (HABERMAS, 2013). Isso porque a reflexão grupal inicia a partir de um teorema crítico (primeira função mediadora) sobre a atuação dos estagiários junto aos alunos PAEE, que logo é colocado à prova pelos demais participantes (segunda função mediadora), e, em seguida, encontram algumas possibilidades de ação, construindo assim a organização das ações (terceira função mediadora). A autorreflexão colaborativo-crítica promove, dessa forma, aprendizado e possibilidades de mudanças, na medida em que os envolvidos partem da concretude da escola.

Consideramos, desse modo, que as três funções mediadoras da relação teoria-prática atravessam todo o processo formativo, passando-se mútua e con-

comitantemente durante os encontros do grupo de estudo-reflexão. Portanto, ainda que seja possível sistematizar os momentos formativos do grupo nos quais cada função se faça mais presente, o grupo de estudo-reflexão acaba por vivenciá-las por todo o tempo, a partir de um diálogo constante entre teoria e prática.

Esse modo de construir a formação continuada de professores pela via de um grupo de estudo-reflexão causou, em alguns momentos, estranhamento nos profissionais cujos relatos demonstravam terem participado de muitos processos formativos de natureza instrumental. Quais seriam então as contribuições da formação colaborativo-crítica, de natureza comunicativa, para a inclusão escolar dos estudantes PAEE? Essa avaliação será objeto de análise do próximo item, que toma sobretudo as reflexões dos próprios participantes.

A avaliação do processo sob a ótica dos professores

Além das avaliações em processo, escritas e/ou dialogadas, que guiaram toda a construção da formação, interessava-nos, ao final, saber como os profissionais avaliavam o processo vivido. Fizemos assim uma avaliação oral na qual os participantes expuseram suas percepções individuais acerca da formação. Uma delas pontuou que os temas estudados nos últimos encontros foram mais interessantes porque trabalharam questões de ordem prática:

Antes de iniciar esse curso, você veio conversar comigo e aí eu falei assim: “Ai, Fernanda, prática, né? eu preciso de ver outras práticas”. [...] Aí nos primeiros dois encontros eu me senti frustrada! Eu percebi que não iria ter prática nenhuma. Aí eu falei: “Cadê as práticas? Cadê os exemplos?” Então assim, os dois primeiros encontros eu me senti frustrada porque não teve exemplo, não teve prática, não teve nada. Agora, o ponto positivo é que esses dois últimos encontros com esses textos, que eu gostei muito, trazem exemplos do que foi feito em sala de aula. Então, **tem muitas coisas que eu vou fazer o ano que vem, vou colocar em prática** (PROFESSORA DE SALA COMUM, grifos nossos).

A partir dessa avaliação feita pela professora de sala comum, a estagiária fez a seguinte reflexão:

[...] foi interessante porque eu vi a prática dos professores. E, apesar da Alessandra ter falado que nos primeiros encontros não tinha muita questão de prática,

eu via a prática delas, eu via a experiência delas, o que para mim já foi bastante interessante. [...] isso foi bem positivo (ESTAGIÁRIA).

Os professores concordaram com a colocação da estagiária e lembraram que os textos citados pela professora tinham uma forte sustentação teórica. Vale notar que há uma intenção de mudança das próprias práticas na fala da professora de sala comum, o que ela enfatiza ainda mais na fala a seguir:

[...] minha consciência pesou muito, entendeu? [...] em coisas que eu deveria ter feito em sala de aula e não fiz, [...]principalmente com aqueles alunos com dificuldade e que não têm laudo. [...] teve uns dois encontros que eu saí de lá e falei: “[...] por que eu não fiz e por que eu não ajudei?!” Então [...] **eu vou reavaliar as minhas atitudes com essas crianças [...], vou tentar fazer o melhor** (PROFESSORA DE SALA COMUM, grifos nossos).

Na avaliação do curso, outras professoras também relatavam esse processo de reavaliar e mudar a própria prática:

[...] agregou muito na minha prática lá em sala de aula, porque muitas coisas que a gente foi discutindo eu vi que eu faço errado e já procurei ir mudando lá o meu processo em sala de aula. E também o meu processo com os meus colegas, porque eu tenho muita dificuldade em compartilhar [...] e meus colegas percebem nitidamente que eu tenho essa grande dificuldade. Porque eu gosto das minhas coisas muito certinhas, [...] eu prefiro fazer do meu jeito. Fazer eu e eu. [...] Estou tentando mudar isso, vai ser um processo longo e eu tenho consciência disso, mas que já foi um ponto positivo que me alertou para essas coisas que eu tenho que, de certa maneira, mudar (PROFESSORA DE SALA COMUM).

A nosso ver, esse momento também se constituiu em um processo de organização das ações (terceira função mediadora da relação teoria-prática), na medida em que os profissionais apresentavam possibilidades de mudanças em suas atuações e práticas, fato evidenciado pela proposta de que a formação tivesse continuidade no ano seguinte na escola, contemplando todos os profissionais:

Professora de sala comum: eu achei que o curso foi muito bom, o ruim é que nem todos puderam participar,

né? Devido à incompatibilidade de horários. O bom seria que tivesse uma forma de ser feito na escola para que todo o grupo pudesse participar, né? Todos os professores e todos os demais profissionais.

Professora de sala comum: E a sugestão é que esses encontros não sejam só para alguns professores, que seja feito para a escola toda, porque muitas falas, muitos encontros deveriam estar presentes, CTA da escola, até mesmo uma assessora, né?

Professora de Educação Especial: [...] você como efetiva que vai permanecer na escola aí com seu trabalho, eu acho interessante que você faça esse trabalho inicial em 2019 no primeiro encontro pedagógico. [...] [construindo] uma proposta de uma formação na ação [...] seria uma proposta de formação colaborativa que eu acho que seria interessante, entendeu? [...] com todos da escola envolvidos.

O número reduzido de encontros e o anseio por continuar se formando também surgiu nas falas das profissionais:

Que tenha mais encontros, no futuro que tenha mais encontros. Que aí você consegue trabalhar mais temas. Para mim, ficaram pontas soltas que eu vou tentar juntar essas pontas. Então que tenham mais encontros (PROFESSORA DE SALA COMUM).

Para além, destacaram a metodologia utilizada nos encontros do grupo de estudo-reflexão:

Auxiliar de Alfabetização: Muito diferente, porque geralmente a gente senta, ouve, lê os slides e ninguém fala nada, ninguém participa. Vocês conseguiram sair do tradicional e trazerem leituras.

Auxiliar de Alfabetização: [...] me instigou a querer estudar, a querer conhecer. [...] Eu gostei, eu quero aprender mais, eu estou propensa a apreender.

Professora de sala comum: [...] cada um se posicionou, todo mundo colocou o que tinha para colocar.

Professora de sala comum: [...] eu acredito que você usou um método dialógico, né? Falamos muito, isso foi bem legal. E coisas que não encontra nos cursos, né? [...] vai ajudar muito na minha reflexão do dia a dia na sala de aula: [...] onde foi que eu errei? O que eu posso melhorar? O que eu posso fazer? [...] E eu vou levar comigo, para outras escolas, né? Eu sei que eu não vou ficar aqui, mas eu vou levar um aprendizado muito bonito, de muito

diálogo, que isso é muito importante, tem que haver isso mesmo. E você está de parabéns, e o grupo também! Que me proporcionou também esse momento de me deixar falar um pouco. Muito obrigada!

Por fim, a reflexão da professora de Educação Especial, que, por vezes, apresentou-se pessimista em seu olhar para a realidade da escola, enche-nos de esperança:

[...] de suma importância, eu acho que tanto para mim quanto para os colegas. Foi uma forma de instigar o profissional, como profissionais a tentar, pelo menos tentar. Perder esse medo de “eu não sei, eu não consigo, eu não tenho tempo, eu não posso”. Porque tudo é difícil, nada é fácil! E se no seu profissional, se você fez a escolha [de ser professor], eu acho que a gente tem sim, tem que mudar. A gente precisa fazer isso, a sociedade pede isso, o nosso comprometimento com esses educandos e com a sociedade também! (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Habermas afirma o potencial emancipatório humano, vinculado a processos de aprendizagem propiciados pela autorreflexão crítica, que se dá sempre em processos de interação. “É pela **crítica**, entendida como autorreflexão, que os momentos ocultos ou distorcidos pelo processo histórico do conhecimento podem ser recuperados, reelaborados e conscientizados (ALMEIDA, 2009, p. 55, grifo nosso), levando à superação e à transformação das práticas docentes e das realidades educativas e sociais.

Considerações finais

Este texto reflete sobre a formação continuada de professores pela via de grupos de estudo-reflexão como uma possibilidade para a construção de práticas e escolas inclusivas. A perspectiva assumida contrapõe-se à lógica tradicional de caráter instrumental, que ainda se faz presente nas formações docentes, efavorece a construção de processos formativos de caráter colaborativo e crítico, sustentada na racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012).

Nossa opção pelo grupo de estudo-reflexão na formação de professores vincula-se ao entendimento sobre o professor como sujeito de conhecimento, como um profissional que articula saberes teóricos e práticos em sua prática pedagógica cotidiana, produzindo, nesse processo, conhecimentos indispensáveis ao

processo formativo (TARDIF, 2013). O trabalho docente é assim carregado de saberes teóricos e práticos que o professor produz a partir de suas experiências profissionais. Portanto, o professor não é um simples técnico e suas práticas estão sempre, consciente ou inconscientemente, sustentadas em teorias.

Desse modo, o grupo de estudo-reflexão Serra-Ufes foi uma construção coletiva disparada por professores-pesquisadores da escola e professores-pesquisadores ligados à universidade. Nesse processo formativo grupal, buscamos vivenciar a autorreflexão colaborativo-crítica por meio das três funções mediadoras da teoria habermasiana, o que exigiu a garantia de espaços discursivos (CARVALHO, 2018; SILVA, 2019) nos quais, livres de coerções ou coações, aprendia-se uns com os outros a partir de processos colaborativos de reflexão-crítica sobre a inclusão escolar na realidade vivenciada.

Consideramos que o grupo de estudo-reflexão se configurou como um espaço discursivo (CARVALHO, 2018) potencializador da inclusão escolar dos estudantes PAEE, na medida em que, ao analisarem suas práticas à luz da teoria que estudávamos, as profissionais se colocavam diante do grupo desejando alcançar entendimentos mútuos que, por vezes, resignificavam suas posições e hipóteses iniciais (HABERMAS, 2012), indicando possibilidades de mudança. Comprometidas com seus próprios processos de aprendizagem, colocaram-se em movimentos de autorreflexão colaborativo-crítica, buscando interpretar e transformar suas práticas e realidades locais, envolvendo-se, portanto, num processo formativo de cunho emancipatório (CARR; KEMMIS, 1988; HABERMAS, 2012).

Referências

- ALCÂNTARA, J. N. **A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva**: desvelando os fios da trama. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.
- ALMEIDA, M. L. Que bases teórico-metodológicas sustentam nossas propostas? Princípios para uma nova/outra prática educativa. *In*: ALMEIDA, M. L.; MARTINS, I. O. R. **Prática pedagógica inclusiva**: a diferença como possibilidade. Vitória: GM, 2009. p. 11-22.
- ALMEIDA, M. L. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar**: entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

- ALMEIDA, M. L.; BENTO, M. J. C.; SILVA, N. V. As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 99, p. 257-276, 2018.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BUSS, J. J. *et al.* Formação continuada, pesquisa-ação e políticas públicas em Santa Maria de Jetibá - ES. *In*: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (org.). **Formação e gestão em Educação Especial: a pesquisa-ação em foco**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018. p. 135-154.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CARVALHO, D. S. **A construção de um currículo de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar: contribuições da teoria do agir comunicativo**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. São Paulo: Unesp, 2014.
- HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- HABERMAS, J. **Teoria e práxis**. São Paulo: Unesp, 2013.
- JESUS, D. M. *et al.* Diálogos reflexivos tecidos no 2º colóquio de políticas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Estado do Espírito Santo. *In*: SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO RIO GRANDE DO SUL, 1., 2010, Porto Alegre. **Anais eletrônicos [...]**. Porto Alegre: FAGED/NEPIE/UFRGS, 2010. 1 CD.
- JESUS, D. M.; BRECIANE, K. G. P. A pesquisa-ação colaborativo-crítica na investigação em educação e educação especial. *In*: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (org.). **Formação e Gestão em Educação Especial: a pesquisa-ação em foco**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018. p. 51-63.
- MAGALHÃES, R. R. B. P. O professor de educação especial: elementos para problematizar e discutir sua formação. *In*: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. **Educação Especial no cenário brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 31-43.
- MARIUSSI, M. I.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. A escola como espaço para efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 444-454, jul./set. 2016.

- MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2015.
- MELO, D. C. F.; MAFEZONI, A. C. O direito de aprender e o alunos público-alvo da educação especial: trajetórias escolares e o papel da família. **Revista Educação em DebateUFC**, v. 41, p. 101-115, 2019.
- NÓVOA, A. Os professores e sua história de vida. *In*: NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.
- OLIVEIRA, I. A. Educação Especial/Inclusiva no Brasil: demandas contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. Especial, p. 152-160, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6207/3751>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- PATTUZZO, K. G. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar**: possibilidades de ação na escola comum. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- PEREIRA, J. E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. *In*: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 43-66.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. A pesquisa como estratégia de inovação educativa: a formação continuada e os problemas da Educação Básica. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 15, n. 31, p. 265-280, 2013.
- SANTOS, G. C. S.; MARTÍNEZ, A. M. A subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 253-268, abr./jun. 2016.
- SILVA, F. N. **A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para a formação continuada**: perspectivas para a inclusão escolar. 2019. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- VIEIRA, F. B. A.; MARTINS, L. A. R. Formação e criatividade: elementos implicados na construção de uma escola inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 225-242, abr./jun. 2013.

9. Educação escolar indígena e saberes tradicionais: os caminhos de uma prática pedagógica diferenciada

*Marli da Penha Vieira Gomes dos Santos*¹

*Ozirlei Teresa Marcilino*²

DOI: 10.52695/978-65-88977-47-7-p162-182

Introdução

O artigo problematiza a educação escolar indígena e apresenta suas práticas pedagógicas em Aracruz/ES, mais especificamente de uma turma de alfabetização. Embasadas pelo pensamento decolonial e da interculturalidade crítica, articula elementos culturais, epistêmicos, materiais e simbólicos ligados ao papel das mudanças culturais e econômicas dos povos indígenas brasileiros, potencializa as produções elaboradas por professores indígenas, as práticas pedagógicas diferenciadas a partir dos saberes tradicionais Tupinikim e dos conhecimentos dos anciãos que vivem nas aldeias e inspira sequências didáticas para a sala de aula.

O conceito de decolonial ligado à educação revela um horizonte de esperança nas mudanças necessárias a realizar no sistema educativo e nas relações pedagógicas; sugere resistência, insurgência e transgressão relativamente a um sistema

1. Professora indígena Tupinikim. <http://lattes.cnpq.br/8792990638487895>.

2. Pesquisadora da educação (escolar) indígena. <http://lattes.cnpq.br/9548763641862588>.

educativo e seu correspondente pedagógico de caráter monocultural, patriarcal, antropocêntrico e colonial. Nessa perspectiva, o professor comprometido com a decolonialidade amplia o seu compromisso com o social e o político, com as lutas sociais, ontológicas e epistêmicas, tendo em vista a emancipação dos povos oprimidos na luta contra todas as formas de opressão, discriminação e exclusão (QUIJANO, 2007; WALSCH, 2014).

No que tange ao conceito de interculturalidade, assumimos neste texto o reconhecimento “de” e respeito “por” todas as culturas, fator fundamental do diálogo entre as culturas sem hierarquia entre elas. E, desse modo, na interculturalidade crítica se entende que as diferenças se constroem dentro de uma matriz de poder colonial, racializado e hierarquizado, assentes em espaços de questionamentos a respeito dessas relações de poder. Para além disso, é um projeto político, social, epistêmico e ético, acompanhado por um processo de decolonialidade das estruturas de poder “de longa duração” que aposta, não apenas nas relações culturais, mas, sobretudo, pela construção dos espaços escolares em espaços de aprendizagem e exercício democrático. Em síntese, pensar um novo modelo educativo e novos modelos pedagógicos implica, por exemplo, a dissolução do dualismo sujeito-objeto em que assenta a prática pedagógica tradicional; o professor transmissor e reproduzidor de conhecimento deverá ser um mestre de orientação de pesquisa, promotor do espírito crítico, da capacidade argumentativa, dos argumentos lógicos que sustentam uma argumentação e da construção de competências hermenêuticas. O espaço escolar deve transformar-se em espaço de múltiplas aprendizagens, cooperativas e solidárias, de exercício crítico da democracia, de diálogo intercultural, de aprendizagem da liberdade e de uma cidadania emancipatória e participante no entendimento das estruturas e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, a inferiorização, a racialização e a discriminação (WALSCH, 2009, 2010).

Nesse ínterim, trazemos o conceito de Geertz (1989) que entende o homem por sua condição enquanto “ser histórico” e incompleto, sempre em busca de se completar, podendo construir-se por meio da cultura, pois há uma necessidade natural interna do indivíduo em se desenvolver em seus contextos biológico, social e evolutivo. E, nesse sentido, apresentamos uma prática pedagógica inspirada nos movimentos de luta e resistência aos materiais recebidos nas escolas, descontextualizados dos saberes do povo e dos processos de formação inicial e continuada dos professores indígenas Tupinikim e Guarani do município de Aracruz/ES. Discute a legislação educacional brasileira para o atendimento da

diferença e aspectos gerais da educação escolar indígena no Brasil e o Espírito Santo, que contribuem para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e atentam os olhares para a diversidade e a produção de currículos como ferramenta político-pedagógica de fortalecimento das relações etnoterritoriais de professores indígenas.

Aspectos legais e trajetórias formativas de professores indígenas no Brasil e no Espírito Santo

A formação de professores indígenas no Brasil tem marco histórico a partir da Constituição Federal de 1988, que garantiu aos índios o direito à diferença e assumia para o Estado a proteção às manifestações culturais indígenas, assegurando o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, conforme seu artigo 231: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. (BRASIL, 1988)

Antes da Constituição Federal de 1988, porém, existia uma escola para os índios conduzida pelos jesuítas da Companhia de Jesus, que chegaram no Brasil em 1549, com a missão principal de integrar os povos originários à sociedade nacional por meio da assimilação de uma nova língua, uma nova religião, novas crenças, novos costumes e tradições. A educação praticada pelos povos originários não era a educação que interessava aos “colonizadores”.

A partir da Constituição Federal de 1988, um outro período se inicia na educação escolar indígena, pois os índios passam a ser reconhecidos como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter, além de sua organização social, os seus modos de viver, seus costumes, suas línguas, suas crenças e suas tradições. Os desdobramentos ocorridos a partir de então fizeram com que o modelo assimilacionista entrasse em declínio e despontasse uma nova forma de conceber a educação escolar indígena — o paradigma de enriquecimento cultural e linguístico (MAHER, 2006), pautada no respeito aos conhecimentos, às tradições, às línguas e aos costumes das diferentes comunidades, com o propósito de valorizar e fortalecer as identidades étnicas. Iniciou-se um novo período com o surgimento, inclusive de outras legislações e outros documentos educacionais.

De início, o Decreto nº 26, de 14 de fevereiro de 1991, uma conquista dos movimentos indígenas, de apoiadores não indígenas e dos órgãos não governa-

mentais, mudou o rumo da “educação para índio” para “educação escolar indígena”. De forma geral, o documento apresenta ideias e sugestões de trabalho para as diversas áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental (BRASIL, 1991). É preciso ressaltar que naquele momento histórico a oferta de ensino médio nas escolas indígenas ainda não era uma realidade, o que explica a atenção exclusiva ao Ensino Fundamental. Ainda em 1991, o Decreto nº 559, estabelece a unidade no tratamento das escolas indígenas com intuito de assessorar e implementar as políticas públicas diferenciadas e específicas. Seguindo, a Portaria nº 60, em 1992 instituiu um Comitê de Educação Escolar Indígena, com função consultiva, normativa e supervisora da educação escolar indígena em todo o país, responsável pela elaboração das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993).

A Lei nº 9.394, Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 20 de dezembro de 1996, apresenta as responsabilidades e especificidades da educação escolar indígena, sobressaindo a preocupação com o ensino bilíngue e intercultural. O artigo 32, que trata da educação escolar indígena, afirma no parágrafo 3º “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. A partir da LDBEN, os currículos das escolas (ensino fundamental e médio) devem ter uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada que atenda às características locais e regionais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. No que se refere às comunidades indígenas, assegura-se a utilização de suas línguas maternas, processos próprios de aprendizagem e, consequentemente, o desenvolvimento de currículos e programas específicos. Em relação às características, o artigo 26, ressalta que sejam “regionais e locais, da cultura, da economia e da clientela de cada escola”.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI Indígena, 1998) reconhece o caráter multiétnico do Brasil, a autonomia indígena e “relações igualitárias entre os povos indígenas a sociedade civil e o Estado” (p. 24) e assegura às comunidades indígenas uma “educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural” (p. 32). Dando sequência, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e define os elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena. No art. 2º define: I. sua localização em terras habitadas por

comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos; II. exclusividade de atendimento a comunidades indígenas; III. o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; IV. a organização escolar própria. O art. 3º determina que

Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

- I. suas estruturas sociais;
- II. suas práticas socioculturais e religiosas;
- III. suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
- IV. suas atividades econômicas;
- V. a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;
- VI. o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. (BRASIL, 1999, p. 213)

Outro avanço na política educacional brasileira, de uma forma geral, foi o estudo da história e da cultura indígena também incluído no currículo das escolas não-indígenas. Inicialmente a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, alterou o texto da LDBEN e tornou obrigatório o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica, mas não fez menção aos povos indígenas. Em tempo, cinco anos depois, foi alterada pela Lei nº 11.645/2008 e a obrigatoriedade do estudo da cultura e da história indígena foi incluído: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008).

Em 2012, a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, pautada pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena. A construção e o desenvolvimento de propostas para uma escola indígena específica, diferenciada, bilíngue e de qualidade, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, representa a exigência, também, para que o sistema educacional do país inicie processos de formação inicial e continuada em serviço com os indígenas, professores de suas comunidades. E,

para atender aos aspectos específicos da formação de professores indígenas, no que tange à regulamentação dos programas de formação, o Conselho Nacional de Educação instituiu a Resolução nº 01, de 07 de janeiro de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, com o objetivo de regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos.

No Espírito Santo, a implementação da educação escolar indígena nas aldeias articulou-se com a formação dos professores indígenas, em parcerias interinstitucionais. Um primeiro movimento aconteceu por ocasião do I Seminário de Educação Indígena em Aracruz (1995) com a participação das etnias Tupinikim e Guarani, onde discutiram propostas de implementação da educação escolar diferenciada que atendessem às necessidades específicas das comunidades indígenas locais. A urgência em formação, inaugurou em 1996 o curso de Habilitação Profissional para o Magistério de 1ª a 4ª série do 1º Grau - Formação específica em Educação Indígena, fundamentado nos princípios da interdisciplinaridade, na interculturalidade da participação dos professores e comunidades indígenas. Esse curso de Magistério Indígena representa um momento de ruptura importante para o povo Tupinikim e Guarani, pois os próprios indígenas e moradores das aldeias começam a assumir a educação nas escolas das aldeias e, assim, as questões culturais passam a fazer parte no processo de ensino e de aprendizagem nas escolas. Além disso, fortalece a luta para a construção e reforma de escolas nas aldeias, o interesse pela produção de material didático específico, dentre tantas outras questões que envolvem a sobrevivência, a alteridade e garantia de direitos.

A experiência nessa formação ampliou o olhar como professora e a compreensão da função de articuladora, de mediadora atuante, e sobretudo, de pesquisadora da própria cultura. Foi um tempo desafiador e marcante porque a prática se reformulava nas práticas pedagógicas diferenciadas, específicas, com a cultura e a tradição viva no espaço, sobretudo nas aulas, caracterizando de fato uma escola indígena própria do povo Tupinikim. Os desafios foram relacionar os conhecimentos tradicionais e específicos com os conhecimentos considerados básicos da sociedade envolvente, relacionar os saberes tradicionais com os saberes científicos, confrontá-los, e, ainda, ao mesmo tempo construir o currículo indígena para a educação escolar.

Após a conclusão do Magistério Indígena, as lutas e resistências passam a ter outros objetivos, o Ensino Superior. Alguns professores buscaram por cursos de licenciatura em Instituições que não trabalham a especificidade indígena; outros, com formação em cursos de bacharelado de áreas afim, fizeram complementação pedagógica ou algum outro curso de aperfeiçoamento, extensão ou especialização em educação; mas a necessidade de formação em nível superior que atendesse às especificidades indígenas era o maior anseio de todas as comunidades. E, no final dos anos 2000, o Governo Federal promove a implantação das licenciaturas específicas para formação de professores indígenas por meio do edital do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (PROLIND), pelo Ministério de Educação.

A formação intercultural teve importante adesão acadêmica, sendo que, em 2017, havia 18 instituições oferecendo cursos de licenciatura intercultural indígena no Brasil, sendo 17 em instituições públicas totalizando 2049 matrículas, em 21 cursos (INEP, 2017). E, em 2015 acontece o processo seletivo para ingresso no curso de Licenciatura Intercultural Indígena (PROLIND/UFES) em regime de alternância, intercalando períodos de tempo/universidade e tempo/aldeia, destinado a professores indígenas Tupinikim e Guarani, sem curso superior ou com curso superior sem formação intercultural, em exercício de magistério nas escolas indígenas das aldeias localizadas no Estado do Espírito Santo.

Educação escolar indígena: os saberes tradicionais e as práticas pedagógicas diferenciadas

Inicialmente, consideramos importante estabelecer a diferença entre a educação indígena e educação escolar indígena. Em alguns discursos elas parecem apresentar a mesma coisa, mas há uma diferenciação no que tange ao pensamento e a prática. Muitas pessoas e discursos hegemônicos pressupõem que o indígena era e é um ser que não tem educação, pois, pelo olhar do colonizador, é necessário um espaço definido como escola, entre quatro paredes, com alguém expondo ideias, seguindo orientações, instruções extremamente sincronizadas e em tempo determinado de ensino para que a aprendizagem aconteça. A educação indígena é mais que esse espaço acadêmico, acontece sem um tempo determinado, de forma espontânea entre os pares, na família, com os anciãos, com diferentes grupos de pessoas e de diferentes idades.

De acordo com Meliá (1999, p. 10):

A educação indígena é certamente outra. Como vemos, ela está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. A convivência e a pesquisa mostram que para o índio a educação é processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante.

Nesse contexto, os povos indígenas se educam por meio da convivência diária, e mutuamente se preocupam com o bem-estar uns dos outros, sem preocupação de sistematizar a educação indígena, mas sim com o modo de viver. De tradição oral, a observação e escuta aos mais velhos tem destaque na educação das crianças e dos jovens.

As escolas nas aldeias têm lutado para que não sejam réplicas das escolas das cidades, a saber com a mesma proposta de currículos, de critérios de avaliação, carga horária, estrutura de funcionamento etc. O desafio da educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural e multilíngue, é propor um sistema de ensino de qualidade e diferenciado, no sentido de atender as especificidades de um povo diferente da sociedade nacional, considerando que seus horizontes de futuro são outros. A proposta da educação escolar indígena tem produzido formas de conhecimento que legitimam um tipo particular de educação, com objetivos e proposta curricular diferenciada numa construção autossustentável, levando em consideração a identidade cultural (MARCILINO, 2014).

À medida em que foram formados professores indígenas Tupinikim e Guarani, reconheceu-se que o currículo e os programas das disciplinas das escolas municipais de Aracruz/ES estavam dicotômicos em relação à realidade socioeconômica e étnico-cultural desses povos indígenas e, conseqüentemente, de suas escolas. Verificou-se que o conteúdo trabalhado em suas escolas era insuficiente, teorizante e incapaz de contribuir para o desenvolvimento das comunidades indígenas.

Para o seu currículo, a comunidade educativa Guarani elegeu cinco questões que devem orientar as escolhas dos conteúdos curriculares, uma vez que estes devem contribuir para reflexão dos problemas existentes nas aldeias: a sustentabilidade; o resgate, a preservação e a divulgação da cultura; a história Guarani; a saúde; a organização socioespacial. No caso dos Tupinikim, foram elencadas seis problemáticas, visando contemplar a sua cultura na educação escolar:

- 1) A história do povo Tupinikim no século XVI, no contexto local, regional, nacional e mundial;
- 2) A luta pela terra dos povos Tupinikim e Guarani no contexto local, regional, nacional e mundial;
- 3) A organização política do povo Tupinikim no contexto local, regional, nacional e mundial;
- 4) A organização socioeconômica do povo Tupinikim no contexto local, regional, nacional e mundial;
- 5) A interação do povo Tupinikim com o meio ambiente da aldeia em seu contexto local, regional, nacional e mundial;
- 6) A influência dos diversos grupos étnicos (Guarani, pomeranos, africana, italiana, portuguesa, etc) na formação da sociedade capixaba (PPT, 2006).

Com um currículo embasado em problemáticas, os sentidos atribuídos à escola constituem-se a partir de um modo próprio de colocar em prática determinados preceitos escolares e que, ao serem praticados na escola da aldeia, assumem outra conotação, como já anunciava Aracy Lopes da Silva apud Silva e Ferreira, (2001, p. 106):

Entre o significado da escola como produto histórico do Ocidente – como instituição destinada, entre outras coisas, também a “vigiar e punir” – e o interesse dos povos indígenas pela escrita, pela cultura universal, pela tecnologia e mesmo pela escola, deve estar o espaço para a criação de novos perfis e sentidos para essa instituição, gerados por seu processamento intelectual e social em contextos indígenas.

Uma tarefa desafiadora para articular os interesses e as orientações dos órgãos governamentais e relacionar com os objetivos da educação escolar indígena, dentre eles: resgatar, preservar e divulgar a nossa cultura; dialogar com as outras culturas e as outras formas de conhecimento; desenvolver formas de subsistência sustentáveis para a nossa comunidade; fortalecer a organização do nosso povo e as relações com outros grupos indígenas. Nesse sentido, a educação escolar indígena é um reinventar, uma pesquisa constante porque não há nada pronto, principalmente materiais didáticos. Os professores são, na maioria, os responsáveis em construir seus saberes e fazer seus registros.

A formação de profissionais indígenas objetiva, também, que a educação escolar indígena desenvolva a autonomia intelectual proposta por Gramsci (1977)

e articule teoria e prática no trabalho pedagógico respeitando sua cultura num trabalho coletivo e democrático, assumindo o compromisso de transformar as condições atuais de educação do seu povo (FREITAS apud VEIGA, 2001). Nas palavras de Semeraro (2004, p. 75-76),

Os intelectuais que formam a consciência crítica de seu grupo social são orgânicos a ele porque capazes de construir não apenas um “bloco histórico” (uma articulação) entre estrutura e superestrutura (economia e cultura), entre sociedade civil e sociedade política, entre governantes e governados, mas principalmente porque sua atuação rompe com a concepção de poder dominação e se dedica a elevar intelectual e socialmente as camadas populares conduzindo à hegemonia de uma efetiva democracia.

É nesse aspecto que o intelectual proposto por Gramsci (1977) não pode perder a sua referência e se deixar “comprar” pelas inovadoras façanhas que a sociedade hegemônica produz. Organizando-se para enfrentar “a autocracia, o formalismo, a tecnocracia” é que os novos “políticos-intelectuais” associados aos “sujeitos populares” resistirão e decidirão em favor de uma verdadeira democracia (SEMERARO, 2004).

As estratégias de resistência, muitas vezes, podem ser interpretadas por desordem, desacato às leis, dependendo da visão de quem direciona as políticas públicas. Os indígenas já sofreram e sofrem por seus direitos garantidos constitucionalmente. Por conseguinte, entendemos que trabalhar a interculturalidade crítica nos desafia a todo instante, pois, também é exercitar a todo instante a nossa alteridade e identidade. Na opinião de Silva (1999, p. 64), “o desafio que se coloca é o de pensar as escolas indígenas em seus limites e suas possibilidades, dentro da realidade atual, cada dia mais norteadas por tendências homogeneizadoras e globalizantes”.

Nos processos formativos que aconteceram com os professores indígenas Tupinikim e Guarani, algumas propostas e práticas pedagógicas foram discutidas de maneira a atender às expectativas das comunidades. Com destaque, a proposta de ensino e aprendizagem da língua com enfoque na abordagem da Pedagogia do Texto (PdT) trouxe uma inversão ao processo tradicional de pensar e fazer a educação escolar, e de modo especial a alfabetização. Na fase inicial de apropriação da leitura-escrita, apresentam-se os textos — e não as sílabas — que serão tomados como objeto de estudo desde o começo do processo de “alfabe-

tização” e, ao longo dele, o aprendiz irá se apropriar dos princípios de base do funcionamento da linguagem escrita. O texto torna-se então a unidade de base do processo de ensino-aprendizagem da língua. Nesse ínterim, o texto é também uma unidade essencial para o processo de ensino-aprendizagem de todas as outras disciplinas não propriamente linguísticas, tais como a matemática, as ciências sociais, as ciências naturais etc. Trata-se de ensinar e aprender diferentes gêneros textuais utilizados na vida social, tomando em consideração suas formas linguísticas e seus conteúdos (FAUNDEZ, 2012).

Entendendo a Pedagogia do Texto como uma abordagem pedagógica que permite de forma significativa tratar os diversos elementos que irão contribuir na formação de indivíduos pensantes, capazes de interferir no meio social, histórico, político e cultural que está inserido. Dessa maneira, o trabalho com pedagogia do texto justifica-se pelo fato de que os conhecimentos são adquiridos através da linguagem, seja ela em seu aspecto oral e/ou escrito. Por isso, ela se pauta nos seguintes princípios:

- Os conhecimentos se exprimem e se comunicam por meio de textos orais e/ou escritos, daí a necessidade de conhecer e dominar uma infinidade de gêneros textuais.
- A apropriação de novos conceitos/conhecimentos se faz a partir do confronto entre os conhecimentos empíricos e os científicos de maneira a confirmá-los ou infirmá-los.
- O trabalho multidisciplinar/interdisciplinar e intercultural é que permite compreender a unidade e a diversidade da realidade de cada cultura (PPG, 2006; PPT, 2006).

Esse enfoque, adotado por alguns professores indígenas em suas práticas pedagógicas, permite então ensinar e aprender ao mesmo tempo a língua e os conteúdos próprios a cada disciplina, ou dito em outras palavras, facilita a apropriação de sistemas conceituais diversos, confrontando as representações cotidianas dos aprendizes com conceitos formalmente sistematizados/científicos. Para exemplificar, apresentamos uma sequência didática que utiliza a PdT elaborada de maneira interdisciplinar, trazendo os objetos de conhecimentos culturais relacionados às propostas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), pelos documentos oficiais do município de Aracruz e, de modo especial, seguindo o documento curricular das escolas indígenas de Aracruz/ES. A seguir uma das propostas de sequência didática elaboradas:

TURMA: DO 1º AO 3º ANO.

PROBLEMÁTICA: A História do Povo Tupinikim no Contexto Local, Regional, Nacional e Mundial

CONTEÚDO: As representações artísticas dos Tupinikim no século XVI-Artesanatos. As transformações (mudanças e permanências) que ocorreram nas representações artísticas ao longo do tempo.

DISCIPLINAS: Ciências, Língua Portuguesa e Matemática

TURMAS: 1º, 2º e 3º anos

1. MOMENTO LITERÁRIO COM APRESENTAÇÃO DO TRABALHO COM O LIVRO “ABC DE IRAJÁ” (2016)

Leia o texto abaixo. Após a leitura, faça uma ilustração

Figura 1 – Capa do livro ABC de Irajá, 2016



Fonte: acervo do autor.

4. Estudando sobre a palavra **casaca**, recorte em revistas e jornais as letras dessa palavra e cole nos quadrinhos.

--	--	--	--	--	--

5. Complete o quadro observando a palavra casaca.

C	A	S	A	C	A

6. Vamos escrever 1 palavra para cada letra da palavra estudada.

TOTAL DE LETRAS	TOTAL DE SÍLABAS	LETRA INICIAL	SÍLABA FINAL

2º ano

2. Vamos cantar a nossa música Tupinikim “Tagibibuia”, que fala dos instrumentos musicais e se possível os use nesse momento.

3. Agora complete a música com as palavras faltosas.

Tagibibuia

Tagibibuia é _____ pra fazer _____

Siriba _____ é pau pra fazer _____ (2x)

_____ caboclo é remédio que o _____ ensinou....

Eu vou, eu vou, eu vou tomar _____ que o pajé ensinou. (2x)

4. Complete o quadro observando a palavra **casaca**

TOTAL DE LETRAS	TOTAL DE SÍLABAS	LETRA INICIAL	SÍLABA FINAL

5. Vamos escrever 1 palavra para cada letra da palavra estudada.

C	A	S	A	C	A

6. Leia os nomes dos artesanatos indígenas abaixo. Circule os que são instrumentos musicais e forme frases.

COCAR - TAMBOR – REDE – CASACA – PENEIRA – COLAR – TANGA - CHOCALHO

3º ano

2. Vamos cantar a nossa música Tupinikim “Tagibibuia” que fala dos instrumentos musicais e, se possível, use-os nesse momento.

3. Hoje há uma grande influência de outros povos na cultura brasileira, sobretudo na cultura indígena. Podemos ver pelo uso dos instrumentos musicais que é bem variado em nossa aldeia. Agora liste alguns nomes de instrumentos musicais.

4. Escreva no seu caderno sobre um instrumento musical que saiba tocar ou que gostaria muito de aprender. Cole uma figura ou desenhe sobre ele se assim desejar.

COCAR - TAMBOR – REDE – CASACA – PENEIRA – COLAR – TANGA - CHOCALHO

Matemática

Resolva os problemas abaixo fazendo desenhos, contando nos dedos ou usando materiais concretos como tampinhas, palitos, sementes...

1º ano

Um artesão produziu 6 casacas numa semana e 4 na outra semana. Quantas casacas ele fez no total?

Das casacas que ele produziu foram vendidas 7 casacas. Quantas casacas ainda têm para vender?

2º ano

Um artesão produziu 16 casacas numa semana e 12 na outra semana. Quantas casacas ele fez no total?

Das casacas que ele produziu foram vendidas 17 casacas. Quantas casacas ainda têm para vender?

3º ano

Um artesão produziu 120 casacas num mês e 92 no outro. Quantas casacas ele fez no total?

Das casacas que ele produziu foram vendidas 170. Quantas casacas ainda têm para vender?

Na experiência como professora e formadora indígena, Munduruku (2009, p. 56) traduz o sentimento como uma condição que independe das nossas escolhas, no entanto, a escolha da nossa profissão é pessoal:

[...] escolhi ser professor, ou melhor, confessor de meus sonhos. Desejo narrá-los para inspirar outras pessoas a narrarem os seus, a fim de que o aprendizado ocorra pela palavra e pelo silêncio. É assim que dou aula, com esperanças e com sonhos.

O trabalho de elaborar, organizar, executar as minhas práticas pedagógicas a partir de pesquisas, de troca de conhecimentos, de registros da nossa cultura articulados com o espaço das escolas nas aldeias e com a comunidade indígena impulsiona o meu dia a dia. As histórias, escritas e reescritas juntamente com os estudantes num processo de incentivo à cultura e aos saberes tradicionais, à produção de conhecimentos científicos e, de modo especial, à elaboração de materiais didáticos diferenciados e específicos da cultura do povo Tupinikim.

Nesse ínterim, alguns dos materiais já produzidos pelo nosso povo, articulados à formação e experiência profissional, vivências e experiências com a educação indígena e a educação escolar indígena. A educação escolar indígena de Aracruz/ES tem uma história de lutas e conquistas pelo território que resultaram em importantes produções e momentos formativos com os seus educadores. Com destaque, foram produzidos o Dossiê Campanha Internacional pela Ampliação e Demarcação das Terras Indígenas Tupinikim e Guarani (1996); o livro *Arádu Porá Rape* (2002), escrito pelos educadores Guarani e organizado por Jackeline Rodrigues Mendes; o livro “Os Tupinikim e Guarani na luta pela terra” (2001), organizado por Edivanda Mugrabi; e, o livro *Maino’i Rape: O caminho da sabedoria* (2009), coordenado por Lucila Silva Telles. O livro *ABC de Irajá* (2016) de Marli Tupinikim que traz todo o alfabeto marcado com elementos específicos em cada letra dentro da cultura

indígena Tupinikim. Essa produção com uma turma de 1º ao 3º ano foi uma experiência pessoal e profissional revitalizadora.

A abordagem da Pedagogia do Texto articulada à metodologia de sequências didáticas mostra que, trabalhando a linguagem como motor do desenvolvimento psicológico do ser humano, contribuem para o desenvolvimento de um ser humano integral. E, na experiência profissional como professora, de modo especial em turmas de alfabetização, de 1º ao 3º ano (multisseriada), nossas práticas trazem a memória, a cultura e a tradição do povo Tupinikim por meio das sequências didáticas e das atividades elaboradas. As pesquisas com os anciãos e todos as pessoas, instâncias e segmentos da minha comunidade (dentro e fora de sala de aula), como os responsáveis pelos artesanatos, pescadores, caçadores, lideranças, caciques, sábios, grupos de mulheres, entre outros, aparecem como incentivo para as crianças se tornarem pesquisadoras e atuantes nas práticas e nos registros dos conhecimentos indígenas, da educação indígena.

Com esse desafio, juntam-se os movimentos de ensino e de aprendizagem vivenciados no último ano de 2020, marcante para nós e para o mundo inteiro! Um ano que nos permitiu vivenciar desafios maiores e inimagináveis e, como profissionais da educação, mais especificamente os professores indígenas, re-inventamo-nos para fazer a educação escolar indígena chegar aos nossos estudantes. Por trás de uma tela, construímos outros vínculos com os familiares e estudantes de maneira que as aulas, as atividades, ainda que de maneira remota, acontecessem para as crianças indígenas

Conclusão

Tensionamos os processos de formação inicial e continuada dos professores indígenas Tupinikim e Guarani do município de Aracruz – ES a partir da legislação brasileira e de aspectos gerais da educação escolar indígena no Brasil. Concordamos que os caminhos para uma prática pedagógica diferenciada deve ser uma “prática referenciada” segundo a realidade e as expectativas dos grupos indígenas, que é o que confere significação e realidade concretas à educação escolar indígena. Para isso, o Estado brasileiro deve se preparar para enfrentar um dos seus maiores desafios políticos: reconhecer que, na nação brasileira, as unidades políticas administrativas, além da União, dos estados e municípios, devem considerar também os territórios indígenas.

Pensar sob o ponto de vista da interculturalidade implica atentar para o fato de que essa abordagem está associada aos povos que possuem culturas e conhecimentos não menos importantes do que os impostos e os legitimados pelo Ocidente. Assim, compreendemos que promover a interculturalidade crítica nos cursos de formação inicial de professores indígenas, no currículo e na educação, pode proporcionar a construção de um projeto educacional vinculado a mudanças no campo social, como estratégia política de transformação emancipatória. A isso está interligada uma condição de crescimento e mudança de consciência; construí-la demanda, além de tempo, uma educação voltada à conscientização sobre as próprias condições históricas, em uma perspectiva crítica e dialética. Diante disso, é preciso combater as divisões que emergiram do colonialismo e buscar proporcionar uma educação voltada ao rompimento da alienação e da omissão que perpetua a divisão entre dois ou mais tipos de saberes. É necessário colocar em prática a interculturalidade em todas as instâncias educacionais. Para que isso ocorra, de acordo com a perspectiva de ensino aqui apontada, é preciso haver a decolonização do conhecimento, para que se possa tentar romper, de algum modo, com os paradigmas de exclusão e de discriminação, tornando-nos uma sociedade mais humana e ética.

Nesse caminho não temos receitas, mas sim dois povos, várias comunidades, diferentes escolas com leis que garantem o direito à educação escolar indígena intercultural, diferenciada, específica e bilíngue. Os professores indígenas têm a chance de constituir uma intelectualidade carregada de conhecimentos indígenas e não indígenas, ciente não só das realidades indígenas de origem, mas também das realidades provenientes da sociedade dominante, e, deste modo, têm a chance de se organizar politicamente a fim de debater com os ideários próprios da sociedade envolvente. Trata-se de uma formação centrada no diálogo intercultural, contando com a participação de indígenas e não indígenas, o que tende a viabilizar não só uma reflexão crítica por parte dos indígenas, como também intervenções que reflitam as suas necessidades.

Referências

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

BRASIL. **Decreto nº. 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre educação indígena no Brasil. Brasília: Poder Executivo, Diário Oficial da União, 1991.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 559 de 1991**. Estabelece a criação dos núcleos de Educação Escolar Indígena. Brasília: Poder Executivo, Diário Oficial da União, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC/SNEB nº 60, de 8 de julho de 1992**. Institui e dispõe o Comitê de Educação Indígena junto ao Departamento de Educação Fundamental e Médio. Brasília: Poder Executivo, Diário Oficial da União, 1992.
- BRASIL. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. Brasília: MEC, 1993.
- BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília: Poder Executivo, Diário Oficial da União, 2003.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14/1999**. Dispõe sobre Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília: Poder Executivo, Diário Oficial da União, 1999.
- BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Poder Executivo, Diário Oficial da União, 2008.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 13/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília: Poder Executivo, Diário Oficial da União, 2012.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 7, de janeiro de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores indígenas em curso de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília: Poder Executivo, Diário Oficial da União, 2015.
- FAUNDEZ, Antonio. Paulo Freire e sua influência na América Latina e na África. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 593-611, maio/ago. 2012.
- FREITAS, Helena. A formação de professores indígenas no Brasil. *In*: VEIGA, Juracilda; SLANOVA, Andrés (org.). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB, 2001.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

- GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del Carcere**. Edição crítica do Instituto Gramsci. Valentino Gerratana (org.). Torino: Einaudi, 1977.
- INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 06 fev. 2021.
- MAHER, T. M. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. **Revista Panorâmica**, v. 25 (2018). Edição comemorativa. 76. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2006.
- MARCILINO, Ozirlei Teresa. **Educação escolar Tupinikim e Guarani**: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no Estado do Espírito Santo. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- MELIÁ, Bartolomeu. Educação escolar indígena. **Cadernos Cedex**, ano XIX, n. 49, dez. 1999.
- MUNDURUKU, D. **O banquete dos deuses**: conversas sobre a origem da cultura brasileira. São Paulo: Global, 2009.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, SiglodelHombre Editores, 2007. p. 93-126.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARACRUZ. Coordenação de Educação Escolar Indígena. **Proposta pedagógica das escolas Guarani do Espírito Santo**. Aracruz, 2006. [Mimeografado].
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARACRUZ. Coordenação de Educação Escolar Indígena. **Proposta pedagógica das escolas Tupinikim do Espírito Santo**. Aracruz, 2006. [Mimeografado].
- SEMERARO, Giovanni. (org.) **Filosofia e política na formação do professor**. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2004.
- SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall (org.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001.
- SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Cadernos Cedex**, ano XIX, n. 49, dez. 1999.

WALSCH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**, Exposição apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado pelo Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 mar. 2009.

WALSCH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (editores). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración, 2010, p. 75-96.

WALSCH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial**: entretejiendo caminos. Quito: Qurétaro, 2014.

10. O ensino remoto na educação infantil: os impactos na vida e nas práticas dos docentes

*Juliany das Neves Santos Pereira*¹

*Karina Alberto Miranda Rangel*²

*Marília Ferreira Neves da Silva*³

*Rosalí Rauta Siller*⁴

DOI: 10.52695/978-65-88977-47-7-p183-199

Considerações iniciais

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a doença COVID-19 (SARS-CoV-2), como pandemia em decorrência de sua disseminação comunitária em todos os continentes. Com o recrudescimento no início de 2021, o Brasil passa a ser o epicentro mundial dessa pandemia e, conforme o balanço de 11 de julho de 2021, do Conselho Nacional dos Secretários de Saúde (Conass), após exatamente um ano e quatro meses dessa declaração, de modo drástico, o Brasil chega ao ápice de 523.893 óbitos acumulados.

1. Licenciada em Pedagogia. E-mail: juliany.santos91@gmail.com

2. Licenciada em Pedagogia. E-mail: karinaalbertomiranda@hotmail.com

3. Licenciada em Pedagogia. E-mail: mariliafns@hotmail.com

4. Pós-doutora em Educação pela UFES e doutora em Educação FE/UNICAMP. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ufes. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5296-8908>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4552417282744625>. E-mail: rauta13@gmail.com.

Frente a esse momento singular da história, o Brasil passou a seguir os protocolos internacionais e as próprias recomendações da OMS com medidas de isolamento e o distanciamento social. Com o acirramento da crise, foi adotado ainda o lockdown, medida que determinou o isolamento social com o funcionamento somente das atividades essenciais. Com as escolas fechadas para reduzir as chances de que os estudantes se tornassem transmissores do vírus para suas famílias, a educação considerada constitucionalmente como direito de todas as pessoas, passou a ser oferecida temporariamente por meio do Ensino Remoto, na modalidade online.

A Educação Infantil, foco deste texto, considerada como primeira etapa da educação básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.9394/96, deve ser oferecida em creches e pré-escolas ou entidades equivalentes e tem como finalidade: “[...] O desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (LDB, art.29, Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). A ação da família e da comunidade é complementada pela ação da escola, mas no contexto de pandemia os adultos responsáveis pelas crianças devem assumir esse papel de mediação entre a criança e a escola.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, traz uma concepção de criança compreendida como centro do planejamento curricular, e de currículo, entendido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças. Define como objetivo da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil,

[...] garantir às crianças o 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 (art. 8º DCNEI/2009).

E considera ainda em seu artigo 9º as interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, garantindo experiências que,

I. Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla,

expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II. favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III. possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

IV. recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V. ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI. possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar.

VII. possibilitem vivências étnicas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade.

VIII. incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX. promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X. promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI. propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII. possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos (art.9º DCNEI/2009).

Com esse entendimento, perguntamos: como organizar o trabalho remoto na educação infantil que tem como eixos norteadores as interações e brincadeiras de modo a garantir essas experiências às crianças pequenas por meio do ensino remoto? Para responder à questão formulada, este texto analisa pesquisas

realizadas em instituições de educação infantil que tratam das atividades remotas em tempos de pandemia e os desafios enfrentados pelas professoras.

Professoras na pandemia e os desafios das atividades remotas: o que dizem as pesquisas

Tendo em vista a situação atual da pandemia da COVID-19, com altos índices de contaminação e mortes, na impossibilidade da educação presencial foi adotado em todas as escolas das redes públicas e privadas temporariamente o Ensino Remoto, na modalidade online. Para atender os professores(as) e as escolas nessa nova modalidade de ensino, em 28 de abril de 2020, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 5/2020, com orientações de reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não-presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Em se tratando especificamente da Educação Infantil, foi possível inferir que o referido documento foi elaborado em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI/2009), com proposições que respeitam as especificidades da educação infantil.

Esse Parecer destaca o brincar como atividade fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pequenas, como uma característica primordial das culturas infantis e que se constitui como um fator inerente à própria infância (SARMENTO, 2004). É nessa perspectiva que recomenda que as instituições de creches e pré-escolas, bem como as redes de ensino, devem elaborar materiais de orientações às famílias com atividades eminentemente lúdicas, recreativas, criativas e interativas, que possam realizar com seus filhos(as). Traz também em seus inscritos a importância de se buscar uma aproximação virtual dos professores(as) com as famílias, para estreitar vínculos e melhor orientá-las na realização dessas atividades. E, indica ainda a proposta do envio de material de suporte pedagógico organizado pelas escolas para as famílias realizarem com seus filhos (as), desde que considere os cuidados necessários para evitar grandes aglomerações quando a entrega for feita na própria escola. E, por fim, sugere a utilização de materiais do MEC:

Assim, **para crianças das creches (0 a 3 anos)**, as orientações para os pais devem indicar atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais, brincadeiras, jogos, músicas infantis. Para auxiliar pais ou responsáveis que não têm fluência na leitura, sugere-se que as escolas ofereçam aos cuidadores algum tipo de

orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas nas atividades e garantir a qualidade da leitura.

Já **para as crianças da pré-escola (4 e 5 anos)**, as orientações devem indicar, da mesma forma, atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais ou responsáveis, desenho, brincadeiras, jogos, músicas infantis e algumas atividades em meios digitais quando for possível. A ênfase deve ser em proporcionar brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, entre outras para os pais ou responsáveis desenvolverem com as crianças. As escolas e redes podem também orientar as famílias a estimular e criar condições para que as crianças sejam envolvidas nas atividades rotineiras, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação e aprendizagem. Além de fortalecer o vínculo, este tempo em que as crianças estão em casa pode potencializar dimensões do desenvolvimento infantil e trazer ganhos cognitivos, afetivos e de sociabilidade (PARECER CNE/CP Nº: 5/2020).

Em se tratando da avaliação das crianças, que deve ser realizada neste período emergencial, o Parecer ressalta o que já foi preconizado no inciso I do artigo 31 da LDB, onde a avaliação é realizada para fins de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. Sugere ainda que, nas orientações às famílias, sejam incluídas informações quanto aos cuidados com a higiene e alimentação das crianças, uma vez que elas não têm acesso à merenda escolar.

Na análise de artigos científicos que tratam das atividades remotas na educação infantil, foi possível identificar desafios enfrentados pelos professores(as) da educação infantil, que até o início da declaração da pandemia cuidavam e educavam as crianças pequenas nos coletivos das creches e pré-escolas na modalidade presencial. E, para enfrentá-los, tiveram que reinventar as formas de trabalho, criando estratégias das mais variadas, dentre as quais destacamos: uso de plataformas virtuais; uso de redes sociais de fácil acesso (*WhatsApp*); produção de vídeos com orientações propostas para promoverem as interações e brincadeiras; conversas ao telefone; envio de atividades, brinquedos e outros materiais pedagógicos nas instituições de educação infantil para as famílias buscarem, dentre outras. Os adultos, em especial, as mulheres, passaram a conviver com o recebimento dessas atividades.

A pesquisa realizada por Anjos e Pereira (2021), revela que muitos foram os casos de professores(as) que, embora com anos de experiência na educação infantil, foram surpreendidos com o ensino remoto, por não se sentirem totalmente preparados(as) para as aulas online. Esses professores e professoras tiveram que cotidianamente se reinventar para garantir às crianças o direito à educação e a manutenção de seus vínculos empregatícios.

Tavares, Pessanha e Macedo (2021), em seu artigo intitulado. “Os impactos da pandemia de Covid-19 na educação infantil em São Gonçalo/RJ”, buscaram analisar os impactos da pandemia em crianças de classes populares que frequentam a educação infantil nessa cidade. Apresentaram em suas análises dados que comprovam que a figura feminina é, na maioria dos casos, a maior responsável pelas crianças e até mesmo no que se refere à questão financeira. A pesquisa revela as dificuldades enfrentadas pelas mulheres sobrecarregadas pelas atividades remotas, domésticas e o cuidado com seus filhos(as). Por medo de perderem seus vínculos empregatícios, essas mulheres, para desempenharem as atribuições a elas reservadas, muitas vezes encontravam como alternativa deixarem seus filhos(as) com vizinhos(as) ou conhecidos(as), colocando em risco a saúde não somente das crianças, mas de todos que precisam infringir decretos que regulamentam o isolamento social, conforme relatam as autoras. Sinalizam a importância da promoção de debates e trocas entre profissionais da educação com participação das crianças, a fim de que analisem os acontecimentos e produzam práticas pedagógicas voltadas às necessidades das crianças, protagonistas da Educação Infantil.

Anjos e Francisco (2021), em artigo denominado “Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia”, analisam o efeito da pandemia na educação infantil. Resultado de uma pesquisa documental de natureza exploratória, problematizam o uso das tecnologias em tempos de pandemia por crianças da Educação Infantil que tiveram suas aulas suspensas pela crise sanitária ocorrida desde março de 2020. Os autores mostram que o isolamento social foi decretado para conter o avanço do vírus e a educação foi bastante atingida, pois com as aulas presenciais suspensas as escolas tiveram que se adaptar à nova realidade. Tal adaptação fez surgir o ensino remoto, cuja responsabilidade ficou com os “[...] sistemas, redes ou instituições de ensino” (ANJOS; FRANCISCO, 2021, p. 132). Mesmo muitos professores considerando essa a melhor opção, neste momento de pandemia, questões complexas estão sendo levantadas sobre o uso de tecnologias por crianças da Educação

Infantil, visto que nessa etapa da educação básica as interações, brincadeiras e outros princípios devem ser considerados.

Embora tendo as tecnologias digitais como parte do dia a dia de muitas famílias e crianças do Brasil, podendo até ser responsável pelo desenvolvimento da linguagem e escrita, profissionais da educação demonstram dificuldades em utilizá-las em suas práticas pedagógicas. A pesquisa revela que atividades lúdicas e práticas foram bastante significativas no ensino remoto e que o apoio das famílias foi essencial para que as crianças tivessem um melhor contato com a escola e suas atividades.

Os autores consideram que as atividades remotas não substituem as atividades presenciais. Continuar com a prática de envio de atividades para as crianças realizarem com suas famílias em casa, diminui, no entendimento dos autores, todo o aprendizado que profissionais da educação proporcionariam presencialmente para e com as crianças. Reconhecem como um dos pontos positivos das atividades remotas o aumento do vínculo com a família, mas reforçam que esta modalidade não substitui as experiências vividas pelas crianças na Educação Infantil. Verificaram também as desigualdades digitais, uma vez que as tecnologias não estão presentes em todos os lares, provocando assim a exclusão de alguns grupos que não possuem condições de manter o vínculo com a instituição.

A pesquisa de Anjos e Francisco (2021), *Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/les da Educação Básica*, realizada pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, apresenta por meio de um estudo exploratório como professores e professoras da educação básica em escolas públicas e privadas estão promovendo suas aulas em conjunto com sua vida pessoal. A pesquisa revela grande preocupação por parte de professores/as com a organização do tempo e de definição de estratégias a serem utilizadas em suas atividades remotas. Os meios digitais como o *WhatsApp* e e-mail, foram os mais utilizados por esses professores(as). Perceberam também o quanto os docentes tiveram suas vidas ainda mais sobrecarregadas durante esse período com as atividades domésticas e remotas que passaram a fazer parte de suas vidas. Dentre essas atividades que aumentaram na vida desses profissionais, citaram o uso de novos recursos para as aulas, escrever e responder e-mails, apoio às famílias e reuniões à distância. Mesmo com esses suportes encontrados, 49,3% dos/as docentes afirmaram que nem todas as crianças conseguiram cumprir com as atividades propostas, o que declararam ser um problema dessa modalidade de ensino.

Por outro lado, a pesquisa reforça o aumento significativo da relação escola-família e família-aluno, como algo positivo dessa modalidade de ensino. Segundo os autores, muitos professores(as) se sentem apoiados(as) pela escola. Entretanto, destacam que esse percentual de satisfação diminui quando se refere aos professores(as) negros(as).

O artigo “Um jeito negro de ser e viver”: (re)inventando a vida no contexto da pandemia da COVID-19 - O que dizem as crianças negras e suas mães”, em Salvador/BA, de autoria de Franco e Soares (2020), teve como objetivo analisar como a vida das crianças negras de um Centro Municipal de Educação (CMEI), em Salvador e de suas mães tem sido (re)inventada no contexto da pandemia da COVID-19. A análise documental e a escuta de crianças negras e suas mães permitiu que as autoras mais uma vez identificassem o racismo como elemento estrutural em nossa sociedade. O estudo aponta que os negros fazem parte do grupo de maior vulnerabilidade e são silenciados e até mesmo esquecidos pelas políticas públicas. Relatam também a violação dos direitos já assegurados na vida real dessa população. A pandemia, segundo as autoras, torna visível ainda mais as desigualdades sociais, raciais, neste cenário em que “o Estado exerce o seu projeto genocida, desconsiderando os documentos legais internacionais e nacionais que amparam a infância, violando sistematicamente as crianças na sua condição de sujeitos históricos e de direitos” (FRANCO; SOARES, 2020, p. 1240).

Tonucci (2020), em seu artigo “Um vírus pode promover uma escola melhor? Os cinco pontos”, deixa claro que a pandemia isolou muitas crianças e, preocupado com o silenciamento dessas e ainda disposto a usar a pandemia para criação de uma nova escola, o autor, seguindo os artigos 12, 13 e 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança (2019), apresenta cinco propostas que podem ser desenvolvidas nas escolas.

A primeira proposta denominada “Um projeto educacional integrado” visa proporcionar às crianças o direito de viver novas experiências, como visitas ao museu, fazendas, entre outros ambientes que são lugares onde as crianças podem vivenciar o novo e adquirir novas aprendizagens que favorecem seu desenvolvimento.

A segunda proposta recebeu o nome de “Vamos sozinhos para a escola”, como um incentivo aos adultos para deixarem as crianças irem com amigos para a escola a fim de reduzir a aglomeração na reabertura delas. Para isso, o autor

também propõe manutenções e mudanças nas ruas, e colaboração de comerciantes que trabalham em torno da escola.

A terceira proposta, de nome “As ruas adjacentes à escola se tornam uma área de proteção para a escola”, sugere que as escolas se transformem em “ilhas ecológicas”, organizando todo seu entorno para que os alunos possam usar esse espaço para outras atividades.

A quarta proposta, instituída “Uma nova escola decorrente do coronavírus”, afirma que a escola deveria usar todo seu espaço para promover oficinas a fim de que o aluno possa buscar suas habilidades. O principal objetivo desse projeto visa uma escola que não doutrine seus alunos, mas que possa ajudá-los a encontrar o que querem e não a decidir por eles.

A quinta e última proposta recebeu o nome de “Participação dos alunos com assunção e distribuição de responsabilidades”. Essa proposta requer que as escolas vejam os alunos como o centro do processo, dando a eles o direito de participar da elaboração de diretrizes que definem suas vidas. O conselho e o diretor da escola só fariam a intervenção, caso fosse necessário.

Francesco Tonucci (2020) anuncia possibilidades de buscar algo novo em meio a uma crise causada pela pandemia. A crise, segundo esse autor, deve ser utilizada como gatilho para inovar, pois se o mundo mudou, conseqüentemente os profissionais da educação não podem permanecer com as mesmas propostas de antes, assegura o autor. Para tanto, devemos ouvir mais os alunos e, assim, partir para novas propostas de aprendizagens.

A pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizada por Pereira; Rangel e Silva (2021), com três professoras⁵, que atuavam por meio do ensino remoto com turmas de 4 e 5 anos em instituições de educação infantil da rede pública, localizadas nos municípios de Vitória e Vila Velha – ES, revela que o meio virtual foi a única opção encontrada por essas professoras para interagir com as crianças durante este período de atividades remotas. A pesquisa demonstra que as professoras, por não possuírem computador, faziam uso do celular como apoio para participar das atividades remotas. Relatam que essas atividades eram realizadas dentro de um período máximo de 40 minutos, para não exigir muito tempo das crianças diante dessas tecnologias. Revela também que as professoras

5. Os nomes originais foram substituídos por Carolina, Bruna e Amanda.

entrevistadas reconhecem, a falta de costume das crianças com esse tipo de atividade remota, o que também pode justificar a falta de atenção delas em uma tela de computador ou celular. Assim, essas professoras asseguram ainda ter sido um grande desafio, pois tiveram que buscar aprender conhecimentos que dantes não faziam parte, ou não eram obrigatórios. Durante esse percurso, usaram esses conhecimentos adquiridos que, junto com a criatividade, aos poucos foram inovando suas atividades, revendo os planejamentos e assegurando momentos mais interessantes para as crianças.

A falta de interação foi apresentada pelas professoras como um dos maiores desafios a serem enfrentados neste período, revela a pesquisa. Também as desigualdades digitais ficaram bem explícitas neste momento, conforme apresentado nas falas das professoras documentadas na pesquisa.

Uma das maiores dificuldades é a falta de interação, esse afastamento causou a necessidade de um adulto da família para fazer essa mediação, caso contrário não tem como dar andamento ao processo de desenvolvimento da criança. O distanciamento fica maior. (Professora Amanda).

Sinto falta da interação, na aula online a interação não se dá de forma natural, não pode deixar os microfones abertos, não é igual a uma sala de aula presencial que consegue estender para uma conversa, o ensino remoto é muito mais mecânico. (Professora Bruna).

A ausência da interação, pois o planejamento para uma turma de 25 alunos a gente elabora situações para grupos diferentes porque cada aluno tem sua especificidade, seu alcance na hora de aplicar as atividades e nesses distanciamentos a gente teve um contato pequeno, conseguimos mais ou menos enxergar como esse aluno seria, mas dentro da sala de aula, dentro de casa é complicado. (Professora Carolina).

Embora buscando estratégias as mais diversificadas para esse novo formato temporário de trabalho como a organização das agendas, gravação de vídeos dentre outras, a pesquisa reforça, por meio das falas das professoras entrevistadas, as suas limitações no que se refere à promoção das interações entre as crianças e entre elas, professoras e famílias.

A escola adotou o distanciamento, mesmo no período que foi liberado o retorno em formato híbrido, então

mesmo tendo algum contato era de forma distante. Fizemos a elaboração de grupos diferentes para dar suporte acompanhando de acordo com suas necessidades apresentadas. O planejamento incluiu mais o uso de tecnologias, porém com a conscientização de torná-lo o mais acessível possível. (Professora Amanda).

A escola trabalha com a aula online, agenda virtual, com atividades para fazer em casa. Professores gravam vídeos para introduzir conteúdo, para ajudar os responsáveis que estão em casa mediando as atividades com as crianças. O planejamento teve que ser todo adaptado, adaptando, foi possível repensar os conteúdos, para que os responsáveis consigam ajudar as crianças em casa com as atividades. (Professora Bruna).

A ausência de contato, pois a cerne do nosso trabalho é a interação. Então, a partir da interação, até as reavaliações e os planejamentos vão ocorrendo e a gente de longe faz a atividade, e prepara da mesma forma, porém não temos o retorno do presencial que na educação infantil é muito importante o retorno da presença, e a questão da interação. E essa interação fica prejudicada, e nós adultos também sentimos. Quando acontecem as aulas virtuais, sentimos uma tristeza porque mesmo os que participam a gente sente falta de estar perto, visualizar, de tocar, nós sentimos muita falta. Eu sinto falta. (Professora Carolina).

O trabalho das pedagogas foi destacado pelas professoras nessa pesquisa. Elas ressaltaram a importância desse suporte pedagógico nos momentos de planejamentos coletivos e de orientação na elaboração das atividades a serem encaminhadas para as famílias. Segundo revelam, os(as) pedagogos(as) sempre assumiram um papel relevante nessas instituições, atuando no acompanhamento, orientação e colaboração no trabalho pedagógico. O que mudou nessa relação foi a forma de trabalho virtual.

O planejamento é participativo, as pedagogas continuam contribuindo e analisando juntamente com os professores. Buscamos ouvir também os pais que desejam contribuir, pois nesse momento eles têm sido nosso suporte. Todo trabalho é planejado para que a família consiga ajudar o aluno. (Professora Amanda).

Quando se faz o planejamento é preciso enviar para a coordenadora aprovar, e passar para agenda online. Toda estrutura teve que mudar. (Professora Bruna).

As Pedagogas continuam fazendo da mesma forma, tanto no conteúdo quanto na organização das atividades. Elas olham tudo e nenhuma atividade sai para o aluno antes de nós mandarmos para elas, uns dez dias antes. Elas olham um por um, discutem, conversam e continua sendo assim, o conteúdo também vem todo no programa e a gente vai discutindo. (Professora Carolina).

Em tempos de confinamento, as professoras falam de suas dificuldades em transformar a casa em um espaço de suas atividades profissionais. Também a presença da família durante o período em que estavam em atividades virtuais com seus filhos(as) foi bastante constrangedor.

Foi uma novidade e um desafio, mas foi necessário. No início até tudo se organizar foi um pouco desconfortável, não tivemos auxílio e tivemos que nos virar por conta própria, mas quem ama o que faz se reinventa e nós sabemos que os alunos também tiveram e muito que se adaptar, assim como seus familiares. (Professora Amanda).

Dificuldades de quem tem que dá aula com o pai do lado do filho, e tem uma disputa da família, os alunos estão na fase da alfabetização encerrado a educação infantil, no momento de joguinhos da interação, pais pressionando o filho para falar, responder, então teve que orientar conversar com os pais que não é uma competição, tem que sair natural das crianças, para deixar a criança pensar, porque faz parte do seu processo de aprendizagem. As aulas online não têm por onde fugir da exposição da sua casa e a questão não tem como separar o trabalho da sua casa. (Professora Bruna).

Essa é uma questão tanto para o professor como para o aluno, que é novidade, mas que foi preciso. Alguns momentos são complicados, para algumas pessoas é muito difícil, mas para quem teve força de vontade, conseguiu acompanhar. Mas precisa ter muita força de vontade, tudo depende de nós: do professor e as famílias apoia-rem. (Professora Carolina).

Boaventura de Sousa Santos (2020), em seu livro “A cruel Pedagogia do vírus”, destaca as mulheres entre os grupos de maior vulnerabilidade atingidos

diretamente pela COVID-19. Falam da sobrecarga de trabalho ao terem que assumir simultaneamente o papel de mães, esposas e professoras. Mas, como assevera Paulo Freire (1996), ensinar exige correr riscos, aceitar o novo. A pandemia exigiu dessas professoras a solidariedade, o pensar na coletividade, mesmo à distância, o assumir responsabilidades, a tomada de decisões e a noção de que as pessoas precisam estar preparadas para as mudanças. As falas são ilustrativas:

Mostrou que nós devemos estar sempre preparados para as mudanças, e que não podemos parar diante delas. O Brasil precisa se atualizar muito ainda e reconhecer a importância do professor e do investimento na educação. Eu, enquanto professora, também preciso fazer minha parte e buscar cada vez mais ser melhor na minha área. (Professora Amanda).

Reinventou-me e me fez dar o meu melhor ainda mais, foi algo totalmente novo e inesperado. (Professora Bruna).

O que aconteceu na pandemia foi tudo muito inesperado, mas só evidenciou que nós estávamos atrasados. Então, as pessoas que se incomodam com isso terão que se adaptar porque não vai desaparecer, o classroom ficará em todos os níveis, em todas as prefeituras, pois é uma tecnologia que se usa fora daqui. As escolas não dependem tanto do caderno, a tecnologia já estava instaurada em outras culturas, aqui não foi muito rápido e dinâmico, mas estávamos precisando nos adaptar. Embora eu não goste muito, não vamos deixar de usar a plataforma (quando a pandemia acabar) ela vai ser uma ferramenta de todas as escolas, independente de nível. Na verdade, nós estávamos atrasados nesse sentido. (Professora Carolina).

A pesquisa aponta que a pandemia consolidou a importância da participação das famílias enquanto corresponsáveis pela educação de seus filhos e filhas e destaca a sua atuação na manutenção dos vínculos das crianças com as professoras.

A família tem um papel fundamental, nós sabemos que é difícil para eles, afinal muitos também estão trabalhando de casa. Tentamos facilitar ao máximo a compreensão e ajuda a eles em qualquer atividade, pois reconhecemos a sua importância nesse processo. (Professora Amanda).

O papel da família é primordial, uma parceria juntamente com escola, até as páginas dos livros são explicados para os pais é uma readaptação, criei um vídeo explicando o processo da escrita. Para ajudar os responsáveis ficamos

à disposição dos pais caso tenha alguma dúvida. É percebido como o professor está sendo valorizado, foi realizado um drive thru na escola para entregar o material para incentivo aos pais, foi claro perceber o reconhecimento e gratidão. (Professora Bruna).

Eles não estão lá para substituir a minha profissão, eles estão lá para acompanhar. Então nós estamos trabalhando os conteúdos, ou o alfabeto, números, música, tudo isso, mas de uma forma que ele passa a participar sem sentir que a técnica faltou em algum momento, a gente sempre tem essa preocupação. (Professora Carolina).

Outro ponto de destaque apresentado pela pesquisa foi o apoio revelado pelas professoras quanto a atuação das famílias nos momentos de avaliação das crianças. Embora realizada para fins de acompanhamento e registro, se as famílias não tivessem assumido a responsabilidade como parceiras neste momento de grandes dificuldades para todos(as), tudo teria sido muito mais difícil.

Sem a interação não é possível avaliar se a criança está aprendendo ou não, por isso contamos com a família e com os registros que elas nos passam. As atividades que são devolvidas também são instrumentos de avaliar se precisamos enfatizar mais aquele conteúdo para que a criança tenha o maior acesso e ajuda para desenvolvê-lo, nossa preocupação mesmo em sala de aula é ajudar a criança a se desenvolver e não somente avaliá-la. (Professora Amanda).

A Educação Infantil ficou um pouco aberta, porque a Secretaria de Educação ainda não tinha se posicionado, primeiro disse que seria descritivo, depois seria uma folha diferente, até então não teve, então não tem feito avaliação. Mas as crianças fazem atividades em casa, não são todas que dão o retorno. Os professores até pediram para a coordenadora pedir para levar as atividades na escola para revisarem, mas até o momento não foi possível. O que ela percebe são os avanços ou não, na aula online, mas é bem difícil, por pressão que a família faz nas crianças para aprender rápido. (Professora Bruna).

A avaliação depende de muitos aspectos das questões que a gente já conhece do aluno. Então, na minha turma da manhã, eu consigo avaliar. Aqueles que participam eu consigo avaliar. “Ele conseguiu, ele precisa persistir”, às vezes em um conteúdo ou outro eu preciso readaptar as atividades para aquela criança que não alcançou. Na edu-

cação infantil, eles filmam, fotografam as atividades e a gente recebe. (Professora Carolina).

A ausência de contato foi para estas professoras um dos maiores desafios da pandemia, mesmo aquelas submetidas ao uso de recursos como o *Google Meet* ou *Microsoft Teams*, o contato não era o mesmo. Foi necessário para essas professoras a readaptação também na construção de atividades e modelos de avaliação. Spagiari (1998), fala do “relacionamento a três”. Para este autor, a educação infantil só pode ser pensada e organizada a três. “A presença e o protagonismo das famílias é tão importante quanto a presença e o protagonismo de crianças e educadores” (SPAGIARI, 1998, p. 100).

Considerações finais

A Educação Infantil, neste contexto da pandemia da COVID-19, mostrou-se mais uma vez frágil e despreparada. Pontuamos ainda que a rede pública foi afetada mais diretamente por não ter recursos tecnológicos e o apoio necessário para se manter eficaz e inclusiva no contexto do ensino remoto. Nesse momento, foi verificada a importância atribuída às atividades presenciais e o reconhecimento do professor e da professora na vida de cada criança e de seus familiares e que o ensino remoto jamais irá excluir ou substituir a necessidade da interação entre o professor e a criança. O ensino presencial faz-se necessário, em especial nas interações e brincadeiras, eixos articuladores das práticas pedagógicas na educação infantil.

A pesquisa destacou que a modalidade em atividades remotas, definida no contexto da pandemia da COVID-19, embora fosse em regime emergencial e temporário, ocasionou transtornos e provocou prejuízos de natureza econômica, social, cultural e psicológica tanto para os docentes, quanto para as crianças e seus familiares.

Com todos os contratempos que insistiam em se apresentar neste percurso de quatorze meses, pontos positivos foram destacados nas diferentes pesquisas: 1. o empenho e apoio da equipe gestora das instituições analisadas, na mediação com as crianças e seus familiares, amparando e fazendo com que os(as) professores(as) adquirissem a segurança necessária para elaborarem suas atividades e conseguir colocá-las em prática, estreitando laços necessários que escola e família precisam manter; 2. a aproximação das tecnologias como ferramentas que podem continuar

sendo utilizadas após este período emergencial, em atividades presenciais; e 3. o estreitamento de vínculos com as famílias, tão necessários à prática docente.

A educação infantil como primeira etapa da educação básica, direito constitucional das crianças pequenas, requer investimento público em equipamentos, materiais pedagógicos, mas, principalmente na formação e valorização dos professores(as), de modo a ampliar as possibilidades na construção de uma educação mais assertiva e qualificada.

Enfim, ninguém imaginava passar por uma crise como essa. Tampouco a sociedade estava preparada para enfrentá-la, e a educação se mostrou deficitária neste enfrentamento. Mas, aplaudimos tanto os docentes quanto os familiares que se reinventaram para fazer dar certo, manter e garantir o direito constitucional à educação a essas crianças pequenas.

Referências

- ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffmann. Educação Infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 3-20, jan./jan. 2021. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79179>. Acesso em: 23 jul. 2021.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação Infantil e Tecnologias Digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79007>. Acesso em: 23 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=-janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jul. 2021.
- BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. CNE/CEB. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>. Acesso em: 23 jul. 2021.
- FRANCO, Nanci Helena Rebouças; SOARES Maria Patricia Figueiredo. Um jeito negro de ser e viver: (re)inventando a vida no contexto da pandemia da COVID-19 - o que dizem as crianças negras e suas mães. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1229-1254, dez./dez. 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1229>. Acesso em: 23 jul. 2021.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.
- SPAGGIARI, Sergio. Considerações críticas e experiências de gestão social. *In*: BONDIOLO, Anna; MANTOVANI, Susana. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 96-113.
- TAVARES, Maria Tereza Goudard; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; MACEDO, Nayara Alves. Impactos da pandemia de Covid-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 77-100, jan./jan., 2021.
- TONUCCI, Francesco. Um vírus pode promover uma escola melhor? Os cinco pontos. *In*: MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne. **EnLacES no debate sobre Infância e Educação Infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020, p. 39-52.

11. Inclusão do sujeito com transtorno do espectro autista no ensino médio a partir da perspectiva dos docentes: um estudo de caso

Michell Pedruzzi Mendes Araujo¹

Camila Reis dos Santos²

Sabrina da Silva Machado Trento³

DOI: 10.52695/978-65-88977-47-7-p200-215

Considerações iniciais

“Eu não tenho formação para trabalhar com meu aluno autista severo. Ele precisa de uma cuidadora”.

-
1. Pós-doutorando em Ensino de Biologia (ProfBio - Ufes). Doutor em Educação (PPGE/CE/UFES). Mestre em Educação (PPGE/CE/UFES). Especialista em Educação Inclusiva e em Gestão Escolar. Biólogo (UFES). Pedagogo (Unicesumar). Professor da Faculdade de Educação (Universidade Federal de Goiás- UFG). E-mail: michellpedruzzi@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6141634183456644>.
 2. Doutora em Biologia Vegetal. Mestra em Educação (PPGE/CE/UFES). Especialista em Educação Inclusiva (ISECUB). Licenciada em pedagogia (Faculdade Multivix). Bióloga (UFES). Professora da rede estadual do Espírito Santo. E-mail: camiletsreis@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9397038485923046>.
 3. Mestra em Educação (PPGE/CE/UFES). Licenciada em educação física (UFES) e em Pedagogia (Uniube). Especialista em Educação Física Escolar para a Educação Básica (UFES), em Deficiência Intelectual (FABRA) e em Gestão Educacional (ISECUB). Professora regente da Educação Infantil na Prefeitura Municipal da Serra. E-mail: machadosasa1980@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8078949139509480>.

“Eu não sou obrigado a fazer uma atividade diferenciada, tenho outros 40 alunos para dar conta!”.

“A responsabilidade do aluno com autismo é da estagiária, não consigo fazer com que ele fique em sala de aula”.

“O aluno com deficiência inserido na sala de aula regular é importante para a socialização dele. É só para socializar com os colegas mesmo. Ele não consegue aprender quase nada!”.

As falas supracitadas foram selecionadas por nós e são oriundas de professores, de escolas diversas, que são resistentes à inclusão dos sujeitos com autismo na escola comum ou que não possuem um bom conceito formado/aprendido acerca da inclusão.

Em tempos de inúmeros cursos de formação continuada que são oferecidos pelas diferentes redes de ensino e de matérias inseridas na grade curricular dos cursos de formação inicial, ainda encontramos em diversas falas de profissionais da educação a falta de informação, e, até por parte dos governantes no Brasil neste ano de 2021, a resistência à inclusão, que é (ou, pelo menos era até o dia 01 de outubro de 2020) um direito de todo cidadão amparado pela legislação. Nesse sentido, indagamo-nos: Será que esses professores que trabalham com os sujeitos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento têm sido ouvidos? Será que eles têm aproveitado os cursos de formação continuada a eles oferecidos? Será que a legislação da educação especial nacional tem levado em consideração todos os anseios e as divergências ressaltadas pelos professores? Essas indagações levaram à execução e à motivação da realização do present estudo.

Nesse contexto, cabe destacar que os professores que lidam diariamente com os sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ser ouvidos/compreendidos. Suas vozes devem ser ressaltadas e, para além, devem ecoar, haja vista que podem representar o alicerce para o início de uma melhoria de tomada de decisões a âmbito de legislação e de microações do próprio ambiente escolar.

Diante do exposto, o presente capítulo busca trazer à tona a inclusão de um sujeito com autismo no ensino médio. Essa visibilidade será dada a partir das falas dos professores que lidam diretamente com esse sujeito. Assim, conseguiremos ter uma visão melhor acerca do processo de formação dos profissionais que lidam diretamente com a diversidade, entendendo as convergências e as tensões.

Para alcançar os objetivos propostos e elencados anteriormente, recorreremos à utilização da metodologia do estudo de caso inserido numa matriz sócio-histórica, tendo Vigotski (2001, 2011) como principal interlocutor.

O presente estudo justifica-se pela necessidade de se discutir a inclusão de um sujeito com autismo em uma escola de ensino comum do município da Serra, no segmento ensino médio. É importante ressaltar que estudos que trazem à tona o processo de inclusão de sujeitos inseridos no ensino médio são incipientes, sendo, inúmeras vezes, restritos ao ensino fundamental e à educação Infantil. Nesse contexto, justifica-se a execução dessa pesquisa.

Outra perspectiva que merece destaque para justificar a realização dessa pesquisa é a necessidade de se discutir a formação inicial e continuada dos educadores. Essa é trazida ao debate nesse capítulo, quando se destaca a necessidade de o professor aceitar a inclusão como direito de todos sujeitos ao acesso ao conhecimento e de tomar as medidas necessárias para que o aluno se sinta pertencente àquele lugar comum, que é a escola.

Ante o exposto, esse capítulo objetiva, de forma geral, compreender como se dá o processo de inclusão de um sujeito com autismo no ensino médio em uma escola de ensino comum do Município da Serra-ES, a partir da perspectiva dos docentes.

De forma específica, buscamos: compreender, a partir da fala dos profissionais da educação, como tem sido os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com autismo no ensino médio comum, analisar e discutir a qualidade do processo inclusivo de um aluno com autismo em uma classe regular do ensino médio comum.

Percurso metodológico

O presente estudo é de caráter qualitativo, uma vez que a compreensão do contexto social e cultural constitui-se elemento essencial de investigação (LIEBSCHER, 1998 apud ARAÚJO, 2006). Optou-se pelo estudo de caso uma vez que, segundo Yin (2005, p. 34): “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Ademais, a tendência dos estudos de caso é a tentativa de esclarecer uma decisão ou um conjunto delas. E, em se tratando de compreender as práticas de inclusão desenvolvidas com um

adolescente com autismo, a escolha por essa modalidade de pesquisa é compatível e viável.

Nossa investigação foi realizada em uma Escola da Rede Estadual de Ensino do Município de Serra – ES. Os sujeitos da pesquisa compreendem: um aluno com autismo de 16 anos, regularmente matriculado no 1º ano do Ensino Médio e dois professores em designação temporária, atuantes na referida escola. Trata-se de uma professora de Física e de um professor de Matemática. A escolha dos profissionais deu-se pela disponibilidade e boa vontade dos mesmos em contribuir com a pesquisa. Outros profissionais foram convidados a participar da investigação, porém, por motivos pessoais, não concluíram os questionários fornecidos por nós e por isso não serão citados aqui.

A fim de resguardarmos a privacidade do aluno, de sua família, bem como a identidade da escola e de seus profissionais colaboradores da pesquisa, utilizamos nomes fictícios para a representação dos sujeitos e da instituição de ensino. Ao sujeito de pesquisa com autismo foi dado o nome Miguel; à professora de Física, Sara; ao professor de Matemática, Breno e à escola a nomenclatura “Rima Perfeita”.

Para obtenção de dados, desenvolvemos entrevistas semiestruturadas com os professores supracitados, que contemplavam os seguintes aspectos: as principais necessidades de Miguel na escola; como a escola tem contribuído para atender essas necessidades; os progressos de Miguel notados durante o ano letivo; o que os profissionais esperavam da família de Miguel; quais os desafios dos profissionais em desenvolverem seus conteúdos com Miguel; como se dá a organização curricular e o planejamento da ação pedagógica para Miguel; o que o profissional conhece acerca do autismo; em que esse conhecimento tem contribuído para o planejamento de ações junto ao aluno.

Educação especial e formação de professores: convergências e tensões

A educação especial organizou-se tradicionalmente no Brasil como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade. Este fato levou à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, principalmente a partir do século XIX, em nosso país (MAZZOTTA, 2003).

Os “sintomas” que começaram a aparecer com o ingresso da criança com deficiência na escola transformam-se em critérios de separação classificatória e demarcaram a inclusão em espaços institucionais diferentes: as crianças de escolas regulares, as crianças de escolas especiais e as crianças de asilo por serem ineducáveis. Não era incomum crianças “anormais” serem encaminhadas aos pavilhões especiais dos hospícios a fim de liberarem os pais para o trabalho, no final no século XIX, no Brasil (LOBO, 2008).

A educação especial compreende uma área de conhecimento teórico-prático que se encontra em um processo de crise de identidade. A ideia de uma escola especial amedronta, mesmo diante do enfoque em uma educação que se pretenda inclusiva (BEYER, 2013).

Presenciamos a consolidação de políticas públicas concernente à Educação Especial no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96); a Resolução 2/2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica; a própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) dentre outros marcos legislativos e ainda permanecem as incertezas sobre como (re)fazer a arte de incluir.

A ideia de um mundo padronizado e homogêneo sugere que são ofertados a todos os cidadãos serviços únicos e indiferenciados, cabendo aos seus usuários melhor adaptarem-se a eles. A educação compreende parte desses serviços, e, seguindo o raciocínio supracitado, cabe ao aluno a adaptação à cultura escolar, e não o contrário (SANTOS, 2013). Essa visão diverge dos pressupostos pretendidos pela então dita educação inclusiva, que busca o reconhecimento das diferenças num novo modo de organização do pensar e do agir (DRAGO, 2011).

A homogeneidade não existe, e uma sociedade, que de fato contemple os interesses de seus cidadãos, sejam eles quais forem, não pode excluí-los sob nenhum pretexto, nem mesmo o mais técnico deles, por mais que aparentemente fundamentado esteja (SANTOS, 2013, p. 20).

A função pedagógica da educação especial tem permitido uma mudança em sua significação. Temos migrado de uma educação especial fixa, restrita a espaços e instituições circunscritas, para uma educação especial dinâmica, que se move em direção aos alunos com necessidades educativas especiais. Esse fato representa um descentralização do atendimento educacional especializado que

deve servir como suplemento/complemento para a educação regular, como previsto no art. 25 do Decreto n.º 3.298 de 1999,

Art. 25. Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando (BRASIL, 1999).

Beyer (2013) alerta-nos sobre o risco de as escolas especiais e a educação especial se transformarem em um erro histórico ou em equívocos pedagógicos. Uma cultura escolar tradicionalmente segregadora, como a brasileira, estabeleceu a ideia e a consciência nos próprios educadores de que só se poderia educar alunos com necessidades educativas especiais em escolas especiais. Nesse sentido,

Existem preocupações expressas sobre o nível de capacitação dos profissionais da educação regular e da educação especial, tais preocupações ainda que relevantes acabam impedindo a implementação de programas educacionais inclusivos, e acabam sendo usadas como justificativas para a manutenção de sistemas paralelos de ensino, o que por sua vez reforça uma certa contradição entre o que se verifica no discurso e na prática (SANTOS, 2013, p. 15).

O despreparo e a incapacidade em lidar com alunos com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento tem sido queixa constante dos professores da educação básica e esse discurso acaba por justificar práticas de exclusão e negligência repetidamente narradas pelos próprios profissionais que compõem o corpo escolar.

Diante das mudanças supracitadas, principalmente da valorização da escola regular como espaço de atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, emerge a importância da formação docente como ponto fundamental a ser aprofundado e discutido (CAIADO *et al.*, 2011).

Mesmo que a Educação Especial tenha significação e caracterização própria, esta deve estar articulada à educação geral como previsto no Art. 58 da Lei 9394/96,

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, é de suma importância considerar que os profissionais que figuram o corpo escolar e que atuam nesses espaços necessitam de conhecimento e formação que os capacitem a compreender que a escola precisa ser planejada, organizada e coordenada por processos de gestão que garantam uma “atmosfera” coerente à formação de seu alunado.

As formações inicial e continuada dos profissionais da educação vinculam-se diretamente à consolidação de conhecimentos que possam contribuir para a dinâmica de atuação dos mesmos no espaço escolar. A problemática, entretanto, decorre do quanto a formação inicial do educador tem contribuído ou não para sua atuação frente à heterogeneidade escolar, mais precisamente de alunos com necessidades educacionais especiais.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a escola deve garantir a aprendizagem de todos e, no caso dos alunos com necessidades educacionais especiais, o profissional precisa construir conhecimentos específicos, uma vez que, segundo a política, constituem-se alvo da educação especial e inclusiva: alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação.

Ainda que as escolas disponibilizem professores especializados nas respectivas áreas de necessidades educacionais, os alunos estão presentes nas classes regulares comuns e precisam aprender e se apropriar do conhecimento, direito já constituído e reconhecido pelas plataformas legais (JESUS; ALVES, 2011).

Quando se trata da formação inicial de cursos de Licenciatura, principalmente aos subsídios que os mesmos oferecem para uma atuação inclusiva do profissional em formação, parece que a organização curricular das instituições de Ensino Superior não tem favorecido um aprofundamento de questões relativas

ao público com necessidades educativas especiais, fazendo-se emergente a necessidade de implementação de formações continuadas. Parafraseando Jesus e Alves (2011), as grades curriculares dos cursos de licenciatura têm proposto a formação de “generalistas capacitados” ineficazes para lidar com questões específicas.

Não podemos perder de vista que a constituição do professor implica considerar que processos iniciais e continuados de formação precisam estar imbricados dialeticamente. A formação inicial como ponto de partida de inserção no contexto escolar a partir do conhecimento teórico consolidado — e a formação continuada — proveniente das demandas que emergem da vida cotidiana, na concretização do fazer pedagógico.

Nossa pretensão não é trazer respostas para todas as problemáticas que caracterizam o cotidiano da escola. Sabemos que são muitas as contradições dos sistemas pedagógicos, mas esperamos e precisamos avançar. Um dos avanços, a nosso ver, consiste em ouvir as vozes de professores que vivenciam a prática com alunos com necessidades educativas especiais, galgando pela construção de alternativas e de culturas escolares mais inclusivas.

Relatos de professores acerca das práticas de inclusão com um jovem com transtorno do espectro autista

A vivência como professores da Educação Básica, mais especificamente do nível médio de ensino, permitiu-nos experienciar os principais desafios encontrados e narrados pelos profissionais da escola. É inegável a evolução das propostas de inclusão no cenário nacional, fato ratificado pelas garantias das plataformas legais. Entretanto, há uma distância que separa o teórico consolidado pelas leis e pelas pesquisas contemporâneas na área da educação das práticas vivenciadas pelo corpo docente e discente da escola.

De um lado temos o discurso de profissionais da educação básica, que vivenciam o drama de uma formação inicial incipiente, de outro o alunado com necessidades educacionais especiais que vive à mercê da “boa vontade” e da disponibilidade da escola em fornecer subsídios essenciais aos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos discentes, sobretudo daqueles que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. O que foi exposto foi constatado por nós em algumas realidades e

não está em consonância com o que preconiza a legislação nacional acerca da educação especial e inclusiva (BRASIL, 2008). Nesse ínterim,

a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

As tensões entre a dialética inclusão/exclusão, expressas no ambiente escolar, instigaram-nos a escrita deste capítulo, não no sentido de enfatizar denúncias, mas no intuito de reconhecermos que culturalmente temos alimentado hábitos que precisam ser banidos pela influência positiva dos sujeitos que figuram o corpo escolar.

Não nos cabe aqui atribuir culpabilidades, mas sim “ouvir” a voz de quem enfrenta os desafios cotidianos de incluir, mesmo diante de uma formação incipiente, ou da falta de recursos, ou até mesmo de procedimentos atitudinais equivocados de outros sujeitos inseridos no espaço escolar.

Quando indagados a respeito das principais necessidades de Miguel na escola, ambos enfatizaram ser imprescindível um atendimento educacional especializado, principalmente com o apoio de um educador especialista, de forma integral.

A meu ver, Miguel necessita de uma cuidadora e de uma profissional muito qualificada e especializada em autismo para suprir suas necessidades cognitivas, e principalmente que auxilie os professores a lidar com elas, já que estão pouco preparados para trabalhar com alunos especiais (Fala da professora de Física).

Quando perguntados a respeito das contribuições da escola “Rima Perfeita” no desenvolvimento de Miguel, destacamos a fala de Breno, quando o mesmo cita a questão das relações sociais: “Na socialização com outros alunos, com os professores e funcionários da escola”.

Estabelecendo uma relação direta entre a fala supracitada e a perspectiva sócio-histórica, não poderíamos desconsiderar as contribuições de Vigotski (2011). Os processos de aprendizado e desenvolvimento estão intimamente ligados à perspectiva histórico-cultural, uma vez que a criança, o adolescente, o ser humano, aprende e desenvolve a partir do convívio com o outro. O aprendizado pode ser capaz de despertar vários processos internos de desenvolvimento, que operam quando o sujeito interage com pessoas em seu meio e quando em cooperação com seus companheiros (VIGOTSKI, 2011). Nesse sentido, as mediações/interações vivenciadas no contexto escolar podem atuar como mola propulsora do processo de desenvolvimento do aluno quando as ações pedagógicas são planejadas e pensadas sob uma ótica educacional inclusiva. Uma educação que não se incline às limitações orgânicas nem subestime a capacidade do educando, mas que perceba, nas relações sociais, “espaços” ricos na construção dos processos de ensino e aprendizagem.

No caso de Miguel, que demonstra boa socialização com os demais colegas de classe e funcionários da escola, as relações sociais podem proporcionar um salto em seu desenvolvimento e rendimento escolar, caso estejam alinhadas às adaptações curriculares e a uma capacitação adequada do corpo docente da escola. Sem conhecimento acerca do autismo, fica inviável pensar em práticas pedagógicas acertadas. Daí a importância de uma formação inicial e continuada que atenda às reais demandas do professor em exercício. O aluno com necessidades educativas especiais tem direito não só a um ambiente que proporcione sua socialização, mas também a aprender e a desenvolver como qualquer outro aluno.

O contexto social como fator estimulante no desenvolvimento de Miguel é novamente citado quando os professores narram o progresso do aluno durante o ano letivo:

Acredito que o maior progresso de todos foi no relacionamento em grupo e na disciplina. A escola contribuiu o acolhendo e não o tratando como um aluno “diferente” dos demais em nenhum momento (Fala da professora de Física).

Ele respondeu bem à socialização com alunos e professores, a escola teve um papel importante nessa socialização

que por meio de pouco conhecimento permitiu que ele tivesse meios para esta socialização, e também da mesma forma para ter um pouco de conhecimento acadêmico (Fala do professor de Matemática).

O que foi dito anteriormente pelos professores de física e de matemática, a respeito da acolhida do aluno na escola e do tratamento dado a ele, é condizente com os documentos que norteiam a educação especial numa perspectiva inclusiva no nosso país (BRASIL, 2008). No entanto, lacunas são evidenciadas quando se analisa o trecho “para ter um pouco de conhecimento acadêmico”. Desvela-se, por meio dessa fala, que a socialização ainda se sobressai à aquisição dos bens culturais acumulados pela humanidade. Assim, parece-nos que as mediações e planejamentos não têm sido desenvolvidas com base nas particularidades do discente, considerando seu tempo e sua forma de aprendizagem.

Por esse prisma, consideramos que, durante o trabalho pedagógico desenvolvido na escola comum com os sujeitos que constituem o público-alvo da educação especial, devemos “fazer com eles” e não “para eles”. Afinal, eles podem aprender e se desenvolver, desde que os outros sujeitos da mediação pedagógica os vejam como capazes, mesmo tendo o seu próprio espaço e tempo de aprendizagem e desenvolvimento (ARAÚJO *et al.*, 2019).

No que tange à participação da família de Miguel na escola, os profissionais alegaram ser incipiente a atuação dos pais na vida escolar do adolescente. Sara relata, inclusive, acreditar que a escola seria um lugar de descanso para os pais, visto que Miguel apresenta comportamento hiperativo durante boa parte do tempo.

Esperava mais presença e, até mesmo, exigência da equipe escolar. Infelizmente percebi que Miguel estando na escola, para a família, era uma maneira de aliviar a possível agitação que causaria em casa, pois Miguel é bastante hiperativo (Fala da professora de Física).

A respeito da fala anterior, é formidável destacar que, quanto mais a família estiver estruturada emocionalmente, com relações interpessoais afetivas satisfatórias e com ocorrência de trocas simbióticas, e quanto mais precoce ocorrer o atendimento de suas necessidades, tanto maior será sua potencialidade de reestruturação e redimensionamento de papéis e, conseqüentemente, de facilitação do processo de desenvolvimento de seu filho, numa esfera holística (BECKER; D’ANTINO, 2009).

A respeito das dificuldades de trabalho com Miguel, específicas de suas disciplinas, os professores apontam a falta de embasamento teórico acerca do autismo como fator agravante para um trabalho mais eficaz,

A falta de um cuidador, de informação sobre o autismo, de uma preparação mais aprofundada para trabalhar física com alunos autistas (Fala da professora de Física).

Meu maior desafio é a falta de formação específica para lidar com o aluno (Fala do professor de Matemática).

Acerca das falas anteriores, cabe a nós fazer reflexões. A docente destaca que o aluno precisa de um cuidador e o exposto desvela certa necessidade, que é histórica, de transferir o papel da escolarização das pessoas público-alvo da educação especial para outros profissionais, ou até para outros locais. Assim, é salutar destacar que aluno com autismo deve aprender e se desenvolver estando na sala de aula com os docentes (regentes ou professores da educação especial - do atendimento educacional especializado). Ele somente necessitará de apoio de um cuidador se não conseguir se locomover sozinho ou se não conseguir fazer as necessidades fisiológicas com autonomia.

No que concerne à falta de “formação específica para lidar com o aluno com autismo”, destacamos que não há “receita de bolo”, ou seja, não há fórmula pronta. Se somos educadores, precisamos nos pautar nas particularidades de cada sujeito para que eles possam aprender e se desenvolver em nossas aulas. Afinal, “a gente deveria chegar à noção clara de que toda educação é para todos, é um direito de todos, e então chamar de inclusiva é quase redundante” (PADILHA, 2020, p. 155).

Ainda nesse sentido, Vigotski potencializa nossas análises quando destaca:

[...] duas questões se colocam diante do pedagogo: em primeiro lugar, a do estudo individual de todas as particularidades específicas de cada educando em particular, em segundo, do ajuste individual de todos os procedimentos de educação e interferência do meio social em cada uma delas. Nivelar todas elas é o maior equívoco da pedagogia, e sua premissa básica requer forçosamente a individualização: requer a definição consciente e precisa dos objetivos individuais da educação para cada aluno (VIGOTSKI, 2001, p. 431).

Ao tratar da questão do planejamento pedagógico e curricular direcionados à especificidade de Miguel, as falas dos profissionais demonstram um desajus-

te entre o trabalho do educador especializado e a atuação do professor regular. Apesar da existência de uma profissional especializada em deficiência intelectual na escola, nunca foi feito um planejamento em conjunto entre as partes envolvidas na educação do aluno. Fato ratificado na fala de Sara,

Infelizmente esse plano de ação para trabalhar com Miguel não foi feito. Procurava acompanhá-lo de perto, mas o trabalho era quase todo da professora de Educação Especial, que assistia às aulas e tendo alguma dúvida sobre o conteúdo, perguntava a mim para poder passar para ele da melhor maneira (Fala da professora de Física).

Sobre o exposto, Araújo (2014) nos ajuda a tecer ponderações. A partir da análise de sua dissertação de mestrado, compreendemos a importância do trabalho colaborativo entre o professor regente e professor do Atendimento Educacional Especializado. Quando há trocas simbióticas entre as partes e um planejamento conjunto, pautado na individualidade dos alunos público-alvo da educação especial, a inclusão acontece e, conseqüentemente, a criança aprende e se desenvolve na escola comum junto aos seus pares.

Um último aspecto importante abordado nas entrevistas foi sobre o nível de conhecimento dos professores acerca do autismo. Ambos responderam ter pouco domínio acerca do transtorno e que essa falta de informação tem dificultado o planejamento de suas ações junto ao aluno, como já enfatizado outras vezes nas falas dos professores. No que tange ao exposto, a professora de física destacou:

Pouquíssimo. O que sei é que são pessoas muito “fechadas” e isoladas no seu próprio mundo, tendo muita dificuldade em relacionar-se. Também são muito apegadas aos seus objetos. Miguel tinha um celular, que se alguém pensasse em tocá-lo ele já gritava e se desesperava. Mas como disse anteriormente, Miguel evoluiu no relacionamento e na disciplina dentro da escola (Fala da professora de Física).

Sobre a fala anterior da docente, é importante dizer que os profissionais da educação precisam conhecer as especificidades dos seus educandos. Somos responsáveis pelos processos de ensino e aprendizagem de todos alunos que estão em nossa sala. Portanto, estudar e conhecer melhor o autismo (um transtorno global do desenvolvimento que um estudante nosso possui) está compreendido

no nosso ofício. Nesse sentido, entendemos que “não deveria ser surpresa para ninguém receber qualquer aluno em sala de aula. Receber pela primeira vez um aluno significa sempre ter que se preparar e, muitas vezes, sair do caminho reto, plano” (PADILHA, 2020, p. 154-155). Outrossim, “[...] a preparação do professor tem que ser para receber todos os alunos que vão chegar” (PADILHA, 2020, p. 155).

Considerações finais

Este estudo buscou trazer à tona a inclusão de um aluno com autismo em uma classe regular de ensino médio. Para tal, buscou-se a realização de uma investigação no campo escolar, com o intuito de conhecer os anúncios e denúncias narrados por professores, que vivenciam esse processo na escola comum.

Ante o exposto, inspirados em Jesus, Almeida e Sobrinho (2005), entendemos que, se quisermos galgar caminhos que atendam à diversidade na escola comum, ou seja, buscando a consolidação da escola inclusiva, precisamos pensar com o outro. Necessitamos, portanto, de um processo longo e constante de reflexão-ação-crítica com os profissionais que fazem o ato educativo acontecer.

Uma breve revisão de literatura foi feita acerca do autismo, bem como da evolução da proposta inclusiva em nosso país, tocando no campo da formação de professores como aspecto primordial e indissociável à construção de culturas escolares que pretendam ser inclusivas.

Por intermédio da pesquisa bibliográfica empreendida e dos aspectos contemplados nessa pesquisa de campo, podemos inferir que a existência de aparatos legais não garante por si só a alteração de práticas. É preciso que essas três dimensões (cultura, política e prática) estejam alinhadas na provisão dos meios e recursos necessários à inclusão do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades na escola.

Nesse caminho, destacamos que inclusão escolar sugere tomada de decisões. Tomada de decisões de instituições de ensino superior e do governo, no sentido de prover uma formação inicial e continuada mais sólida. Tomada de decisões dos profissionais que precisam migrar do campo na inércia para o campo da ação. Tomada de decisões de todos que figuram o corpo escolar e da sociedade, na adoção de políticas pessoais mais democráticas e mais dignas para todos.

Por fim, gostaríamos de inspirar novos/outros possíveis com as sábias palavras de Santos:

Inclusão não tem receita de bula – tem vivência. Inclusão não tem previsão mas provisão e tomada de decisões. Inclusão não tem hora – ela é. Inclusão não tem meio nem fim pré-determináveis – tem início e é processo inacabável. Inclusão não é um mar de rosas – provoca dores de consciência e crescimento. Inclusão não tem sujeito pre-definido, porque todos somos potencialmente excluídos. Inclusão não tem maquiagem – tem despojamento e coragem. Inclusão não exige um estado de prontidão – ela simplesmente acontece (ou não). Inclusão não é apenas um conjunto bonito de ideias que alguns idealizadores de um mundo mais justo resolveram colocar no papel e vociferar ao mundo – ela é possível (SANTOS, 2013, p. 83).

Referências

- ARAÚJO, C. O. de. **Necessidades da criança com síndrome de Down em classe comum da escola regular particular**: estudo de caso de uma criança no município de Embu das Artes. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.
- ARAÚJO, M. P. M. *et al.* A inclusão de uma aluna com a Síndrome de Marshall na escola comum. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, v. 2, n. 3, p. 100 -116, 2019.
- ARAÚJO, M. P. M. **Para além do biológico, o sujeito com a Síndrome de Klinefelter**. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- BECKER, E.; D' ANTINO, M. E. F. Deficiência e estranhamento: a visão da família e do poeta. *In*: FUJISAWA, D. C. *et al.* **Família e Educação Especial**. Londrina: ABPEE, 2009.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- BRASIL. Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, n. 243, p. 10-15, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 28 maio 2021.

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Seção 1E, n. 2, p. 39-40, Brasília, DF, 14 set. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. 20 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (org.). **Professores e Educação Especial: Formação em Foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- DRAGO, R. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. Pesquisa-ação-críticocolaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. **Anais [...]**. Minicurso apresentado na 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu/MG, 2005.
- JESUS, D. M.; ALVES, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (orgs). **Professores e Educação Especial: Formação em Foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. 2 v. p. 17-28.
- LOBO, L. F. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- PADILHA, A. M. L. Entrevista com a professora Anna Maria Lunardi Padilha. Entrevista concedida a: ARAÚJO, Michel Pedruzzi Mendes; DIAS, Israel Rocha; DRAGO, Rogério. **Revista Educação Especial em Debate**, [S. l.], v. 5, n. 9, 2020, p. 149-159. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/31598>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- SANTOS, M. P. **Dialogando sobre Inclusão em Educação: Contando Casos (e des-casos)**. Curitiba: CRV, 2013.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

12. Desafios, fluxos e forças: redes de solidariedade na realização do estágio supervisionado em tempos de pandemia

*Fábio Luiz Alves de Amorim*¹

*Juliana Paoliello Sánchez Lobos*²

DOI: 10.52695/978-65-88977-47-7-p216-231

De repente tudo parou... não se ouvia mais o sinal de entrada... nem o barulho das cadeiras sendo arrastadas em meio às risadas, as conversas no mais alto volume... e até o pedido de silêncio do professor para começar a aula! O encontro que nos aproximava por cinco horas diárias, vinte e cinco horas semanais... já não poderia acontecer... os planejamentos, os planos de aula, os registros de frequência e o livro de ponto já não são tão úteis como antes. A escola já não correspondia ao que sempre foi: um lugar de bons encontros, de movimento, de amizade, de contato, de abraço... E agora?

-
1. Graduado em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional, Especialização em Supervisão Escolar, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente Pedagogo na Educação Básica na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo; é Coordenador e professor no curso de Pedagogia da Faculdade Estácio de Sá/Vitória –ES. - <http://lattes.cnpq.br/0895996042225436>.
 2. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - PPGE/UFES na linha: Docência, Currículo e Processos Culturais. Possui Mestrado em Educação (2016) pela mesma universidade (Ufes) e linha de pesquisa. Faculdade Estácio de Sá de Vitória - <http://lattes.cnpq.br/5173913854839576>.

Agora, a escola vai continuar sendo o que sempre foi: o lugar de movimentação, de ampliação de possibilidades do saber, do ensinar e do aprender, da ressignificação, do deslocamento e das várias vidas que atravessam e são atravessadas nos cotidianos escolares. Hoje, por outros meios que não o presencial, os nossos contatos foram distanciadamente conectados pelas webcams e microfones, pelos grupos de *WhatsApp*, pelas plataformas na rede mundial de computadores.

Porém, nem todos têm as mesmas possibilidades para essa conexão, então a escola novamente amplia as possibilidades com formatações de atividades, cópias, relatórios de acompanhamento, máscaras, álcool em gel ou líquido, borrifadores, água e sabão, protocolos a serem seguidos na tentativa de enfrentar o perigo invisível até o retorno à presencialidade. Nesse cenário de dúvidas e de poucas ou quase nenhuma certeza, as escolas, os professores e os estudantes têm suas vidas modificadas por um processo sem precedentes de uma súbita dependência tecnológica.

Nessa mesma direção, professores e estudantes dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas se questionavam: Como realizar os estágios supervisionados nessa realidade de pandemia? Como acompanhar? Como os professores estão realizando as aulas nesse contexto? Tudo se tornou incertezas, desde a forma como seriam entregues os ofícios para o início dos estágios às escriturações dos relatórios de cumprimento das horas obrigatórias.

Foi nesse contexto da pandemia da COVID-19 que estamos vivenciando desde março de 2020, com oscilações de agravamento da situação apresentadas nos mapeamentos de risco periodicamente publicizados pela Secretaria de Estado da Saúde do Espírito Santo - SESA, que acompanhamos os estudantes nas atividades de estágio supervisionado da educação básica e compartilhamos, nesta escrita, fragmentos dessas experiências.

Os desafios, os fluxos e as forças dos/nos cotidianos escolares individualmente coletivizados

Com a alteração da dinâmica das escolas de educação básica devido à pandemia do novo coronavírus (COVID-19), professores e estudantes enfrentam desafios diários para manter a rotina de estudos. Com as atividades escolares

presenciais suspensas nos municípios da Grande Vitória³, foi exigido de professores e estudantes a adaptação da rotina doméstica à nova forma de trabalho e estudos. Do mesmo modo, o estágio supervisionado obrigatório na educação básica acompanhou a exigência na modalidade remota.

Todo esse processo impactou fortemente as redes e sistemas educacionais em todo mundo, provocando mudanças na docência da educação básica. Nessa perspectiva, seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação, para Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, as escolas se adequaram não somente para garantir os direitos de aprendizagem das crianças e dos estudantes, como também para realizar formações com os professores no aprimoramento do uso de ferramentas digitais.

Esse cenário preocupante, não só pelas complexas questões pedagógicas relativas ao ensino remoto, mas também pela realidade econômica, social e sanitária de toda a comunidade escolar, foi considerado no processo de acompanhamento dos estágios. Nas reuniões coletivas, essas questões foram pautas potentes de debates para que os relatórios trouxessem os fluxos e as forças existentes, não no “novo normal”, mas nessa necessidade momentânea, pois o nosso normal acreditamos ser de reinvenções e de *re-existências* cotidianas.

Nosso objetivo foi problematizar, junto com os estudantes/estagiários de pedagogia, a democratização do conhecimento, a realidade das novas demandas com a suspensão das aulas presenciais, as rotinas de trabalho docente e as forças que emergiram como *re-existências* nesse processo.

O espaço da escola como localidade de interação se desfez e, diante do caos global, nos vimos individualizados em uma coletividade virtualizada. Bauman (2008) aguça nosso pensamento ao tentarmos entender o que está acontecendo, apontando que esse movimento é um redirecionamento da localidade. Fato que pressagia tempos difíceis diante do que antes, nos entrelaçamentos de vidas em volta de um núcleo, de uma densa rede de interações localizadas territorialmente nas escolas e seus diversos e diferentes atravessamentos cotidianos.

A escola, nossa localidade de produção não só de conhecimentos, mas também de encontros, trocas e afetos, tomou “outra direção”. A intensificação e congestionamento na utilização das tecnologias, na vida escolar unicamente

3. Aqui destacaremos os municípios de Vitória e Serra, local da realização da disciplina: Estágio Supervisionado em Docência na Educação Básica.

por aplicativos, plataformas digitais, do ciberespaço, do *home office* e da intermitência do trabalho docente nos redimensionou para o não saber quando se está trabalhando.

Para pensarmos essa outra possibilidade de sobrevivência no caos, faz-se necessário retomar o que já dizia Alves e Garcia (2002, p. 14) no livro “O sentido da escola”, que “[...] inovações vêm acompanhadas da desqualificação do saber [...]” e do trabalho “[...] docente e do balanço do fracasso de uma escola apontada como em crise [...]”. Porém, o estado de afastamento social nos fez também sair da caverna para enxergar que o saber e trabalho docente não se bastam na virtualidade, que inúmeras redes se conectam no mesmo momento em que, como apontam Alves e Garcia (2002, p. 14), “[...] são afirmadas pelos sujeitos que estão na escola [...] organizando múltiplas redes de sentido da escola, pela ação cotidiana destes sujeitos ali dentro.” Nessa perspectiva, reafirmamos a vida e suas intensidades, a partir dos movimentos de professores e estudantes nesses novos/outros cotidianos escolares, que não são mais da escola territorializada que descortinou a realidade de professores e estudantes diante da intensificação necessária das tecnologias digitais.

Nesse caminho, de encontros e desencontros, os relatórios que têm a finalidade de descrever as experiências do estágio curricular obrigatório, vividas, neste caso, em tempos de pandemia, só foram possíveis também remotamente. Diante de um cenário de tantas incertezas e angústias, buscamos potencializar como as escolas se adequaram nesse tempo, ressignificando suas práticas por meio de docências inventivas.

O trabalho coletivo foi latente para a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças e estudantes das escolas públicas em função das dificuldades encontradas, bem como a baixa participação das crianças/famílias e estudantes nos encontros virtuais e no retorno das atividades pedagógicas. Os cenários para a realização da observação e pesquisa no estágio de docência na escola básica em tempos pandêmicos, fomentam em toda equipe e comunidade escolar (incluindo assistentes e estagiários).

De um modo geral, os territórios escolares têm se organizado, garantindo o acesso nas salas de aula digitais, bem como a utilização também para reuniões e planejamentos com a equipe escolar por meio de e-mail institucional. Os encontros síncronos, na maior parte das interações, são realizados pela plataforma *Meet* e os links para acesso são enviados nos grupos do *WhatsApp*. Desse modo,

todas as observações contidas nos relatórios de estágio foram realizadas dentro dessas plataformas digitais.

O CMEI do qual eu realizei o estágio, ainda não possui uma proposta curricular definida e aprovada, pois se trata de uma instituição nova, porém, nas observações que fiz durante o estágio, consegui perceber algumas coisas, dentre elas a frequência dos planejamentos coletivos, que são realizados uma ou duas vezes por semana. Também pude perceber que os conteúdos das APNP's são elaborados de forma individual e/ou coletiva pelos profissionais e as devolutivas destas atividades se deram por meio dos grupos de Whatsapp ou foram entregues na própria instituição, de forma impressa. (Trechos dos relatórios da disciplina Estágio Supervisionado em Docência na Educação Básica - 2021/1).

O período de estágio foi fundamental para minha formação, pois pude acompanhar, mesmo que remotamente, as angústias e incertezas da escola. O desafio foi que para muitos professores que não possuíam recursos materiais (bons celulares, computadores e internet), esse processo ficou dificultado, uma vez que, não houve por parte do poder público, nenhum movimento para instrumentalizá-los de acordo com esta demanda, além da falta de familiaridade com as ferramentas digitais, que pode ser corrigida com formações. Mesmo com todos os imprevistos, eu me emociono ao dizer que, os professores, em ajuda mútua, conseguiram fazer acontecer e proporcionaram vivências lindas, criativas e muito bem elaboradas, o que me faz acreditar na educação, na força do trabalho coletivo e que é possível fazer, mesmo diante de tantas adversidades. (Trechos dos relatórios da disciplina Estágio Supervisionado em Docência na Educação Básica - 2021/1).

A produção dos possíveis relatórios por meio do trabalho em rede, vai tecendo fios de afetos que, ao se colocarem em relação, compõem movimentos aberrantes que rompem com a ideia de uma “dependência” por parte dos poderes públicos que exigem um trabalho diferenciado. No entanto, não houve, até então, apoio em termos de suportes materiais e tecnológicos, que subsidiassem os desenvolvimentos das ações propostas.

Desse modo, ainda que os movimentos de reinvenção sejam intensos e afirmem o compromisso ético, estético e político das ações pedagógicas nos

territórios escolares, as problematizações acerca da ausência do apoio material enunciam a necessidade de políticas de financiamento para a educação e para a população aprendente que faz uso dos artefatos tecnológicos. Entretanto, para além da fragilidade do apoio material/tecnológico, as escolas não permitiram a interrupção das interações com a comunidade escolar.

Outro ponto preponderante está relacionado com as processualidades formativas: se as formações realizadas pelas secretarias são macro, as escolas potencializaram esses encontros tecendo redes formativas direto com suas respectivas Unidades de Ensino, como possibilidade para manter um diálogo mais aproximado.

No dia 16/04/2021 participei da formação via plataforma Meet da Formação com o Tema: Aprendendo a usar o Google Forms. O Google Forms é um serviço gratuito para a criação de formulários online. O usuário pode produzir e enviar por e-mail ou link pesquisas de múltipla escolha, testes com questões discursivas, solicitação de avaliações em escala numérica, entre outras opções. Dentro do contexto de ensino remoto trazido pela pandemia do novo Coronavírus, os professores precisaram ser muito criativos, encontrando soluções que funcionassem como ferramentas pedagógicas e que, ao mesmo tempo, despertassem o interesse dos alunos nas atividades remotas. As ferramentas do Google apresentam muitas possibilidades de trabalho, e fazendo bom uso delas o professor pode exercitar inúmeras habilidades e competências. Para mim, que não sabia usar o Google Forms, foi um momento de muito aprendizado. (Trechos dos relatórios da disciplina Estágio Supervisionado em Docência na Educação Básica - 2021/1).

Chamamos a atenção para o que foi verificado nas análises dos relatórios, o papel fundamental do pedagogo em todos os movimentos da escola. Um trabalho articulador desde o acompanhamento nos planejamentos, ao suporte nas ações pedagógicas, a busca ativa pelas crianças que não acessavam a plataforma e na condução e registros de reuniões, pautas e formações realizados pelas Unidades de Ensino, como pensando junto com a equipe estratégias que abarcassem todas as crianças da unidade.

De modo muito semelhante, nos Centros Municipais de Educação Integral (CMEIs) onde os estágios foram realizados, observa-se a criação de práticas

educativas em que as crianças pudessem tecer significados e saberes, produzindo sentidos em um ambiente que propiciasse inúmeras situações e experimentações, em oposição à ideia das práticas pedagógicas como atividades de treino, memorização e repetição. Um exercício na contramão da gama de procedimentos de caráter tecnicista e preparatório que fomentam uma educação dogmática. Assim, verificamos uma forte aposta que potencializa o currículo vivido nesses territórios.

Entendendo que as linguagens se complementam e se entrelaçam, ampliando o repertório das experiências na Educação Infantil. Desta forma, pude observar que todas as ações e práticas propostas por esta instituição, garantem de fato experiências que proporcionam às crianças o desenvolvimento integral, diversificadas e contextualizadas. (Trechos dos relatórios da disciplina Estágio Supervisionado em Docência na Educação Básica - 2021/1).

Essas experimentações vão sendo transformadas e construídas não só a partir dos campos de experiências descritos na BNCC – Base Nacional Comum Curricular, mas também nas trocas e problematizações tecidas entre professores, pedagogas e estagiárias da disciplina.

A minha aula aconteceu da seguinte forma: inicialmente eu pesquisei atividades com o tema proposto para o PDF de maio, que é; Brincando e Aprendendo: O que vejo da minha janela? Logo que decidi a atividade que iria fazer, elaborei meu plano de aula. Gravei a videoaula explicando para as crianças e suas famílias, orientando como realizar a atividade. Preocupe-me em usar uma linguagem clara que fosse de fácil compreensão. Encaminhei a videoaula para a diretora e pedagoga para que a mesma pudesse ser incluída no PDF. (Trechos dos relatórios da disciplina Estágio Supervisionado em Docência na Educação Básica - 2021/1).

São em sua maioria, famílias de baixa renda e com baixo nível de escolaridade. São pessoas simples e trabalhadoras que provêm sua renda do setor informal da economia em significativa parte da população local, possuem famílias com elevado número de filhos. Muitas crianças apresentam dificuldade na aprendizagem, baixa autoestima, com saúde fragilizada. Muitas famílias não participam ativamente da vida escolar de seus filhos deixando a cargo da escola não só a educação formal, mas também a educação ética. A comunidade é assistida por ações de

cnho social por meio de projetos direcionados às crianças em risco social, que têm por objetivo oferecer à comunidade ações nas áreas de assistência social, trabalho, educação, saúde, esportes e lazer, preparando pessoas cidadãs para enfrentar os desafios de viver, conviver e produzir segundo as tendências do seu tempo. (Trechos dos relatórios da disciplina Estágio Supervisionado em Docência na Educação Básica - 2021/1).

O processo de *aprendizagemensino*⁴ engendra-se aos saberes e conhecimentos sistematizados nos currículos. Assim, a produção curricular se desloca em movimentos nômades para compor com a produção dos conhecimentos que gravitam com as práticas pedagógicas. Apostando nessa produção inventiva é que afirmamos os currículos como matéria-prima da escola e do trabalho docente. O currículo a ser oferecido é uma incessante produção na relação que atravessa os diversos segmentos nos territórios escolares, bem como instâncias, ou estágios de elaboração. Pode-se, portanto, pensar o currículo como uma *transcrição* didática (CORAZZA, 2013), entendida como a transformação da composição dos saberes, das práticas sociais ou, mais globalmente, as culturas engendradas nas processualidades curriculares.

Através do conjunto de atividades propostas, procuramos desenvolver de forma gradual e abrangente o vocabulário, a socialização, a interpretação de fatos, aquisição de habilidades, formação de atitudes e noções que estimularão o desenvolvimento intelectual das crianças e estudantes levando-os a buscarem soluções para o crescimento de seu raciocínio lógico e abstrato, possibilitando uma melhor interação no mundo em que vivem. (Trechos dos relatórios da disciplina Estágio Supervisionado em Docência na Educação Básica - 2021/1).

No tocante ao Ensino Fundamental, o estágio possibilitou a compreensão da importância, não apenas do planejamento didático, mas também de sua flexibilidade nas redes de afetos tecidas na produção curricular em tempos de pandemia.

4. Neologismo inspirado nas pesquisas com os cotidianos que ao unir as palavras produzimos sentidos outros que extrapolam quando as palavras são escritas de modo separado ou mesmo com hífen. Assim, entendemos com a pensadora Nilda Alves que aprender, além de vir antes de ensinar, são indissociáveis e acontecem concomitantemente: aprendo enquanto ensino e ensino enquanto aprendo.

As análises feitas por meio dos relatórios de estágio, indicam que a educação escolar deve reconhecer os conhecimentos que as crianças/estudantes trazem para as instituições escolares e valorizá-los, utilizá-los em situações significativas de aprendizagem e ampliá-los para a construção de conhecimentos outros com ênfase ao movimento dialógico. A força envolta nas processualidades pedagógicas atravessam na participação, na observação, na discussão e no registro vivo.

De um modo geral, os teóricos que subsidiam o projeto político pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica, nas escolas de ensino fundamental são Gramsci e Vygotsky. Se as atividades, antes do contexto de pandemia, se baseavam em aulas expositivas, excursões, projeção de vídeos, aulas de informática, aulas práticas, debates, júri-simulado, entre outras metodologias, com o isolamento social, as aulas passaram a acontecer de forma remota, com o auxílio de ferramentas digitais, como jogos, vídeos, entre outros.

A sensibilização como força na produção de novos/outros meios de interação

Podemos mencionar, a título de entendimento e comparação, uma das turmas pesquisadas no estágio se compõem com 21 alunos, sendo 10 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com a faixa etária variando entre 9 e 10 anos. Porém, participaram das aulas remotas somente 15 alunos, ou seja, nota-se a ausência de boa parte da turma. Acredita-se que essa ausência se dê pela falta de acesso à internet e pela falta de ferramentas tecnológicas, ficando assim, somente com as atividades impressas.

Pensar e refletir sobre a prática docente são decorrências e necessidades diretas de experiências como o estágio supervisionado. É a partir dessas reflexões que o acadêmico da licenciatura tem condições de desenvolver uma postura reflexiva, sendo capaz de problematizar e analisar o contexto em que opera a fim de sugerir intervenções na sala de aula.

Com a obrigatoriedade de estar nesse ambiente pelo tempo mínimo de 66 horas (sessenta e seis horas), podemos dizer que as experiências foram gratificantes. Durante esse tempo assistimos ações de luta, compromisso, solidariedade, parceria e muita flexibilidade para contornar o inesperado e as impossibilidades que apareceram com a pandemia.

Os pais e/ou responsáveis não se omitiram nessa empreitada de redesenhar a vida a partir da imprevisibilidade do momento. Não desestruturaram o fazer pedagógico da escola, fortalecendo a rede que foi se estabelecendo em situações solidárias. Todos envolvidos, contribuindo intensamente e, em muitos sentidos, para dar a continuidade necessária para os momentos coletivizados de aprendizagem por meio das atividades pedagógicas não presenciais.

Durante o período de estágio, em um contexto pandêmico, no qual as aulas presenciais não puderam acontecer, foi possível perceber a sensibilidade dos estudantes/estagiários ao compreender a importância dos planejamentos pedagógicos como momentos potentes de formação. Reafirma-se então a ideia de Amorim (2017), unindo os termos *planejamentos/formações*, para dar sentido e considerarmos a existência de linhas móveis e inter-relacionadas na ação de planejar e de formar principalmente nesse contexto de incertezas. Entendemos assim, que nos cotidianos escolares, mesmo que nessa realidade virtualizada e/ou pela necessidade deste momento de pandemia, acontece tudo ao mesmo tempo e com todos (FERRAÇO, 2007). Os estudantes/estagiários perceberam as problematizações, os debates em torno das possibilidades de ação pedagógica, das estratégias tecnológicas digitais para atender aos seus alunos.

As conversas que se atravessaram na complexidade da *re-existência* de professores como trabalhadores, entrecruzam-se nas redes de amizades, afetos e encontros virtualizados, mas não menos potentes. Talvez, mais flexíveis e solidários às realidades de professores e alunos. E, com isso, foi fundamental pensar em uma tentativa de desenhar uma sequência didática com objetivos, metodologia e forma de avaliação e, ao mesmo tempo, criar estratégias metodológicas para as atividades pedagógicas não presenciais. A intensificação e contingência da atuação docente, em tempos de pandemia, confunde-nos, mas ao mesmo tempo nos movimenta em novas formas de luta em favor da educação, dos professores, dos estudantes e de suas famílias.

Vale ressaltar que o ensino remoto é possível e, com criatividade, podemos enxergar campos de possibilidades, principalmente em momentos de desafios. É notório que a falta de ferramentas tecnológicas ainda é um grande empecilho para alguns alunos, visto que muitas famílias não têm acesso à internet ou a uma ferramenta tecnológica para acompanhar as aulas.

Todo o processo de estágio ficou evidenciado pela necessidade do professor no processo de aprendizagem. Ele é imprescindível, seja no presencial ou no

virtual, são seus saberes e seu trabalho que pulsam na conectividade das vidas estudantis, por meio da poética trama de sua constituição, não apenas se reinventando, mas ampliando o seu campo de *conectividadepresença* com a responsabilidade de *re-encantar* a vontade do aprender de seus alunos. É nesse espaço ampliado, contingente e sempre aberto, que os professores renovam, sem perder de vista o que são, nem seus princípios e suas lutas.

A aposta de uma educação inventiva vem do fazer com o outro, por meio da transformação a partir da concepção freiriana de educação libertadora, na qual se estabelece “[...] uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade.” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 28). Os relatórios evidenciaram os movimentos de professores, na potência da recriação de outros modos de viver-trabalhar, forjada, para além das tecnologias digitais, nas redes de saberes, de fazeres e de afetos produzidas histórica e coletivamente, mesmo que à distância.

É notório o imperativo das demandas já existentes, mesmo antes do contexto pandêmico, de utilização de tecnologias digitais nos cotidianos dos professores da Educação Básica. Porém, foram intensificadas com a suspensão das aulas presenciais em decorrência do isolamento social resultante dos protocolos exigidos na prevenção à COVID-19. O domínio dessas tecnologias passa a ser a única forma para realização da docência. Aulas à distância, gravadas e/ou por meio de formulários nas plataformas digitais, formas rígidas, porém com uma desejada ampliação no ciberespaço por meio de *links*, hipertextos e textos semióticos e multissemióticos.

Todo esse processo exigiu também uma força tarefa formativa para os professores, que com suas vivências-trabalhadoras transformaram a instrumentalização das tecnologias em *vidacriação*. Sempre o fazer com o outro na formação não só dos professores, mas também de alunos e suas famílias. Nesse exercício, também foram percebidas as redes solidárias nos coletivos de professores, pois as formações ofertadas pelas secretarias de educação nem sempre correspondiam às necessidades singulares de cada realidade escolar. O caráter dessas formações, em sua maioria, era de treinamento na utilização das ferramentas tecnológicas. Sem problematizações, sem considerações acerca das vidas dos alunos e suas famílias. Mas como as escolas e seus professores, diferente dessas formações, tem caráter inventivo.

As singularidades se tornam ferramentas indispensáveis, em resistência à imposição de modelos que não têm condições de ressonância, por mais bem-intencionados que

sejam. Contudo, uma formação inventiva expressa a participação de um coletivo que busca colocar em análise as instituições e os modos de existência que constroem seu cotidiano, suas políticas cognitivas e suas estéticas constitutivas (DIAS, 2012, p. 36).

E foi a partir desse movimento de formação inventiva que emergiu um outro ponto evidenciado nos relatórios: a participação da família, junto à escola e, consequentemente, com os professores. Não que as situações foram sempre de participação das famílias, muitas vezes foi preciso fazer o que as escolas passaram a chamar de “busca ativa” (pedagogos e coordenadores entrando em contato por meio telefônico com as famílias).

Outros fatores também condicionaram a participação das famílias, que não apenas a participação nas atividades pedagógicas não presenciais, como forma de garantir a frequência e as avaliações dos alunos. A distribuição de cestas básicas, gás de cozinha, entre outros movimentos assistencialistas se fizeram presentes. As escritas nos relatórios também revelaram a outra face dos discursos romantizados da intensificação do uso de tecnologias nas escolas públicas. Muitas famílias não tinham o que comer, quem dirá o acesso e a possibilidade de aquisição de equipamentos que possibilitassem a permanência dos filhos nos processos de aprendizagem à distância ou remota.

Outra questão a ser destacada são os processos avaliativos no contexto de pandemia feita por meio da participação nas aulas online, das devolutivas das atividades pelo *Whatsapp*. Pude observar que, nesse momento de pandemia, aconteceu uma grande quantidade de formações continuadas, que possibilita aos docentes, pensar e repensar suas práticas pedagógicas para que com isso, eles possam trazer ainda mais potencialidades em suas práticas.

O período de Estágio nos permite vivenciar o cotidiano escolar, aproximando teoria e prática, como uma dose homeopática do que podemos esperar quando estivermos inseridos efetivamente na escola. Sem dúvida é um momento crucial na formação do estudante, onde é possível estar em contato direto com a escola, participando das aulas, planejamentos com professores, reuniões coletivas, compreender as dificuldades, os anseios, as angústias (especialmente neste momento), entender as particularidades que cercam a escola, as crianças, as famílias e o território em está inserida. Todas essas questões embora sejam comentadas em vários momentos durante o curso

de Pedagogia, jamais poderão refletir de fato como é estar presente dentro desse contexto. (Trechos dos relatórios da disciplina Estágio Supervisionado em Docência na Educação Básica- 2021/1).

São nas perspectivas apresentadas que ratificamos o estágio, como um campo de atuação das *prácticasteorias* experimentadas entre o território acadêmico e a escola. Proporciona vivências em *espaçostempos* de aprendizagem, sempre desafiadores a partir dos fluxos de suas contingências e que tem sua força nos processos coletivos. Mesmo diante de tantas angústias e incertezas, nos faz acreditar em novos e outros modos de *re-existir* na esperança, na luta e no compromisso ético e político da docência em movimentos expansivos.

Os cotidianos escolares conectados em redes de solidariedade para continuarmos a luta

Iniciamos o “fim” com a vontade de continuar dialogando com e a partir da escola. Sempre problematizando, movimentando, deslocando *pensamentospráticos* e, principalmente, apostando na dimensão conversacional e indissociável dos processos de produção de conhecimentos com os cotidianos escolares. Mesmo que no momento estejamos distantes, afastados, mas nos constituindo como potência para a uma educação pública e de qualidade para todos.

O melhor da escola são as possibilidades de encontros, são os cotidianos oferecendo diversos e diferentes repertórios em frações de *espaçostempos*, manifestos em linguagens, símbolos, sentidos e sensações estéticas produzidas pelos sujeitos que a compõe. E é nesse movimento que são produzidas nossas intensidades individuais e coletivas, as quais não podemos, neste momento, desfrutá-las presencialmente.

Nosso desejo é que volte a intensificar a vida na coletividade dos bons encontros, na grupalidade expansiva dos cotidianos escolares. Porém, ainda não é hora de estarmos juntos, ainda é momento de nos afastar, de nos juntar na conectividade das redes, dos aplicativos, das videochamadas, embora isso não seja uma possibilidade para todos e a educação é, por direito constitucional, para todos...

Com isso, desconstruímos o discurso de que a educação à distância democratiza o ensino, e mostramos que é mais uma possibilidade dentre tantas outras, pois o distanciamento social mostrou que existem pessoas mais distantes ainda

do que imaginávamos e foi, por meio de um processo necessário no momento, que se descortinou vidas à margem da tecnologia.

O tecido social, mostrando seus esgarçamentos, suas fissuras, que nas intermitências fronteirísticas insurgem nas incertezas, no acaso, no inesperado... nesse caos é preciso pensar a vida como obra de arte, provocando movimentos e deslocamentos possíveis, desenhando caminhos para recriar novas e outras formas de vida.

Propomos assim, pensar, refletir e “cutucar” o discurso hegemônico e dominante que está aí, na maioria das vezes invisível, para pensarmos de outra forma, rompendo com a ideia de currículo único, de formação única. Pensar que precisamos reinventar a nós mesmos e por uma escola para além dos mecanismos de poder que, não são propriamente ideológicos e, sim, das novas formas de ações políticas por meio de técnicas e táticas na tentativa de controle das vidas nos cotidianos escolares.

Por isso, buscamos movimentar problematizações, estranhamentos, interrogações e angústias no tensionamento das complexas redes que se conectam nos movimentos de vida. É nessa intensidade, em nossas redes de solidariedade, que colocamos a necessidade de problematizar para produzir linhas de forças e fluxos potentes de vida nos cotidianos escolares, hoje em ensino híbrido, na modalidade remota e/ou nas atividades pedagógicas não presenciais.

Essa foi a realidade dos estudantes/estagiários do curso de Pedagogia na disciplina de Estágio Supervisionado, manifestando por meio de seus relatórios múltiplos olhares e percepções, estabelecendo redes de solidariedade junto aos professores e alunos da educação básica nesta realidade caótica e desesperadora.

É considerando cada fala, cada contribuição, cada conexão estabelecida entre os atores e atrizes nos seus *espaçostempos* de articulação de saberes, de práticas, de produção de conhecimento... demonstrando formas outras de se importar com quem está distante!

Estamos em uma guerra invisível, desconhecida, e temos de lutar com as armas que nos são possíveis: as nossas formas de se importar com o outro, com a munição que nos é mais potente: o conhecimento! Não cabe a nós, ou a qualquer outro ser, a decisão de quem deve morrer ou deve viver, pois o que importa é a vida! Mesmo que muitas, em forma de números, pareçam apenas quantificar e não ter tanta importância assim.

Não vamos aceitar o negacionismo da ciência, a retirada de nossa liberdade de cátedra e muito menos a decisão de se importar com as vidas que estão na emaranhada trama dos cotidianos escolares e de dizer não ao imediatismo exigido pela lógica dos avanços tecnológicos e do processo produtivo.

É hora de ficarmos atentos, cuidando de si e do outro, e dizendo que a educação é movimento constante de vidas em interação que concluímos jamais terminando, e sim, abrindo outros caminhos, novos olhares e acima de tudo novas intensidades. Mesmo que estejamos em condição de sobrevivência diante do caos, estamos fortemente vivos e, por isso, temos o dever de ecoar nossas vozes no sentido da garantia das vidas, sejam elas, estudantis, da EJA, da educação especial, professorais, negras, indígenas, quilombolas, brancas, LGBTQIA+, periféricas, ribeirinhas, pobres, do campo, vozes de *re-existências* para abertura de outras possibilidades de vida.

Nesse sopro de esperança, de vida e/ou sobrevida, nas angústias e imprevisibilidade do tempo presente, é preciso transfigurar a vida em outros movimentos, sem perdermos, nesse estado de exceção, o campo de possibilidades que se apresenta. E como viver e/ou sobreviver é arriscar, corremos perigos, riscos engendrados pelo terrorismo financeiro que, por sua vez, enxerga a educação apenas como mercadoria. Não podemos descolar nossas lutas, é preciso enxergar os movimentos que nos fortalecem e os que tentam nos desqualificar como sujeitos autônomos e de direitos.

Referências

- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (org.). **O sentido da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- AMORIM, Fábio Luiz Alves de. **Os entrelaçamentos das vidas/corpos nos cotidianos escolares**: a formação continuada de professores/as com a diferença. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6853/1/tese_11742_F_bio%20Luiz%20Alves%20de%20Amorim%20-%20tese%20final.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.
- BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**: vidas vividas e histórias contadas. Tradução: José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença: identidade e singularidade. In: CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS, 2013. p. 119-140.

- DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva como possibilidade de deslocamentos. *In*: DIAS, Rosimeri de Oliveira (org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 25-41.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

13. Educação inclusiva: políticas, práticas pedagógicas e formação docente na perspectiva de uma educação de qualidade para todos

Eliana Louzada Delesposte¹

Régisson da Silva²

DOI: 10.52695/978-65-88977-47-7-p232-245

Considerações iniciais

O presente trabalho tem por objetivo discutir a efetivação de uma educação inclusiva no ensino regular a partir das políticas públicas, de práticas pedagógicas diferenciadas e da formação docente, pontos importantes que interferem diretamente no processo educacional. A principal contribuição das argumentações aqui apresentadas é proporcionar meios para uma reflexão com vistas aos desafios enfrentados pela escola, ao longo do tempo, para proporcionar a todos os alunos uma educação de qualidade e inclusiva.

1. Aluna do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Campus Goiabeiras. Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Castelo – ES. E-mail: nanadelesposte@yahoo.com.br.

2. Mestre em Educação em Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES. Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES e em Pedagogia pela Faculdade FAVENI. Professor da Rede Municipal de Ensino de Serra – ES. E-mail: regisson.silvadt@gmail.com.

Para discutir as questões apresentadas, faz-se necessário apresentar de maneira breve o papel da escola na sociedade e as particularidades inerentes a ela, por meio das legislações e da organização de políticas públicas vinculadas à educação, pois a escola assume papel fundamental na sociedade e as mudanças de paradigmas são importantes para compreender a realidade e as práticas por ela vivenciadas.

Sabemos das diversidades que estão presentes em nossas escolas, e que o professor é o principal agente desse processo educativo, pois está em contato direto com os alunos, atuando como mediador na construção do conhecimento e também mediante os conflitos pedagógicos inerentes à sala de aula.

Com isso, percebe-se a fragilidade dos professores ao lidar com os desafios impostos pela diversidade do contexto escolar e a necessidade de auxiliá-los nesse processo tão complexo. Nessa perspectiva, necessário repensar a prática docente do professor.

Para que esse contexto mude e que a educação atenda a todos, é preciso lidar com as diferenças, com a singularidade dos educandos e não com um modelo de ensino comum a todos de forma homogênea e linear. É preciso que mudanças aconteçam, que o currículo seja dinâmico, que perpassa a prática docente, as estratégias pedagógicas, e, principalmente, que todos os envolvidos no processo de construção da aprendizagem conheçam a capacidade dos alunos, auxiliando-os nesse processo. Conforme Comenius (2012), qualquer escola que deseje seguir a Educação Inclusiva terá de desenvolver:

Políticas, práticas e culturas que respeitem a diferença e a contribuição activa de cada aluno para a construção de um conhecimento partilhado. Procura por esse meio alcançar, sem discriminação, a qualidade acadêmica e contexto sociocultural de todos os alunos (COMENIUS, 2012, p. 2).

Realiza-se também, uma reflexão sobre a formação docente e o caminho percorrido no cenário educacional brasileiro e com eles os avanços e desafios em sua formação. O professor deve repensar suas práticas pedagógicas no dia a dia da sala de aula, levando em consideração a diversidade e as singularidades dos alunos, buscando alternativas pedagógicas para proporcionar aprendizado a todos.

A Educação Inclusiva passou ter um destaque ainda maior na comunidade escolar, pois além de buscar fortalecer o direito de matrícula dos estudantes, seja

ele público-alvo da Educação Especial ou não, demanda contribuir com ações e políticas públicas voltadas a garantir condições de permanência e o direito de acesso ao conhecimento sistematizado, como oportunidade de se efetivar uma educação de qualidade para todos os alunos que buscam a escola, espaço esse de formação de conhecimento de cidadão críticos e reflexivos.

Educação: uma sociedade autoritária

É importante analisarmos a sociedade brasileira a fim de compreendermos como as relações se estabelecem, permitindo a identificação do autoritarismo nesses fenômenos sociais. Conforme análise de Guizelini (2009), o autoritarismo, representado por desmandos, corrupção e violência, permeia nossas relações cotidianas e interfere nas relações do contexto escolar.

Diante da história do nosso país, podemos observar que o idealismo autoritário data da chegada dos portugueses em nosso território. A negação de uma cultura pré-existente em favorecimento dos seus próprios hábitos e costumes caracteriza esse fato. Nesse decorrer histórico, os grupos sociais foram se adequando acerca dos idealismos que eram, de certa forma, impostos. Esses ideais foram moldando a cultura social, visto que, ao tentar solucionar seus problemas, o homem produziu meios para satisfação de suas necessidades. Nesse pressuposto, a cultura é uma criação humana (ARANHA, 2001).

A cultura do autoritarismo, caracterizada por um conjunto de representações, ideias e normas de conduta, produz na sociedade seus modos de pensar e agir, que se tornam padrões naturais e corretos.

As relações sociais, produzidas no capitalismo, são marcadas pela divisão de classes. Nessas, o idealismo autoritário prevalece, hierarquizando capitalistas e trabalhadores. A classe dominante dos meios de produção exerce sua “autoridade” na construção de uma cultura social excludente e preconceituosa. O estado, entidade representante dos interesses sociais, protagoniza o autoritarismo das necessidades políticas, em sua grande maioria da classe dominante.

A escola é uma criação da sociedade ocidental em seus moldes estruturais, nasceu na antiguidade clássica, perpassou a Idade Média e tomou novos rumos institucionais e organizacionais na sociedade burguesa moderna, sendo essa produzida por uma realidade vinculada a estruturas de poder. Produzia os conhecimentos necessários nos critérios de privilégios a quem detinha o poder

econômico e religioso. Nessa sociedade, a educação assume o papel de criar e manter os estigmas derivados da base de produção dos mecanismos autoritários.

Baseado no histórico brasileiro a escola é compreendida a partir do contexto social e econômico, sendo necessária a adequação à nova realidade por meio das mudanças inerentes à sociedade.

A escola é uma das mais importantes instituições produzidas e estruturadas pela sociedade e cultura humana, pois além da transmissão hereditária, tem como obrigação cultural a necessidade de repassar os elementos básicos para a vida em sociedade.

De acordo com os pressupostos de que a escola desempenha papel fundamental na responsabilidade de formação cultural do ser humano, torna-se necessário mencionar o fato de que as desigualdades econômicas, que permeiam as relações entre as classes sociais, determinam a diferenciação do acesso à cultura espiritual, à educação, bem como às condições materiais de vida e de trabalho do indivíduo.

Com efeito, a classe social dominante detém os meios de produção cultural e sua divulgação, colocando-os a serviço de seus próprios interesses.

Assim, a educação que os trabalhadores recebem visa principalmente prepará-los para trabalho físico, para atitudes conformistas, devendo contentar-se com uma escolarização deficiente. Além disso, a minoria dominante dispõe de meios de difundir a sua própria concepção de mundo (idéias, valores, práticas sobre a vida, o trabalho, as relações humanas etc.) para justificar, ao seu modo, o sistema de relações sociais que caracteriza a sociedade capitalista (LIBÂNEO, 1994, p. 20).

Na visão desse autor, os valores e práticas apresentadas por uma parcela dominante são representações dos valores de todas as classes sociais denominando as ideologias.

Assim, percebe-se que a educação, sendo ela em suas diferentes modalidades: religiosa, escolar, social e política, destaca-se como meio favorável à transmissão da ideologia dominante. A esse respeito, pode-se citar algumas afirmações ideológicas descritas por Libâneo (1994), as quais são inseridas nas conversas de salas de aulas e nos livros didáticos:

- “O Governo sempre faz o que é possível; as pessoas é que não colaboram”;
- “Os professores não têm que se preocupar com política; o que devem fazer é cumprir sua obrigação na escola”;
- “A educação é a mola do sucesso, para subir na vida”;
- “Nossa sociedade é democrática porque dá oportunidades iguais a todos. Se a pessoa não tem bom emprego ou não consegue estudar é porque tem limitações individuais!”;
- “As crianças são indisciplinadas e relapsas porque seus pais não lhes dão educação conveniente em casa”;
- “As crianças repetem de ano porque não se esforçam; tudo na vida depende de esforço pessoal”;
- “Bom aluno é aquele que sabe obedecer”. (LIBÂNEO, 1994, p. 20).

Entende-se que a história da sociedade brasileira se apresenta impregnada de ideias e valores que não correspondem à realidade social, mascarando a ação governamental que se mostra superior às desigualdades sociais, atribuindo às pessoas das classes populares a autoria dos problemas.

Em suma, a escola não pode ser compreendida fora de um contexto social e econômico. E “sempre que se exige a mudança da escola, a própria sociedade está em transição e precisa de outro tipo de educação” (ARANHA, 1996, p. 74). Nesse contexto, toda a estruturação educacional nunca será totalmente neutra ou apenas técnica, uma vez que por trás de todas as decisões a seu respeito existem posições políticas, o que retrata o conteúdo autoritário de nossa sociedade.

Entendendo esse processo no qual a escola está vinculada, podemos refletir como essas práticas influenciam nossas concepções e as políticas públicas na qual foram surgindo para atender a demanda de um dado momento histórico para avançarmos e buscarmos uma Educação Inclusiva.

Organização escolar: o contexto educacional brasileiro e a formação docente

Baseado no contexto histórico brasileiro e nas concepções inerente a esse processo, a escola é compreendida com base no contexto social e econômico na qual está inserida, sendo necessária a adequação à nova realidade com base em mudanças inerentes a sociedade. E não podemos desvincular essas práticas do

papel que o Estado desempenha, pois é ele quem apresenta as propostas políticas, que devem ser verificadas para que possam atender a todos, e não somente uma parcela da população, pois só terá fundamentos se forem elaboradas democraticamente. Para Silva (2010, p. 39):

O Estado deve proteger os indivíduos de imposições comunitárias, ou de uma maioria no poder, de uma forma de vida ou valor específico a ser seguido. Atrelado a uma concepção de democracia formal, cabe ao Estado, sobretudo, garantir os direitos civis, entre os quais estão a liberdade de escolha cultural e educacional.

Sabemos que a escola é uma criação da sociedade ocidental em seus moldes estruturais, nasceu na antiguidade clássica, perpassou a Idade Média e tomou novos rumos institucionais e organizacionais na sociedade burguesa moderna, sendo essa produzida por uma realidade vinculada a estruturas de poder. Produzia os conhecimentos necessários nos critérios de privilégios de quem detinha o poder econômico e religioso. Sabemos também das grandes diversidades individuais e coletivas que compõem os grupos de alunos presentes em nossas escolas, herança de uma cultura capitalista que influencia diretamente na educação.

Outro ponto importante que merece ser destacado é a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada no Brasil, pois está diretamente ligada à prática docente e pedagógica desse profissional na construção de uma escola inclusiva. A formação de professores teve início a partir da independência e foi ganhando forças em suas questões pedagógicas em detrimento às transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos dois últimos séculos, como descreve Saviani (2009, p. 143 -144):

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827 – 1890). O período inicia-se com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do modelo das Escolas

Normais (1939-1971) 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143 -144).

Nos anos 80, destaca-se a necessidade de se ter um profissional de caráter amplo, que fosse capaz de compreender a realidade de modo a intervir e transformar a escola. É nessa década que o ideal de melhoria da qualidade do ensino e valorização do magistério começou a intensificar no Brasil, sentindo a necessidade de investir na educação como uma maneira de desenvolvimento da nação. Porém, na década seguinte os princípios de competitividade e da meritocracia passam a prevalecer, devido ao neoliberalismo e à globalização, atingindo assim o campo educacional, sendo necessária a promoção da qualidade de ensino.

Cada vez mais o problema da qualidade de ensino passava, no âmbito ideológico, de uma discussão pública, estrutural, política e estatal para uma discussão estritamente técnico-pedagógica e escolar, sendo interpretados como provenientes da má formação docente e da ineficiente gestão e financiamento da escola pela União (RAMOS, 2005, p. 25).

É nos anos 90 que a educação ganha destaque, por meio de reformas educativas apresentadas no ano de 1995 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, que divulgou, em seu governo, melhorias no ensino público. É nesse momento que chegamos a um nível de complexidade social, que qualquer serviço, por mais simples que seja, exige algum conhecimento.

Em 1996, promulga-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n.º 9.394/96. A referida lei introduziu uma alteração na questão da formação de professores ao substituir a expressão “profissionais do ensino” pela expressão “profissionais da educação”, o que enfatizou ainda mais a dimensão política e social da atividade educativa. É a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/96, que várias medidas passam a ratificar um conjunto de reformas, sendo uma delas a exigência de que até 2007 todos os professores tivessem curso superior, provocando assim uma explosão de cursos superiores para docentes, na qual a formação passa a ser vista como um lucrativo negócio para os setores privados e não como uma política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos.

Conforme apresenta Barretto (2011), a busca por cursos de formação docente concentrou-se por inteiro nos institutos de educação superior, impulsionando um aumento extraordinário nas matrículas, apontado pelos dados do censo encomendado pelo Ministério da Educação. Os cursos de Pedagogia passam a figurar como os principais responsáveis pela formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, de professores da educação infantil e de especialistas e gestores educacionais.

Essa grande oferta fez com o que ocorresse uma defasagem nos conteúdos, principalmente no que se refere aos conhecimentos teóricos e às práticas pedagógicas no cotidiano das escolas. Nessa perspectiva, para Sacristán (2002) é evidenciado o papel que os professores desempenham; de que o trabalho não permite refletir sobre sua própria prática. Afirma que “o professor se converte em um produtor que faz o que manda o mercado, não o que manda a ciência” (SACRISTÁN, 2002, p. 83), o que interfere em sua prática reflexiva, na qualidade do ensino, não permitindo observar as reais necessidades dos alunos na promoção de uma educação para todos.

Diante das mudanças apresentadas, o professor, para desenvolver um trabalho de qualidade com os alunos, precisa conhecer seu alunado, refletir sobre as possibilidades que o currículo oferece para aplicar os conhecimentos adquiridos, com segurança e eficiência, aliados ao aprendizado na formação docente, promovendo assim o aprendizado sistematizado.

Educação Inclusiva e práticas pedagógicas diferenciadas

A partir das legislações e dos acontecimentos que foram sendo implementadas em prol de uma educação mais justa, igualitária e para todos, destacamos aqui as políticas destinadas à Educação Inclusiva.

No decorrer dos tempos, a Educação Inclusiva foi ganhando destaque no que se refere à inclusão de alunos com deficiência, no cenário brasileiro, por meio de políticas públicas voltada para a temática. A legislação brasileira, através de seus documentos, descreve como a Educação Inclusiva passou a assumir mudanças fundamentais no sistema educacional, principalmente no que se refere aos alunos da Educação Especial.

Como prevê na Constituição Federal do Brasil promulgada em 1988, o de “[...] promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade

e quaisquer forma de discriminação” (BRASIL, 1988, art. 3º, inciso IV). Como direito básico do cidadão e dever do Estado, no art. 206, inciso I, estabelece-se a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, regulamentada também, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no art.3º, inciso I. Cabe aos governantes tomar decisões relativas aos diversos processos educacionais desenvolvidos em nosso país, buscando atender as necessidades dos alunos nas escolas de ensino regular. Essas ações nos permitem identificar a importância política da área governamental na tomada de decisões e criação de políticas eficientes. Para Gatti *et al.* (2011, p. 13):

O modo como essas decisões são formuladas e implementadas em determinados contextos – a maneira como são propostas e colocadas em ação; a sua articulação, ou não, entre si e com políticas mais amplas, com metas claras, ou não; o seu financiamento; o seu gerenciamento etc. – oferece indícios da sua adequação e informa sobre o tipo de impacto que poderão ter, à luz do conhecimento já acumulado sobre o desenvolvimento de políticas e programas governamentais, em determinadas condições.

Um outro documento muito importante para promoção da Educação Inclusiva em todo o mundo é a “Declaração de Salamanca” (1994). Esse documento ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo atingir as propostas da escola, independente de qual seja o motivo, na qual “fornece diretrizes para formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social” (UNESCO, 1994).

Todos os alunos têm o direito de acesso à educação de qualidade, isso é garantido por lei, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, entre outras, e a escola deve acolher a todos promovendo interação entre os alunos, sejam eles público-alvo da Educação Especial ou não, como bem explicitado na declaração de Salamanca quando diz:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de ou-

tros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (BRASIL, 1994, p. 3).

Pensando nesse contexto, não basta a oferta de matrículas para alunos, seja eles público-alvo da Educação Especial ou não, se faz necessário garantir condições para que esses alunos permaneçam na escola e façam parte de todo o processo educativo, além de realizar mudanças, dentre elas, na estrutura física e pedagógica, a oferta de profissionais capacitados, na organização dos espaços escolares, nos planejamentos, entre outros, na busca por uma Educação Inclusiva efetiva nos espaços escolares. Para Prieto (2006, p. 8), a Educação Inclusiva:

[...] se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige uma ruptura com o instituído na sociedade e consequentemente nos sistemas de ensino.

Para dar conta de todas as necessidades inerentes à escola e na construção de uma escola justa e desejável para todos, faz-se necessário que se tenha claro o caminho que a escola precisa seguir, pois somos únicos e apresentamos formas diferenciadas de aquisição de conhecimento e de vivências em sociedade, e precisamos viabilizar práticas curriculares flexíveis que atendam às necessidades de todos os alunos, favorecendo assim a inclusão. É que “as transformações da escola dependem de um compromisso coletivo de professores, gestores, pais e da sociedade em geral” (MANTOAN, 2015, p. 14).

Para que a educação atenda a todos, o professor precisa estar preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade dos educandos. É preciso refletir sobre o papel de educador na formação do aluno e na organização dos currículos, que estes sejam dinâmicos, que perpassem a prática docente, suas estratégias pedagógicas e a dinâmica da escola como um todo. Implementar mudanças na prática do professor, em suas ações pedagógicas, não é fácil. Causa discussões, resistência, quebra de paradigmas, mas nunca foi tão fundamental que ocorresse.

Ainda na perspectiva de uma educação de qualidade, que atenda a todos, Mantoan (2015) afirma que precisamos superar o modelo tradicional de ensino, no qual prevalece a ideia de que qualidade do ensino ofertado significa somente a valorização do conteúdo acadêmico, dos conceitos que centram a aprendizagem no racional. Essa superação se refere “[...] ao ‘que’ ensinamos aos nossos

alunos e ‘como’ ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam como seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver internamente” (MANTOAN, 2015, p. 65).

Mantoan (2011, p. 13) argumenta que “a escola para todos” exige uma grande virada na formação dos professores, tanto inicial quanto na continuada, que é inevitável que eles se concentrem na discussão dos problemas concretos e reais que se referem ao ensino e às possíveis mudanças, para que a inclusão se efetive verdadeiramente. Concluindo seu argumento, a autora diz que para recriar esse modelo de escola para todos, tem a ver com o que entendemos por escolas de qualidade, na qual descreve:

[...] são espaços educativos de construção de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensina-se os alunos a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões, competição de forma solidária e participativa. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma (MANTOAN, 2015, p. 66-67).

Nessa perspectiva, pensar numa proposta de trabalho com práticas pedagógicas diferenciadas possibilitará aos professores repensar suas práticas pedagógicas para trabalhar com um mesmo conteúdo, mas que leve em consideração os níveis de aprendizado dos alunos, pois as diferenças apresentadas não devem ser vistas como impedimento, mas como oportunidade para compreender as singularidades deles.

Considerações finais

Se pensarmos no tema Educação Inclusiva, com ênfase na ação docente, veremos que tem sido recorrente nas literaturas especializadas. No entanto, há muito o que explorar sobre as práticas pedagógicas diferenciadas, qualquer que seja, mas que proporcione uma abordagem inclusiva do currículo e facilite a

aprendizagem de todos os alunos de uma sala de aula, respondendo às suas necessidades existentes.

Essas reflexões, mesmo que de forma sucinta, no contexto educacional ainda trazem consigo a exclusão social, evidenciada nos dias atuais, por meio da evasão escolar, repetência. O Estado é o responsável por elaborar políticas públicas para que essa seja constituída democraticamente. A formação docente também ganha destaque, por se apresentar como essencial para a gestão educacional.

O professor, em suas práticas pedagógicas, precisa estar atento às necessidades dos alunos, conhecendo suas realidades e a partir disso criar meios que possam subsidiar a aprendizagem por meio de práticas pedagógicas diversificadas. E o principal caminho para a uma Educação Inclusiva, que atenda a todos, é aceitar as diferenças, pois essas sempre irão existir, visto que somos seres únicos e apresentamos particularidades e singularidades.

Devemos considerar também a importância da reflexão sobre as práticas pedagógicas em conformidade com a proposição de uma escola inclusiva. Concebemos a sala de aula como espaço da escola onde o professor, com a tarefa de transmitir o conhecimento, deverá fazê-lo de maneira articulada entre o saber sistematizado e aquele saber vivenciado pelos alunos em outros espaços sociais e culturais fora dos muros da escola. Portanto, partindo das reflexões, compreendemos que essa mudança na prática pedagógica poderá colaborar com a construção de uma escola aberta, democrática, justa e inclusiva.

Refletir todo esse percurso político e educacional, faz perceber que a educação muda de acordo com as exigências da vida social. Essa adequação se perpetua até os dias atuais, pois a escola se adapta às novas organizações para atender às demandas estabelecidas pela sociedade. Isso nos leva à alienação de situações, que acaba se perpetuando na espera educacional, como a formação docente, o currículo, enfim o fazer pedagógico no dia a dia da escola. Precisamos, diante da realidade que nos é imposta, refletir e analisar as subjetividades que estão por traz das mudanças, quando essas nos são evidenciadas.

Referências

ARANHA, Maria L. de A. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

- BARRETTO, Elba Siqueira de S. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, v. 27, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2011.
- BRASIL. (Constituição [1988]). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: Presidência da República, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 30 nov. 2020.
- COMENIUS. Estratégias e práticas em sala de aula inclusiva. [S. l.], 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/75856-estrategia-e-pratica-em-sala-de-aula-inclusiva.html>. Acesso em: 27 mar. 2020.
- CHAUI, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.
- GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil** – um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- GUIZELINI, Edna. **Brasil: Sociedade Autoritária**. Material pedagógico apresentado ao Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia da UEL. Londrina: UEL, 2009. Disponível em: www.uel.br/grupo-estudo/gaes/. Acesso em 21 nov. 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola *In: O Desafio das diferenças nas Escolas*. (org.). 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- PRIETO, Rosângela G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. 5. ed. São Paulo: Summus, 2006.
- RAMOS, Géssica Priscila. Desqualificação docente no limiar da deterioração do ensino público brasileiro: repensando a lógica de buscar super-heróis e bandidos na escola. **Revista Comunicações- UNIMEP**, Piracicaba, SP, v. 12. n. 1, p. 17-30, jun. 2005.
- SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. *In: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.

SILVA, Sidney. Democracia, Estado e Educação: uma contraposição entre tendências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, Porto Alegre, ANPAE, v. 26, n. 1, p. 31-51, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19679/11465>. Acesso em: 30 nov. 2020.

14. A qualificação profissional nos espaços socioeducativos: atendimento aos adolescentes em situação de conflito

*Solange Maria Batista de Souza*¹

*Caroline Poletti Dutra*²

DOI: 10.52695/978-65-88977-47-7-p246-262

Considerações iniciais

A realidade dos adolescentes e jovens que passam por medidas socioeducativas hoje em dia nos coloca diante de desafio que nos levam a reflexões quanto a importância dos princípios que permeiam as concepções de ética e moral em sua formação para o Mundo do Trabalho. Trata-se de adolescentes e jovens que, em sua maioria, são provenientes de ambientes familiares desestruturados e de extrema vulnerabilidade econômica e social, fatores que de alguma forma, contribuem para a prática de atos infracionais.

-
1. Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (2015). Possui Licenciatura Plena em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina (1988). Atua na Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação Profissional na função de subsecretaria (SECTIDES).
 2. Mestra em Segurança Pública pela Universidade de Vila Velha (2017). Experiência em advocacia criminal e em projetos direcionados à área de Segurança Pública. Professora da Educação Profissional no Estado do Espírito Santo; professora voluntária do Departamento de Direito da Universidade Federal do Espírito Santo.

A realidade social dos adolescentes e jovens retrata as desigualdades sociais e econômicas presentes na sociedade, que nada mais são fruto de um sistema capitalista cruel e explorador, e que tem contribuído cada vez mais com a exclusão das camadas mais pobres e marginalizada. Este retrato revela-se quando percebemos que a falta dos valores éticos e morais estão sendo relativizados e naturalizados na conduta humana, levando a adoção de posturas antiéticas que são internalizadas como algo normal, que acabam comprometendo as formas de convívio e de relações sociais dos adolescentes e jovens que sofrem com a exclusão e com a vulnerabilidade.

A realidade da vida pregressa dos socioeducandos é, em sua maioria, impulsionada pela desestruturação familiar. Para Alencar, (2009, p. 76) “é um quadro social que se revela no crescente empobrecimento das famílias brasileiras, que cada vez mais são submetidas a condições de vida e de trabalho extremamente precárias”.

Tal situação faz com que a busca pela sobrevivência seja um fator decisivo para a deterioração dos laços familiares, condição esta que favorece a prática de atos infracionais como tráfico de drogas e furtos, pois, para Marx (1998, p. 40) “a família é a primeira propriedade dos sujeitos. Que a sociedade burguesa visa à exploração das crianças e mulheres como força de trabalho e que os sujeitos ficam ainda mais vulneráveis na exploração do capital”, o que nos leva a perceber o papel das mulheres no processo produtivo das fábricas, ampliando sua jornada de trabalho, além de continuar com seus afazeres domésticos que, somado a tudo isso, caracteriza uma dupla jornada.

Esse processo pode ter contribuído para que as mulheres lançassem mão da contribuição da força de trabalho em detrimento de seus filhos, desencadeando uma situação de exploração, característica do sistema capitalista, que promoveu e continua promovendo o conflito de classes com a concentração de riqueza nas mãos de uma classe dominante aumentando a pobreza e a miséria de uma grande parte da sociedade.

Nesse sentido, para exploração da pesquisa, trataremos de temas que versam sobre a situação socioeconômica dos adolescentes, a ausência e fragmentação da estrutura familiar somada à necessidade em conceder relevância da ética nos desenhos de cursos de qualificação profissional para esse público específico.

As ideias que versam sobre os adolescentes em situação de conflito com a lei

Os adolescentes em situação de conflito com a lei, por consequência do cumprimento de medidas socioeducativas, são constantemente violentados pela criação de estigmas e, diante disso, faz-se necessária a compreensão do estigma e suas consequências a esses adolescentes.

Por acreditar na temporariedade que obrigatoriamente deve reger as medidas socioeducativas, fazemos o uso da palavra “situação” com o objetivo de ressaltar o caráter temporário da situação de conflito com a lei vivenciada, visto que inexistente no ordenamento jurídico pátrio penalidade perpétua.

Para Goffman (2013), estigma é uma relação entre atributo e estereótipo, e tem sua origem ligada à construção social dos significados por meio da interação. A sociedade institui como as pessoas devem ser, e torna esse dever como algo natural, normal e exigível. Um estranho em meio a essa naturalidade não passa despercebido, pois lhe são conferidos atributos que o tornam diferente, como no caso do adolescente em situação de conflito com a lei.

Não há que se falar em produção do próprio estigma, visto que esse só é capaz de ser produzido por terceiros, e além de produzida essa força negativa tende a ser sempre acrescida de outros atributos negativos. O estigma tem o poder de promover a deformação, sendo capaz de criar uma face enganosa sobre determinados indivíduos, sempre carregada de conotação pejorativa.

Goffman (2013) estabelece dois conceitos: a identidade social virtual, que se refere à imagem que se estabelece aos indivíduos a partir de parâmetros pessoais próprios (trata-se da imagem que se tem de determinado indivíduo, o verdadeiro pré-julgamento); já a identidade social real é mais complexa, pois trata da imagem construída de determinado sujeito a partir de um conhecimento pessoal e próximo daquela pessoa, e mesmo assim tende a ser falho diante da multiplicidade de comportamentos inerentes a todos os indivíduos.

O nascimento do estigma ocorre quando se apresentam divergências entre a identidade social virtual e a identidade social real, que “tem como efeito afastar o indivíduo da sociedade e de si mesmo de tal modo que ele acaba sendo uma pessoa desacreditada frente a um murado não receptivo” (GOFFMAN, 1988, p. 28). A mesma sociedade que cria o estigma é aquela que promove a seletividade segregadora, com a exclusão dos estigmatizados.

Todo o indivíduo é detentor de características sociais, algumas dessas podem ser expressas espontaneamente na fala, por exemplo. Diante dessas particularidades, constroem-se estereótipos que materializam a construção do estigma. Caso esse indivíduo seja um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, o estigma empregado no julgamento passa a ser confirmado com base no infundado senso comum da imagem de infrator imposta pela sociedade a esse grupo.

Ressalta-se a gravidade do estigma sofrido no ambiente escolar, visto que o local que por essência tem o dever de ser democrático e de promoção de conhecimento, ao negar ou dificultar o acesso do adolescente em situação de conflito com a lei, reafirma todo o estigma que recai sobre esses adolescentes, perpetuando o ato cometido e impedindo-os de exercer o seu direito fundamental de ingresso e permanência no ambiente escolar.

Ora, o estigmatizado é reduzido a uma conotação tão negativa que, como afirma Goffman (1988) a sua própria condição de ser humano é colocada em dúvida. O estigma tem a devastadora capacidade de promover a autodepreciação do indivíduo, fazendo ele mesmo acreditar que não é sujeito capaz de sair daquela imagem social virtual que a sociedade o conferiu, demonstrando assim, de maneira cristalina, a perda total da autoconfiança.

A análise promovida por Norbert Elias e John Scotson, na obra “Os estabelecidos e os *outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade” (1994), faz-se de suma importância para a compreensão do estigma, visto que esses autores constatam que tal conceito se trata de uma relação de poder, em que os detentores do poder impõem estigmas em relação aos demais. Na referida obra, os autores utilizam-se dos termos “*outsiders*”, com a finalidade de representar os estigmatizados, e “estabelecidos”, para denominar os estigmatizadores, conforme sugere o próprio título da obra.

O entendimento sobre a relação de poder basilar existente no processo de estigmatização dos indivíduos fora constatado por meio da análise da capacidade conferida aos detentores de poder social em estigmatizar.

Afixar o rótulo de “valor humano inferior” a outro de poder, como meio de manter sua superioridade social. Nessa situação grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na auto-imagem desse último e, com isso enfraquecê-lo e desarmá-lo (ELIAS; SCOTSON, 1994, p. 24).

Elias e Scotson (1994) entendem que o estigma possui relação direta com a ideia de ilegalidade, de vivência à margem das normas sociais e da legislação expressa propriamente dita, que rege aquela sociedade. Sua função é a de perpetuar a relação de poder que delimita as relações interpessoais existentes numa sociedade, assim como o fundamento de proteger seu grupo com a finalidade de que não sejam “contaminados” pelos estigmatizados; a ação é de afastá-los.

Outro direcionamento de relevância é a relação de poder com o discurso de verdade, pois o poder só é capaz de ser exercido a partir de um pronunciamento que reproduza uma verdade. É com base nessas falas que a sociedade reproduz os julgamentos, as classificações, comprovando assim o poder do discurso verdadeiro quando introduzido no meio social.

Em decorrência da ideia de ilegalidade, de vivência à margem a que são impostos os estigmatizados, faz-se necessária a promoção do entendimento da norma, com a finalidade de aferir o caráter disciplinador e regulamentador desse instituto, que tem a capacidade de ser aplicado a um único indivíduo, como também à população como um todo.

Foucault (2014) aborda a punição como instrumento de exercício do poder, e demonstra a transformação da punição baseada na violência corporal para uma forma de exercício no caráter mental do indivíduo a qual é submetida.

Com essa lógica de segregação e com a propagação da ideologia do medo, tem-se a imposição social sobre o que o indivíduo deve ser com a finalidade de ser considerado como estabelecido, e aquilo que não deve ser com a possibilidade de ser considerado outsider. É atribuído ainda a esses estigmatizados a responsabilidade dos problemas mais complexos existentes na sociedade, mesmo quando esses problemas não possuem qualquer relação de causa com os mesmos.

A violência é reproduzida em demasia à massa pelos meios de comunicação que concebem na população a necessidade de punições mais severas, cruéis, como forma de explicitar a indignação moral da sociedade. Essa lógica da vingança é percebida no âmbito dos processos de apuração de atos infracionais, pois quando se faz referência ao sistema de atendimento socioeducativo, prioriza-se a sanção, deixando em segundo plano o caráter pedagógico das medidas socioeducativas.

A socioeducação possui a necessidade latente de ser trabalhada como instrumento de potencialização da vida e, para tanto, o Estado possui uma função social híbrida ou composta, pois o instituto jurídico da socioeducação

requer a resposta jurídica sancionatória do Estado-juiz, em decorrência da prática do ato infracional. Porém, essa medida deve ser aplicada em comunhão com propostas pedagógicas de potencialização da vida, onde a escola se constitui como um espaço-tempo (ALVES, 2001) de formação de cidadania e produção de conhecimento.

No presente estudo defendemos a priorização do caráter pedagógico das medidas socioeducativas e que os adolescentes em cumprimento das mesmas devem obrigatoriamente estar amparados por todo aparato estatal com a finalidade de atingir o objetivo da ressocialização. A união das propostas pedagógicas da escolarização atrelada a qualificação profissional, tendo o trabalho e a socioeducação como princípio educativo, constituem de mecanismo hábil a garantir a reafirmação desses jovens enquanto sujeitos de direitos e aptos ao ingresso no mundo do trabalho.

A Educação Profissional como possibilidade de inclusão social para os socioeducandos do estado do Espírito Santo

O Governo do estado do Espírito Santo instituiu parceria entre duas Secretarias de Estado – Secretaria da Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação Profissional – SECTI e Secretaria de Direitos Humanos – SEDH, por intermédio do Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo – IASES, uma autarquia vinculada à SEDH, que estabeleceu uma portaria conjunta entre IASES/SECTI N°010-R, publicada em 16 de maio de 2019, para a realização de oferta de cursos de qualificação profissional aos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado nas unidades do IASES (ESPÍRITO SANTO, 2019).

O estudo em tela foi viabilizado a partir das experiências vivenciadas e aplicadas durante a execução de cursos de qualificação profissional para adolescentes e jovens com o compromisso de desenvolver cursos de qualificação profissional em concomitância com a escolarização, tendo como diretriz não formar exclusivamente profissionais com habilidades e competências para o exercício do trabalho mecânico, mas também pautado no trabalho como princípio educativo, pois relaciona-se entre o trabalho e a educação, nos quais se fundamenta o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora (CIAVATTA, 1990).

Nesse sentido, podemos entender que o trabalho se constitui como processo educativo na medida em que contribui na formação de indivíduos como sujeitos autônomos, detentores de direitos e ativos da sociedade, compreendendo suas especificidades, necessidades que devem obrigatoriamente buscar a vivência pautada na pluralidade, com visão de abordagem crítica, libertadora, humana e que detenha capacidade de promover a reinserção social dos adolescentes em situação de conflito com a lei.

Pois as constantes modificações na rotina de trabalho do século XXI, tem trazido transformações dinâmicas com ocorrência de forma célere e constante a partir de um discurso mercantilista de uma formação de profissionais cada vez melhores e qualificados para o mercado, configurando um cenário ilusório para os adolescentes e jovens, de que esses cursos serão suficientes para inseri-los no mundo do trabalho de forma empreendedora e a qualquer preço.

Assim, pensar numa qualificação profissional por meio de cursos, que deem conta de romper com uma visão tecnicista e que se destacam no contexto do cumprimento das medidas socioeducativas em meio fechado, poderá ser um instrumento que seja capaz de viabilizar a promoção da inserção social e laboral desses adolescentes, considerando o que salienta Kuenzer:

[...] o que precisamos com urgência, é que o governo defina políticas afirmativas de educação profissional integradas a políticas de educação básica de qualidade para todas as faixas etárias, ambas integradas a políticas de geração de emprego e renda, de modo a superar as dimensões de precarização [...] (2003, p. 9).

Nesse enredo, o Programa Qualificar ES apresenta como uma possibilidade de oferta de cursos de qualificação profissional em concomitância com a escolarização para adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, sendo que uma parte contempla conteúdo que visa despertar nos adolescentes o interesse em desenvolver habilidades e competências como: o trabalho em equipe, produzir o currículo, atitudes de como se portar em uma entrevista, o autoconhecimento, a ética na vida em sociedade, uma vez que, a Res. 03/2016, prevê em seu art. 18: “Aos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo deve ser garantida a oferta de cursos de Educação Profissional, articulada à Educação Básica, nas formas integrada, concomitante ou subsequente, observada a legislação pertinente”.

§ 1º A oferta de Educação Profissional deve ser organizada a partir de interesses e demandas de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo, tendo em vista seu pleno desenvolvimento e sua preparação para o trabalho, sendo ainda integrada ao seu Plano Individual de Atendimento (BRASIL, 2016).

O entendimento das práticas pedagógicas torna-se fundamental para fins de possibilitar a ampliação da aprendizagem dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado, possibilitando progressos nas relações interpessoais, na coexistência no coletivo, como também fornecer preparação para o enfrentamento dos desafios inseridos no contexto das relações no Mundo do Trabalho.

Os cursos de qualificação profissional são realizados pelo Programa Qualificar ES, institucionalizado pela Lei nº 11.308/202, com objetivo de promover e viabilizar a oferta de cursos de qualificação profissional a cidadãos e cidadãs residentes no Espírito Santo, por meio de uma proposta inovadora e empreendedora para promover melhoria de vida da população capixaba.

Nesse contexto, o Programa Qualificar ES se apresenta como mais uma modalidade a contribuir com a qualificação profissional em concomitância com a escolaridade, como possibilidade de empregabilidade, prevenção da criminalidade e melhoria de condições de desenvolvimento dos moradores de bairros de periferia que apresentam altos índices de violência contra adolescentes e jovens negros. O art. 53, da Lei nº 8.069/90, prevê para a criança e ao adolescente o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, ou seja, uma educação que desenvolva o indivíduo em “todas as dimensões e os sentidos humanos” (FRIGOTTO, 2018, p. 19).

Assim, além de se propor a compreensão quanto ao processo histórico do IA-SES, pretende-se também pesquisar sob quais aspectos a Educação Profissional poderá vir a contribuir com a inclusão dos egressos do sistema socioeducativo ao Mundo do Trabalho. Para isso, alcançar as distinções entre ética e moral para o Mundo do Trabalho e que ambas estão interligadas, constituindo valores de suma importância na construção do cidadão, viabiliza direcionar escolhas e promover o discernimento sobre o que é certo e o que é errado, como um arcabouço para nortear sua vida social e profissional. Portanto, pensar na inclusão da ética

nos cursos de qualificação profissional de forma mais clara no currículo, poderá contribuir com sua vivência em sociedade, pois:

(...) pode-se dizer que a ética se estabelece na busca de orientações justificadas para o agir que resultem em um certo equilíbrio entre a pulsão irracional e seu domínio pela razão. Assim, ela se situa nesse espaço de ambiguidade entre a fragilidade humana com suas paixões e o limite imposto por normas de convivência que estão além da particularidade do eu (HERMANN, 2019, p. 18).

Para isso, lançar um olhar diferenciado também para o trabalho docente torna-se extremamente relevante, uma vez que esse profissional está integralmente inserido no processo de lidar com os desafios existentes nos espaços-tempos da socioeducação. Esse educador precisa de tais características como empatia e comprometimento com o exercício de sua atividade laboral, para assim contribuir para a formação ética e cidadã na construção de vínculo de confiança com os socioeducandos, por se tratar de um público que tem as suas especificidades, e que requer adoção de práticas metodológicas diferenciadas, atrativas e motivadoras.

Esse diferencial poderá ser possível, pois é uma exigência do próprio Projeto Político Pedagógico do Sistema Socioeducativo, posto que os adolescentes estão em situação de privação de liberdade. Dessa forma, entende-se a necessidade de potencializar a ética na pesquisa e na prática docente, e assumir a responsabilidade de não se omitir diante de situações que negligenciam os direitos expressamente garantidos aos socioeducandos, conforme destacam as autoras:

Tais reflexões desenvolvidas no esforço de conceituar “vulnerabilidade” convergem, assim, para o papel de responsabilidade de pesquisadores/as em visibilizar e denunciar situações e atos, em especial em contextos educacionais, sociais e institucionais pesquisados, em que há maus tratos, repressão, violência, negligência, humilhação sem expor os pesquisados a riscos, cuidando para que estejam protegidos (KRAMER; PENA, 2019, p. 72).

Esta é uma pesquisa em andamento que se desenha numa perspectiva do materialismo histórico dialético a partir de uma abordagem qualitativa, em que a sustentação teórica se dará pelo estudo do paradigma dialético, materialista e histórico, pois o método dialético possibilita a revelação do real, a historicidade dos acontecimentos e dos sujeitos sociais e as contraposições.

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 1994, p. 77).

Assim, pensar em uma teoria que revela o processo de transformação dos fenômenos sociais da sociedade contemporânea por meio do método dialético, não pode deixar de considerar o verdadeiro legado deixado por Marx, tendo como desafio entender a relação superestrutura e classe trabalhadora.

Para esta pesquisa teremos o IASES, com o recorte dos egressos dos cursos de qualificação profissional concluídos no lapso temporal compreendido entre os anos de 2018 e 2019, público este que precisa de metodologia própria devido às especificidades da condição a qual estavam inseridos (instituições que privam a liberdade).

A pesquisa almeja caminhar com os jovens, que são os sujeitos praticantes do estudo proposto, na tentativa de compreender e sentir as nuances das redes nas quais estão inseridos, valorizando cada um em suas encantadoras individualidades e especificidades que indicam essa pluralidade e movimentos constantes.

Os atravessamentos que são experimentados pelos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado proporcionam a apresentação e a possibilidade de promover problematizações quanto à expectativa na aposta da vida como potência, com a valorização e empoderamento daqueles que em diversas situações foram invisibilizados. Diante disso, entendo que só a partir da atenção e reconhecimento das vozes desses sujeitos praticantes que será possível a realização do estudo.

Nessa mesma esteira se apresentam os ensinamentos de Kramer e Pena (2019, p. 74) quando afirmam que “a pesquisa que tem o cuidado como eixo norteador para lidar com as vulnerabilidades dos sujeitos deve recorrer à aproximação como estratégia metodológica”. Sendo assim, o respeito à individualidade dos sujeitos praticantes da presente pesquisa contribuirá para a sua realização e para o processo de avaliação das políticas públicas atualmente desenvolvidas.

Entende-se que é preciso que o educador tenha consciência de que seu trabalho deverá ser desenvolvido em busca de um saber transformador, pautado na

ética e na moral, de forma que entenda a sua temporalidade, em função de sua permanência nesse espaço, e que toda sua prática pedagógica, no decorrer desse processo educacional, ficará registrada na vida dos adolescentes, mesmo que por um pequeno período de tempo.

Vislumbramos a latente necessidade de que os educadores assumam compromisso com o conhecimento humanístico, buscando cumprir com o verdadeiro papel social da escola junto ao IASES, de maneira a promover aos adolescentes e jovens experiências e vivências inovadoras, atrativas, que possam contribuir com a transformação nas relações sociais e na sua vida em sociedade. Por isso, entendemos como necessária uma aposta na valorização dos momentos de formações docentes, uma vez que as políticas necessitam dessas interações como práticas coletivas para se constituírem (ALVES, 2010).

Para entender melhor a realidade dos adolescentes e jovens e os motivos que os levaram a sofrer medidas socioeducativas, temos, a título de reflexão, as potenciais causas que, de alguma forma, podem contribuir com a prática de atos infracionais. Assim destaca o diagnóstico realizado pelo Instituto Jones dos Santos Neves, que elencou como os principais delitos tipificados que contribuem para o ingresso dos adolescentes e jovens no sistema relacionados a:

(...) tráfico de drogas (35,4%), seguido de roubo (23,5%), porte ilegal de arma de fogo (11,1%) e homicídios (9,4%). Apenas 7,3% declararam terem se envolvido com tráfico para manter o próprio vício. As principais relações com as drogas, apontadas pelos próprios socioeducandos, foram o tráfico como meio de vida (51,4%) ou apenas o uso (41,3%). Desses, apenas 12,6% se declararam dependentes e 41% fazem uso esporádico de entorpecentes. (IJSN, 2019).

Essa condição pode ter sido a causa para que os adolescentes e jovens fossem vistos pela sociedade como delinquentes, “trombadinhas”, entre outras denominações de ato infracional, que estariam sujeitos a medidas punitivas com objetivos educacionais, isso no contexto do extinto Código de Menores, que foi marcado pela excessiva rigidez, falta de respeito e atenção, o que perdurou por muitos anos.

Ao pensar na percepção dos jovens a respeito da violência que permeia o seu círculo de convivência encontramos também ponderações interessantes que merecem destaque a fim de problematizar a pluralidade de entendimentos, no

que tange à violência inserida em determinado espaço territorial, em especial no local estabelecido de moradia. Assim, mostra também o recente estudo realizado por esse órgão, cujo objetivo fora traçar o perfil do socioeducando do Estado do Espírito Santo. Foi por meio de entrevistas que se obteve o seguinte dado: “Apesar de 83% já terem tido alguma pessoa próxima ou da família assassinada, 77,2% já terem visto pessoas armadas em seu bairro e 73,8% já terem ouvido disparo de arma de fogo, muitos ainda consideram que moravam em local sem violência (27,5%)”, (IJSN, 2019).

Logo, verificamos que as elevadas taxas de homicídios ocorridos são indicadores de que não se constituíam como suficientes para que os socioeducandos caracterizarem o seu local de residência como perigosos. Os índices não se demonstram como indicadores relevantes a macular a sensação de insegurança do local de moradia dos adolescentes, o que pode ser relacionado com a sensação de sentimento de pertencimento que o local de residência acarreta a esses jovens.

Assim, a partir da Constituição Federal de 1988, a família, o Estado e a sociedade civil passam a ser responsáveis pela garantia dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes. Naquela época, a família era considerada a instituição capaz de resolver e assumir todas as responsabilidades, numa visão tradicionalista daquela sociedade, pois não considera que a instituição familiar é um espaço que passa por constantes transformações e conflitos e que também não possui as condições apropriadas para atribuir determinada responsabilidade, ficando as obrigações.

A situação de vida de diversos adolescentes nada mais é, reflexo do sistema capitalista, tendo como consequências inerentes a desestruturação do núcleo familiar, que pelas condições socioeconômicas em comunhão com outros fatores, tais como desemprego e baixa escolaridade, tem comprometido o processo de desenvolvimento dos adolescentes e jovens, deixando-os desacreditados de suas próprias capacidades, pois, conforme Frigotto (2018, p. 21), “as nações e os indivíduos marcados pela pobreza apresentam baixa escolaridade”.

Nessa reflexão, dados importantes do observatório do IASES, que foram obtidos junto aos socioeducandos do Estado do Espírito Santo (IJSN, 2020), apontam que 88% dos jovens declaram saber ler e escrever e que 73% deles não estavam estudando no momento da internação. No que tange à justificativa de evasão escolar e conseqüente abandono do estudo, 40,3% revelam

a falta de interesse em estudar e apenas 28% estão satisfeitos com seu nível educacional (IJSN, 2020).

Corroborando com esse diagnóstico, o IASES aduz em sede de relatório publicado em 2020 que a educação, as oportunidades de capacitação e o acesso à cultura são políticas públicas fundamentais com finalidade de garantir direitos e oportunidades aos adolescentes em situação de conflito com a legislação. Prova disso é o fato de que 58% dos 570 socioeducandos apreendidos nas unidades do Estado do Espírito Santo, ou seja, 331, estudaram exclusivamente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Os outros 16,32% (93) frequentaram a escola tão somente do 1º ao 5º ano. Quando se promove a análise anual quanto às séries do ensino regular, com a maior concentração de adolescentes inseridos no sistema do IASES, observa-se o 7º ano, com 117 adolescentes e o 6º, com 115 adolescentes, ou seja, o público das unidades socioeducativas do IASES não possui sequer a educação básica (RELATÓRIO IASES, 2020).

Em avaliação relacionada ao baixo grau de escolaridade dos adolescentes privados de liberdade, em decorrência do cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado, vislumbra-se a possibilidade do ingresso destes em cursos de Formação Inicial Continuada (FIC) concomitantemente à escolarização, o que pode se constituir como instrumento de garantia de direitos, visto que o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90, em seus artigos 69 e 104 prescreve que o “adolescente tem direito à profissionalização, à proteção no trabalho e a capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho, como também o direito de receber escolarização e profissionalização” (BRASIL, 1990).

Assim, pensando em uma possibilidade que possa vir a contribuir com o processo de transformação e de reinserção social dos adolescentes em situação de conflito com a lei, a educação, numa perspectiva de formar o sujeito em todas as suas dimensões humanas, com uma concepção voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico, é uma das premissas da verdadeira função social da escola, como também a tentativa de romper com a dualidade do ensino propedêutico/tecnicista, que tem se tornado um grande desafio para os docentes que atuam na Educação Profissional. Segundo Frigotto:

Na ótica de uma educação de qualidade democrática estão implicados, como condição necessária, o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela sociedade e a afirmação dos valores coletivos de justiça, solidariedade e cooperação (FRIGOTTO, 2018, p. 26).

Observa-se então que pensar em uma escolarização por meio de uma educação humanizada, sob a ótica da Educação Profissional para os adolescentes e jovens em situação de conflito com a lei e internados em unidades socioeducativas, perpassa pela necessária preparação dos docentes da qualificação profissional, para que assim tenham um viés ético na formação para o mundo do trabalho e na construção de caráter de homens e mulheres críticos de sua realidade, que além de impulsionar a autoestima desses adolescentes e jovens, em decorrência do rótulo social de infrator que lhes fora imposto, essa formação também poderá contribuir com um pensamento humanista e tecnológico e não somente como adestramento “para os que se destinam ao trabalho manual ou de execução” (FRIGOTTO, 2018, p. 17).

Portanto, a modalidade de qualificação profissional concomitantemente à escolarização para os adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado e os preceitos éticos na pesquisa constituem-se como âncora do presente estudo em andamento. Para tanto, o marco referencial da garantia quanto ao cumprimento integral dos direitos tutelados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, tanto no que se refere a preservação do anonimato dos sujeitos, impossibilitando a identificação destes, quanto na formulação do conteúdo programático dos cursos a serem ofertados, estão fundamentados nas diretrizes pedagógicas da socioeducação.

Considerações finais

As discussões aqui apresentadas, no que se refere à questão da ética, bem como à escolarização alinhada a qualificação profissional dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado no Espírito Santo, podem se constituir na condição de garantia de direitos por meio da institucionalização da Lei do Qualificar ES, parceria entre SECTI e IASES, que tem por finalidade promover a qualificação profissional dos adolescentes e jovens.

Trata-se da consolidação de políticas públicas em que, aparentemente, ocorre uma confluência de interesses entre a Educação Profissional e a Socioeducação. Tal iniciativa tem se constituído em uma experiência exitosa de política intersectorial no Estado do Espírito Santo, com o envolvimento da Secretaria de Ciência e Tecnologia, Inovação e Educação Profissional e a Secretaria de Direitos humanos, por meio do IASES, atendendo assim o princípio da efetividade das políticas públicas vigentes.

Como desdobramento da aposta que fazemos na vida como potência, e por entender que também se constitui como aposta político-ético-social desta pesquisa em andamento, em que colocando em questão os discursos da incapacidade, da delinquência e do ato infracional, por exemplo, faz-se necessário esse estudo. Acreditamos que essa é uma maneira de visibilizar e problematizar as violações de direitos sofridas por eles, em nome de uma proposta de uma política que se pauta na valorização e no reconhecimento da necessidade em promover a garantia de direitos, por meio da escolarização atrelada à qualificação profissional.

A luta pela garantia de todo e qualquer direito é uma aposta ético-política que fazemos na vida, e as violações sentidas, percebidas e identificadas durante a pesquisa possibilitam argumentar contra as omissões e práticas políticas de diminuição e silenciamento das juventudes que caminham em sentido contrário à afirmação de uma vida digna como um direito. Entendemos a qualificação profissional alinhada a escolarização como um mecanismo para a garantia de direitos aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativa em meio fechado, a reafirmação da condição de sujeitos de direitos.

Em respeito e valorização de todos os movimentos que tecem os espaços dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado, reforçamos a aposta na potência de vida dessas juventudes como fomentadora de processos de transformação do mundo, como lugar de acolhimento e inclusão.

Os sujeitos praticantes dos espaços do sistema socioeducativo, assim como em todos os demais grupos, são plurais nessa condição de existência que pode ser sentida e vivida intensamente. Foi a nossa aposta na educação profissional alinhada a escolarização que possibilitou o entendimento de que o espaço socioeducativo tem força para produção das relações sociais múltiplas, plurais, como “uma máquina de produzir diferenças” (ROSA, 2008). Assim, pensamos que o processo de legitimação do outro em suas diferenças necessita se orientar pela possibilidade do outro poder viver suas singularidades, sem a imposição de estigmas, em consonância com a valorização e respeito das singularidades de todos os indivíduos indiscriminadamente, fazendo nesses a aposta da vida como potência.

O objetivo do presente estudo em andamento é contribuir para as discussões que versam sobre a ética na pesquisa educacional com foco na Educação Profissional como política pública, como também pensar em uma política pública de Educação Profissional a ser ofertada nos espaços socioeducativos para os adolescentes e jovens em situação de conflito com a lei, que se contraponha às

reformas neoliberais e que propõem apresentar alternativas práticas e possíveis, com possibilidades de ajudar no processo de geração de renda e empregabilidade como possibilidade de inclusão social.

Referências

- ALENCAR, Mônica M. T. Transformações econômicas e sociais no Brasil dos anos 1990 e seu impacto no âmbito da família. *In*: SALES, Mione A.; MATOS, Maurílio C.; LEAL, Maria C. (org). **Política Social, Família e Juventude: uma questão de direitos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 61-78.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-37.
- BAUMAN, Z. Entrevista sobre educação: desafios pedagógicos e modernidade líquida. Tradução: Neide L. de Rezende e Marcello Bulgarelli. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, 2009.
- BRASIL. (Constituição [1988]). **Constituição da República do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 92, p. 6, 13 maio 2016.
- CIAVATTA, F. M. A. **O trabalho como princípio educativo: uma investigação teórica metodológica (1930-1960)**. 1990. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-RJ, Rio de Janeiro, 1990.
- CRUZ, V. H. S. Questões éticas na pesquisa com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão. **ANPEd**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 46-51, jul. 2019.
- ELIAS, Norbet; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- ESPÍRITO SANTO. Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação Profissional – SECTI. **PORTARIA CONJUNTA SECTI/ IASES Nº 010-R, de 15 de maio de 2019**. Vitória: SECTI, 2019a.
- ESPÍRITO SANTO. Instituto Jones dos Santos Neves. **Perfil dos socioeducandos do IASES**. Vitória, ES, 2019.

- ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 11.308/2021, de 18 de junho de 2021**. Institui o Programa Estadual Qualificar ES no âmbito do Governo do Estado do Espírito Santo e dá outras providências. Vitória, ES: Governo do Estado do Espírito Santo, 17 jun. 2021. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/es/lei-ordinaria-n-11308-2021-espirito-santo-institui-o-programa-estadual-qualificar-es-no-ambito-do-governo-do-estado-do-espirito-santo-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 04 ago. 2021.
- FOUCALT, Michel. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. 42. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 70-90.
- FRIGOTTO, G. **Educação democrática: Antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.
- GOFFMAN, Erving, **Estigma: notas sobre manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.
- HERMANN, N. Ética: Etimologia e esclarecimentos conceituais. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**. Rio de Janeiro, v. 1, p. 18-23, 2019.
- KRAMER, S.; PENA, A. Vulnerabilidade e ética na pesquisa em educação. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**. Rio de Janeiro, v. 1, p. 72-75, jul. 2019.
- KUENZER, A. Z. **As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica**. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Aparecida. Apresentado na Reunião da SEMTEC/MEC, Brasília, 18 dez. 2003.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. O manifesto do Partido Comunista. *In*: MARX; ENGELS; COUTINHO *et al.* **O manifesto comunista 150 anos depois**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.
- ROSA, Pablo Ornelas. **De infratores à redutores de danos: experiências com jovens que cometeram atos infracionais durante a adolescência em Santa Catarina**. Santa Catarina, 2008. Disponível em: http://www.neip.info/downloads/pablo/pablo_tx_01.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.
- XIMENES, Leonel. Maioria dos adolescentes apreendidos no ES só tem Ensino Fundamental. **A gazeta**, Espírito Santo, ago. 2020. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/colunas/leonel-ximenes/maioria-dos-adolescentes-apreendidos-no-es-so-tem-ensino-fundamental-0820>. Acesso em: 09 out. 2020.

15. Educação como ato de resistência: um estudo fenomenológico e existencial da prática pedagógica de uma mãe de criança cega

*Hedlamar Fernandes*¹

*Hiran Pinel*²

DOI: 10.52695/978-65-88977-47-7-p263-274

Considerações iniciais

As mulheres estão decididas a mudar o mundo (FREIRE, 2015, p. 13).

Uni-vos, homens de todos os países, formai uma única família! A mãe da vida é a afeição e não o ódio! (GORKI, 2013, p. 123).

Badinter (1985) já dizia que a educação tem um sentido mais amplo do que a instrução. É, antes de tudo, transmissão dos valores morais, enquanto a instrução visa a formação intelectual.

-
1. Doutoranda pela UFES- Bolsista CAPES.
 2. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFES. Coordenador do GRUFEI (Grupo de Pesquisa em Fenomenologia, Educação e Inclusão) e membro do GPEFE (Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação).

Nesta senda, de acordo com a autora citada, compreendemos que um fazer é necessário para que a pessoa possa germinar, partindo da premissa que ela provavelmente está no comando de suas ações, assumindo suas responsabilidades diante de uma prática educacional que a ela é concebida.

Sendo assim, este ensaio científico visa a descrever compreensivamente uma prática pedagógica realizada por uma mãe de uma criança com uma doença crônica, que se tornou cega devido a essa enfermidade e se encontra em atendimento hospitalar em meio à pandemia da COVID-19³. A descrição de seus modos de ser diante de um cotidiano opressivo, os quais incluem a prática de um jogo de boliche com o filho que necessita de cuidados, torna-se um convite à reflexão sobre os modos de ser mãe de um filho com deficiência.

Para a análise e compreensão dos dados, adotamos como fundamentos teóricos a psicologia fenomenológico-existencial de Rollo May (1980) e Paulo Freire (2015), ambos que consideram o ser no mundo, dos quais nos apropriamos para desvelar os modos de ser dessa mulher e mãe, que será chamada neste ensaio de Minata. Seu filho, a quem chamaremos Naruto⁴, se tornou cego devido a uma doença crônica denominada craniofaringioma⁵.

Além das obras de Freire e May, utilizaremos também outros referenciais teóricos que se reportam ao método fenomenológico de descrição, como Forghieri (2014), Pinel (2004, 2015a, 2015b, 2017, 2018), Ribeiro (1997), Augras (1997) e

-
3. A COVID-19 é uma doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2 e apresenta como principais sintomas febre, tosse seca e dificuldade respiratória. Essa doença pode iniciar como um simples resfriado, mas pode se agravar e levar à morte. Os primeiros casos surgiram na China, no final de 2019 e, em seguida, espalharam-se por diversos outros países, o que levou a Organização Mundial de Saúde decretar, no dia 11 de março de 2020, essa doença como pandemia. A COVID-19 é altamente contagiosa, podendo ser transmitida de uma pessoa para outra, por meio das gotículas respiratórias, ou através de objetos contaminados pelo vírus. Dentre as medidas tomadas para prevenir o contágio e evitar a disseminação da doença, podemos citar a importância de higienização frequente das mãos, com água e sabão ou álcool em gel 70%, e de evitar aglomerações (SANTOS, 2010). Acesso em: 01 jun. 2020.
 4. O nome vem de um personagem de anime (desenho animado japonês) homônimo e foi escolhido pela própria criança que possui a doença crônica e que é fã da animação. Já Minata é uma adaptação de “Minato”, pai de Naruto no anime. Como a criança tem um pai ausente, a função de Minato é desempenhada pela mãe.
 5. O craniofaringioma consiste em tumores benignos intracranianos, que podem reaparecer mesmo após intervenção cirúrgica. Também existe a possibilidade dos tumores aderirem a estruturas circunvizinhas ao sistema nervoso central, provocando hidrocefalia (acúmulo de líquido no cérebro), dores de cabeça, problemas de visão, obesidade, disfunção sexual, fadiga, baixa estatura, e outros problemas desfavoráveis à qualidade de vida do paciente. Sintomas como déficit cognitivo, apatia e distúrbios de memória também podem se fazer presentes.

outros. A relevância desse método está em apresentar o ser como um fenômeno, isto é, como algo que se mostra e que necessita ser desvelado para acessarmos sua essência.

Sob esse viés, o mundo do fenômeno Minata desvelou-se como um conjunto de relações significativas à sua existência, entre as quais incluímos as dificuldades enfrentadas por ela para se reinventar diante da doença do filho e da pandemia da COVID-19. Enquanto *ser-no-mundo*, Minata confronta-se com esses percalços, mas procura transcendê-los sempre que possível, vivendo a experiência de brincar de boliche com seu filho no pátio do hospital, em uma prática que dá sentido à sua vida e a de seu filho, por meio da criatividade. O ato de realizar tal prática educativa no pátio, por ser um espaço mais aberto do hospital (que é sob o céu e à luz da lua, árvores etc.) serve como palco, como uma pólis, para denunciar, pois jogam enquanto as coisas não se resolvem.

Nosso contato com Minata revelou novos “modos de ser sendo junto ao outro no mundo” (PINEL, 2015, p. 15), que nos instigaram a ir à cata dos sentimentos, emoções, desejos, raciocínios, tomadas de decisão, soluções de problemas – dentre outros aspectos “afetivo-cognitivos” que intervieram na subjetividade de Minata, não só para ajudar a criar essa prática pedagógica, mas que também a constituíram como mãe.

Nesse sentido, a questão que serviu como bússola na construção deste ensaio científico é a seguinte: o “que é” e “como é” ser mãe de uma criança que possui uma doença crônica que lhe causou cegueira e que realiza uma prática educativa em um pátio de hospital durante a pandemia do COVID-19?

O processo fenomenológico da pesquisa

A metodologia que adotamos nesse ensaio exige do pesquisador um contato com a vivência subjetiva do fenômeno, compreendido como ser no mundo. É necessário um contato significativo com o outro, que chamaremos de “envolvimento existencial” e que corresponde à *epochéhusserliana*, à suspensão dos julgamentos e das teorias a respeito do fenômeno:

Fenomenologia é o esforço para considerar o fenômeno como é dado. É esforço disciplinado para aclarar a mente das suposições que tão frequentemente nos levam a ver no indivíduo tão-somente nossas próprias teorias, ou os dogmas de nossos próprios sistemas. É o esforço para

experimental, em vez disso, os fenômenos em sua inteira realidade, abertura e boa vontade para escutar [...] (MAY, 1980, p. 24-25).

No “envolvimento existencial”, o fenomenólogo mergulha fundo no experienciar do outro como parte de si mesmo, já que, pelo método fenomenológico, não há dicotomias entre o eu e outro: pesquisador e sujeito pesquisado são indissociáveis (PINEL, 2017). Ao mesmo tempo, esse envolvimento não significa perda da criticidade, pois a *époché* implica também um distanciamento reflexivo, entendendo “reflexão” não como um raciocínio abstrato sobre algo, mas como a captação do sentido tal como vivido pelo outro.

Trata-se, portanto, de uma atitude que podemos chamar de “naturalidade disciplinada”, pois parte de uma apreensão espontânea da realidade, e, precisamente por isso, preocupa-se em afastar dessa “espontaneidade” tudo aquilo que é tratado como “natural”, mas que, na verdade, constitui uma série de compreensões prévias do vivido. É nessa articulação entre distanciamento e envolvimento com o fenômeno que encontramos a potência do método fenomenológico:

A pesquisa fenomenológica, vinda da Filosofia, ao se portar na Psicologia, Pedagogia, e Educação, muda seus rumos originais, reinventa-se. Nessa perspectiva, o método fenomenológico que descrevemos é uma inspiração; ele não é a Filosofia, mas uma Psicologia. E nesse contexto é que a Psicologia Fenomenológica apregoa que na produção do seu conhecimento devem existir dois movimentos, indissociados, incrustados, que podem estar no ser (sendo) junto (com) ao outro no mundo do investigador: [1] o envolvimento existencial (*epoché* ou suspensão) e [2] o distanciamento reflexivo (*eidós*) (PINEL, 2018, n.p.).

Sendo assim, o método fenomenológico de pesquisa será o mais apropriado para o desenvolvimento do tipo de estudo que nos propomos a realizar, pois essa é uma abordagem que permite um desvelamento da experiência tal como se manifesta na vivência cotidiana e imediata de Minata, que está sujeita à facticidade da existência. De fato, Pinel (2018) pontifica que a pesquisa fenomenológica entende a pessoa enquanto presença no mundo, “mundo” aqui compreendido não como um conjunto de objetos, mas como uma multiplicidade em constante devir, como “mundo da vida” (o *lebenswelt*, como diria Husserl, 1986).

Assim, no decorrer desse estudo, o sujeito da pesquisa foi desvelado como um ser no mundo que está sempre em movimento (PINEL, 2015), um sujeito encarnado dentro de uma determinada realidade sociopolítica, histórica e existencial:

[...] o homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os seus efeitos de sua própria transformação (FREIRE, 2015c, p. 101).

Nessa senda, analisaremos a prática pedagógica de Minata, levando em conta fatores como a pandemia da COVID-19, o seu lugar social como mulher empobrecida e sujeita ao descaso das autoridades governamentais durante a pandemia, a sua situação como mãe de filho com deficiência, o lugar onde foi realizada a prática pedagógica (isto é, o pátio do hospital), dentre outros fatores que ajudam a “encarnar” aqui e agora o fenômeno Minata.

O desvelar da prática educativa no pátio do hospital

Etérea rosa materna
nos laços do físico plantada.
Há uma manutenção do corpo-criança,
mas, há um crescer da inteligência de ambos.
Uma etérea rosa do jogo de boliche,
uma educadora debruçada na pedagogia do filho.
Ousada inventividade busca coletiva ação materna,
a coragem de ser na vida amada.
O menino trabalha cognição pelo objeto
e a mãe se sente tocada:
As inteligências “criam a brisa pelo movimento.”⁶

Para compreender a prática pedagógica de Minata, torna-se necessário, primeiramente, compreender em que lugar e tempo o sujeito está situado para, a partir disso, termos condições de acessar uma teoria e empregá-la com sabedoria, pois, “se não tomamos conhecimento desse ‘lugar’, arriscamo-nos a um maltrato da técnica, a um exercício meramente errado [...]” (RIBEIRO, 1997, p. 13).

6. O poema foi produzido pelos autores durante a orientação do doutorado.

Assim, o presente estudo materializou-se a partir de uma prática pedagógica realizada no pátio de um hospital, em um momento em que tanto ela quanto o filho estão vulneráveis ao coronavírus, já que lhes falta a vacina. Mãe e filho sofrem na pele o descaso do Estado, seja pelo sucateamento do sistema público de saúde, levado a cabo principalmente a partir de 2016⁷, seja pela má atuação do governo brasileiro durante a pandemia da COVID-19.

Além disso, outras decisões do governo federal que não dizem respeito à pandemia propriamente ditam acabaram por afetar o cotidiano existencial de Minata e Naruto, como por exemplo a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), publicada em setembro de 2020, que abre um precedente para ampliar a matrícula de alunos com deficiência em escolas especiais, dificultando a inclusão⁸.

Nesse sentido, a prática educacional desenvolvida no pátio de um hospital infantil e público em meio à pandemia da COVID-19 é um ato de resistência diante das dificuldades que sofre Minata, mulher empobrecida e mãe de filho com deficiência.

Freire (2015b, p. 95) ressalta que “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito’”. Assim, ao escolher o hospital como espaço e tempo para sua prática pedagógica, Minata, enquanto ser no mundo, desvela que a educação é um processo permanente na existência humana e que não é exclusivo do espaço escolar.

Isso significa que o hospital, além de assegurar o atendimento à assistência médica, mesmo com todas as dificuldades provocadas pela perda de investimentos na saúde, passa a se caracterizar também como um espaço de educação, possibilitando, assim, aprendizagens que surtem efeitos de sentido para aqueles

7. Desde 2016, o Sistema Único de Saúde (SUS) vem sendo sucateado graças à Emenda Constitucional (EC) nº. 95, mais conhecida como Emenda Constitucional do Teto dos Gastos, que estabelece uma limitação dos investimentos públicos em áreas como Saúde e Educação. Por conta da EC 95, “o orçamento para a Saúde tem diminuído cada vez mais. Somente em 2019, a perda de investimentos na área representou R\$ 20 bilhões, o que significa, na prática, a desvinculação do gasto mínimo de 15% da receita da União com a Saúde” (BRASIL, acesso em: 13 maio 2021).

8. Segundo Taís Ilhéu (acesso em: 27 jun. 2021), essas alterações na Política Nacional de Educação Especial (PNEE), tendem “a incentivar a matrícula de pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação não em escolas regulares, mas em ‘escolas especiais’, onde só estudaria o público-alvo da PNEE. A medida também facilita a transferência de verbas governamentais para essas instituições”.

indivíduos que necessitam frequentá-lo e que, por isso, acabam afastados do convívio social por causa da internação. Por isso, a prática pedagógica em tal ambiente desvela um mundo de possibilidades para a figura materna e para a criança, pois o brincar reabilita-as da “paralisia” que o espaço do hospital provoca.

Ao mesmo tempo, trata-se de uma prática educativa realizada por uma mãe, isto é, aquela de quem “a criança receberá suas primeiras lições sobre como ser humano” (BUSCAGLIA, 2010, p. 118). Trata-se, portanto, de uma prática pedagógica que envolve o cuidado e o respeito ao outro, na qual a autoridade se revela sem tirania: “segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma.

Segura de si, ela é porque tem autoridade, porque a exerce com indiscutível sabedoria” (FREIRE, 2015b, p. 89). Sob essa perspectiva, compreende-se que a educação construída pela figura materna não é transferência de saber de uma autoridade que é dona do conhecimento para um aluno em posição hierárquica inferior, mas um encontro entre sujeitos por meio do diálogo. Assim, dialogando com o outro, Minata permite-se desenhar, na medida do possível, um mundo menos feio e, desse modo, transcender a situação imediata, pois “a existência está sempre em processo de autotranscendência” (MAY, 1988, p. 157).

Quanto à prática educacional planejada pela figura materna, trata-se de um jogo de boliche composto por seis garrafas de refrigerante de 600 ml, transparentes e enumeradas de um a seis, que servem como pinos. A bola, improvisada por Minata, é feita de meias. O jogo não foi escolhido por acaso, já que ele permite o aprendizado de operações matemáticas simples, exercita a coordenação motora e a noção de espaço etc. Com efeito, Kishimoto (2002) afirma a respeito da dimensão cognitiva do jogo de boliche:

Ao jogar boliche a criança pequena tem como analogia um padrão de medida representado pela garrafa que derruba. A relação biunívoca aparece de forma intuitiva na relação ainda confusa entre a queda dos alvos e sua quantidade, quando pode ocorrer uma primeira tentativa de construção do conhecimento (KISHIMOTO, 2002, p. 144).

O pontapé inicial da prática educativa se dá quando a mãe diz: “*Calma, filho, tô aqui colocando as garrafas para você jogar a bola igual uma bala para derrubar todas elas de uma vez.*”. Enquanto isso, Naruto permanece sentado longe das gar-

rafas, manuseando a bola. Ao interagir com o filho, a mãe fez-se presença na vida dele, estimulando-o a “ser mais” como pontua Freire (2015^a) e assumir sua vocação ontológica. Isso se confirma nas narrativas de Minata: “*Filho, eu estou aqui, joga essa bola e acerte todas de uma vez. Vamos, filho, você é capaz.*”. Minata não vê Naruto como um sujeito incapacitado, o que o transformaria em alguém passivo e, conseqüentemente, tornaria o cuidado uma ação assistencialista de caridade.

Nesse sentido, Minata não impõe, mas propõe a atividade para seu filho, adotando uma prática pedagógica que respeita a autonomia e a liberdade do outro: “[...] uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2010, p. 107).

Isso se confirma na declaração seguinte de Minata, feita enquanto ela observava e analisava a distância entre Naruto e os pinos: “*Vou começar a contar, hein? Quando chegar no seis você joga, está bem?*”. Esse gesto demonstra seu cuidado em criar uma atividade pedagógica compatível com as limitações do filho, mas sempre considerando o talento de Naruto e sua capacidade, ainda que limitada pela cegueira, de resolver os problemas propostos. Afinal, “para educar uma criança, é preciso estudar seus gostos e suas aversões; avaliá-lo tanto nas brincadeiras como no seu trabalho” (BADINTER, 1985, p. 256).

Depois disso, Naruto jogou a bola. Ao ver algumas garrafas caindo no chão, Minata gritou animada e autenticamente feliz: “*Nossa, Naruto! Uau... Como você é rápido, meu herói!*”. Na sua narrativa, podemos perceber que ela reconhece seu filho como um verdadeiro herói do cotidiano, um sujeito que resiste tal qual a mãe que o ensina. Por sua vez, a animação de Minata, que traz à tona sua expressividade corporal e seu afeto, revela o que há de mais significativo no campo educacional não escolar: o valor de uma proposta pedagógica que não está focada exclusivamente na cognição e na compreensão de conteúdo, mas que estimula a alegria e a descontração.

Aqui, a alegria ajuda a romper padrões estabelecidos, assumindo “o risco necessário para desbravar novas fronteiras” (MAY, 1987, p. 288). O jogo de boliche, nesse caso, é uma forma de transcender o cotidiano de injustiças e de precariedade no atendimento público de saúde, contornando o problema por meio de uma prática lúdica. Ao mesmo tempo, Minata em nenhum momento se coloca como uma super-heroína, uma “salvadora” que vai resolver todos os problemas do filho.

Ao contrário, ela faz questão de se mostrar humana, demasiadamente humana: assim, diante da demora no atendimento, problema que ele é incapaz de resolver, resta apenas criar uma atividade pedagógica que contorne essa situação. Longe de ser um sinal de passividade ou conformismo, a prática pedagógica de Minata significa a criação de um momento, ainda que breve, em que realidade opressiva pode ser transcendida, um tempo de preparação para um futuro melhor para ambos.

Assim, a prática educacional com o jogo de boliches, planejada por Minata para Naruto, revelou que ambos possuem uma consciência transformadora, pois demonstraram confiança em sua própria competência para enfrentar os desafios que se apresentam diante deles.

A ação pedagógica de Minata, nesse sentido, é uma ação de resistência, entendida aqui como manutenção de vínculos mínimos necessários à sobrevivência num ambiente hostil, em que o descaso do Estado brasileiro com a população mais pobre torna-se ainda mais crítico com a pandemia da COVID-19.

Nesse sentido, a atitude de Minata não é passiva: com sua prática pedagógica, na medida do possível e aqui e agora, amenizar seu sofrimento e de seu filho e, com isso, anunciar uma existência num mundo menos feio e menos opressivo para ambos:

A superação aqui-agora descrita se aproxima a um transcender o vivido de malogro, mágoa e outros, e que exige do cidadão criar e inventar enfrentamentos, lutas, forças internas, empoderamentos etc., (pró)curando obter algum sucesso (ou sucesso mesmo) nesses duelos de ação. Essas lutas emergem de um herói cotidiano e comum, repetimos, e esse ser comum, como todo ser no mundo, aparece para nós observadores desse modelar, não de um “alguém especial deusificado”, mas nascido de “gente como a gente”, mergulhada no ordinário - “modos de ser” encarnados, falhos, saudáveis, ensangüentados, desencantados, tristes uns dias, e alegres nos outros, forças e fragilidades, gritos e silêncios, opondo-se às desumanidades e o gritando ativa e potentemente frente às humanidades benfazejas (PINEL, 2004, p. 32).

Considerações finais

É de May a afirmação de que a existência se refere ao *vir-a-ser*, a uma contínua transformação e evolução. Com essas palavras, propomos as “considerações finais” deste ensaio científico, que pretendeu descrever compreensivamente uma prática pedagógica realizada por uma mãe no pátio de um hospital junto a uma criança cega, devido uma doença crônica, e que se encontra em atendimento hospitalar em meio à pandemia da COVID-19.

Nesse percurso, pudemos compreender que o ser humano existe em movimento, *(re)construindo* os caminhos que trilha e sendo construído por eles, um ser capaz de fazer escolhas dentro de um mundo que é dado e que, nesse processo, tanto modifica quanto é modificado, tornando-se, assim, uma presença no mundo:

O ser humano é um ser-no-mundo; existe sempre em relação com algo ou alguém e compreende as suas experiências, ou seja, lhes atribui significados, dando sentido à sua existência. Vive num certo espaço e em determinado tempo, mas os vivencia com uma amplitude que ultrapassa estas dimensões objetivas, pois consegue transcender a situação imediata; seu existir abrange não apenas aquilo que é e está vivendo em dado instante, mas também, as múltiplas possibilidades às quais encontra-se aberta a sua existência (FORGHIERI, 2014, p. 51).

Como este ensaio procurou descrever, torna-se necessário compreender que a educação é um processo de participação, orientado pela construção conjunta do conhecimento entre educador e educandos. Dessa forma, é possível estimular o desenvolvimento pleno do aluno, pois “o educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo responsabilidades de suas ações” (FREIRE, 2015a, p. 91).

Diante disso, nossa intenção neste ensaio foi desvelar a potência do fenômeno Minata como mãe de filho com deficiência, engajada em um processo de libertação permanente tanto de si quanto de seu filho, sem a qual não há possibilidade de realização pessoal: “liberdade é a possibilidade de ‘realização pessoal’, uma vez que a dignidade humana está baseada na liberdade e a liberdade na dignidade humana” (MAY, 1987, p. 23).

Sua atitude de jogar boliche no pátio do hospital torna um ato de resistência contra as injustiças, uma atitude ético-política de luta, pois demonstra uma

consciência “sempre desperta à inteligência do novo” (FREIRE, 2000, p. 30). Encerramos com essa citação de May, que descreve de forma precisa aquilo que, na prática, percebemos ao observar e analisar a atividade pedagógica de Minata:

[...] a única característica do ser humano é a vasta esfera de possibilidades em qualquer situação, que por sua vez depende de sua autoconsciência, sua capacidade de percorrer em imaginação os diferentes caminhos para reagir diante de uma determinada situação (MAY, 1988, p. 164).

Referências

- AUGRAS, Monique. **O ser da compreensão: fenomenologia da situação de psicodiagnóstico: compreensão humana e ajuda ao outro.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BUSCAGLIA, Leo. **Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento.** Rio de Janeiro: Record, 2010.
- FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, métodos e pesquisa.** São Paulo: Pioneira, 2014.
- GORKI, Maxim. **A mãe.** Tradução: Sérgio Persky e Augusto de Lacerda. [s.l.]: Zero Papel/ Edições Digitais, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015b.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015c.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015d.
- HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia.** Porto: Martins Fontes, 1986.
- KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneiro Thompson Learning, 2002.
- MAY, Rollo. **Psicologia existencial.** 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1980.
- MAY, Rollo. **Liberdade e destino.** Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- MAY, Rollo. **A descoberta do ser.** Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

- RIBEIRO, Jorge Ponciano. **Conceitos de Mundo e de Pessoa em Gestalt-Terapia: Revisitando o caminho.** São Paulo: Summus, 1997.
- PINEL, Hiran. **Apenas dois rapazes e uma educação social:** cinema, educação e existencialismo. Vitória: Editora do Autor, 2004.
- PINEL, Hiran. A pedagogia hospitalar Brasil-Portugal: esboçando algumas pistas para o entendimento. *In:* PINEL, H.; SANT'ANA, A. S. C.; COLODETE, P. R. (org.). **Pedagogia hospitalar numa perspectiva inclusiva:** um enfoque fenomenológico existencial. Teresina: Editora da Universidade Federal do Piauí (EDUFPI), 2015a, p. 80-83.
- PINEL, Hiran. **A pedagogia hospitalar numa perspectiva inclusiva:** um enfoque fenomenológico-existencial. Teresina: Editora da Universidade Federal do Piauí (EDUFPI), 2015b.
- PINEL, Hiran. **Os “modos de ser sendo junto ao outro no mundo”:** filosofia, psicologia e educação. São Paulo: Clube de autores, 2017.
- PINEL, Hiran. Prefácio: o ser de uma professora pomerana, sua pesquisadora e o próprio orientador. *In:* PINEL, Hiran; COSMO, Marciane. **Memórias, experiências e sentidos de ser professora pomerana.** Curitiba: Appris, 2018.

Atualmente, no Brasil, vivemos sob um governo que não só defende como incentiva políticas e práticas fascistas, elitistas, misóginas, racistas, LGBTfóbicas, entre outras discriminações e segregações, patrocinadas por empresários e políticos. E, diante desse cenário de retrocessos políticos, sobretudo no campo da educação, no qual têm sido minadas várias conquistas e avanços produzidos nas décadas anteriores, pensar/organizar um livro foi um ato desafiador para nós, pesquisadores no campo da educação.

Acreditamos que a escola não pode simplesmente se voltar para um fim em si mesma na condição de transmissora de conteúdos fragmentados, desconexos, sem vinculação com a realidade social. Nessa perspectiva, o livro “Educação como processo de resistência” vem pensar o currículo como ferramenta de saberes/fazeres que conjugam nossa visão de mundo e de ser humano, procurando tatear/apontar uma direção que se orienta pela pluralidade, igualdade, diferença, ética e inclusão, pensando em uma práxis na qual os diferentes sujeitos tenham voz, visibilidade, representatividade, respeito e amorosidade!

Os organizadores

Parcerias:

Realização:



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia