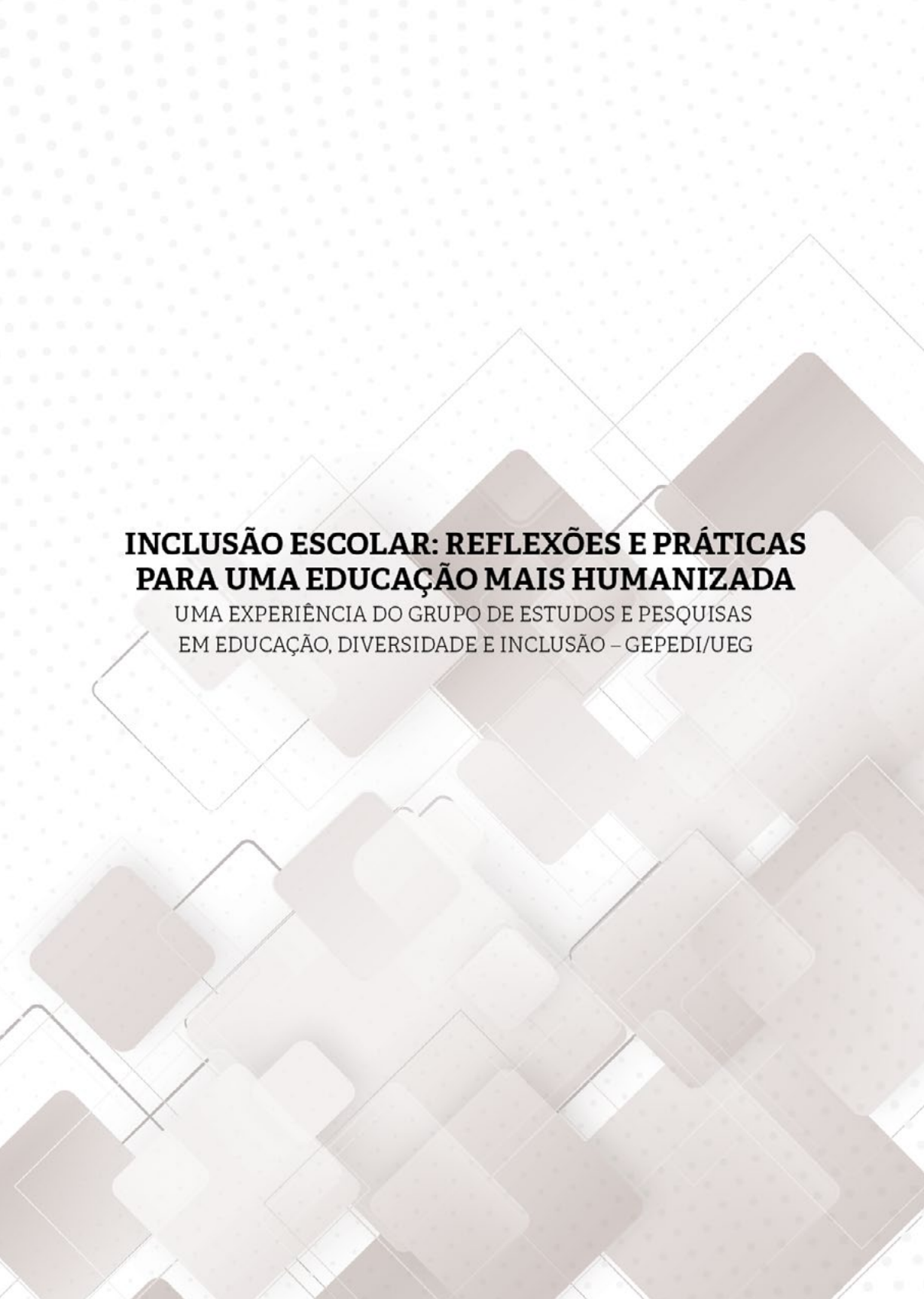


INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES E PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANIZADA

UMA EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS
EM EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO – GEPEDI/UEG

Marlene Barbosa de Freitas Reis
Leonor Paniago Rocha
Organizadoras



INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES E PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANIZADA

UMA EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS
EM EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO – GEPEDI/UEG



**EDITORA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS**

Presidente

Antonio Cruvinel Borges Neto (Reitor)

Vice-Presidente

Claudio Roberto Stacheira (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação)

Coordenadora Geral

Elisabete Tomomi Kowata

Assessor

Patrick Di Almeida Vieira Zechin

Analista de Gestão Governamental - Biblioteconomia

Andressa de Oliveira Sussai

Preparação de Originais

Patrick Di Almeida Vieira Zechin

Revisão Técnica

Patrick Di Almeida Vieira Zechin

Revisão Geral e Linguística em Português

Feeling Propaganda Ltda

Capa, Projeto Gráfico e Editoração

Feeling Propaganda Ltda

Conselho Editorial

Adolfo José de Souza Andre (UEG-IAEL)

Daniel Blamires (UEG-IACSB)

Juliano Rodrigues da Silva (UEG-IACT)

Maisa Borges Costa (UEG-IACT)

Raphaela Christina Costa Gomes (UEG-IACAS)

Renata Carvalho dos Santos (UEG-IACSB)

Roseli Vieira Pires (UEG-IACSA)

Sebastião Avelino Neto (UEG-IACAS)

Sônia Bessa da Costa Nicácio Silva (UEG-IAEL)

Thiago Henrique Costa Silva (UEG-IACSA)

Marlene Barbosa de Freitas Reis
Leonor Paniago Rocha
Organizadoras

INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES E PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANIZADA

UMA EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS
EM EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO – GEPEDI/UEG



Anápolis-GO | 2024

© 2024, Editora UEG

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Catálogo na Fonte
Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Universidade Estadual de Goiás

I37i Inclusão escolar: reflexões e práticas para uma educação mais
humanizada: uma experiência do grupo de estudos e pesquisas em
educação, diversidade e inclusão – GEPEDI/UEG / Organizado por
Marlene Barbosa de Freitas Reis e Leonor Paniago Rocha. - Anápolis –
GO: Editora UEG, 2024.
326 p.

ISBN 978-65-88502-59-4 (e-book)

1. Direitos Humanos. 2. Educação inclusiva. 3. Diversidade escolar.
I. Freitas, Marlene Barbosa. II. Rocha, Leonor Paniago. I. Título.

CDU - 376

Andressa de Oliveira Sussai - Bibliotecária - CRB 1/3032

Esta obra é em formato de e-Book e foi financiada com recursos próprios da Universidade Estadual de Goiás - Processo SEI n. 202200020011455. A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores.



EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

BR-153 – Quadra Área – CEP: 75.132-903

Fone: (62) 3328-4866 – Anápolis-GO

www.editora.ueg.br / e-mail: editora@ueg.br

Sumário

- 09 **Prefácio**
- 15 **Apresentação**
- 23 **Educação inclusiva e direitos humanos: questões sobre a humanização**
- 43 **Diversidade escolar: reflexões sobre o público-alvo da educação especial, da antiguidade à contemporaneidade pandêmica**
- 67 **A escola como espaço de educação inclusiva**
- 91 **Políticas públicas de educação inclusiva: um olhar reflexivo para educação especial**
- 123 **Um olhar sobre a educação da pessoa com deficiência visual no contexto escolar**

- 153 **Autismo: o viés patológico e suas implicações no processo de escolarização**
- 181 **Trabalho docente: desafios e perspectivas para a inclusão escolar**
- 203 **A escolha do livro didático - avanços e retrocessos sobre a diversidade**
- 231 **Travessias do brincar na poética do letramento**
- 257 **A escola como campo de desconstrução do preconceito contra questões de gênero e sexualidade**
- 285 **A historicidade marcante na educação física escolar: um estudo sobre as ondas do feminismo e as questões de gênero nas práticas pedagógicas**
- 311 **Sobre as organizadoras**
- 313 **Sobre os/as autores/as**



Prefácio

Recebi o convite para prefaciar o livro “Inclusão escolar: reflexões e práticas para uma educação mais humanizada” - uma experiência do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão – GEPEDI/UEG com encantamento.

Depois do espanto inicial - pelo arrebatamento e pelo tamanho da responsabilidade - passei a refletir sobre a relevância desta oportunidade.

Diante da minha experiência docente, já li alguns prefácios. Alguns deles, inclusive, se tornaram referência, como aquele escrito por Moacir Gadotti, intitulado “Educação e ordem classista”, que abre o livro Educação e mudança, de Paulo Freire.

Gadotti descreve no referido prefácio o contexto de retorno de Freire ao Brasil no final dos anos 1970 – após exílio provocado pela Ditadura civil-militar – o objeto central do livro que é o processo de conscientização e mudança e afirma “Depois de Paulo Freire, ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode “fazer política”, estão defendendo uma certa política, a política da despolitização” (Gadotti, 1979, p. 4, Grifo no original).

Evidentemente que não espero que o meu convite-prefácio à leitura do livro se equipare à dimensão e densidade defendidas por Gadotti naquele citado. Mas faço menção direta à assertiva do autor porque sinto que este breve texto tem um sentido político, acadêmico e afetivo e, caso isso não fique claro, talvez eu não tenha conseguido expor ao leitor a importância desta tarefa para mim enquanto docente-pesquisadora e, sobretudo, a importância dos capítulos que a sucedem.

Do ponto de vista político, este livro – publicado no formato de e-book – soma-se aos esforços de reorganização da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) do Ministério da Educação após um período no qual se tornou lugar-comum ouvir que a pessoa com deficiência “atrapalha” a sala de aula da escola regular visto que há “graus de deficiência que impedem a convivência” ou, ainda, momentos recentes nos quais o atendimento às pessoas com deficiência beirou o populismo barato e a perda dos poucos direitos duramente conquistados.

Ao contrário, entendo que a disponibilização deste conteúdo à comunidade acadêmica e a todos que se interessem pelo tema faz coro à fala do Ministro dos Direitos Humanos e da cidadania Prof. Silvio Almeida quando, no momento de sua posse em 03 de janeiro de 2023, afirmou “[todos]você existem e são importantes para nós”.

Academicamente, o livro é composto de capítulos resultantes de pesquisas acadêmicas capitaneadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão – GEPEDI/UEG. Aborda temas como: direitos humanos, letramento, trabalho docente, políticas públicas, história da inclusão, autismo, deficiência visual e gênero e sexualidade.

Aqui do Sudoeste de Goiás – alguns quilômetros de Inhumas; onde está sediado o GEPEDI/UEG – é impossível passar incólume à tarefa que é organizar e manter um grupo de estudos; produzir, orientar e manter pesquisas na pós-graduação no interior do Brasil. Transformar estas pesquisas em comunicações e organizá-las em um livro faz parte da luta cotidiana que é atuar na Universidade pública buscando contribuir com a formação humana e profissional das pessoas.

A tarefa se torna mais complexa quando se tratam de temáticas que não são necessariamente emergentes ou que produzem tecnologias e inovação diretamente. Ainda mais quando se busca garantir a fidedignidade e o tratamento de dados que permite refletir sobre as temáticas já citadas na interface com a realidade goiana.

A Região Centro-Oeste ainda se resigna de ter menos programas de pós-graduação, indutores de pesquisa, proporcionalmente à outras regiões e de ter não conseguido ampliá-los de forma a atender qualitativa e quantitativamente a demanda no mesmo ritmo de outras regiões antes também consideradas periféricas do ponto de vista da produção do conhecimento. Por essas e outras razões este livro é tão relevante.

Afastadas as pedras do caminho, o livro apresenta reflexões e práticas para uma educação mais humanizada por meio de relatos de pesquisas que podem ser cotejados com outras realidades e espaços e que – certamente – permitirão perceber os limites e as possibilidades de uma educação/escola verdadeiramente para todas as pessoas.

Por fim e não menos importante, empresto as palavras de João Cabral de Melo no poema “Tecendo a manhã para falar de afeto”:

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

Ainda encantada, agradeço imensamente às professoras Marlene Barbosa de Freitas Reis e Leonor Paniago Rocha (organizadoras do livro) e a todos os autores e autoras pelo convite absolutamente especial que me foi feito para apresentar a coletânea e convidar as pessoas para a leitura e aprendizagem que os textos trarão.

Da mesma forma que é preciso lançar gritos entre os galos para tecer uma manhã, não é possível pensar em educação

pública de qualidade socialmente referenciada se isto não for realizado coletivamente.

Os processos e relatos de pesquisa também precisam ser compartilhados de modo que se erga tenda e se eleve sobre aqueles comprometidos com a educação pública como luz balão que pode orientar novas práticas escolares mais inclusivas e mais humanas.

Referências Bibliográficas

GADOTTI, Moacir. Educação e ordem classista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2735/1/FPF_PTPF_24_003.pdf. Acesso em: 01 jun. 2023.

Jataí - Goiás, 09 de junho de 2023.

Prof^a. Dr^a. Camila Alberto Vicente de Oliveira
Docente da Faculdade de Educação
Universidade Federal de Jataí – Goiás



Apresentação

Os textos deste livro são frutos de reflexões, estudos e pesquisas realizados por professores/as, estudantes e pesquisadores/as que integram as discussões desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI/UEG)¹ da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas, no decorrer do ano de 2023.

O GEPEDI/UEG tem como objetivo desenvolver estudos e pesquisas na área da educação, da formação de professores e das diversidades nas suas diferentes nuances no sentido de problematizar as responsabilidades individuais e coletivas envolvidas no processo de uma educação mais humanizada; discutir temas relativos à escola inclusiva, educação especial e pessoas minorizadas, como as questões étnico-raciais, de gênero, religião, orientação sexual e enfrentamento da violência nas/das instituições de ensino e em outros contextos sociais; estimular e estabelecer o trabalho coletivo e colaborativo entre os membros participantes. Por isso, as pesquisas do grupo são divulgadas em seminários de estudos mensais, em participações e apresentações de trabalhos em eventos científicos e em publicações qualificadas. Além disso, como um dos impactos

¹ Grupo de pesquisa cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Espelho do grupo: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8099952118699877. Líder: profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis.

sociais, ao se preocupar com a articulação ensino-pesquisa-extensão, o grupo oferta curso de extensão para formação continuada em perspectivas inclusivas para docentes da educação básica.

A presente obra, apresenta onze artigos que abordam temas relevantes e atuais no campo da educação. Cada um dos artigos traz reflexões e análises sobre diferentes aspectos da educação, desde a questão do direito à esta, a formação de professores e discussões sobre questões específicas no campo da diversidade e inclusão escolar. Os autores utilizam metodologias diversas, como estudos de caso, revisão bibliográfica e análise documental, para apresentar suas contribuições para o campo educacional.

Entre os temas abordados estão a importância da formação continuada de professores para a melhoria da qualidade do ensino, as práticas pedagógicas inclusivas como forma de garantir o acesso à educação para todos os alunos, entre outros assuntos relevantes.

O primeiro artigo de Lucila Menezes Guedes Monferrari, Marlene Barbosa de Freitas Reis e Simone de Magalhães Vieira Barcelos, apresenta o objetivo de refletir sobre a educação inclusiva e os Direitos Humanos, destacando a responsabilidade da escola na formação humanizada. O texto aborda a importância da inclusão como movimento de ruptura com as práticas de exclusão e como parte de um novo paradigma educacional que tem suas origens imbricadas nos Direitos Humanos. A abordagem metodológica é qualitativa, com revisão bibliográfica fundamentada em autores renomados na área.

No segundo artigo, os autores Bruno Rege Lopes, Isadora Cristinny Vieira de Moraes e Marlene Barbosa de Freitas Reis,

abordam a importância da Educação Especial na diversidade escolar e como garantir que o acesso à educação seja real para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência. O movimento que deu origem a essa legalidade partiu de uma perspectiva que percebe a educação enquanto participante da formação humana e possibilitou que grupos minorizados tivessem acesso ao ensino regular. O estudo aponta a necessidade de continuação de discussões sobre a Educação Especial.

O terceiro artigo de Jessica Hilário Pinto, apresenta o resultado de uma pesquisa realizada com quatro professoras da educação básica da cidade de Damolândia, no Estado de Goiás. Os resultados do estudo demonstram que, apesar dos princípios de inclusão propiciarem a criação de leis, ainda há muita reflexão necessária sobre o tema no ambiente pesquisado. O texto destaca a importância das políticas públicas que buscam oferecer formação para professores para a concretização da inclusão, respeitando a diversidade de cada um.

O quarto texto de Juliana Candido Queros e Monserrat Alonso Alonso, aborda as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, com foco na educação especial. O estudo foi desenvolvido sob a abordagem qualitativa na categoria de estudo bibliográfico e exploratório, consistindo na análise e revisão sistemática de fontes bibliográficas. O estudo mostrou os avanços no âmbito das políticas públicas e na quantidade de alunos atendidos (matriculados) na rede regular de ensino, pontuando que muito já foi feito em prol da educação inclusiva, mas que ainda existem muitos desafios a serem enfrentados.

Cristian Andrey Pinto Lima, Karine Barbosa da Silva e Zilda Misseno Pires Santos, no quinto artigo, apresentam um levantamento histórico sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual na sociedade e na educação, além de

informações sobre as transformações na legislação brasileira e a importância da criação de leis que garantam o acesso à educação inclusiva e de qualidade para todos. Abordaram os tipos e características da deficiência visual, suas possíveis causas e sinais que o professor pode observar em seus alunos. O estudo conclui com sugestões de orientações para inclusão de alunos deficientes visuais nas salas de aula, que garantam o acesso e a permanência dos estudantes com necessidades especiais no sistema educacional, em todas as modalidades, e sua plena inclusão na sociedade.

O sexto texto *Autismo: o viés patológico e suas implicações no processo de escolarização*, discute a escolarização de pessoas com autismo e analisa as implicações do viés patológico nesse processo. Destaca a necessidade de despatologizar as práticas educacionais, valorizando o potencial de cada indivíduo. O texto avulta a influência midiática e ressalta a importância de considerar a história e as características específicas de interação das pessoas com autismo. Os resultados apontam para a naturalização de práticas baseadas na patologia, prejudicando a aprendizagem e reforça a necessidade da promoção de uma abordagem educacional que valorize as potencialidades individuais.

No sétimo texto, Arlan Gonçalves Corrêa e Maria de Fátima Macedo Silva, abordam os desafios e perspectivas para a inclusão escolar. Nele, os autores discutem a importância da formação adequada dos professores para a implementação de políticas educacionais inclusivas. O material apresenta uma pesquisa bibliográfica embasada em autores que pesquisam as áreas de educação e inclusão, além de recorrer à legislação brasileira que assegura o direito à educação inclusiva. Teve como objetivo discutir os desafios e perspectivas para a inclusão escolar e

como a formação adequada dos profissionais é fundamental para superar esses desafios.

O texto *A escolha do livro didático avanços e retrocessos sobre a diversidade*, destaca o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como responsável pelo desenvolvimento, avaliação e distribuição de livros didáticos para escolas públicas em todo o Brasil. Enfatiza que os livros didáticos desempenham um papel crucial na promoção da educação inclusiva e são fundamentais para facilitar o ensino. No entanto, ressalta que a diversidade nem sempre é abordada adequadamente nos livros didáticos, o que motivou a realização da pesquisa em questão. A pesquisa que deu origem ao referido texto foi realizada por meio de uma análise documental, utilizando os próprios livros didáticos como fontes primárias, avaliando como a diversidade é tratada nos livros didáticos, examinando aspectos históricos, legais, visuais e de acessibilidade, com o objetivo de verificar se esses livros estão em conformidade com as diretrizes estabelecidas para promover uma educação inclusiva e respeitar a diversidade.

O nono texto, *Travessias do brincar na Poética do Letramento*, de Elaine Milmann, apresenta uma abordagem inovadora sobre o tema do brincar e sua relação com a construção do sujeito letrado. A autora desconstrói a noção de alfabetização para construir a noção de Poética do Letramento, utilizando conceitos da filosofia de Jaques Derrida e da psicanálise freudo-lacaniana. O artigo discute como as travessias do brincar podem contribuir para a formação de sujeitos letrados mais criativos e engajados.

Em *A escola como campo de desconstrução do preconceito contra questões de gênero e sexualidade*, Gabriel José da Silva Neto, trata da importância da escola como um ambiente capaz de desconstruir o preconceito, especialmente aquele relacionado a questões de gênero e sexualidade, colaborando assim para a

construção de uma sociedade mais justa e livre de preconceitos, agressões e exclusões daqueles que não se enquadram nos padrões unilateralmente estabelecidos. O estudo destaca a necessidade de foco especial na formação docente, tendo em vista que é a atuação do professor a principal responsável por fomentar a alteridade e desenvolver respeito ao outro, pelo simples fato de ser ele humano.

Ainda discutindo a questão de gênero, o último texto dessa obra aborda a importância do feminismo e das questões de gênero nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar. O texto destaca a historicidade da área e como as tecnologias de poder afetam os corpos femininos nas aulas. Além disso, são apresentadas as ondas do feminismo e como elas se relacionam com as questões de gênero na Educação Física. Por fim, se discute a importância de uma abordagem analítica e plural dos corpos, para transformar as relações sociais entre alunos/as e professores/as na Educação Física.

Nos textos presentes nessa obra, os autores, com uma linguagem clara e objetiva, conseguem transmitir suas ideias de forma acessível e instigante, o que faz dela uma excelente fonte de informação e reflexão para estudantes, pesquisadores e profissionais da área educacional, que buscam atualização sobre as tendências e desafios do campo da educação inclusiva.

As organizadoras:

Marlene Barbosa de Freitas Reis
Leonor Paniago Rocha



Educação Inclusiva e Direitos Humanos: Questões sobre a Humanização

Lucila Menezes Guedes Monferrari
Marlene Barbosa de Freitas Reis
Simone de Magalhães Vieira Barcelos

Introdução

Este trabalho foi desenvolvido a partir de estudos realizados na disciplina - Educação, Diversidade e Processos Educativos - do Programa de Pós-graduação em Educação da UEG/Inhumas. Com base no referencial bibliográfico disponibilizado durante essa disciplina estabelecemos como objetivo: refletir sobre a educação inclusiva pondo em questão a responsabilidade da escola no que diz respeito ao trabalho de formação sob a perspectiva da humanização.

Diante desse objetivo, consideramos a importância de abordar neste trabalho aspectos relacionados à: educação e os Direitos Humanos, enquanto possibilidade de compreender a educação como movimento de ruptura com as práticas de exclusão; educação inclusiva, considerando que esta faz parte de um novo paradigma educacional que tem suas origens imbricadas nos Direitos Humanos; e, educação como prática da liberdade e humanização, compreendendo que a inclusão produz a humanização.

Para evidenciarmos os Direitos Humanos utilizamos como aporte teórico: Benevides (2007), Cardoso (2019) e Boaventura de Sousa Santos (2009). No que se refere à compreensão sobre a natureza e finalidade da educação nos fundamentamos nas concepções de Coêlho (2012). Quanto à categoria de educação inclusiva, em uma perspectiva mais ampla, apresentamos como pressupostos teóricos as discussões a partir de Reis (2013) e Mantoan (2006, 2013).

Reis (2013, p. 78) reconhece que “ser, estar e conviver com o outro são direitos constituídos que garantem ao ser humano o exercício de sua condição humana e, portanto, de sua diversidade, de suas diferenças” e isso supõe que há algo em comum entre todos os seres humanos. Sem o reconhecimento de que somos unidade e diversidade, universalidade e particularidade, dificilmente avançaremos em relação aos desafios suscitados pela questão da educação inclusiva.

Hooks (2013, 2021), em consonância com as percepções de Freire (1967, 1983, 2020) no que se refere à concepção da educação como possibilidade humanizadora e como prática da liberdade e do amor ao outro, assevera a importância da metodologia; ou seja, de como na relação professor-educando – na busca do conhecimento de si e do mundo – deve ser nutrida

fundamentalmente pelo reconhecimento do outro como um semelhante e que essa busca supõe o diálogo, o respeito entre sujeitos históricos.

Assim, refletir sobre o conceito de humanização nos provoca a pôr em questão a concepção de homem, de reconhecê-lo em sua historicidade; o que quer dizer, situá-lo em um determinado contexto, mas não isolado daquilo que constitui a complexa realidade humana. Freire (1967, 1983, 2020) mostra que esse sujeito histórico se transforma e transforma o mundo, movimento que se realiza por meio da unidade dialética homem-mundo ou particular-universal.

Com vistas a pensar o presente tema, evidenciamos a educação e os direitos humanos compreendendo a educação como uma questão fundamental na luta e na promoção dos direitos humanos. Nessa direção, salientamos a relevância da dimensão conceitual sobre a educação inclusiva no que refere à educação como prática de liberdade e confirmação da humanização. Tais dimensões são indissociáveis e, para se tornarem reais, é imprescindível uma pedagogia que reconheça o homem e o mundo em sua dimensão ontológica-filosófica, como argumentam Coêlho (2012) e Freire (1967, 1983, 2020).

Aspectos Históricos, Filosóficos, Éticos, Culturais e Contextuais da Educação e dos Direitos Humanos

Para pensar os aspectos históricos, filosóficos, éticos, culturais e contextuais da educação e dos direitos humanos, é necessário saber e/ou reconhecer que “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (Santos,

2009, p. 18). O autor chama a atenção para aspectos como interculturalidade, globalização, movimentos sociais e direitos humanos como centrais na discussão da educação e dos direitos humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948 e teve como eixo central do seu escopo a questão da igualdade entre os homens, ainda que essa ideia tenha sido mais no plano formal que no plano da materialidade. A origem do documento contou com a participação de diversos países e foi motivada, principalmente, pelos horrores da Segunda Guerra Mundial, mas também por seus desdobramentos, quando ocorreu o maior genocídio da história.

Esse documento estabeleceu, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, religião ou qualquer outra condição. Desde sua adoção, foi traduzida em mais de 500 idiomas e inspirou as constituições de muitos países em todo o mundo. Embora não tenha sanado definitivamente a questão da desigualdade entre os homens, foi um marco no que refere à luta pelos direitos humanos e, a partir deste documento, muitas conquistas foram alcançadas.

No entanto, como mostra Moraes (2023), os direitos humanos existem em um movimento histórico, portanto, é da ordem do instituinte, quer dizer, não é algo dado, fixo, acabado. Santos (2009) faz uma análise crítica e histórica acerca do desenvolvimento da DUDH questionando os modos de produção da globalização. O autor apresenta uma reflexão sobre a universalidade dos direitos estabelecidos nesse documento, como se eles fossem, de fato, um conjunto de

pressupostos universais. Uma perspectiva de um diálogo intercultural é ressaltada pelo autor, bem como a necessidade de uma concepção multicultural de Direitos Humanos. Santos (2009, p. 15) considera as relações de poder e os movimentos emancipatórios ao longo da história e propõe reflexões quanto à “luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças”.

Diante disso, consideramos fundamental promover uma compreensão do movimento histórico da DUDH, uma vez que esse aspecto é parte constituinte de qualquer objeto a ser conhecido, estudado e pesquisado e, no caso dos Direitos Humanos, “traz como eixo principal o reconhecimento como direito à vida, sem o qual os demais direitos perdem o sentido” (Benevides, 2007, p. 3). Historicamente produzido pela própria cultura humana e refletindo as necessidades da sociedade, os Direitos Humanos são “a composição de normas que buscam minimizar os possíveis conflitos de uma sociedade com o exercício da justiça” (Cardoso, 2019, p. 236).

No que diz respeito à DUDH, Cardoso (2019, p. 237) evidencia que é necessário ressaltar a importância desse documento no sentido da transformação social humanitária sendo, portanto, “mais que a positivação do direito em leis e decretos, pois constituem um conjunto de valores e concepções democráticos de respeito ao bem comum, à vida humana, à igualdade, à diferença, à construção coletiva e à liberdade”. Esse marco constitui aporte teórico fundamental na construção de uma reflexão ética da problemática do saber utilitarista que extrapola interesses particulares e contribui para a promoção de práticas e ações transformadoras.

Nessa perspectiva, Reis (2013) e Santos (2009, p. 15) destacam que a DUDH representa a “luta pela igualdade e a luta

pelo reconhecimento igualitário das diferenças”. Esses autores refletem sobre os direitos humanos no sentido de pensar a educação e os processos de ensino e aprendizagem levando em conta a perspectiva das diferenças, “desafiando a todos a pensar numa educação que não só reconheça as diferenças, mas que faça valer os princípios dos direitos humanos” (Reis 2013, p. 74). Ainda conforme essa autora:

[...] a educação que inclui reforça o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas, ao mesmo tempo que contribui para o exercício dos direitos humanos, princípio básico do reconhecimento e valorização da diversidade. Ser, estar e conviver com o outro são direitos constituídos que garantem ao ser humano o exercício de sua condição humana e, portanto, de sua diversidade, de suas diferenças (Reis, 2013, p. 78).

Essa autora mostra que a condição humana é a de indissociabilidade entre universalidade e particularidade e é exatamente nesse entrecruzamento que a diversidade e as diferenças devem ser pensadas. A condição humana é constituída por essa multiplicidade e riqueza de horizontes e é exatamente por isso que a diversidade e a diferenças devem ser pensadas como inerentes ao debate sobre os direitos humanos.

De acordo com Cardoso (2019, p. 239) a educação compreendida como “um compromisso com a pessoa, com o ser humano, deve ter como fim a constituição e o desenvolvimento da afirmação da cidadania, voltada para a defesa e construção permanente dos Direitos Humanos”. Benevides (2007) evidencia

que a DUDH:

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, que deve abranger, igualmente, educadores e educandos, como sempre afirmou Paulo Freire (Benevides, 2007, p. 1).

As afirmações da autora mostram que a questão da educação e dos direitos humanos não pode ser pensada dissociada da formação do homem, uma formação que abarca e promove a humanização do homem. A humanização supõe o reconhecimento do outro como um semelhante, como alguém que deve ser cuidado e considerado em sua condição, ou seja, em sua universalidade e particularidade.

Conforme Coêlho (2012), no texto - Qual o sentido da escola? -, as realidades da educação e formação humana na sociedade capitalista são pensadas a partir de uma lógica instrumental que considera como fundamentais aspectos meramente técnicos e desprezam ou ignoram a dimensão política da educação, da escola e da formação. Desse modo, argumenta que tais realidades são pensadas sob o ponto de vista de políticas públicas pontuais produzidas sob a perspectiva de interesses privados, de avaliações educacionais (ENEM, ENADE, dentre outros), os objetivos, a gestão, a educação inclusiva e a escola. Para o autor, a educação e a escola devem ser pensadas a partir

do sentido que as faz serem o que são e, nessa direção, o autor questiona o que faz a escola “ser ela mesma, qual sua razão de ser”. Assim, interroga a natureza da escola ao que chama de “o que é inerente a sua existência, como *o que é* o homem, a autonomia, a liberdade, a igualdade, a justiça, a cultura, o saber, o ensino e a aprendizagem [...]” (Coelho, 2012, p. 60-61).

A educação tem uma dimensão sociocultural e, portanto:

Como movimento civilizatório e de humanização de todos os homens, a educação visa a elevar o gênero humano, desenvolver o que nele há de melhor como possibilidade e disposição, realizar a plenitude de sua existência, especialmente no que se refere à vida coletiva e a tudo o que é humano. O que se busca na educação e na escola não é preservar a situação atual dos indivíduos, da sociedade e da humanidade, mas a ideia mesma, o projeto de uma sociedade e de uma humanidade melhor, fundadas na liberdade, na igualdade, na justiça e na fraternidade, como algo a ser realizado (Coelho; Guimarães, 2012, p. 326).

Coelho (2012) considera que a escola nega sua natureza quando privilegia o operacional em detrimento do pensamento. Isso ocorre quando a escola se ocupa mais de aspectos do cotidiano, como: estrutura, funcionamento, aspectos burocráticos, processos de ensinar e aprender e seus resultados. O autor põe em questão a escola e a universidade como organizações que atendem uma demanda do mundo capitalista. De acordo

com Coelho (2012), a escola que se pauta nesse modelo visa instrumentalizar pessoas, transmitir conhecimentos e informações úteis ao mercado de trabalho, produtividade, desenvolvimento de técnicas, domínio de coisas e fazeres; reduzindo o conhecimento a “saber a experiências”, portanto, dissociado do trabalho de humanização, de exercício da liberdade do pensamento.

Para o autor, a educação é “permanente movimento de passagem do homem como ser natural e biológico ao ser racional, autônomo e livre que cuida do bem comum, do que é de todos, realizando-se, assim, como humano” (Coelho, 2012, p. 23). Essa compreensão de educação e de escola não se fecha às questões da educação inclusiva, pelo contrário, considera-as como um todo constitutivo das questões humanas.

Educação como prática da liberdade e humanização é um tema indissociável da ideia de que o homem, “não apenas está no mundo, mas com o mundo” (Freire, 2020, p. 55) e se abre para reflexão sobre a educação inclusiva em sentido mais amplo e associado à questão dos direitos humanos.

Reis (2013, p. 78), argumenta que “ser, estar e conviver com o outro são direitos constituídos que garantem ao ser humano o exercício de sua condição humana e, portanto, de sua diversidade, de suas diferenças”. A autora mostra que refletir e ter uma percepção propositiva sobre a educação inclusiva supõe, inicialmente, considerar a dimensão do ensino, isto é, requer uma compreensão profunda e ampla sobre o sentido da educação, da escola, do ensino, da aprendizagem e, sobretudo, daquilo que constitui a formação humana.

Ao tomar tais aspectos e tantos outros, o professor terá melhores condições de pensar e agir propositivamente, sobretudo, por meio do trabalho educativo quanto às questões

concernentes às diferenças. Os autores que ancoram a presente reflexão reconhecem que os problemas no campo da educação e da formação - seja educação chamada regular ou na educação inclusiva -, são problemas históricos e complexos que não se resolvem de modo simplista ou com medidas superficiais e pontuais e não há um modelo único e pronto. Isto porque, são resultado de uma correlação de forças e disputas situadas, principalmente, na esfera da economia e do mercado e, por isso, exigem do professor uma visão crítica sobre o contexto e clareza sobre sua responsabilidade no trabalho de formação e humanização. Essa compreensão é fundante do trabalho educativo que se pretende realizar, independente dos desafios e obstáculos que constituem a confirmação da humanização do homem.

Mantoan (2006, p. 16) propõe “a questão igualdade-diferenças” afirmando que é necessário ampliar o direito à educação no que diz respeito à escola justa e desejável para todos e que essa escola não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais mediante mecanismos sociais de acesso a bens e serviços.

Para instaurar uma condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo, como é o caso do modelo escolar mais reconhecido ainda hoje. Temos de considerar as suas desigualdades naturais e sociais, é só estas últimas podem e devem ser eliminadas (Mantoan, 2006, p. 18).

Mobilizados por essa perspectiva que aborda o tema da inclusão e da diferença enquanto desafios postos aos professores em suas práticas educativas, apresentamos proposições para

a discussão da construção das bases da escola voltada para as diferenças, a partir de possibilidades de ações inclusivas como um espaço possível de singularidades e de relações. Sob essa concepção, a educação inclusiva “leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interações humanas” (Mantoan, 2013, p. 69).

Entendemos que para realizar uma reflexão sobre o tema educação inclusiva, inicialmente, é preciso considerar a conceitualização desse termo. E, conforme Reis (2013, p. 19), educação inclusiva diz respeito à atitude de “reconhecer, valorizar e considerar as pessoas diferentes quanto à cultura, aos aspectos sociais, à etnia, ao gênero e à raça, ao meio ambiente, além daquelas pessoas possuidoras de alguma condição que venha dificultar a convivência nos padrões das condições de normalidade” e entender por diversidade a forma natural de existir, um tratamento em que “todos” os alunos se sintam respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, que sejam acolhidos em escolas que não sejam indiferentes às diferenças.

Refletir sobre a educação inclusiva significa propor uma escola acessível a todos. Isso envolve transformações sociais, comprometimento dos sujeitos que pensam e realizam a formação de professores em vista da humanização.

Em sua obra - Educação como Prática da Liberdade -, Freire (2020, p. 51) afirma que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. Isto porque, segundo o autor, os seres humanos, em sua dimensão ontológica, têm vocação de serem sujeitos, isto é, de serem cada vez mais humanos e isso exige que a humanização se confirme por meio da formação.

Essa incompletude e inacabamento constitutivos do humano é o que Freire (2020) considera como condição para que

homens e mulheres, por meio da *práxis* – *ação* potencialmente transformadora –, possam superar a desumanização, entendida aqui como situações que impeçam o homem de viver plenamente não só no mundo, mas com o mundo, “na medida em que responde à ampla variedade de seus desafios” (Freire, 2020, p. 55). É preciso compreender que a desumanização é a “ação que impede a realização da vocação ontológica e histórica que as pessoas têm para realizar a sua humanidade” (Mendonça, 2008, p. 59).

Esses autores apresentam reflexões por meio das quais evidenciam a humanização como sendo a relação do homem com o mundo, do homem com os homens, na medida em que, a partir de suas relações com a realidade, “resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação, decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a” (Freire, 2020, p. 60).

Nesse sentido, pensar em educação como prática da liberdade é compreendê-la como uma luta pela existência e conscientização e “a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento” (Hooks, 2017, p. 26). Essa autora considera necessário valorizar a expressão do aluno em um movimento que não só ele aprenda e seja o único chamado a partilhar, mas que o professor também seja fortalecido por esse processo. A autora considera que o ensino em um mundo de diversidades pode contribuir para fazer da sala de aula um espaço de aprendizado e experiência de inclusão. Segundo a autora, essa experiência amorosa torna as pessoas mais alegres e realizadas e considera que:

Quando vivemos de acordo com uma ética amorosa, aprendemos a valorizar mais a lealdade e o compromisso com laços

duradouros do que o crescimento material. Embora ter uma carreira e ganhar dinheiro continue sendo importante, isso nunca vem antes da valorização e do cuidado com a vida e o bem-estar humanos (Hooks, 2021, p. 109).

A educação inclusiva exige a preocupação com o bem-estar humano, essa amorosidade, como proposto por Hooks (2021) e Freire (1967, 1983, 2020). E, para além desses aspectos, é necessária a defesa do bem comum e do reconhecimento do outro como um nosso semelhante. A partir desse contexto, refletimos sobre a educação inclusiva pondo em questão a educação na perspectiva da humanização enquanto desafio das práticas educativas, questionando todos os processos de exclusão que acontecem na escola e na sociedade com os sujeitos historicamente marginalizados. A construção de uma prática inclusiva nos remete a questionamentos sobre como realizá-la.

Por outro lado, em conformidade com Freire (1983), a educação ainda apresenta características de padronização dos estudantes sob uma concepção “bancária” em que os alunos são apenas receptores do conhecimento/informação. E, a ideia de homogeneidade no ritmo de aprendizagem é o que se espera dos alunos, mas é também o que orienta o trabalho educativo. Essa concepção de educação e de formação não favorece a educação inclusiva, haja vista que desconsidera primeiramente a condição histórica dos alunos, as diferenças constitutivas de cada sujeito, o que decorre de uma prática esvaziada de sentido e descomprometida com a humanização dos sujeitos. Ao ser colocado em questão, esse modelo pode ser pensado e transformado através de uma concepção de educação que

reconheça e valorize a condição humana e a potência de todos os homens no mundo.

A obra de Paulo Freire evidencia a importância do trabalho de conscientização e da emancipação da pessoa humana e, como tal, as discussões no âmbito da educação como prática da liberdade sustentam-se no propósito de refletirmos a respeito da capacidade de nos reconhecermos como seres-sujeitos de transformação valorizando a heterogeneidade humana e a diversidade. Assim, a educação pauta-se na contradição entre opressor-oprimido, na busca pela libertação com fins de transformar a realidade como objeto de conhecimento. Enquanto seres humanos incompletos e conscientes, o homem é um ser de busca permanente. A proposição vem para que pensemos tanto no estudante como no professor enquanto agentes transformadores.

A educação exige uma reflexão filosófica e humanista ao mesmo tempo que nega a reprodução e o conformismo. Sob essa concepção, a educação é um instrumento no processo de humanização. “A educação, que tem como objeto a formação de seres humanos, de sujeitos, por meio de complexas relações sociopolíticas, culturais e educativas, é parte do trabalho de emancipação humana, de superação dos preconceitos, do senso comum, da banalização [...]” (Coelho; Guimarães, 2012, p. 328).

Diante das considerações dos autores, é preciso estabelecer um ambiente educacional por meio do qual a educação promova a inclusão, o respeito às diferenças, e que, sejamos coletivamente responsáveis por uma educação que transforma e liberta. A inclusão não deve ser pensada dissociada da reflexão sobre o trabalho educativo, sobre a *práxis*, sobre a dimensão criadora que constitui o trabalho de educar, pois, é justamente “por seu espírito criador, por seu trabalho, nas suas relações com

o mundo, que a humanização do homem se confirma”; e, “esta transformação, contudo, só tem sentido uma vez que contribua para a humanização do homem. Uma vez que se inscreva na direção de sua liberdade” (Freire, 2020, p. 168).

Considerações Finais

Após a realização das leituras e discussões aqui promovidas, consideramos apropriado evidenciar as contribuições da temática educação inclusiva e direitos humanos na perspectiva da humanização.

Esperamos que a presente reflexão contribua com o debate sobre o tema em questão e que fortaleça iniciativas no sentido de romper com concepções e práticas de exclusão que se distanciam da possibilidade de confirmação dos direitos humanos e da busca pela conquista de novos direitos no campo da educação inclusiva.

Em sua obra - *Ensinando a Transgredir* - Hooks (2017, p. 50) cita que Martin Luther King quando receou perder apoio dos burgueses por se opor à Guerra do Vietnã, meditou uma passagem da Epístola aos Romanos, capítulo 12, versículo 2, que “o lembrou da necessidade da dissensão, do desafio e da mudança: ‘Não vos conformeis com este mundo, mas transformai-vos pela renovação da vossa mente’”. A autora faz um apontamento sobre essa passagem considerando que todos nós, especialmente no âmbito educativo e acadêmico, somos chamados para essa renovação da nossa mente com vistas a possibilitar transformações.

A partir dessa problemática, no sentido de refletir sobre as práticas educativas voltadas à educação inclusiva, finalizamos

nossas reflexões não com receitas e nem apontamentos conclusivos, mas, com questões que continuam nos provocando a pensar o tema deste artigo. Sendo assim, permanece a compreensão de que é central resgatar a natureza e o sentido original da educação e da escola no propósito de possibilitar ao ser humano constituir-se e constituir o mundo de forma singular. Temos pela frente o desafio de desaprender para compreender a concepção de educação inclusiva em vista da conscientização e emancipação.

O que está claro é que antes de pensar as prerrogativas do mercado, metas de lucratividade, o conteúdo, ocupar-se com o cotidiano, estrutura, funcionamento, aspectos burocráticos, processos de ensinar e aprender e seus resultados; é imprescindível pensar as questões humanas, o compromisso com a pessoa, desenvolvimento integral, os direitos humanos, o fortalecimento da democracia e da ética como condição da confirmação da humanização.

Conforme Cardoso (2019), a busca desse caminho requer reelaborações, problematizações, ações, reflexões epistemológicas na busca de romper com a injustiça institucionalizada e o individualismo generalizado. Cabe-nos, portanto, nessas considerações finais pensar nesse estudante que é contemplado pela educação inclusiva, nesse ser humano, enquanto um feixe de possibilidades, um 'dever-ser' em potência que tornar-se-á efetivamente o que construir ao longo de sua existência.

Referências Bibliográficas

BENEVIDES, Maria Victória. Educação em direitos humanos: do que se trata? **Programa ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

CARDOSO, Liliane Barros de Almeida. **Jean-Paul Sartre: a imaginação como modo de existir e de educar**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

CARDOSO, Liliane Barros de Almeida. Educação e direitos humanos: pensando sua relação como possibilidade de emancipação. **Revista fragmentos de cultura**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 234-243, abr/jun. 20

COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Qual o sentido da escola?** Campina, SP: Mercado das letras, 2012.

COÊLHO, Ildeu Moreira; GUIMARÃES, Ged. Educação, escola e formação humana. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323-339, jul./dez. 2012.

FREIRE, Paulo. O Papel da Educação na Humanização. **Acervo Educação Paulo Freire**, 1967.

FREIRE, Paulo **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria

Teresa Eglér. (org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. **Pedagogia da humanização: a pedagogia humanista de Paulo Freire**. São Paulo: Paulus, 2008.

MORAIS, Paulo Henrique da Costa. **Educação, democracia e formação: os direitos humanos em questão**. 2023. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Inhumas, Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2023.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível**. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, n.2, p.10-18, jun. 2009. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf Acesso em: 10 mar. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração universal dos direitos humanos**. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 25 ago. 2022.



Diversidade Escolar: Reflexões sobre o Público-Alvo da Educação Especial, da Antiguidade à Contemporaneidade Pandêmica

Bruno Rege Lopes
Isadora Cristiny Vieira de Moraes
Marlene Barbosa de Freitas Reis

Introdução

A educação carrega em si graus de intencionalidades, dentre elas pode estar presente o objetivo de contribuir com a formação humana, o que congrega em sua essência processos civilizadores que remetem, de certa forma, para o futuro. A escola, enquanto parte da educação, delineia seu currículo, seus métodos e metodologias no sentido de corresponder às expectativas da educação a partir dos conhecimentos compartilhados em seu interior. Além de suas intencionalidades, as particularidades do alcance do processo educacional devem ser consideradas, visto

que a formação humana se dá, também, por demandas sociais em contexto amplo.

A atualidade inaugura – a partir da difusão dos direitos humanos e principalmente da dignidade da pessoa humana – a possibilidade de ampliação dos limites da educação, que deu alcance da educação para todas as pessoas (Benevides, 2007). Com efeito, os que antes eram relegados do acesso à escola, passaram a compor seu público, e o Estado passa a ser incumbido de fornecer ações afirmativas para que fosse possível o acesso e permanência, de qualidade, para todas as pessoas à educação.

Assim como os indígenas, os quilombolas, as pessoas negras, as pessoas de todos os gêneros e sexualidades, os estudantes com deficiência tiveram acesso às escolas de ensino regular a partir do processo diacrônico que deu origem à Educação Especial sob uma perspectiva inclusiva. Porém, inúmeras problemáticas antes veladas ou tidas como inexistentes, do ponto de vista educacional, dos processos educativos e sociais, foram expostos e confrontados perante realidade pandêmica e os novos “arranjos” e desafios advindos de tempos à distância.

Percebe-se certo esforço do campo escolar, para condução de metodologias e métodos voltados aos estudantes público-alvo da Educação Especial, buscando tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo a esse grupo. O encantamento pelas questões relacionadas à Educação Especial¹, sobretudo quanto às necessidades específicas dos estudantes que a compõe, permite-nos questionar sobre a efetividade de ações fragmentadoras dos currículos, dos métodos e das práticas escolares, já que sob um olhar da diversidade, esses estudantes

¹ A partir do Decreto Federal nº 7.611/11 que trata sobre a Educação Especial e sobre o Atendimento Educacional Especializado, entende-se como público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação (Brasil, 2011).

são parte de um todo, que também requer atenção.

Em contexto capitalista atual, além de questões referentes às legislações, ao cumprimento de políticas públicas, às tecnologias digitais e de acessibilidade, podemos observar um movimento que, durante a pandemia, desvelou problemáticas ainda mais profundas referentes ao processo de desenvolvimento humano como as relações de trabalho, relações sociais, questões de comunicação e as transformações dos processos educativos, sobretudo às pessoas com deficiência historicamente submetidas a processos de superações de limites. Com isto, o presente estudo buscou realizar uma reflexão sobre a Educação Especial, entendida como parte da diversidade atendida pela escola, a fim de compreender quais exigências esse movimento sugere para a prática docente.

Considerando que a emergência de estudos com recorte voltado para a Educação Especial e para as necessidades específicas, nos é demonstrada uma inegável fragmentação dos currículos e processos educativos. Esse movimento busca afunilar o currículo de modo tão específico quanto o leito de Procusto, relegando aos estudantes o compartilhar de experiências coletivas. Tal fato fortalece a desigualdade em âmbitos educacionais e sociais, pois além de separar e atribuir aos estudantes público-alvo da Educação Especial um status de limitações e desafios, ofusca as possibilidades de desenvolvimento em todos os sentidos. O olhar, inúmeras vezes, de encantamento das questões relacionadas a esse público específico, impede que as singularidades dos demais sejam consideradas, solidificando a face oposta da inclusão, que é a exclusão (Sawaia, 2011).

Em síntese, a exclusão é o processo complexo e multifacetado de uma

configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É o processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros (Sawaia, 2011, p. 9).

Dessa forma, considera-se a pesquisa relevante, por possibilitar o giro do olhar sobre Educação Especial como protagonista das diferenças para um olhar que compreende sua participação na diversidade, estabelecida por meio da diferença, inerente a todos os seres humanos. A vista disso, em contexto pandêmico, é colocado em xeque as reais intenções da sociedade e sua organização. O sentido da educação e sua relação com a diversidade é confrontado perante finalidades tidas como essenciais que acabam não levando em consideração necessidades específicas que ultrapassam o *online-offline*, e que deveriam ser asseguradas em toda e qualquer modalidade de ensino, mas devido às fragilidades expostas, findam em não cumprimento do direito à educação de qualidade. Tal educação, que supere questões do capital e garanta formação e apropriação humana antes de qualquer outro objetivo de formação.

Com efeito, os desdobramentos do presente texto se configuram em um estudo de revisão de natureza qualitativa, bibliográfica, que apresenta em seu desenvolvimento duas partes: a primeira, constitui-se em uma abordagem histórica sobre as perspectivas sociais frente às deficiências que, de modo paradoxal, consolidaram estigmas e preconceitos ao longo dos períodos históricos da humanidade até a realidade contemporânea de enfrentamento pandêmico – concomitante a constituição de

um processo de construção de direitos. Para tanto, lançamos mão dos postulados de Cambi (1999) para compreensão do movimento histórico de edificação da educação, além de legislações internacionais e nacionais que contribuíram para consolidação da Educação Especial no Brasil para fundamentação teórica das discussões.

Nesse segmento, a segunda parte do desenvolvimento se configura em uma reflexão sobre a percepção do público-alvo da Educação Especial enquanto participante da diversidade escolar. Tal reflexão ocorre a partir de uma perspectiva dos estudos voltados à diversidade, inclusão, Educação Especial e identidade, orientados pelas defesas de Mantoan (2017), Lopes e Reis (2016), Sawaia (2001) e Derrida (1973). Por fim, a seção destinada às considerações finais apresenta uma visão geral e os resultados das reflexões dos autores sobre a temática abordada ao longo do estudo.

Educação especial no sentido da diversidade

Os esforços, inicialmente, estão voltados à discussão da história da educação de pessoas com deficiência, partindo de um contexto amplo e global, até a possibilidade de um olhar mais restrito e nacional. Acreditamos que refletir sobre o movimento histórico da educação de pessoas com deficiência é necessário para a compreensão do olhar social e pedagógico às diferenças. Nesse sentido, busca-se reflexão sobre as percepções sociais acerca das pessoas com deficiência e como esse movimento possibilitou o acesso desse público aos níveis de formação educacional no Brasil.

A história da formação humana é fundada na Antiguidade Clássica, sobretudo, pela história do povo grego como contexto de uma sociedade com notória civilização e organização político-social. Nesse período, o olhar do homem estava voltado à constituição da sociedade em unidade, nesse aspecto, se incluía a formação humana que possibilitasse a constituição de um sujeito virtuoso de “corpo” e “alma” (Cambi, 1999). As lógicas do belo e do bom tornaram esse período histórico, de certa forma, avesso às possibilidades das pessoas com deficiência.

É evidente que não é possível realizar anacronismos sobre esses fatos; no entanto, por ser uma narrativa histórica, é válido destacar que na Idade Antiga a prática do infanticídio de pessoas com deficiência era comum e visto como sinal de bondade (Zavareze, 2009). Aqueles que, por motivos diversos, apresentassem alguma disfunção ao longo da vida eram relegados de participar da vida em coletividade. Distantes do exercício de cidadania, não tinham acesso algum a qualquer tipo de conhecimento; o olhar da sociedade clássica às pessoas com deficiência era de descaso.

Com o advento da Idade Média e a forte influência da Igreja sobre a sociedade, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como frutos do pecado dos pais, os quais doavam seus filhos para as igrejas para se redimirem. As instituições eclesiais tutelavam as pessoas com deficiência e passavam uma imagem de caridade à sociedade. O resultado desse movimento foi de voltar o olhar da sociedade que, antes era de descaso, para um olhar ambíguo que transita entre piedade e acusação (de um resultado pecaminoso). A tutela da igreja não moveu o pensar pedagógico da época, a maior parte das pessoas com deficiência ainda eram marginalizadas e relegadas

ao conhecimento e inúmeros processos educativos².

É relevante salientarmos que as viradas históricas não representam divisores de águas instantâneos, mas sim longos processos de ruptura de pensamento. Com isso, o avanço à Idade Moderna inaugura um novo pensar social; decorrente do declínio do poder eclesiástico, o Estado passou a ter forte influência na doutrinação dos corpos para a modernidade (Cambi, 1999).

A lógica de produção capitalista aponta a novas direções sociais, sobretudo para a educação. Pautada em um olhar técnico que enaltecia o tripé produtividade-eficácia-eficiência, enquanto lógicas de sociabilidades, assim, os sistemas de ensino objetivavam formar e “doutrinar” os estudantes ao exercício equivalente à classe social pertencente (burguesia e proletariado). Nessa seara, as pessoas com deficiência passaram a não se encaixar nos tipos de formação pretendidos, o que trouxe para a história da educação de pessoas com necessidades específicas um período longo e obscuro. As pessoas com deficiência eram inseridas em manicômios e outras instituições³ nas quais a perversidade falava mais alto que a lógica de humanidade.

No Brasil, a educação de pessoas com deficiência foi alavancada somente na década de 1970, movimento resultante da política de integração⁴. Mesmo que em estágio embrionário, tal

2 Em alguns casos excepcionais, as crianças com algum tipo de deficiência de famílias nobres eram educadas, a fim de garantir a continuidade da nobreza familiar (Zavareze, 2009).

3 Muitas das instituições voltadas para a educação de pessoas com deficiência estavam localizadas na Europa, mas no Brasil também havia locais semelhantes que funcionavam como instituições depositárias de pessoas com deficiência – como foi o caso do antigo Hospital Colônia de Barbacena, no interior de Minas Gerais. As instituições manicomiais permaneceram em atividade até meados da década de 1970, até o acirrar de conferências e encontros voltados para discussão sobre saúde mental (Jucá, 2019).

4 Movimento de “políticas especiais” e não de políticas públicas, surge a partir da década de 1970 e se configura pela criação de instituições integracionistas – como o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) – que tinham como fim o acesso ao ensino regular pelo estudante com deficiência, mas não se estruturava em um atendimento especializado sensível às possibilidades das pessoas com deficiência (Brasil, 2008).

política possibilitou que esse público se aproximasse das escolas e salas de aulas comuns. Paradoxalmente, essa mesma política que repercutiu em um salto educativo relevante, representou um “salto no vazio”, pois sustentava o desenvolvimento do estudante com deficiência em suas próprias capacidades, sem considerar as necessidades específicas de cada tipo de deficiência. O ensino pouco significativo e as diferenças qualitativas de aprendizado das pessoas com deficiência em relação aos demais estudantes fortaleceram ainda mais as estruturas segregacionistas, capacitistas herdadas e refletidas até a atualidade, na educação brasileira.

Entre a necessidade de mudanças nas estruturas da educação para pessoas com deficiência e as rupturas políticas do Brasil, a Constituição Federal de 1988 fortaleceu o discurso de diversos grupos pela defesa de uma educação para todos, incluindo a Educação Especial ao afirmar no Inciso I do artigo 206 que o ensino terá como princípio a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, p. 72). O texto constitucional aliado aos importantes acordos que o Brasil foi consignatário⁵ foram fundamentais para a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996. A Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) inaugurou um pensar reformulado da educação para pessoas com necessidades específicas, com uma abordagem inclusiva, assegurando às pessoas com deficiência, transtorno do desenvolvimento, altas habilidade ou superdotação, suporte e recursos que correspondam às suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

5 A década de 1990 foi um período de rupturas para a Educação Especial, a qual passou de uma política de integração a um olhar mais especializado e inclusivo. Esse fato se dá em âmbitos nacionais e internacionais com as assinaturas do governo brasileiro na Declaração Mundial de Educação para todos em Jomtien, Tailândia (UNESCO, 1990) e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial. Esses compromissos nos quais o Brasil foi consignatário serviram de mola propulsora para a Educação Especial no Brasil.

Entretanto, por ser um movimento incipiente, a legislação assegurava o ensino na educação básica. Complementada pelo Decreto nº 3.298 (Brasil, 1999) o qual regulamenta a Lei nº 7.853/89 (Brasil, 1989) e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a proposta se aproximou da educação inclusiva, possibilitando a transversalidade e ampliação da Educação Especial atingindo todas as modalidades e níveis do sistema de ensino regular – mesmo contendo o termo “integração” em seu título.

Apesar das mudanças legislativas acerca do atendimento especializado, a formação docente ainda não estava adaptada, ou melhor, sensível a tais mudanças. Com efeito, posteriormente entra em vigor as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – CNE/CP nº 1/2002 – (Brasil, 2002) que traz a obrigatoriedade da adaptação das instituições de nível superior para a formação docente voltada à diversidade, na qual se incluem as pessoas com deficiência (Brasil, 2008).

A resistência de grupos e associações que insistentemente lutam por justiça social sob a perspectiva da formação da pessoa com deficiência, transtornos globais e superdotação, aliadas ao contexto político nacional do período, foram eixos centrais para que o Ministério da Educação formulasse uma agenda social voltada à formação de professores para a Educação Especial. Além disto, a estruturação de infraestrutura para o atendimento educacional especializado, para possibilidade de acesso e permanência do estudante com deficiência em todos os níveis de ensino. Essa agenda foi registrada no Plano de Desenvolvimento da Educação e regulamentada pelo Decreto nº 6.094/2007. Desde então, as políticas se consolidaram cada vez mais, no sentido de uma educação na perspectiva inclusiva.

De fato, as políticas públicas voltadas para os estudantes público-alvo da Educação Especial se consolidaram ao longo dos anos e instauraram novas possibilidades do fazer pedagógico. Ao alcançar essa reflexão sobre as possibilidades da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, percorremos um terreno movediço, no qual a formação docente constitui uma discussão que fundamenta a efetividade das ações de inclusão. Posto isto, consideramos necessário mover nosso olhar do estudante para o professor; nesse sentido, percebe-se que as discussões voltadas às políticas públicas ganham um cenário que ofusca os métodos aplicados em um contexto mais específico – o da sala de aula – do docente e de seu planejamento.

A redução do sujeito à sua individualidade biológica lhe atribui suas falhas. Se não aprendeu a ler, a escrever, se não se senta, se não faz silêncio, é porque sua fisiologia não é perfeita. Nesse contexto, o aprendizado é a representação de uma perfeita biologia e não mais fruto da mediação do professor, do seu planejamento, de seus desejos e expectativas, mas do desenvolvimento da inteligência, considerada apenas uma manifestação cerebral e, portanto, biológica (Souza, 2014, p. 66).

Nessa perspectiva, é evidente que a função do professor é fundamental para o processo de escolarização, tão caro à educação e à formação humana, sendo exposto, afunilado e concretizado em todos os modelos educacionais. A formação docente (inicial e continuada) é a peça que alicerça a recepção e desenvolvimento do estudante da Educação Especial, o que permite afirmar a necessidade emergente de se discutir sobre

a Educação Especial nos ambientes acadêmicos de formação docente. Não obstante, considera-se relevante pensar sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial como parte da diversidade atendida pela escola e, nesse sentido, é necessária uma virada do fazer pedagógico reprodutor de conteúdos, para uma prática sensível e significativa.

Diante de transformações históricas dos pontos de vista econômicos, científicos, políticos, legislativos, tecnológicos e sociais evidenciados pela situação pandêmica, é possível observarmos mudanças em relação às instituições escolares, bem como dos processos educativos e compreensões constituídas historicamente sobre o que é sociedade, e as relações pelas quais nos constituímos como seres críticos e ativos. Dessa forma, diante de uma cultura digital e suas especificidades, a organização didático-pedagógica perante tecnologias de informação e comunicação – as quais tornaram-se fundamentais para o processo comunicativo e formativo na atualidade – colocam em evidência a necessidade de discussão sobre diversidade e Educação Especial perante questionamento, de até que ponto as novas bases de formação, docente e discente, abrangem especificidades educacionais ou são excludentes.

Mais do que nunca, refletir sobre o sentido da diversidade, da educação e dos direitos humanos em contextos de mediação eletrônica e organização socioeconômica são fundamentais para compreensão dos meios e finalidades da educação, sobretudo em relação à educação de pessoas com deficiência. Os meios, abordagens e processos educativos estão realmente sendo efetivos a todos? Qual é o sentido de diversidade, os direitos a ela e à Educação Especial historicamente constituídos que estão sendo asseguradas na contemporaneidade – acentuadas

frente à situação de pandemia? Diversidades econômicas, sociais e de necessidades específicas ficam ainda mais evidentes quando indagamos questões de desigualdade nos processos educacionais e de formação humana.

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) está cada vez mais incorporado nos processos educativos e de formação. Tal afirmação coloca em evidência desafios historicamente instaurados e confrontados em relação à inclusão das pessoas com deficiência e a mediação educacional proporcionada ou limitada que tais meios representam na atual conjuntura. Nesse entendimento, reflexões sobre o público-alvo da Educação Especial diante da perspectiva da diversidade se referem a profundas indagações históricas, sobre quais são os direitos dessas pessoas, como estão sendo efetivados em cenário pandêmico e os novos arranjos, relações e processos educacionais dele decorrentes.

Por isso, nesse segundo momento, passamos a refletir sobre percepção do público-alvo da Educação Especial, enquanto participante da diversidade escolar. Sabe-se que apesar da emergência de atenção às necessidades específicas apresentadas pelos estudantes público-alvo da Educação Especial, há de se refletir sobre a horizontalidade dos conteúdos a fim de que as práticas docentes influenciem diretamente, de modo a tornar o ensino mais significativo à diversidade de identidades atendidas pela escola. A vista disto, voltamos nosso olhar para o diálogo, entre as práticas voltadas ao público-alvo da Educação Especial e a diversidade, entendendo a escola e demais espaços educacionais enquanto local de convívio das diferenças. Diante disso, partimos das afirmações de Mantoan (2017, p. 41) para iniciar nossa reflexão:

Quando se trata de construir as bases de uma escola das diferenças (de todos nós), o confronto com os séculos em que se mantém a estruturação de nosso sistema educacional, firmado em um modelo identitário de aluno, cuja cópia é a meta de um ensino de qualidade, implica esforço considerável.

Na atualidade, a escola constitui-se como local de desenvolvimento intelectual com acesso e permanência qualitativa como direito a todos; desse modo, seu público reflete a diversidade de um país de dimensões continentais, como é o Brasil. Estudantes de todas as origens estão presentes no cotidiano das escolas, assim, refletir sobre as múltiplas identidades culturais em contexto é fundamental para compreender o sentido da diversidade e possibilitar caminhos de reflexão sobre estratégias que promovam experiências afetivas entre os estudantes a partir do convívio com as diferenças – como afirma Candau (2018, p. 285):

Promover experiências de interação sistemática com os “outros”: para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situarmo-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido, é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se. Não se trata de momentos pontuais, mas da capacidade de desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais etc.

No entanto, ao tratar das diferenças, corremos risco de não alcançar toda amplitude de seu entendimento, já que não é possível observá-las a partir de um ponto de vista essencialista. Mas é possível refletir sobre seu sentido a partir da compreensão do movimento que as funda, a apropriação de identidades as quais se constituem a partir do conflito, determinando seus limites, representações e o que as representa ou não (Derrida, 1973). Desse modo, entende-se que as diferenças se configuram pela impossibilidade de homogeneização das identidades.

De fato, no Brasil existem políticas públicas e educacionais voltadas ao reconhecimento de grupos culturais por leis que reconhecem a história e cultura das pessoas de origem indígena, campesina e afro-brasileira – consolidados a partir de aproximações identitárias e, principalmente, por origens étnicas. Tal afirmação aponta ao fato que diversos temas sobre esses grupos transversalizem os currículos e, conseqüentemente, as práticas docentes e vivências nas escolas. Apesar disso, muitas vezes a ideia de inclusão, por parte da escola e de seus membros, se restringe aos estudantes público-alvo da Educação Especial, trazendo risco de fortalecimento das desigualdades entre os estudantes.

Tal movimento contribui para que processos escolares acabem caminhando na direção oposta à inclusão. Sob olhar macro, Sawaia (2001) considera que a inclusão ocorre em uma relação dialética com a exclusão e a injustiça social. Diante disso, a relação paradoxal entre o encantamento à Educação Especial e a diversidade escolar conduz os questionamentos sobre a necessidade de reconduzir o olhar docente a uma horizontalidade, na qual não seja enaltecido um público em detrimento a outro – o que requer o aprimoramento de sua formação em contexto, como apontam Reis e Lopes (2016, p. 159):

O sujeito pertencente aos grupos minoritários, como por exemplo, o negro e o homossexual são meramente tolerados. Seus conceitos, culturas e desejos além de ignorados, são tidos como desvios das polarizações e das concepções hegemônicas normativas que permeiam o universo escolar. Para desconstruir tais concepções que engendram a educação, urge uma formação de professores, tanto inicial quanto continuada, que transcenda a perspectiva monocultural e unilateral do pensamento de modo que os professores sejam despertados para uma educação intercultural, interdisciplinar e inclusiva que rompa com os rumos dos saberes, com a fragmentação epistemológica que os separa.

É evidente que a necessidade, muitas vezes, não se configura em efetividade. Todavia, a reflexão acerca do que está posto pela educação brasileira permite-nos compreender suas origens, desafios e anseios. Perceber a escola enquanto processo educativo que tem por intencionalidade a formação humana – não em sentido biológico, mas intelectual, civilizatório, cultural e político – expõe o fato de que os ambientes de aprendizagem, além de representação de novas problemáticas, têm desvelado desafios já postos anteriormente, mas acentuados diante de contexto de pandemia, sobretudo em relação às desigualdades de acesso, permanência, mediação dentre inúmeras singularidades da vida humana.

Discussões como essas que vêm de um histórico de marginalização acrescentam mais um fator que reflete as desigualdades sociais e educacionais em relação à Educação Especial. Tanto anterior ou posteriormente à situação de pandemia, podemos observar o constante postergar da reflexão sobre o legal e o real, o chamado formalismo, que a Educação Especial vêm sendo submetida (Américo, *et al.*, 2014). Todos os problemas educacionais relacionados à qualidade, acesso, permanência, entre inúmeros outros, vistos na construção históricas da educação e da diversidade também estão na educação atual em suas diversas modalidades (remota, presencial, híbrida, entre outros).

Desse modo, é emergente que os processos de ensino-aprendizagem voltem-se para o desenvolvimento de conteúdos que contemplem as minúcias relacionadas ao desenvolvimento dos estudantes, público-alvo da Educação Especial e, ao mesmo passo, relacionem a percepção das questões sensíveis aos demais estudantes, agindo de maneira equitativa às diferenças.

Entendendo a diversidade enquanto valor humano (Lopes; Reis, 2016) e a escola como local de evidência das diversidades, é possível entender que o sentido da Educação Especial no contexto escolar está voltado para a possibilidade de compartilhamento de experiências afetivas entre todos os estudantes, no desenvolvimento individual em relação às vivências coletivas. De fato, todas as pessoas são constituídas por subjetividade e identificações culturais diversas, dentre elas estão os estudantes – o que requer que a escola promova ações de justiça social as quais contemplem a diversidade abrangida em sua estrutura.

A nova realidade de distanciamento tem nos submetido a questões objetivas e subjetivas, nas quais são tensionadas

discussões sobre até que ponto as políticas públicas de inclusão em geral e inclusão digital estão amparando a diversidade educacional dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (tendo em vista a grande porcentagem de sujeitos que não possuem condições de acesso a elas, além da preparação docente continuar em pauta enquanto qualificação para atendimento desse público de maneira específica tensionadas pelos meios digitais).

O caráter emergencial com o qual as medidas educativas e escolares estão sendo tomadas atualmente, acentuadas em modalidades remotas, nos remete a discussões e medidas históricas relacionadas ao direito à Educação Especial muitas vezes tomadas de forma paliativa. Assim, é possível compreendermos a necessidade de maiores reflexões para reais garantia e efetividade da finalidade fundamental da educação em seu sentido mais intrínseco, o de formação humana, apropriação de humanidade e sociedade.

Considerações Finais

O movimento teórico apresentado nos desdobramentos do texto permite-nos refletir sobre a relação humana com a educação e, nessa perspectiva, compreender a relações existentes entre docência, discência e a diversidade abrangida pela escola dentro de um contexto ainda mais amplo de relações e estruturas sociais. Sabe-se que nem sempre a relação entre conhecimento e desenvolvimento humano teve sua gênese nos processos educativos formais; no decorrer dos períodos históricos, percebemos que aspectos biológicos eram a bússola que norteava as expectativas educacionais, ou justificava suas falhas. É nesse sentido que estudantes com deficiência foram,

por muito tempo, impedidos de participar do desenvolvimento da educação, escolarização e diversos outros âmbitos sociais (Souza, 2014).

Ao longo dos anos, com as revoluções políticas, econômicas e científicas foi possível perceber que, de algum modo, as dificuldades de aprendizado das pessoas com deficiência poderiam ser superadas a partir do entendimento de suas particularidades. Tal fato apresentou à educação a necessidade de desenvolver estratégias que promovessem de maneira significativa e eficiente o ensino para esses estudantes. De fato, os estudos acerca do desenvolvimento de estratégias de ensino para as mais variadas necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial cresceram de modo considerável nos últimos anos.

O que, inicialmente, era uma necessidade dos processos educativos passou a ser uma defesa por condições equivalentes às necessidades específicas desses estudantes. Nesse segmento, emergiu um encantamento pela Educação Especial no contexto escolar que, apesar de riquíssimas considerações e apontamentos, muitas vezes partem de um olhar de caridade contrário ao olhar sensível requerido pela diversidade. Essa confusão entre caridade e sensibilidade, além de conter questões éticas de relevância pessoal e científica, inúmeras vezes fortalecem um discurso capacitista que atinge, inclusive, os estudantes público-alvo da Educação Especial. Além disso, a flexibilização da educação vivida na atualidade tem representado queda de qualidade ao ser relacionado à questão das diversidades em vez de representação de novas possibilidades, atreladas à inflexão de ações e medidas que as respaldam.

Observadas as questões relacionadas à diversidade, percebemos que muitas pessoas com e sem deficiência

possuem necessidades específicas que devem ser consideradas nos currículos e na práxis pedagógica, particularidades estas de origem étnica, racial, sexual, entre tantos outros marcadores que fazem parte de nossa constituição identitária e de humanidade. Com isso, refletimos acerca da relação entre a educação e a formação humana, onde foi possível perceber que enaltecer ou segregar qualquer sujeito é incoerente perante o sentido da educação em contexto inclusivo.

É inegável o fato de existirem grupos minorizados em situações de maior vulnerabilidade; desse modo, o objetivo de alcance horizontal defendido nas bases de uma educação para todos se ancora no sentido fundamental da educação enquanto processo de formação humana, como exposto nas seções anteriores. Considerando a participação docente como fundamental para a consolidação dos processos educacionais e escolares, acreditamos que a continuação da discussão a fim de avanço na contribuição sobre a temática da Educação Especial da Antiguidade à atualidade pandêmica volta-se à reflexão tanto acerca da práxis e formação docente, quanto dos objetivos pretendidos por uma sociedade cada vez mais individual, fragmentada, digitalizada e ancorada em princípios capitalistas neoliberais.

A vista disso, é relevante repensarmos questões docentes, educacionais e sociais a partir de uma perspectiva horizontal, que não seja conduzido por caridade, mas por olhares sensíveis às diferenças entendendo que elas e suas manifestações culturais e identitárias constituem o que funda o “ser” humano – além da significatividade do ponto de vista didático. Diante disso, Santos e Reis (2016, p. 339) ratificam a relevância da prática docente nesse processo ao afirmar que:

[...] para que a inclusão escolar aconteça de forma efetiva, dentre outros fatores, é

preciso que o professor esteja apto para planejar estratégias e ações que viabilizem o aprimoramento das habilidades de todos os alunos. Para tal, a formação do professor deve contemplar a valorização da diversidade, a construção de uma nova visão de educação, a flexibilização das práticas pedagógicas, a competência para trabalhar de forma colaborativa com outros profissionais e a habilidade de reconhecer as necessidades educativas de cada aluno.

Por fim, entendemos que falar sobre a Educação Especial e suas particularidades aponta ao ampliar nosso olhar para diversidade de maneira que nossas práticas a contemplem em vias de alteridade, ao mesmo passo que direcione a formação docente à uma mudança de pensamento a partir dessa relação. De certa forma, faz-se necessário repensar a inclusão, não enquanto aos termos, mas enquanto a efetividade das ações escolares e, conseqüentemente, das ações docentes, observando que a inclusão e a diversidade requer do professor uma constante sensibilidade às diferenças, fato que só será parte de nossas práticas a partir do contato com reflexões sobre o tema.

Contemporaneamente, temos encarado novas configurações de inúmeras atividades, sobretudo a educacional. Educação remota, à distância, híbrida, entre outras, representam modos diferenciados do fazer educacional que, além de carregar problemáticas anteriores, as tencionam ainda mais em dimensões institucionais, administrativas, tecnológicas e pedagógicas. Desse modo, questões relacionadas à inclusão e ao desenvolvimento de pertencimento dos discentes em contextos

cada vez mais complexos expõem o fato da necessidade de abordagens atentas às necessidades específicas, de modo que possibilite ultrapassar questões de acessibilidade e represente inclusão da diversidade humana.

Sem pensarmos a inclusão e sua concretização visando possibilidade de equidade de condições – tanto na modalidade presencial quanto remota – é inviável discutirmos educação de qualidade no Brasil e as especificidades da Educação Especial. A inclusão em suas diversas facetas, principalmente em contexto de pandemia e conjuntura histórica da Educação Especial, representa questão de cidadania. A educação mediada por tecnologias pode representar novas possibilidades, mas para isso é preciso superação de desafios estendidos a essa nova realidade moldada em contexto de pandemia e não continuar reproduzindo velhas histórias disfarçadas em novas narrativas, como é possível observar ao longo da história e da efetivação de políticas públicas asseguradas por lei arrastadas em prol de objetivos socioeconômicos.

Referências Bibliográficas

AMÉRICO, Bruno Luiz; CARNIEL, Fagner; TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 379-410, 2014.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Programa Ética e Cidadania. São Paulo, 2007.

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

BRASIL. Lei nº 7.853/89. **Política Nacional para a Integração**

da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1989.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Federal nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999 que regulamenta a Lei nº 7.853.** Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.** Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Federal nº 6.094 de 24 de abril de 2007. **Plano de Metas:** Todos pela educação. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: SECADI, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 7.611/11.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2011.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural e Práticas Pedagógicas. *In:* SILVA, Marco; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina (org.). **Didática:** abordagens teóricas e contemporâneas. EDUFBA, 2018. v. 1. p. 275-287.

DERRIDA, Jacks. **Gramatologia.** São Paulo: Perspectivas, 1973.

JUCÁ, Vlândia. As políticas de Saúde Mental infanto juvenil no Brasil: a construção de uma rede de atenção psicossocial sensível às especificidades da infância e da adolescência. **Embornal**, Fortaleza, v. 10, n. 19, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Revista Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; LOPES, Cristiane Rosa. Educação e diversidade: uma relação de alteridade nas práticas escolares. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; FREITAS, Carla Conti de. (org.) **Razão sensível e complexidade na formação de professores: desafios transdisciplinares**. Anápolis: Editora UEG, 2016. p. 151-165.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos; REIS, Marlene Barbosa Freitas. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva. **Travessias**. Cascavel. v. 10, n. 2, p. 330-344, 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/13835>.

SAWAIA, Bader. **Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. v. 1, p. 97-118.

SOUZA, Warley Carlos de. **Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, medicina e educação: encontros e desencontros**. Dourados: Editora UFGD, 2014.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha, 1994.

ZAVAREZE, Taís Evangelho. A construção histórico cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão. **O portal dos Psicólogos**. Florianópolis, 2009.



A Escola como Espaço de Educação Inclusiva

Jessica Hilário Pinto

Introdução

Mobilizados pelas discussões da atualidade e por vivências em instituições de ensino, floresce o desejo de problematizar a inclusão na educação básica, mais precisamente, na primeira fase do ensino fundamental. Desta forma, partimos da necessidade de refletir sobre a perspectiva de possibilitar aos professores conhecimento para realizarem uma formação adequada; e, aos alunos com deficiência, melhores condições de ensino, aprendizagem e permanência na escola.

Compreendemos que quando o educador passa por uma formação voltada para a inclusão, isso contribui com as práticas de ensino e aprendizagem dos educandos. Sendo assim, para realizar este estudo, estabelecemos como questão norteadora: Como os professores podem colaborar para que a inclusão de alunos com deficiência aconteça? Para tanto, nosso objetivo foi investigar a percepção dos professores que atuam em uma escola do interior do Estado de Goiás em relação à inclusão de alunos com deficiência.

Nesse sentido, para que fosse possível uma maior compreensão dessa temática, realizamos um levantamento bibliográfico em que identificamos os seguintes autores: Mantoan (2003), Glat e Nogueira (2003), Skliar (2006), Arroyo (2007), Bezerra e Reis (2011), Hooks (2013), Carvalho (2014), Pletsch (2020). Além dos autores, utilizamos documentos federais que apresentam caráter normativo no que se refere à educação inclusiva.

Para realizar este trabalho nos valem os pressupostos da metodologia qualitativa em que utilizamos como instrumento de pesquisa, o questionário, o qual se fez necessário para que ocorresse o aprofundamento acerca de algumas questões referentes aos professores. Selecionamos esses professores com base na atuação dos mesmos, levando em consideração o vínculo profissional com alunos com deficiência durante o período em que a pesquisa acontecesse. Dessa forma, quatro professoras se propuseram a participar e colaboraram para a realização da pesquisa. Ao longo do texto, para preservar a identidade das participantes da pesquisa, por princípios éticos, e por serem todas mulheres, elas receberam nomes de flores.

Estruturamos este trabalho em três seções: primeiro apresentamos a concepção de inclusão demonstrando os

mecanismos que colaboram para que a mesma aconteça; na sequência, abordamos como a formação dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência é necessária, destacando, para isso, leis e autores que discorrem sobre o assunto. E, por fim, descrevemos a metodologia de pesquisa e discutimos os resultados da investigação ocorrida com professoras da rede municipal de ensino da cidade de Damolândia, um município localizado no interior de Goiás.

Inclusão: desafios e percepções

A sociedade vem passando por processos de renovação em que se faz imprescindível agregar valores para que seja eliminado todo tipo de preconceito e, assim, seja possível promover a democracia. Uma sociedade que se ocupa de princípios éticos e democráticos objetiva a formação plena de uma pessoa, independente das limitações que lhes são impostas; e, para isso, dentre os instrumentos que podem ser utilizados temos a educação que possui a função social de consolidar o acesso ao conhecimento. Seguindo essa premissa, fica claro que a inclusão de alunos com deficiência deveria estar cada vez mais presente dentro dos ambientes educacionais aos quais estamos inseridos.

Nesse sentido, consideramos imprescindível apreender o significado do que é inclusão, que conforme Mantoan (2003), é:

[...] não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (Mantoan, 2003, p. 16).

Dessa forma, não estamos mencionando uma “inclusão no papel” na qual, conforme Pletsch (2020, p. 61), as pessoas

[...] matriculam alunos com deficiências em turmas comuns, mas estes frequentam apenas as salas de recursos multifuncionais ou ficam na sala, realizando atividades totalmente diferentes daquelas propostas para a turma (Pletsch, 2020, p. 61).

Nesta pesquisa, evidenciamos uma inclusão sob a perspectiva de acolhimento ao outro, com especial atenção à pessoa com deficiência, levando em consideração sua singularidade, seu ritmo de aprendizagem. Sob tais pressupostos, a escola procura se adaptar às capacidades e deficiências do aluno e não o contrário.

Contudo, para que as escolas consigam efetivar o processo de inclusão, os educandos com deficiência precisam ser, verdadeiramente, incluídos no ensino regular; e, para tanto, esse ensino precisa ser pensado com foco ao atendimento às singularidades de cada aluno, de forma a adaptar e organizar o currículo observando a diversidade da comunidade escolar, fazendo com que ocorra um equilíbrio entre o desenvolvimento esperado e a apreciação dos indivíduos envolvidos.

Conforme Arroyo (2007, p. 33), uma das realidades vivenciadas nas escolas é quando os alunos são “medidos” com os mesmos critérios. As instituições utilizam como parâmetro, geralmente, o ritmo de aprendizagem imposto pelos currículos e, desta forma, os alunos que apresentam um ritmo diferente do esperado são julgados como incapazes de aprender. Essa é a consequência de seguir um currículo que acredita “contemplar” a todos, mas que, infelizmente, não consegue. Ao

evidenciarmos o processo de inclusão, é preciso considerar que cada pessoa possui capacidades e ritmos diferentes no processo de aprendizagem e, por isso, é impossível esperar que todos aprendam dentro do mesmo tempo.

Com isso, fica nítida a necessidade de construção de um espaço de aprendizagem que contemple as diferenças; que considere a diversidade como uma possibilidade de construção social, que precisa ser repensado sob a perspectiva da inclusão. Não obstante, o currículo se inclui nessa dinâmica porque tem a necessidade de estar em movimento, se adaptando ao meio em que está inserido, lembrando que esse espaço é dinâmico e rico de experiências.

As mudanças são essenciais para que a inclusão aconteça e o esforço de todos os envolvidos se apresenta como exigência para que a escola possa se estabelecer como um espaço de construção de conhecimento e de respeito, em que o preconceito não exista. Sendo assim, é preciso refletir e construir uma educação mais complexa e que seja desenvolvida ao longo da vida, que leve em consideração todos os alunos, suas especificidades, possibilitando-lhes o desenvolvimento de suas capacidades.

Desse modo, é fundamental que os professores que atuam nas escolas tenham uma formação adequada para atender as demandas da inclusão. Portanto, na próxima seção abordamos o modo como a formação de professores é concebida na legislação, assim como acontece na prática e como a mesma deveria acontecer de fato.

A formação do professor inclusivo

A inclusão dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino brasileiro é um dos temas mais discutidos no meio educacional por se tratar de uma questão pontual e desafiadora para as instituições de ensino. Esse processo apresenta-se como uma proposta de mediação com amparo legal determinada pelas políticas públicas educacionais, sendo manifestada em esfera tanto federal como estadual e municipal.

É possível identificarmos diversas leis que amparam a educação inclusiva, a começar pela própria Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, inciso III, que declara a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência “preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2020). Contudo, apesar de ser lei não há garantia de que seja aplicada na prática, pois são diversos os entraves que dificultam a política de se tornar realidade, das quais podemos mencionar o despreparo dos professores para incluir esses alunos em suas salas de aula.

Em consonância com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996) estabelece a educação especial e inclusiva como parte do sistema regular de ensino e reconhece a importância da formação dos professores para que a inclusão possa acontecer,

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

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para

atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (Brasil, 1996).

A partir desse artigo da LDB fica evidente que a formação dos docentes para que realizem a inclusão desses estudantes deveria se fazer presente nos ambientes educacionais, pois os professores, em sua maioria, possuem uma formação que se sustenta na perspectiva de homogeneidade, que ao se deparar com uma sala de aula tão heterogênea não sabe como lidar com as situações que vão surgindo. Assim,

[...] por muito tempo acreditou-se que havia um processo de ensino-aprendizagem “normal” e “saúdável” para todos os sujeitos, e aqueles que apresentassem algum tipo de (...) deficiência eram aliados do sistema regular (Glat; Nogueira, 2003, p. 135).

Essa percepção de escola sob o pressuposto de normalidade deu origem a dois processos de ensino-aprendizagem em que os ditos “normais” eram matriculados na escola regular enquanto as crianças consideradas como “anormais” frequentavam a educação especial. Diante disso, é importante nos questionar o que seria considerado como normal. Segundo Skliar (2006, p. 19), seria “escolher arbitrariamente uma identidade e fazer dela “a identidade”, a única identidade possível, a única identidade “verdadeira””; em outras palavras, seriam aqueles alunos que conseguem aprender a partir de um ensino contínuo, sem interrupções, mas caso ocorresse algum problema em meio a esse processo o discente seria rotulado e não faria parte desse meio de ensino.

A formação recebida pelos professores favorece práticas arraigadas em uma postura de exclusão, e, tem os direcionado a metodologias cada vez mais alienadas e desvinculadas da realidade. Sendo assim, é necessário enfatizar que os mesmos agem dessa forma por não receberem capacitação adequada que lhes facilitem a estruturação de uma prática pedagógica que possibilite o atendimento das diversas formas de aprendizagem de seus alunos. Com isso, fica evidente o porquê de a inclusão de alunos com deficiência não ter sido efetivada no ensino regular. O educador precisa ser preparado para o acolhimento da diversidade, das individualidades e das diferenças, ou seja, ser capacitado a “compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade” (Morin, 2000, p. 55).

Se adotássemos a educação inclusiva, propriamente dita, vivenciariamos o ensino se adaptando ao aluno em relação aos seus próprios ritmos; o que seria diferente do que vemos nas escolas desde que a educação especial e inclusiva foi implementada na forma de políticas públicas, haja vista que, constantemente, os alunos é que precisam se adequar ao ensino. Se essa perspectiva inicial fosse colocada em prática seria possível (mesmo que pareça utópico) preparar a sociedade para acolher as pessoas com deficiência, sem excluí-las ou negá-las, mas sim aceitando-as como elas são em suas deficiências e eficiências.

O ensino regular tem excluído grande parcela das pessoas com deficiência, utilizando como justificativa a falta de condições para vivenciarem o processo de ensino, por manifestarem dificuldades de diferentes origens, as quais podemos citar: a falta de profissionais capacitados, a ausência de recursos pedagógicos mais elaborados. Segundo Glat e Nogueira (2003, p. 138), “boa parcela das dificuldades apresentadas por estas crianças também ocorre com as chamadas “normais” e, não

raro, residem em processos pedagógicos inadequados [...] com suas necessidades específicas”.

Esses fatos são contrários ao que é estabelecido na Constituição Federal em seu Art. 205 - “educação, direito de todos [...]” e não direito só de alguns. Isso requer a preparação, urgente, de todos os professores para que a inclusão aconteça sob a perspectiva de um processo contínuo para que consigam aceitar e relacionar com a diversidade do aluno e, como consequência, com suas singularidades e necessidades.

Dessa forma, os docentes conseguiriam ter essa atitude se estivessem respaldados por uma formação adequada para o processo de inclusão, munida de recursos pedagógicos, de meios eficientes de avaliar seus discentes e preparo para superar rótulos impregnados. Mantoan (2003, p. 41) evidencia que

[...] um professor que engendra e participa da caminhada do saber “com” seus alunos conseguem entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação (Mantoan, 2003, p. 41).

O papel do professor é de grande relevância, pois é por meio dele que o currículo se materializa. Desta forma, sua maneira de ensinar precisa ser autônoma, crítica e criativa para que consiga uma transmissão e assimilação ativa e efetiva dos conteúdos, os quais devem provocar e desafiar com o intuito de uma “formação omnilateral”, que Dias Júnior e Rosa (2022, p. 9) defendem. Para isso, é necessária uma compreensão do processo de construção do conhecimento pelos alunos para que a partir daí se consiga refletir e construir uma prática pedagógica condizente com a realidade.

Ainda que a educação inclusiva encontre barreiras atitudinais e pedagógicas por parte de muitos professores, a mesma estabelece uma proposta que procura retomar valores sociais esquecidos, que condizem com a igualdade de direitos para todos. E, para que seja efetivada a inclusão dos alunos com deficiência com abrangência em relação à legislação vigente, os cursos de capacitação dos professores e a obrigatoriedade de matrícula no ensino regular, apesar de serem imprescindíveis, não são suficientes. De acordo com Glat e Nogueira (2003, p. 140), para direcionar o trabalho de forma mais adequada, seriam necessários “programas de capacitação e acompanhamento contínuo” capazes de darem orientações para o trabalho docente e consequentemente diminuir a exclusão no meio escolar, o que iria beneficiar todos os educandos.

Nesse processo é indispensável um olhar crítico sobre as abordagens que se fazem presentes em todo o funcionamento da escola. E, para desenvolver essa criticidade é necessário criar ambientes propícios para que os profissionais da educação tenham um tempo para estudarem sobre esses mecanismos engendrados no currículo, a começar pelo porquê da fundamentação da dinâmica da escola em relação aos horários, ritmos, hierarquia entre as disciplinas, silenciamento cultural no que diz respeito às formas com que os alunos conseguem aprender, não se limitando ao que está posto.

Pensando em tudo isso, e, no sentido de apresentar uma reflexão a partir da prática pedagógica desenvolvida na própria escola, na seção seguinte, discorreremos sobre as percepções das professoras da rede pública de um município goiano em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência na atualidade.

A Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino em Damolândia-GO

Nesta seção apresentamos uma breve investigação empírica por meio da qual evidenciamos e analisamos parte das respostas de profissionais da educação que participaram desta pesquisa. Tratam-se de professoras que atuam na rede municipal de ensino de Damolândia, cidade goiana localizada a 50 km da capital, Goiânia, que possui uma população estimada de 2.944 habitantes. Esse município possui duas escolas da rede municipal que atendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I.

Neste artigo apresentamos dados iniciais e parciais de uma pesquisa de caráter qualitativo. De acordo com Silveira e Códorva (2009, p. 32), esse tipo de trabalho se preocupa “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Por meio da pesquisa empírica, refletimos sobre os aspectos da inclusão de alunos com deficiência na educação pública do referido município. Para isso, utilizamos questões que colaboram com o entendimento acerca de como o ensino desses estudantes acontece, atualmente, especificamente, nessa rede de ensino.

Para a aplicação do questionário, utilizamos uma metodologia que se desenrolou em três etapas diferentes, mas complementares. A primeira diz respeito ao critério de inclusão das participantes da pesquisa: todas as professoras que responderam ao questionário atuam junto a alunos com deficiências.

O segundo momento da pesquisa refere-se à disponibilidade das participantes no período em que lhes foi feito o convite

para a participação, em que foi preciso um tempo maior para que todos conseguissem responder ao questionário. A terceira e última etapa foi destinada à finalização do ciclo metodológico e se constituiu, primeiramente, em agrupar as especificidades das respostas de cada um dos participantes. Em seguida, entrelaçamos os agrupamentos com as teorias, com a finalidade de apresentar informações que pudessem contribuir para uma maior clareza sobre as percepções que as professoras possuem sobre os alunos com deficiência.

No Quadro 1, logo abaixo, há uma síntese acerca do agrupamento de informações básicas (atuação profissional, anos de formação e de experiência em sala de aula) de todos os participantes (que, por princípio de impessoalidade e todas serem mulheres foram chamadas de Orquídea, Lírio, Girassol e Tulipa).

Quadro 1: Professoras de Damolândia-GO (continua)

Participantes da pesquisa	Atuação profissional	Anos de formação	Anos de experiência em sala de aula
Orquídea	Professora regente do 3º ano do Ensino Fundamental.	Dezenove anos de formação.	Treze anos de experiência na educação básica.
Lírio	Professora de apoio do 3º ano do Ensino Fundamental.	Seis meses de formação.	Seis meses de experiência na educação básica.

Quadro 1: Professoras de Damolândia-GO (conclusão)

Participantes da pesquisa	Atuação profissional	Anos de formação	Anos de experiência em sala de aula
Girassol	Professora regente do 5º ano do Ensino Fundamental.	Doze anos de formação.	Treze anos de experiência na educação básica.
Tulipa	Professora de apoio do 5º ano do Ensino Fundamental.	Um ano de formação.	Um ano e meio de experiência na educação básica.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Para a aquisição dos dados da pesquisa, aplicamos um curto questionário (apenas quatro perguntas) as participantes, priorizando pela natureza impessoal para lhes assegurar uniformidade na análise de uma situação a ser verificada. As perguntas colocadas no questionário são as seguintes:

- 1) O que é uma escola inclusiva para você?
- 2) A escola que você trabalha apresenta ser inclusiva?
- 3) Você já realizou alguma formação sobre educação inclusiva?
- 4) Atualmente, você tem conseguido incluir seu aluno com deficiência na dinâmica da sala de aula? Dê alguma ação como exemplo.

A primeira pergunta diz respeito ao que as professoras entendem sobre escola inclusiva. Todas as participantes da pesquisa afirmaram que seria uma escola que acolhe a todos, independente de sua condição, oferecendo meios para a permanência e aprendizagem e, nesse sentido, está em consonância com o que evidenciamos nas seções anteriores. No entanto, Lírio vai além ao responder que:

[...] é incluir a todos seja aluno com deficiência ou não, é ter um olhar, uma escuta sensível e fazer o possível para que a inclusão aconteça dentro e fora da sala de aula, a aqueles que se sentem mais “excluídos”, então, seria trabalhar com a diversidade e fazer com que os alunos entendam a necessidade de viver em um mundo com diferenças.

Essa professora levantou uma questão bastante importante e que precisa ser destacada que é a convivência com a diversidade. E, uma escola verdadeiramente inclusiva proporciona essa relação harmoniosa com as diferenças. Em conformidade com Carvalho (2014, p. 15), seria uma “integração de diferenças numa unidade que não as anula, mas que ativa o potencial criativo de interação entre os sujeitos e destes com seus contextos”. Então seria isso, o interagir com diferentes sujeitos e vivências mantendo o respeito e a aprendizagem mútua entre eles.

Em relação ao segundo questionamento, as educadoras concordam que a escola em que atuam é inclusiva. Orquídea (2022) menciona que essa inclusão acontece por existir pessoal capacitado que promove a adaptação nas atividades, acompanhamento no processo de aprendizagem e organização de um ambiente acolhedor. Nessa fala é possível observar que

a professora não se identifica como uma professora inclusiva, indicando que há uma pessoa preparada para executar esse papel, se desvincilhando dessa função, como se a professora de apoio fosse a única que deveria incluir na dinâmica da sala de aula e a ela sobraria apenas o papel de mediar o conhecimento para os demais estudantes. Contudo, de acordo com Glat e Pletsch (2011),

O mediador ou facilitador de aprendizagem, por sua vez, é um elemento de apoio ao professor da turma comum em que haja algum aluno especial incluído que necessite de atendimento mais individualizado. Sua principal função é dar suporte pedagógico às atividades do cotidiano escolar – *sem, com isso, substituir o papel do professor regente* (Pletsch; Glat, 2011, p. 24, grifo nosso).

Como é possível observar, os dois profissionais juntos precisam incluir o aluno com deficiência e não apenas o profissional de apoio. Fica, assim, evidente a necessidade de se trabalhar mais esse aspecto nas escolas, pois a maioria ainda se vê “desobrigada” a atender esses alunos pelo fato de existir um profissional os atendendo mais de perto e essa postura precisa ser modificada, haja vista que todos precisam trabalhar juntos em prol desses estudantes.

Ainda sobre essa questão Tulipa mencionou que a escola “apresenta-se Inclusiva, por promover oportunidade a todas as crianças que nela frequenta”. Essa fala vai ao encontro do que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece em seu art.3, “I - igualdade de condições para o acesso e permanên-

cia na escola [...]”. Sendo assim, com a fala da professora podemos observar que a lei está sendo aplicada para com todos que naquela escola se matriculam.

Diante disso, nos questionamos: será que essa oportunidade mencionada garante o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nesse espaço escolar? Tulipa acredita que sim, pois eles vivenciam as práticas pedagógicas juntamente com os demais alunos, que, apesar de precisarem de algumas adaptações, conseguem permanecer no ambiente escolar.

A terceira pergunta se refere à formação em educação inclusiva e uma das professoras que participaram da pesquisa respondeu que não recebeu nenhuma formação para realizar a inclusão escolar, contudo as outras três relataram que já vivenciaram essa experiência. Girassol diz que por iniciativa própria procurou uma pós-graduação que abordasse o tema, porque percebeu, com o passar dos anos, a necessidade iminente de utilizar essa perspectiva com seus alunos na sua sala de aula. Esse aspecto é discutido por Bezerra e Reis (2011) quando destacam a relevância de se investir em qualificação de profissionais em prol de uma educação inclusiva que consiga incluir a todos.

Lírio e Tulipa relataram que tiveram disciplinas sobre a temática na graduação de Pedagogia, além de fazerem parte de iniciação científica e eventos que abordam o tema. Como a formação das mesmas é recente, isso demonstra a crescente oferta de disciplinas que contemplam a educação inclusiva, ainda que de forma singela, mas constante. Isso é o que precisa ser garantido por lei. A LDB, em seu art. 59, inciso III, garante aos alunos com deficiência o direito mencionado na primeira seção - professores com especialização adequada.

Desta forma, observamos a relevância que é uma formação docente de qualidade na construção do processo de inclusão escolar, ficando claro que a sua oferta é de responsabilidade dos sistemas de ensino.

Seguindo essa mesma ideia, buscamos analisar se as professoras pesquisadas conseguiam colocar em prática a inclusão de seus alunos com deficiência e todas argumentaram que conseguem realizar um trabalho que, aos poucos, tem favorecido a inclusão desses indivíduos dentro da sala de aula. Para tanto, levamos em consideração a resposta de Girassol que discorre que seu aluno:

[...] faz todas as atividades propostas em sala de aula, mas tudo em seu tempo e sem pressão, ao compreender isso, percebi que ele faz tudo que lhe é proposto. Outra coisa que preciso destacar é sua interação com os colegas que está cada vez melhor, há um respeito mútuo entre eles, no entanto para chegarmos nesse ambiente inclusivo, houve um constante trabalho de estudo, adaptação e organização, que precisou envolver, nós professoras, e toda equipe pedagógica.

A consideração da educadora diz muito sobre o que Hooks (2013, p. 23) acredita ao mencionar que “os educadores têm o dever de confrontar as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade e de criar novas maneiras de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento”. E, podemos dizer que uma educação inclusiva e conseqüentemente humanizadora busca isso: diversificadas

metodologias que consigam atingir a todos os envolvidos na dinâmica educacional, não priorizando um método e sim trazendo abordagens que mais se aproximam da realidade ao qual estão inseridos.

Com isso, buscamos demonstrar a urgência das escolas de educação básica apresentarem em seu quadro profissionais da educação que, pela sua capacidade formativa, possam procurar por mais conhecimento em relação à inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. Tais ações precisam ser adotadas em seu sentido mais ampliado, ser vivenciado e apreendido por toda a comunidade escolar, como um fator primordial para a formação tanto profissional como pessoal, pois só conseguimos trabalhar sobre algum aspecto quando conhecemos a fundo sobre ele.

Considerações Finais

Neste trabalho dedicamo-nos à discussão sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola, com foco, especialmente, na formação de professores mais inclusivos. Para tanto, apresentamos uma breve análise de dados coletados por meio do questionário aplicado a professoras que estão atuando em sala de aula com alunos com deficiência na rede pública de ensino da cidade de Damolândia.

Na primeira seção deste texto discutimos o conceito de inclusão, evidenciando que a garantia de matrícula dos alunos com deficiência na escola regular, por si só, não significa inclusão de fato. Além disso, citamos a importância de mudanças nos instrumentos educacionais, nesse caso, mencionamos a necessidade de repensar o currículo como uma das possibilidades

para atender a demanda da inclusão. Ressaltamos, por fim, que esta precisa ser pensada e vivenciada durante todo o processo e não em momentos programados.

Em seguida, discorreremos sobre a formação de professores para inclusão. Para tanto, utilizamos legislações como a Lei de Diretrizes e Bases - LDB e a Constituição Federal de 1988, para nos dar amparo e demonstrar a relevância de termos professores capacitados para que aconteça esse acolhimento com os alunos com deficiência na rede regular de ensino, destacando que apenas as leis não conseguem efetivar o que está escrito, por isso, é necessário que a legislação seja colocada em prática. Apesar de termos um histórico de segregação entre os ditos “normais” e “anormais”, precisamos ‘virar essa página’ e construir uma nova escola em que a diversidade se faça presente e seja aceita e respeitada.

Embora esta pesquisa não pretenda generalizar os fatos, outros trabalhos, dados estatísticos e, como em nosso caso, a própria experiência docente, levam-nos a refletir que ainda temos um longo caminho pela frente. Isto porque, no sentido contrário ao da escola brasileira ideal, presenciamos um eterno reproduzir da exclusão desses alunos, que geralmente são vistos como invisíveis, sendo muitas vezes silenciados por meio da negação de suas singularidades, suas realidades, haja vista que pode causar algum tipo de estranhamento por parte da comunidade escolar, sendo mais fácil camuflá-las.

No entanto, como têm-se discutido atualmente, isso precisa ser modificado para práticas pedagógicas que trabalhem a diversidade de maneira contextualizada e não fragmentada. Para que seja possível, é imprescindível que os professores se sensibilizem em relação à pluralidade existente em nosso

meio, repensando suas metodologias em sala de aula; e, ainda, que esse processo inclua todas as pessoas que compõem a comunidade escolar.

Na breve pesquisa realizada conseguimos observar que as professoras pesquisadas buscam a inclusão dos alunos com deficiência, mas que, muitas vezes, não sabem qual caminho tomar para que isso aconteça, demonstrando como faz falta uma capacitação com enfoque inclusivo nesse processo. Diante desse desafio, vimos que é preciso uma formação que tenha como foco a construção de diversificadas estratégias a serem trabalhadas no processo de ensino aprendizagem com o intuito de aprimoramento do desenvolvimento dos alunos com deficiência. Os educadores necessitam de uma capacitação adequada e um acompanhamento adequado capaz de levá-los a realizar um trabalho que seja coerente e de qualidade perante a diversidade encontrada na sala de aula.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. **Indagações sobre currículo – Educandos e Educadores:** seus Direitos e o Currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Organização do documento). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-52, 2007.

BEZERRA, Claudia Santos Gonçalves Barreto; REIS, Marlene Barbosa Freitas. Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 22, n. 1, p. 19-32, 2011. DOI: 10.5216/rp.v22il.21207. Disponível em: <http://revistas.ufg.br/sv/article/view/21207>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República**

Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** (Lei nº 9394/96). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2022.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

DIAS JÚNIOR, Marcos Jerônimo; ROSA, Sandra Valéria Limonta. **Currículo Escolar:** Relações e Implicações no Âmbito do Trabalho Docente e Ensino. Disponível em: <http://cepedgoias.com.br/edipe/viedipe/PDF/GT13%20Dialogos%20pdf/GT13%20CURRICULO%20ESCOLAR.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações:** Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação, ano 10, n. 1. p. 134 - 141, 2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647>. Acesso em: 11 jul. 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

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

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PLETSCH, Marcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? Momento - **Diálogos Em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57–70, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 29 mar. 2021.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Método de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SKLIAR, Carlos. A identidade que é nossa e a exclusão que é do outro. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e exclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 15-34.



Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Um Olhar Reflexivo para Educação Especial

Juliana Candido Queros
Monserrat Alonso Alonso

Introdução

Ao voltarmos o olhar para questões acerca das políticas educacionais inclusivas, faz-se necessário, primeiramente, entendermos alguns conceitos importantes que merecem destaque em meio a tal discussão. Falar de políticas públicas educacionais requer um entendimento do que são as políticas públicas de modo geral, uma vez que discutirmos educação é tratarmos de um dos pilares fundamentais da sociedade, é falar de um direito igualitário garantido pela Constituição Federal 1988. Em seu artigo 208, inciso I, a Constituição Federal,

estabelece que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Dessa forma, percebemos que o direito à educação é assegurado por lei, e o Estado possui o dever de proporcionar essa educação para todos; e, com qualidade.

Diante da garantia de educação assegurada para todos, entendemos a grande relevância das discussões envolvendo as políticas públicas de educação especial, em uma perspectiva inclusiva. E, ao falarmos de educação inclusiva, é substancial pensar sobre direitos igualitários e compreender que é irreal discutir inclusão escolar sem ponderar sobre nossa sociedade, cidadania, cultura, educação, pois são quesitos que se inter-relacionam. Ademais, compreendemos que as ações do Estado neste contexto - como responsável pela elaboração e implementação das políticas públicas - são fundamentais para se pensar o processo de promoção de uma educação para todos. E que, justamente por ser um pronome indefinido - todos - diz respeito a não distinção dos sujeitos, do atendimento educacional sob uma perspectiva que jamais exclui ou favorece um, ou outro.

Neste artigo entendemos como política pública o conceito de Teixeira (2002):

[...] são diretrizes, princípios norteadores de ação do Poder Público, regras e procedimentos para as relações entre o Poder Público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São nesse

caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos), que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam os cargos (Teixeira, 2002, p. 3).

Destacamos, então, na definição do autor supracitado, que nas políticas públicas estão também imbricadas relações de poder, que podem nesse caso se estruturarem em favor não dos interesses comuns, mas de interesses próprios, corroborando muitas vezes para as práticas, como evidencia o autor, das “não ações”. E, desse modo, é importante ressaltar um olhar para as políticas educacionais inclusivas, uma vez que falamos de educação para todos, sem distinções, em sua proposta democrática e emancipadora de igualdade de direitos, e ainda acrescentamos em sua proposta de garantia, continuidade e equidade da educação inclusiva.

Nesse contexto, é preciso mencionar também dois conceitos importantes para nossa discussão, que são os conceitos de educação especial e educação inclusiva, haja vista que nos propusemos, neste trabalho, como objetivo geral, a identificar e analisar as principais políticas públicas voltadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com

reflexos e ações no Brasil. Segundo o artigo 59, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9394/96), o conceito de educação especial é: “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”.

Por educação inclusiva entendemos um sistema educacional com qualidade para todos que venha considerar as diversidades e as condições atípicas dos educandos e que proporcione a todos não apenas o acesso à educação de qualidade, mas a permanência e continuidade dos estudos. Ainda sobre esse termo,

[...] a inclusão pode ser definida como um modelo de educação que propõe escolas onde todos possam participar e sejam recebidos como membros valiosos delas. Trata-se de uma filosofia e prática educativa que pretende melhorar a aprendizagem e participação ativa de todo alunado em um contexto educacional comum (Moriña, 2010, p. 17).

A partir das considerações dos autores consultados, percebemos o conceito de inclusão como uma educação que de fato seja para todos; e, além disso, que seja de qualidade, pois sabemos que não basta apenas garantir o acesso, é preciso oferecer possibilidade de permanência e a continuidade dessa educação.

Assim, é relevante pensar na educação inclusiva no processo de garantia de um direito constitucional de educação para todos. E, dessa prerrogativa e da implantação de políticas públicas que

vão ao encontro dessa proposta de educação, neste estudo, estabelecemos as seguintes questões norteadoras: Como se delinearam nas últimas décadas as políticas públicas voltadas para educação especial? Quais avanços podem ser visualizados a partir das políticas já implantadas? Como podemos caracterizar as políticas de educação especial na atualidade?

Com relação à abordagem metodológica, realizamos um estudo bibliográfico e exploratório, que consiste na análise e revisão sistemática de fontes bibliográficas, tendo como base materiais já elaborados e relacionados à temática que se pretende investigar, constituindo-se principalmente de livros e de artigos científicos (Gil, 2009).

Isto posto, organizamos este trabalho em três seções: na primeira seção apresentamos uma breve descrição das características e definições que constituem a educação especial e a educação inclusiva; na segunda seção abordamos nosso ponto principal no trabalho ao trazermos as principais políticas públicas voltadas para educação especial nas últimas décadas; e, na terceira seção, realizamos uma breve discussão pontuando os avanços da educação especial na perspectiva inclusiva.

Educação Especial e Educação Inclusiva: O que Dizem Suas Características e Definições

As discussões envolvendo a educação especial têm sido motivo de profundos questionamentos nos últimos anos. Muitos entraves relacionados às temáticas sobre a integração e inclusão; e, nesse sentido, o conceito de integração é considerado limitado e excludente, enquanto a inclusão é mais abrangente e com vistas a proporcionar uma educação humanizada e, de

fato, inclusiva. No que se refere à educação humanizada, Freire (1996) evidencia que é uma proposta na qual se estabelece uma relação entre o homem e a sociedade, enfatizando a necessidade de compromisso e participação de todos.

Ao longo da história da educação especial e inclusiva, diferentes e divergentes perspectivas permearam e direcionaram as políticas públicas de educação especial. Então, - inclusão, integração, segregação - foram modelos que perpassaram pela história da educação e do atendimento às crianças com deficiência. Sendo assim, a educação especial ao longo de sua evolução passou por distintos estágios.

Houve um período em que se consolidou uma organização na qual tínhamos as escolas especiais e as escolas regulares; desta forma, os educandos com algum tipo de deficiência eram excluídos da educação regular. Esse modelo de educação recebeu diversas críticas, uma vez que se fazia em circunstância de um processo de segregação educacional, portanto, não proporcionava a inserção social, o convívio com os pares, a valorização de uma educação com vistas aos padrões inclusivos. Por um modelo segregado compreendemos aquele que separa, que afasta, perfazendo assim, então, um sistema excludente.

Nesse intento, Beyer (2005, p. 28) aponta que “[...] a compreensão de que o lugar da criança com necessidades educacionais especiais não seria em espaços segregados, porém com as demais crianças”. As considerações do autor mostram que uma educação para todos não se faz de forma segregada, agrupando os educandos da educação especial em escolas especializadas, pelo contrário, a educação para todos se faz a partir da inclusão, a partir de uma educação em espaços comuns.

Na perspectiva da integração, os educandos com deficiência eram inseridos nas instituições educacionais regulares, modelo no qual se constituiu em caráter de formato ainda tímido frente às necessidades da educação inclusiva. Embora fosse uma tentativa de promover a educação das crianças com deficiência, a integração não favorecia mudanças na organização escolar que pudesse de fato atender com qualidade as demandas da educação especial. O conceito de integração nada mais é do que a inserção. Nesse caso, a inserção de alunos com deficiência nas classes regulares de ensino, oferecendo-lhes a possibilidade de fazer parte, de circular em meio ao sistema educacional escolar. Mas é possível analisarmos que tal inserção é feita de maneira limitada, pois trata o processo de maneira segregada.

Diante das divergências que se colocaram ao longo dos anos, é importante pontuar as diferenças entre os termos integração escolar e inclusão para podermos compreender melhor a própria demanda da inclusão em sua completude. Segundo Mantoan (2015, p. 26), “os dois vocábulos – integração e inclusão, conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes”. Dessa maneira, vemos que, apesar de significados semelhantes, os termos apresentam suas particularidades e merecem ser aqui distinguidos.

Semanticamente falando, a palavra inclusão quer dizer “ação ou efeito de incluir” (Amora, 2009, p. 380); e, no momento em que analisamos assim, aliando o conceito à instituição educacional, percebemos que a inclusão escolar, na qual se pretende e que tanto se discute, vai muito além do que apenas integrar o educando com deficiência em meio escolar comum a todos os outros educandos. É um processo que requer muito esforço, principalmente por parte do poder público,

ao proporcionar políticas públicas de fato inclusivas e que proporcionem uma educação de qualidade.

Muitos obstáculos foram superados e muitos outros ainda precisam ser enfrentados. Isto porque, já nas décadas recentes, vimos surgir no âmbito social e das políticas públicas uma concepção de educação especial ancorada na perspectiva da educação inclusiva. Estas, por sua vez, estão pautadas na busca de mudanças nas estruturas educacionais como um todo, na ideia de uma escola para todos, uma escola que se faça de fato inclusiva, em uma educação para as diversidades; diversidades em seu sentido mais amplo e que abarque e favoreça de fato uma educação para todos.

Nesse sentido, pontuamos que:

[...] a diversidade, portanto, não se refere mais apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência, mas, sim, a todos que também possuem alguma dificuldade para aprender. Essa concepção consolida a proposta de uma educação para “**TODOS**”, e não para “**ALGUNS**”, constituindo-se em um dos mais importantes documentos da perspectiva inclusiva nos sistemas regulares de ensino, embora concentra ênfase na educação especial (Reis, 2013, p. 117).

Quanto ao conceito de inclusão, podemos dizer, também, tratar-se de um processo que provoca as práticas de exclusão, ao passo que busca garantir que todos os alunos, sem exceção, tenham acesso à educação, e que tal educação venha garantir-lhes, assim como preconizado na LDBEN 9.394\96, (artigo 2,

título II), “o pleno desenvolvimento do educando”, garantindo ao aluno uma formação integral e que lhe proporcione o desenvolvimento de sua autonomia”.

Dessa forma, para que a inclusão ocorra, é preciso que, primeiramente, o sistema de ensino se reestruture, buscando atender ao formato da inclusão. E, ao falarmos de reestruturação, falamos em vários sentidos: no sentido de uma reestruturação física, que possa atender às limitações dos alunos em condições especiais, que as escolas ofereçam um ambiente acessível; uma reestruturação no sentido didático, sendo necessárias mudanças em âmbito pedagógico, oferecendo um currículo que venha atender a todos; bem como uma reestruturação na postura da sociedade – pais, alunos, comunidade escolar, poder público em geral –, para que possam entender a importância da implementação da inclusão na educação.

A inclusão é, desta maneira, incompatível com os fundamentos da integração, já que prevê a inserção escolar de maneira radical, completa e sistemática. Os alunos, em geral, devem frequentar as salas de ensino regular. E, para que se faça de fato inclusão escolar, a distinção entre integração e inclusão nos esclarece que as escolas precisam passar por profundas transformações, para que assim possam acolher a todos os alunos (Mantoan, 2015).

Entender que todas as pessoas, sem exceção, devem ter direito à educação nos leva à compreensão de que as pessoas com deficiência têm, a partir desse direito, a oportunidade de frequentar as escolas regulares. Porém, ao afirmar esse direito a esse modelo de educação, vemos a necessidade de transformações nas instituições de ensino regular em busca de atender as demandas de todos os alunos, de atender com

qualidade e dignidade. Por conseguinte, são necessárias mudanças na organização e na estrutura das escolas, para que essas sejam capazes de incluir verdadeiramente os alunos com deficiência, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência, a aprendizagem e a continuidade dos estudos.

Acerca dessa premissa, Batalla (2009, p. 79) considera que,

[...] para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola comum, para que receba todos os alunos, atenda suas especificidades e promova a melhoria da qualidade da educação, configurando-se em resposta às diferentes situações que levam à exclusão escolar e social. Tem-se, então, o propósito de que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular. Para que isso aconteça efetivamente, todo o sistema regular de ensino precisa ser revisto, de modo a atender as demandas individuais de todos os estudantes.

Pensar na ideia de uma escola para todos requer transformações na organização e na estrutura das escolas, bem como na mentalidade de toda uma sociedade – o que tem sido já visualizado gradativamente na postura da população. Isso é necessário enquanto é impossível promover a inclusão sem estabelecer uma postura de respeitar/acolher e proporcionar tais condições de aprendizagem para os alunos com deficiência.

De acordo com Souza (2020, p. 56), “a deficiência deve ser percebida como resultado da interação de mecanismos orgânicos, interpessoais e ambientais, ou seja, abordagens psicológicas e sociais, além de fisiológicas”.

A Lei Brasileira de Inclusão/LBI, de 06 de julho de 2015 define em seu artigo 2º, deficiência como produto de barreiras existentes na sociedade:

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

Consequentemente, sob a perspectiva inclusiva consideramos que a escola que deve buscar meios e formas de atender aos alunos, sendo modificado e ressignificado em busca de atender às demandas educacionais e, assim, oferecer as condições necessárias para o ensino e aprendizagem dos educandos de acordo com suas especificidades, suas diferenças e não o aluno que deve se adequar a escola.

Desse modo, o papel da educação inclusiva constitui-se também em evidenciar que é normal ser diferente, e que a escola deve acolher/respeitar e proporcionar condições de aprendizagem também para o aluno negro, para o aluno indígena, para o aluno de baixa renda, para aquele aluno que tem diferenças perante o grupo, e que, muitas vezes, se encontra à margem do processo de educação.

Por muitos anos na história da educação, o diferente era sinônimo de anormalidade e, por conseguinte, eram excluídos, tanto do ambiente escolar quanto no convívio social em geral. Assim sendo, a educação inclusiva caracteriza-se como um paradigma emergente da educação especial. Podemos dizer que a educação inclusiva traz também a promoção da diversidade em seu sentido mais amplo e de dignidade. A diversidade sendo considerada nos sistemas de ensino regular, bem como promovendo a convivência com as diferenças, o que acarreta mudanças no sistema de ensino, para que de fato atenda às demandas emergentes, que atenda a todos os educandos.

Nesse íterim, neste estudo vislumbramos a importância do professor atuante na educação inclusiva, pois pensar no professor é pensar também na instituição escolar, na ideia de que a escola é um local de diversidades, de formação cultural e científica dos alunos. Para isto, é preciso um olhar diferenciado para que esse profissional atue na inclusão, haja vista que, segundo Mantoan (2015, p. 81), ensinar na perspectiva inclusiva diz respeito a “ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”.

Políticas Públicas para Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

Temos uma visível ampliação com vistas à educação especial e inclusiva nos documentos e nas discussões de políticas públicas, levando-nos a um olhar para a compreensão acerca da implementação e dos impactos das políticas em dimensão escolar. Segundo Ball e Mainardes (2011, p. 13), ao falar de políticas públicas, diversas contradições e complexidades

precisam ser levadas em consideração:

[...] as políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. Na prática as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequada (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais.

Nesse caso, podemos inferir que o problema das políticas públicas não é a falta de documentos, de escritos e decisões que as fundamentem, mas seria então a prática, a aplicação dessas políticas. E, na maioria dos casos, essas políticas públicas são de extrema importância em uma base educacional utópica, que idealizam muitas vezes na sua escrita, porém, na prática, esbarra-se em uma realidade de desafios.

Na investigação por políticas públicas que abarquem a educação especial e inclusiva, podemos destacar, primeiramente, e com considerável importância, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que nos traz como um dos seus objetivos fundamentais o compromisso político para com a educação, uma vez estabelecida a igualdade no acesso à escola, a promoção do bem comum, além de garantir o compromisso com o ensino especializado a pessoas com deficiência.

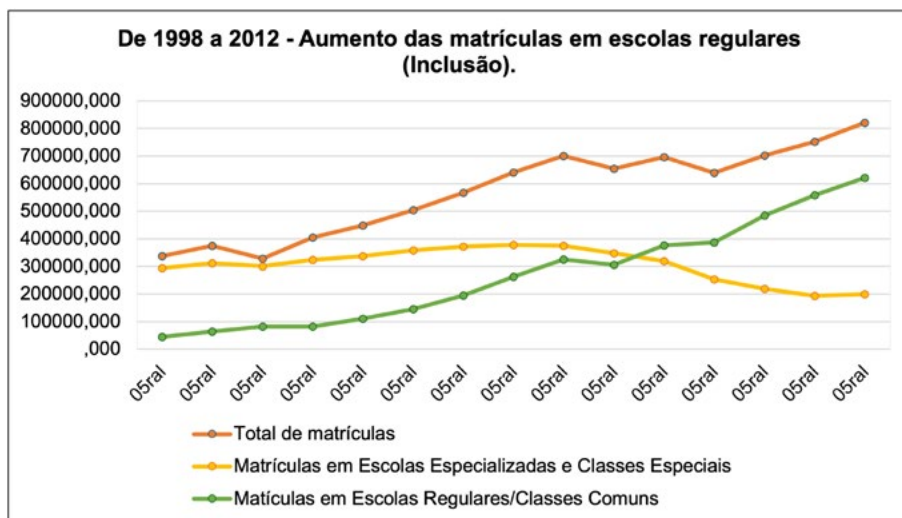
Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º inciso IV); A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205); igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206); atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III) (Brasil, 1988).

E, quando pensamos nesses direcionamentos colocados pela CF de 1988 e partimos para analisar a prática educacional, em sua realidade, podemos destacar que o acesso à educação para as pessoas com deficiência tem sido garantido ao longo dos anos com uma evolução considerável, e podemos comprovar isso quando verificamos os dados das matrículas para educação básica. Ao realizarmos uma busca no portal do Ministério da Educação (MEC), podemos identificar, pelos dados

do censo escolar coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), dados de 1998 a 2012, uma grande evolução do ingresso de estudantes com deficiência nas redes educacionais.

Assim, verificamos que o censo escolar de 1998 registrou 337,3 mil matrículas de educandos com deficiência, sendo que desses alunos, 13% estavam nas classes comuns do ensino regular. Já em 2012, o censo escolar registrou 802,4 mil matrículas, sendo que, dessas, 76% estavam nas classes comuns do ensino regular. Esses dados comprovam um crescimento de 143% e podem ser verificados no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Acesso das pessoas com deficiência na educação básica



Fonte: Elaborado através de dados obtidos no portal do Ministério da Educação – MEC/INEP.

Diante dos dados apresentados não há dúvidas de que houve uma crescente demanda de matrícula e atendimento

de alunos com deficiência nas escolas regulares. Posto isso, consideramos importante refletir que os dados apontam para o cumprimento das políticas públicas que assegurem a matrícula desse aluno na rede regular; no entanto, é fundamental pensar sempre, na permanência desse aluno, na garantia de qualidade desse atendimento de maneira satisfatória, emancipatória e equitativa. E pensar na construção do respeito mútuo vai além das políticas de garantia de matrícula, tem a ver com a educação que se promove na própria escola, na comunidade.

No ano de 1989, um ano após a Constituição da República do Brasil, houve a implementação da Lei 7.853 de 24 de outubro, em seu art. 1º estabeleceu as normas gerais para assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, e sua efetiva integração social. Em seu inciso I o documento estabelece as normas gerais na área da educação,

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados,

por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (Brasil, 1989).

A partir desta lei, podemos sublinhar a continuidade dos direitos básicos da pessoa com deficiência em ambiente educacional, assim como destacamos. E, embutido nessas normas, uma urgente e necessária formação de professores que atenda às demandas da educação especial. Isto porque, para que tais direcionamentos fossem colocados em prática, era fundamental capacitar os profissionais, qualificando-os não apenas para o atendimento especializado, mas também para o atendimento às diferenças em geral. Dito isso, evidenciamos a necessidade de políticas que favoreçam a formação de professores frente à perspectiva da educação inclusiva. “A inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e de uma formação continuada que também muda” (Mantoan, 2015, p. 81).

Em março de 1990, em Joimtien, na Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos 1990. A partir desse evento, um dos principais documentos de caráter internacional foi elaborado: a Declaração Mundial de Educação

para Todos, que apresentou propostas de uma educação pública em suas bases democráticas. Esse documento foi pensado a partir de um contexto educacional no qual a educação era privada a muitos. A Declaração trouxe aos países signatários do evento uma perspectiva de educação que abarcasse a todos. As discussões direcionavam-se à ideia de que a educação é a chave fundamental para se construir um mundo mais seguro e próspero e trouxe em seus artigos, entre outras propostas, as seguintes: satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica, retificando, nesse caso, o direito de todos à educação.

Outra política internacional que também precisa ser evidenciada dada à sua importância no processo de implementação da educação especial e inclusiva, e que refletiu grandemente nas ações da educação especial no Brasil, foi a Declaração de Salamanca. Esse documento também foi elaborado em um evento de caráter internacional do qual diversos países fizeram parte em 1994, em Salamanca, na Espanha, a conferência de Salamanca. Nessa oportunidade, reuniram-se 92 governos, cujo compromisso com a Educação para Todos foi reafirmado, reconhecendo a necessidade e a urgência de o ensino a todas as crianças, jovens e adultos com deficiência ser de fato ministrado em classes comuns do ensino regular.

Esse documento foi um marco internacional e uma referência no Brasil ao sinalizar um novo momento para a Educação Especial, reforçando também a garantia dos direitos dos educandos com deficiência. A declaração proclama que as pessoas com necessidades educativas especiais (termo utilizado no próprio documento) devem ter acesso às escolas comuns, que deverão ser integradas em uma pedagogia centralizada

na criança, na pessoa, capaz de atender às suas necessidades (UNESCO, 1994). A Declaração de Salamanca busca realizar o que muitos alunos, pais, professores almejam, ou seja, o respeito à diversidade, à dignidade humana, aos interesses e especificidades de cada um, às habilidades e necessidades de aprendizagem individuais e singulares de cada pessoa.

Seguindo os pressupostos desses dois documentos de caráter internacional, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu art. 58, que trata da educação especial, temos as seguintes deliberações:

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial; § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 1996).

Nesse caso, o trecho citado acima da LDBEN assegura o serviço de apoio especializado, o atendimento educacional especializado, conforme for necessário, de acordo com as necessidades e especificidades de cada educando. Além disso, assegura, quando possível, a integração em classes comuns do ensino regular, contando também com o atendimento educacional de apoio especializado nessas interações.

No art. 59 desse documento, evidencia-se que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais - currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (Brasil, 1996). Tais fatores provocaram mudanças na estrutura educacional em si, seja na organização estrutural para atender às necessidades dos alunos, seja nos currículos e métodos educacionais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi outro documento importante nesse processo, haja vista que apresenta dispositivos acerca da educação inclusiva. Em seu artigo 54, estabelece que é dever do Estado assegurar às crianças e adolescentes atendimento educacional especializado às pessoas portadoras de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Ainda na direção de assegurar a educação especial e inclusiva, o Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) teve a preocupação de garantir tanto o atendimento a todos os educandos com necessidades especiais, como a acessibilidade ao propor escolas adaptadas. Essa política afirma que:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva

constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 5).

Diante de todas essas propostas e garantias já estabelecidas, é preciso refletir se as políticas públicas estão sendo cumpridas. São necessárias, cada vez mais, discussões em torno da educação especial e inclusiva, de sua aplicabilidade e efetivação. Isto porque as leis precisam ‘sair do papel’, chegar às salas de aula no sentido de promover uma educação que abarque a todos, sem distinção, para que todos aprendam independente de suas diferenças.

Além dos documentos supracitados, merece destaque a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, Nº 13.146, de 06 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência e aduz muitas mudanças no âmbito da Educação Especial. O art. 27 desse documento pontua que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 12).

Podemos constatar que muitos caminhos foram e estão sendo percorridos em favor da educação inclusiva; planos, leis e documentos são fundamentais para os avanços na área, mas ainda é preciso que muito mais seja feito. Não é somente garantir a matrícula do aluno com deficiência na escola regular, mas oferecer-lhes condições necessárias para a aprendizagem, e isso envolve desde questões estruturais físicas a questões de formação de professores e mudanças no currículo educacional. É preciso garantir, sobretudo, a qualidade dessa educação ofertada.

As mazelas da educação especial brasileira, entretanto, não se limitam a falta de acesso, pois os poucos alunos com necessidades educacionais especiais que têm tido acesso a algum tipo de escola não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos (Mendes, 2010, p. 106).

Dessa forma, podemos perceber que, apesar de muitas políticas, planos e documentos já desenvolvidos para atender à educação especial, ainda carece de uma atenção maior por parte do poder público no sentido de proporcionar qualidade de fato, estabelecer uma infraestrutura adequada e acessível, proporcionar formação para os professores para lidarem com as demandas da educação especial.

Isto posto, mais uma vez, reiteramos que garantir qualidade não é somente garantir o acesso. Muito ainda precisa ser feito. Muitos avanços podem ser detectados a partir do que foi citado neste tópico e, no próximo tópico, destacamos esses avanços.

Ao falarmos dos avanços nas políticas inclusivas, precisamos entender que por trás dessas políticas e implementações existem certas forças de interesse; e que, especialmente, existe uma sociedade e um governo capitalista, e isso deve ser levado em consideração. Afinal, não podemos dissociar o sistema político das políticas públicas, entendendo que ambos estão associados. Dessa forma, compreendemos que não existe política neutra, elas estão sempre determinadas em certo contexto histórico e espaço geográfico, e acometidas pelas correlações de forças. Antes de mais nada, salientamos que a política de educação inclusiva se configura enquanto política educacional e, por antecedência, uma política social.

E, a respeito das políticas sociais, ainda pontuamos que são, de certa forma, o resultado de articulações entre classes, que muitas vezes expressam suas forças sociais e que, ao mesmo tempo, se encontram em um mesmo contexto, o modo capitalista da sociedade. Nesse sentido, apontamos as políticas sociais necessárias em meio às lutas de classes do sistema capitalista, mais necessárias ainda as políticas sociais/educacionais/educacionais inclusivas na busca de uma educação para todos.

Desde a década de 1990, diversas políticas públicas para educação especial direcionadas para educação inclusiva têm sido implementadas no Brasil. O poder público vem promovendo um cenário, cada vez mais, voltado às políticas, programas e direcionamentos; e, nesse sentido, podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que já mencionamos na seção anterior e merece destaque no caso de evidenciarmos os avanços para a educação especial e inclusiva.

Esse documento orienta a abordagem inclusiva para os sistemas regulares de ensino, com ênfase em seu capítulo V, Educação Especial, assegurando que os educandos com necessidades especiais tenham currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica que de fato atendam às suas especificidades. Salientamos, ainda, que a LDB 9.394/96 apresentou, pela primeira vez na história da educação brasileira, um artigo específico sobre educação especial, reconhecendo o direito à diferença e ao pluralismo.

Outro avanço significativo que podemos mencionar foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento apresentado em 2008 pelo governo federal, por meio do Ministério da Educação. Esse documento nos apresenta os marcos históricos e normativos, faz um diagnóstico da educação especial, estabelece objetivos, define os educandos atendidos pela educação especial, além de traçar diretrizes. Tal política tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais (Brasil, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi considerada um marco para a educação especial uma vez que delibera propostas não apenas acerca de uma educação sob a perspectiva da educação inclusiva, favorecendo o ensino de todos em escola regular, mas também acerca do atendimento educacional especializado, como uma forma de complementar a formação dos alunos e não substituir o ensino em espaço regular.

O texto do documento também aborda a questão da formação de professores, que “para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos na área” (Brasil, 2008). Além disso, a política reforça que os sistemas de ensino devem garantir a acessibilidade a todos. Essa política veio para reforçar o ensino de todos em ambiente regular, garantindo a aprendizagem, a participação e o compartilhamento dos espaços.

Na intenção de implementar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, alguns programas e ações foram sendo apresentados para a educação especial, por exemplo, o programa Escola Acessível, que foi disposto a partir da resolução nº 27, de 27 de julho de 2012, o qual destina recursos financeiros às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais (Brasil, 2012).

Destacamos também outro avanço que foi o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, no qual ofereceu cursos de formação continuada de aperfeiçoamento e de especialização, na modalidade à distância, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em uma parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). Esse programa teve como objetivo a formação de professores das redes públicas e do ensino regular, no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE¹), a fim

1 De acordo com o Decreto nº 7.611, o AEE é [...] compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou

de melhor desenvolver nesses profissionais da educação práticas pedagógicas inclusivas em um contexto de fato inclusivo.

Com este programa, podemos perceber as ações preconizadas pela Política Nacional de Educação Especial de 2008 sendo então colocadas em favor de uma educação inclusiva, em favor de uma formação adequada dos professores, em prol das demandas inclusivas.

Considerações Finais

Quando nos propomos um olhar para as políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva na tentativa de investigar as ações que foram sendo direcionadas favorecendo a educação das pessoas com deficiência, nos propomos também a uma investigação acerca da bandeira educação para todos, uma vez que entendemos o termo “todos” sem restrições; uma educação que seja de fato acolhedora, inclusiva, e que respeite as especificidades de todos os educandos.

E, nesse respeitar, entendemos uma educação que de fato se faça acessível em todos os sentidos, seja na proporção de currículos e métodos adequados, seja na acessibilidade voltada para a infraestrutura das instituições, bem como no reconhecimento da formação necessária aos professores para lidarem com as demandas da educação especial. E, para que isso ocorra, sabemos da importância das políticas públicas na implementação das ações, e entendemos também as políticas públicas como políticas sociais, como uma forma de amenizar o processo de exclusão.

superdotação (Brasil, 2011).

Por meio deste estudo e, ao investigarmos as políticas citadas neste artigo, podemos verificar também que nenhuma política é neutra, e que é preciso levar sempre em consideração também seu contexto histórico, as forças de intenção por trás de uma política ou pela falta delas. A idealização e a promoção de uma escola de qualidade para todos é aguardada por muitos: pais, educandos, professores e toda a comunidade escolar; mas entendemos que essa idealização exige transformações profundas e bem organizadas do sistema de ensino, transformações que precisam contar também com o engajamento acima de tudo do poder público e que ele encare de fato o compromisso com a educação inclusiva.

A consciência inclusiva tem sido propagada consideravelmente no Brasil e no mundo e foi possível perceber esse aspecto ao longo deste trabalho. No entanto, quando falamos de práticas inclusivas educacionais, de escola inclusiva, de uma sociedade inclusiva de fato, ainda salta aos olhos a necessidade de superarmos muitos entraves, como a falta de compromisso do poder público na promoção de maiores ações e práticas educacionais inclusivas, a resistência das próprias instituições especializadas a mudanças determinadas, às ações excludentes arraigadas no sistema educacional, o preconceito, dentre outros, reverberando que necessário se faz o compromisso de alteridade do professor. Como nos aponta Reis (2021), alteridade

[...] é um ato de experienciar e reconhecer no processo de inclusão a plenitude para avançarmos, de forma consciente e reflexiva, para outras possibilidades de enxergar que no outro eu me realizo, me identifico e me completo em um contínuo fazer e refazer,

tecer e ser tecido em todas as dimensões que nos complementam e nos identificam como pertencentes a um mundo que, certamente, pode e deve constituir-se “na e para” a diversidade humana e não humana (Reis, 2021, p. 24-25).

Portanto, diante de todo o cenário discutido, consideramos que estudos desta natureza contribuem também para ampliar o conceito de inclusão e as possibilidades a serem superadas, pois importa dizer aqui que, (ainda...), é preciso avançar, ir em busca da efetivação de um sistema educacional que se atente em garantir educação pública de qualidade e inclusiva, e, para que isso ocorra, entendemos a importância das políticas públicas para a educação. Expectamos, então, o surgimento de novas políticas públicas na perspectiva inclusiva, maior engajamento do poder público, reformas e propostas que venham a ser discutidas, aprofundadas e democratizadas, em favor de um contexto educacional inclusivo.

Referências Bibliográficas

AMORA, Soares. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BALL, Stephen.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BATALLA, Denise Valduga. **Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira: Fundamentos em Humanidades**. v. 19, n. 1, 2009, p. 77-89.

Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/184/18411965005.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: 2008.

BRASIL. **Lei N° 7.853, de 24 de Outubro de 1989.** Brasília: 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 25 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011.

BRASIL. **Constituição (1988).** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. **Resolução nº 27.** Programa Escola Acessível. Brasília: MEC. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17428&Itemid=817. Acesso em: 19 maio 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7. Ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção leitura).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 1. Reimpressão- São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n.57, 2010.

MORIÑA, Anabel. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Inclusão. **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 17, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5570-revistainclusao7&Itemid=30192. Acesso em: 15 maio 2023.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Alteridade. In: **Dicionário [livro eletrônico]:** rumo à civilização da religião e ao bem viver/ Rosamaria Arnt, Paula scherre (orgs.). - Fortaleza, CE: Editora UECE, 2021.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente**: uma interface possível. 2013. 278 fl. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.

SOUZA, Carla Salomé Margarida de. **A educação especial no ensino superior**: o atendimento educacional especializado na Universidade Estadual de Goiás. Curitiba: CRV, 2020.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **Políticas públicas**: o papel das políticas públicas. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. AATR-BA, 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.



Um Olhar Sobre a Educação da Pessoa com Deficiência Visual no Contexto Escolar

Cristian Andrey Pinto Lima

Karine Barbosa da Silva

Zilda Misseno Pires Santos

Introdução

Neste estudo é realizado um levantamento histórico sobre pessoas com deficiência visual, e como estes são tratados desde as sociedades antigas até a atual. Ainda, serão descritas as transformações ocorridas no sistema educacional no Brasil, que, por sua vez, possui caráter excludente e desfavorável para a maioria da população, pois garante acesso à educação somente à elite socioeconômica.

Através de alguns dados estatísticos apresentados, verificamos a necessidade de criação e implementação de leis que amparem os direitos das Pessoas com Deficiência Visual (PcDV) a um ensino de qualidade. Além disso, serão demonstrados os tipos e as características da deficiência visual (DV); possíveis causas que levam à DV; além de sinais e sintomas que o professor pode observar em seus alunos. Conclui-se apresentando sugestões de orientações para inclusão de alunos com deficiência visual nas salas de aula.

Destacamos que aqui tomaremos por *PcD* a definição dada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (PcD), Lei nº 13.146/2015, que utiliza a mesma definição da Convenção Internacional da ONU sobre os direitos da pessoa com deficiência.

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 8-9).

A escolha para tal definição se deu por compreendermos que a palavra *deficiência* continua atrelada à *ineficiência*, o que sugere falta de capacidade, incluindo de aprender, sendo este um entrave para o desenvolvimento social.

A deficiência visual de uma pessoa não é parâmetro para estimar suas capacidades, haja vista, por exemplo, ela ser capaz de inter-relacionar-se plenamente com o mundo por meio dos demais sentidos (olfato, paladar, tato, etc.). Ressaltamos que nem sempre a PcDV foi vista em uma perspectiva de ser incluída

como sujeito de direitos sociais e políticos. Se atualmente celebramos a inclusão, devemos lembrar que o cenário há algum tempo não era assim.

Segundo Neves *et al.* (2013), a PcDV era “[...] inferiorizada, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos plenos e detentores de direitos sociais, entre os quais se incluem o direito à educação, ao lazer e às atividades motoras (Neves *et al.*, 2013, p. 78). Na antiga Prússia, a estes sujeitos eram reservados destinos tenebrosos, dentre eles a morte, o flagelo e os trabalhos sórdidos.

O Sistema Educacional Brasileiro e a Pessoa com Deficiência Visual: um Breve Levantamento Histórico Sobre a Deficiência Visual

As pessoas cegas, por muitos séculos, eram vistas de diversas maneiras pela sociedade em que estavam inseridas. Pensamentos supressivos impediam que a inclusão de pessoas com deficiência acontecesse, como destaca Mazzotta (1996, p. 16), “[...] até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas”.

Acrescenta-se que a própria religião contribuía para tal, visto que difundia o entendimento de que os seres humanos seriam a imagem e semelhança de Deus, em outras palavras, não se encontrava espaço para deficiências. Tais concepções foram sendo modificadas com o passar do tempo, e com o desenvolvimento de algumas ações a realidade de exclusão e segregação, aos poucos, foi se transformando.

Nas Sociedades Primitivas

A pessoa com deficiência era tida como um incômodo. O infanticídio de crianças que nasciam cegas ou com qualquer tipo de deficiência, bem como o abandono dos que perdiam a visão na fase adulta, se dava pelas condições de vida existentes. Ademais, as sociedades primitivas julgavam que pessoas cegas eram tomadas por *espíritos malignos*, e ter vínculos com tais pessoas significava ter ligações com estes espíritos.

Na Idade Antiga

No antigo Egito, o egiptólogo alemão Georg Moritz Ebers encontrou um papiro que, posteriormente, levou seu nome: *papiro de Ebers*. Datado de cerca de 1550 a.C., é um importante documento médico da época, e um dos primeiros documentos a falar sobre deficientes. A propósito, o parágrafo 356 define *cegueira* como uma doença. Gugel (2007) alega que no papiro de Ebers encontram-se “curas” para a cegueira, nas quais eram usadas misturas de ervas, órgãos de animais e magia.

Na Grécia antiga, os cegos, assim como demais deficientes, eram considerados pessoas sem moral, que deveriam ser excluídas e ficar à margem da sociedade. Havia costumes que influenciavam diretamente no destino das pessoas cegas na Grécia antiga. Entre eles, a não aceitação de deficiências. Os autores Franco e Dias (2005, p. 2) abordam características do que acontecia em cidades como Atenas e Esparta. Em Atenas, os recém-nascidos com alguma deficiência eram colocados em uma vasilha de argila e abandonados. Já em Esparta, em que *o cidadão pertencia ao Estado*, os pais tinham o dever de apresentar seus filhos perante os magistrados em praça pública;

as crianças com deficiências eram consideradas subumanas. Em muitas culturas, havia o respaldo legal para a extermínio.

Na Idade Média

Na Idade Média a cegueira era empregada nos castigos de pessoas que cometiam crimes. Souza (2012) relata um dos castigos mais conhecidos da época: o Imperador Justiniano I decidiu retirar os olhos de Belisário, acusado de traição, por volta do ano 505 d.C.; o General Belisário, que antes era tido como um herói na guerra contra os ostrogodos, após o castigo ficou cego e passou a viver como pedinte.

Durante a Idade Média era grande o poder e a influência da Igreja, que ditava seus dogmas e princípios. Pereira (2009) argumenta que, no século XVIII, a Igreja entendia que “corpos e condutas que se destacam por alguma diferença em relação ao padrão vigente eram imediatamente atribuídos a alguma ligação com o demônio” (Pereira, 2009, p. 5). Em síntese, tal afirmação levou milhares de deficientes à fogueira.

Na mesma época, no ano de 1260, o Imperador Luís IX, em Paris, fundou o asilo Quinze-Vingts, que ficou conhecido como a primeira instituição para tratamento de pessoas cegas. Franco e Dias (2005) alegam que este asilo foi criado para abrigar trezentos soldados franceses que tiveram seus olhos arrancados pelos sarracenos no período das Cruzadas. Do ponto de vista de Pereira (2009), anos depois, a Igreja já não poderia mais manter a ideia de que a cegueira tinha ligação com o demônio, pois, em suma, começou-se a entender que, no caso dos soldados, por exemplo, foi lutando por Deus que ficaram cegos.

Na Sociedade Europeia Renascentista

Na Europa do século XVI, inspirados pelo Renascimento, os médicos Cardano e Paracelso foram pioneiros nos estudos sobre as causas das deficiências. Ambos consideraram as deficiências como doenças e, dessa maneira, fizeram com que as deficiências se tornassem objeto de estudo da Medicina, importante acontecimento para o fim do misticismo que envolvia pessoas com deficiência.

Em 1745, nasceu, na França, Valentin Haüy, considerado o primeiro professor de pessoas cegas. Segundo Souza (2012), a vontade dele de ajudar os cegos surgiu em 1771, quando assistia à apresentação teatral de um grupo de cegos na Feira de St. Ovid. Na peça, os atores, vestidos de bobos da corte, debochavam da dura realidade pela qual passavam os cegos parisienses. Constrangido, Haüy decidiu criar um instituto para educar e profissionalizar os cegos. O instituto foi reconhecido no ano de 1791, e a partir de 1815, passou a se chamar *Instituto Real para Jovens Cegos*, e depois *Instituto Nacional para Jovens Cegos* (Souza, 2012).

Também na França, viveu Nicolas Marie Charles Barbier de La Serre. Barbier criou o método de “leitura noturna”, com a finalidade de transmitir códigos secretos militares. O método começou a ser usado pelo Instituto fundado por Haüy no ano de 1821 (Lemos *et al.*, 1999).

Em outubro de 1824, outro estudioso, Louis Braille, apresentou seu método de leitura ao Instituto. Tempos depois, os estudantes passaram a utilizar o método proposto por Braille, que permitia aos alunos: “tomar notas em classe, aprender ortografia, redigir composições, copiar livros, fazer ditados, corresponder-se entre si, enfim, podiam registrar seus sentimentos e impressões” (Lemos *et al.*, 1999, p. 12).

A organização do sistema educacional no Brasil tem evidenciado, no decorrer da história, características excludentes e desfavoráveis a uma grande parte da população. Em nosso país, no período da colonização imperialista e escravocrata, a educação já foi direito apenas da elite burguesa, e pouco se falava ou se dava importância aos direitos da pessoa com deficiência.

Com o passar do tempo, muitas expressões foram empregadas para se referir a indivíduos com deficiência, dentre elas: *retardo mental*, *indivíduo excepcional*, *pessoa com necessidades educacionais especiais*, *pessoa especial*, ou apenas o termo *especial*, com o intuito de se eufemizar o termo *deficiência*. Por meio da ascensão dos Direitos Humanos, apontou-se importantes avanços na aquisição da igualdade e da cidadania, tendo como foco a inserção social de pessoas com deficiência, tradicionalmente levadas ao isolamento, preconceito e abandono.

A Educação Especial, ao longo dos tempos, descreve uma concepção de educação garantida aos nobres e à elite, tendo em vista que poucas instituições ofertavam atendimento digno aos deficientes. No Brasil, a Educação Especial se fortaleceu após a Segunda Guerra Mundial, através da criação de entidades privadas e dos primeiros serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e nas Campanhas Nacionais de Educação de Deficientes, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura.

A trajetória da educação especial, marcada pela luta e busca da preservação de direitos, fez com que ela assumisse função de relevância social, com a intenção de promover a

igualdade entre as pessoas, o pleno exercício da cidadania e o acesso ao conhecimento. Atualmente, sendo a educação especial uma modalidade de educação que perpassa todos os níveis de escolaridade e outras modalidades, esta encontra-se, assim, conceituada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, no âmbito da Educação Básica:

Educação Especial: Modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos ou serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p. 39).

Contudo, é importante considerar que as escolas não podem diagnosticar seus alunos. Antes, ela deve encaminhá-los a uma equipe multiprofissional especializada e, a partir do diagnóstico positivo e com o auxílio técnico, realizar a avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Destaca-se, com o passar da história, o importante papel das instituições particulares e filantrópicas na luta dos direitos das PcD. Foram estas que criaram e organizaram ações em defesa da cidadania e denunciaram a hostilidade, a intolerância e a falta de programas educacionais básicos para estas pessoas.

Desde meados dos anos 80 e início dos 90, inicia-se, no contexto internacional, um movimento materializado por profissionais, pais e as pessoas com deficiência que lutam contra a ideia de que a educação especial, embora colocada em prática junto a integração escolar, (Sánchez, 2005, p. 8), seja tratada de forma diferente e não inclusiva. Portanto, a educação especial é resultado da mudança do ponto de vista da sociedade, da ascensão das políticas públicas e dos movimentos sociais que exigem do Estado direitos a minorias sociais.

Na mesma época, surgiu um movimento com foco em inclusão, que vai contra todas as situações de exclusão, tendo como norte a igualdade de oportunidades nos serviços sociais, que deve abranger as instituições escolares.

A Educação Inclusiva é um processo em que se abre espaço para a presença de todos os estudantes nas instituições de ensino regular. Envolve reestruturar, dentro destes ambientes, suas políticas e práticas de maneira que estes abrangem a diversidade de alunos. Pelo seu ponto de vista, é possível conhecer o sujeito e suas individualidades, promovendo a universalização do acesso escolar.

Atualmente, muitos vêm buscando a extinção do preconceito com as PcD. Dessa forma, o processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) está evidentemente dentro das salas de aula e na sociedade. O processo inclusivo escolar faz com que todos os alunos se sintam acolhidos e atendidos em suas necessidades educacionais e em sua individualidade. Ainda que certas adequações tenham que ser feitas, esses sujeitos necessitam ser atendidos quanto às suas carências e seu ingresso em meios que garantam uma aprendizagem eficaz. Desse modo, uma escola que se considere

inclusiva tem, na solidariedade e colaboração, ferramentas indispensáveis para a aprendizagem de todos os alunos.

Dessa forma, sendo a escola entidade social incumbida da criação da consciência cidadã, é necessário perceber que a educação para todos, e a inclusão de qualquer cidadão, abrange mais que atitudes de aperfeiçoamento e planejamento. Estas subordinam-se às conjunturas econômicas, culturais e sociais da família, da escola e da sociedade, que, por sua vez, desempenham uma função significativa na viabilidade e concretização da educação inclusiva. Dessa forma, fica explícito que o professor do ensino regular necessita de acesso aos saberes específicos para lidar com discentes com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, é importante que os docentes tenham entendimento sobre a legislação que orienta a educação especial e inclusiva, bem como quais as atividades oferecidas por essa modalidade.

Legislação para Inclusão de Pessoas com Deficiência

Hoje é uma realidade nas redes públicas e também particulares de ensino, alunos com deficiências frequentarem o ambiente escolar. Isto é um grande progresso quando relacionamos ao passado, quando as pessoas com deficiência eram segregadas do convívio social. Um dos acontecimentos históricos que contribuíram para que a educação fosse vista como um bem para todos foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948. Segundo ela, todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos, e afirma, ainda, que a educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana. Contudo, diariamente vivenciamos práticas excludentes e preconceituosas

que resultam na negação e desrespeito desses direitos. Assim, a escola tem que se manifestar como um local que respeita e valoriza a diversidade, e que contribui para a construção da consciência mais igualitária e cidadã.

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 9 de dezembro de 1975, reafirma e estende às PcD os direitos enunciados na declaração de 1948. É baseado neste documento que se firmam os rumos para as discussões, criação de leis, decretos e declarações que se destinam a levar respeito e cidadania aos deficientes (ONU, 1975).

Aspirando o bem-estar básico ao aprendizado de todos, especialmente aos menos assistidos, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada em Jontiem, na Tailândia, formatou um documento na ocasião que afirma, no seu Art. 3º, parágrafo 5º, que as necessidades básicas de aprendizagem das PcD “[...] requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990).

A Declaração de Salamanca, aprovada em 10 de junho de 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, foi outro importante passo em busca da inclusão. O documento elaborado buscava mostrar as nações participantes a importância da exigência de políticas públicas e educacionais que atendessem a todas as pessoas de modo igualitário, sem discriminação e com respeito às diferenças individuais. Além disso, reitera a obrigação do governo em assumir a inclusão perante a lei, com a finalidade de garantir matrícula de todas as crianças em escolas regulares, exceto em casos específicos, que forcem a agir de maneira diferenciada ou de comprovadamente ser em razão do bem-estar da criança.

Vimos, nesses marcos internacionais, grande contribuição rumo ao cumprimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Em nosso país, também tivemos avanços legais, citaremos apenas alguns com o intuito de nortear o processo de conscientização frente à luta em prol dos direitos dos cidadãos e educandos com deficiência.

Foi em 1961 que surgiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 4.024. Nela, em seu Art. 88º, foi determinado que a educação de *excepcionais* deveria ser realizada de forma preferencial no sistema regular de educação, a fim de integrá-los na comunidade (Brasil, 1961). A LDBEN de 1971, Lei nº 5.692, alterou a anterior e sugeriu, no Art. 9º, que:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

Portanto, com o intuito de proporcionar tratamento especial ao público descrito no artigo supracitado, reforçou-se a ideia de que a educação especial fosse realizada por uma instituição educacional especializada.

Dentre outros princípios, a Constituição Federal (CF) de 1988 estabelece os principais sujeitos passivos do direito à educação, sendo de competência da família, sociedade e do Estado seu fomento e incentivo. Em seu Capítulo III – “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, Seção I – “Da Educação”, no Art. 205º, assegura que se trata de um “direito de todos e dever do Estado e da família [...] será promovida e incentivada com a colaboração

da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2016, p. 123). Dessa maneira, é neste artigo que se encontra o alicerce para o progresso de um país: a garantia do direito à vida, concernente ao Estado protegê-la em sua totalidade; assim como o direito à educação.

O Art. 206º da CF (Brasil, 2016, p. 123) e seus incisos apontam a maneira como a educação pode ser implementada no País, pautando-se nos conceitos da igualdade e liberdade. Ganha destaque o inciso I: “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, em que percebe a preocupação que o Estado deve ter de garantir o acesso à educação, bem como a permanência dentro da escola. Não é suficiente apenas ingressar no ambiente escolar, mas nele manter-se no espaço de tempo apropriado, possibilitando formação adequada para o exercício da cidadania e a chance de adentrar no mercado de trabalho. No inciso VII do mesmo artigo, “Garantia de padrão de qualidade”, vemos manifestar-se o cuidado com a qualidade da educação para todos e a torna um preceito essencial do ensino a ser prestado. Portanto, este é um direito que demanda ações efetivas do Estado.

Já o Art. 208º da Constituição em vigor (Brasil, 2016, p. 124) deixa claro que a educação é um direito de todos, e que é imprescindível que ela seja de qualidade e com respeito às diferenças. Em seu inciso III, “Atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, fica explícito o senso da inclusão das pessoas com deficiência, dos que se encontram impedidos de estudar durante o dia, seja no período matutino ou vespertino, tendo, com suas especificidades, acesso ao ensino noturno, e a inclusão também daqueles que passam por adversidades no

acesso à escola, dentre elas, por exemplo, dificuldades de acesso ao transporte e a alimentação, garantias estas associadas ao direito à educação.

ALDBEN nº 9.394/96, através da qual o Brasil instituiu a política educacional inclusiva, visa garantir aos alunos com necessidades especiais meios educativos, professores especializados, e professores do ensino regular aptos para mediar a inclusão deste público em classes comuns, assegurando, também, a terminalidade específica para cada caso (Brasil, 1996).

A Lei nº 4.169 de 1962 oficializa as convenções Braille para uso e escrita dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille (Brasil, 1962). O principal objetivo deste documento foi permitir que o código Braille continuasse sendo o instrumento ímpar na inclusão, educação, reabilitação, bem como na profissionalização de pessoas cegas.

Temos como lei específica o dec. nº 5.904, de 21 de setembro de 2006, que regulamenta a Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, que, por sua vez, dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo, acompanhada de cão-guia e outras providências.

Alguns Dados Estatísticos de PcDV(s)

Segundo dados do Relatório Mundial sobre as Deficiências, da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2012),

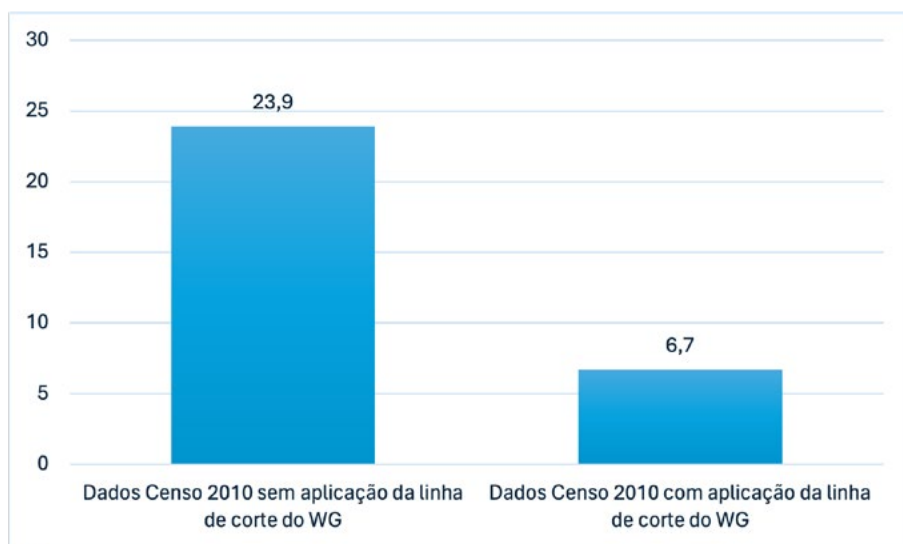
Estima-se que mais de um bilhão de pessoas vivam com alguma forma de deficiência, algo próximo de 15% da população mundial

(baseado em estimativas da população mundial de 2010). [...] De acordo com a World Health Survey, 73 aproximadamente 785 milhões de pessoas (15,6%) com 15 anos ou mais vivem com alguma forma de deficiência, enquanto a Global Burden of Disease estima algo em torno de 975 milhões de pessoas (19,4%). Dessas, a World Health Survey estima que 110 milhões de pessoas (2,2%) possuem dificuldades funcionais muito significativas, enquanto a Global Burden of Disease estima que 190 milhões (3,8) possuem uma 'deficiência grave' – o equivalente as deficiências inferidas por condições tais como a tetraplegia, a depressão grave ou a cegueira. Somente a Global Burden of Disease mensura a infância com deficiência (0-14 anos), a qual está estimada em 95 milhões de crianças (5,1%), das quais 13 milhões (0,7%) possuem 'deficiências graves' (OMS, 2012, p. 7-8).

A ONU, por meio de seus estudos, vem alertando a respeito. A OMS adverte que existem 39 milhões de cegos no mundo; outros 246 milhões sofrem de perda moderada ou severa da visão, sendo que 90% dessas pessoas vivem em países em desenvolvimento. Estima-se ainda que 19 milhões de crianças com menos de 15 anos de idade apresentem problemas visuais. Desse montante, 12 milhões poderiam ter sua condição facilmente diagnosticada e corrigida. Outro dado, ainda segundo a OMS, é que 1,5 milhões de menores têm diagnóstico de cegueira irreversível, e dois terços dessas crianças morrem até dois anos depois de terem perdido a visão.

Segundo o Censo Demográfico realizado pelo IBGE, em 2010, identificou-se um contingente de 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, o que representava, na época, 23,9% da população (IBGE, 2010). O elevado índice de PcD na população indicada pelo Censo 2010, sobretudo de pessoas com DV, chamou a atenção de pesquisadores e gestores públicos. Dessa maneira, em 2018, o IBGE revisou os dados e passou a adotar um novo critério de margem de corte, sugerida pelo Grupo de Washington (GW), conforme Figura 1:

Figura 1: Contingente de PcD, sem e com aplicação da linha de corte recomendada pelo GW



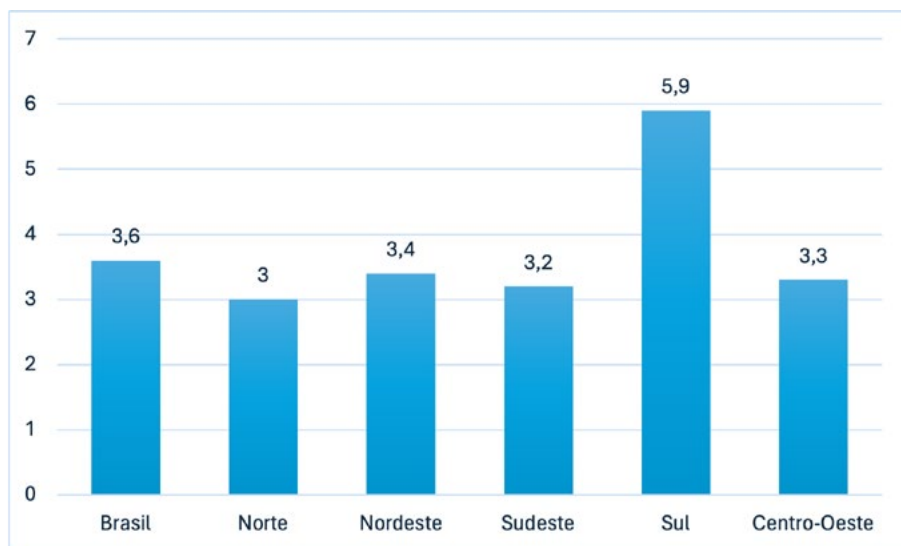
Fonte: IBGE (2010, p. 7).

Consequentemente, essa nova maneira de se obter dados, alinhada às boas práticas internacionais, fez com que o número de pessoas com deficiência no Brasil atingisse 12,7 milhões e representasse 6,7% da população em geral, bem abaixo dos 23,9% identificados anteriormente. Destacamos que, a partir da releitura dos dados, passou-se a identificar como *pessoa com deficiência* apenas os indivíduos que optaram pelas alternativas *ter dificuldade ou não conseguir*, em uma ou mais questões do tema. Neste estudo, trabalhamos com a coleta de dados de 2010, haja visto que o censo demográfico de 2020 foi adiado para 2022 em função da pandemia da Covid-19, e ainda não teve seus resultados publicados.

De acordo com o Ministério da Saúde (MS), a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) calculou 200,6 milhões de pessoas residentes em domicílios particulares permanentes, em 2013. Desse montante, 6,2% possuíam pelo menos uma das quatro deficiências. Ocorrendo a prevalência de 0,8% de deficiência intelectual; 1,3% de deficiência física; 1,1% de deficiência auditiva, e a prevalência de 3,6% de deficiência visual (MS, 2017, p. 9-12). Portanto, dentre os tipos de deficiências pesquisadas, a visual é a mais representativa. Ainda, de acordo com a pesquisa, da prevalência de 3,6% da população de deficientes visuais, apenas 0,4% a possuíam desde o nascimento, enquanto 3,3% adquiriram a deficiência por doença ou acidente. As pessoas com deficiência visual, que faziam uso de algum recurso para auxiliar a locomoção, representavam 6,6%, e os que frequentavam algum serviço de reabilitação, 4,8%.

Em termos comparativos, levando-se em consideração as grandes regiões do Brasil, a região Sul do país é aquela que apresenta maior proporção de pessoas com deficiência visual (5,4%) e o Norte com a menor, (3,0%) (Figura 2).

Figura 2: Comparativo de PcDV no Brasil por grandes regiões



Fonte: Ministério da Saúde (2017, p. 12).

Com base nos dados expostos é possível afirmar que a população de PcDV no Brasil é significativamente grande, fazendo-se necessárias implementações de políticas públicas educacionais com a finalidade de proporcionar oportunidades de acesso, permanência e satisfatória evolução educacional, com as adaptações que se façam necessárias, equivalentes às dificuldades, com foco no propósito de superá-las.

Tipos e Características da Deficiência Visual

A DV é a ausência ou diminuição da capacidade visual em ambos os olhos, de forma definitiva, não sendo possível de ser melhorada ou corrigida com o uso de lentes e/ou tratamento

clínico ou cirúrgico. Como forma de certificar-se de que uma pessoa tem algum problema de visão, ou analisar seu nível de acuidade, é necessário avaliar dentro da Escala Optométrica de Snellen. A pessoa submetida à avaliação precisa ficar a uma distância de 3 metros da tabela, colocada em um quadro a uma distância de 3 metros das pernas traseiras da cadeira, a altura dos olhos. Avalia-se um olho, depois o outro, e, por fim, os dois ao mesmo tempo, momento em que verifica-se até que linha ela distingue as letras (Correa *et. al.*, 2015, p. 205). Contudo, a Escala Snellen não substitui consultas e exames específicos com especialistas.

Cegueira

De acordo com MEC/SEESP (2006):

Cegueira: É a perda total da visão, até a ausência de projeção de luz. Do ponto de vista educacional, deve-se evitar o conceito de cegueira legal (acuidade visual igual ou menor que 20/200 ou campo visual inferior a 20° no menor olho), utilizada apenas para fins sociais, pois não revelam o potencial visual útil para a execução de tarefas (MEC/SEESP, 2006, p. 16).

O documento supracitado ressalta que a definição proposta serve somente para parâmetros sociais, pois a pessoa cega pode usar os outros sentidos para sua aprendizagem e desenvolvimento, como o Código Braille para leitura e escrita, além dos recursos da informática. Além disso, os sentidos da audição, olfato, tato e paladar, percebendo as informações

vindas dos estímulos externos, quando se integram, geram compreensão, exploração e entendimento do ambiente ao cego.

Baixa Visão

O MEC/SEESP (2006) considera que:

Baixa Visão: É a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo (MEC/SEESP (2006, p. 16).

A perda da função visual pode se dar ao nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados. Assim, conforme seu quadro visual e necessidades na execução de atividades, a pessoa com baixa visão pode fazer uso de recursos especiais para melhoria da acuidade visual, como, por exemplo, auxílios não ópticos, auxílios ópticos (óculos e lupas) e eletrônicos. A indicação desses recursos será feita pelo profissional da área (oftalmologista).

Possíveis Causas da DV

Segundo a matéria *13/12 - O dia do cego*, publicada no site do Ministério da Saúde (MS) em 2017, entre o público infantil, as principais causas da deficiência visual são glaucoma congênito,

retinopatia da prematuridade e toxoplasmose ocular congênita. Por outro lado, na população adulta, destacam-se o glaucoma, retinopatia diabética, atrofia do nervo óptico, retinose pigmentar e degeneração macular relacionada à idade (DMRI). Ressalta-se que a avaliação oftalmológica permite a detecção de problemas visuais, o diagnóstico e a indicação do tratamento adequado para a garantia da saúde ocular.

Observação de Sinais e Sintomas na Escola

O professor pode observar alguns sinais e sintomas, que apontam prejuízos no rendimento escolar de seus alunos, e, desta maneira, prevenir diversos problemas relativos às capacidades visuais destes. Dentre os principais sinais e sintomas, segundo Nassif (2015), encontram-se os descritos no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Sinais e sintomas relacionados a DV (continua)

Casos	Sintomas
Miopia, Hipermetropia ou Astigmatismo	Queixa de visão embaçada, dores de cabeça, olhos vermelhos após esforço, “entortam” um dos olhos, esfrega os olhos, lacrimeja.
Problemas de Focalização	Aproxima muito os olhos do caderno, dificuldade em copiar da lousa, pouca compreensão de leitura, evita realizar as tarefas, cansa-se ao ler, piora de rendimento com o passar do tempo.

Quadro 1: Sinais e sintomas relacionados a DV (conclusão)

Casos	Sintomas
Problemas de Integração Visomotora	Escrita e desenho descuidado, não se mantém sobre a linha, pouca habilidade para copiar, responde melhor oralmente do que por escrito, baixo rendimento nos esportes, coordenação comprometida.
Problemas de Direcionalidade	Dificuldade em aprender e reter a noção de direita e esquerda inverte (espelha) letras e números, dificuldade em se localizar e consequentemente se posicionar no espaço.

Fonte: Adaptado de NASSIF (2015).

Notado algum dos sinais e sintomas acima mencionados, é necessário que o professor direcione o aluno, de forma urgente, para uma avaliação Optométrica especializada no processamento e rendimento visual.

Sugestões de Orientações e Técnicas Pedagógicas

Na escola, em certas situações, muitas das vezes os professores confundem, ou interpretam de forma equivocada, atitudes e posturas de alunos que, por exemplo, têm baixa visão, que oscilam entre *enxergar e não enxergar*. Estes alunos apresentam problemas em algumas situações, tais como: objetos situados em locais mal iluminados, lugar muito claro e ensolarado, objetos ou materiais que não facilitam contraste,

objetos e pessoas em movimento, visão de profundidade, percepção de formas complexas, representação de objetos tridimensionais, e tipos impressos ou figuras não condizentes com o potencial da visão.

Tendo em vista que a baixa visão pode gerar conflitos emocionais, psicológicos e sociais, que influenciam de forma direta na aprendizagem, no comportamento e na conduta do aluno, Sá *et al.* (2007) trouxeram algumas estratégias para que os professores adotem em suas aulas. São elas: sentar o aluno a uma distância de aproximadamente um metro do quadro negro na parte central da sala; evitar a incidência de claridade diretamente nos olhos da criança; estimular o uso constante dos óculos, caso seja esta a indicação médica; colocar a carteira em local onde não haja reflexo de iluminação no quadro negro; posicionar a carteira de maneira que o aluno não escreva na própria sombra; sentar o aluno em lugar sombrio se ele tiver fotofobia (dificuldade de ver bem em ambiente com muita luz); observar o espaçamento adequado entre letras, palavras e linhas; além disso, é importante conhecer a história de vida do aluno (quando perdeu a visão, que estratégias de estudo o aluno utiliza, se possui memória visual, se necessita de material ampliado, Braille ou se faz uso de software, como DosVox, NVDA etc.). Tais sugestões visam uma efetiva inclusão de alunos com necessidades visuais especiais. Dessa maneira, os professores devem buscar atentar-se e dar maior atenção às necessidades individuais destes sujeitos.

Considerações Finais

Ao concluirmos este trabalho, entendemos que todas as pessoas, independente de terem ou não uma deficiência, têm o

direito de ter acesso à educação escolar de qualidade, bem como de estar incluídas na sociedade. Ao analisarmos como a pessoa com deficiência foi tratada ao longo da história, percebemos a forma excludente com que foram tratadas, ao serem vistas como um incômodo, algo ligado a espíritos malignos, imoral, subumano, ficando às margens da sociedade. No século XVI, na Europa, iniciam-se pesquisas sobre as deficiências, ainda vistas como uma *doença*, porém, tornando-se objeto de estudos da medicina.

No campo educacional, em 1791, foi reconhecido um instituto para educar e profissionalizar cegos, que mais tarde passou a ser chamado de *Instituto Nacional para Jovens Cegos*, local que proporcionou o início de um novo olhar a respeito da pessoa com deficiência visual. Em âmbito nacional, foi possível perceber que, ao longo da história, a pessoa com deficiência visual também foi tratada, no Brasil, de forma excludente, e a educação era um direito para poucos. A partir dos anos 80, surge o movimento de inclusão, e a educação inclusiva passou a ter como objetivo a inserção igualitária na sociedade, garantindo oportunidades iguais para todos em todos os âmbitos sociais.

Os dados extraídos no decorrer do trabalho mostram que os alunos com deficiências estão frequentando as escolas, e isso é um avanço em relação ao passado. As políticas públicas nacionais e internacionais contribuíram para ampliar a visão de educação como um bem para todos. Entre as políticas públicas destacamos a LDBEN nº 9.394/96, que visa a inclusão dos estudantes com deficiência visual em salas de aula comuns, com foco na educação de qualidade.

Por meio da análise dos dados apresentados foi possível perceber que a população de pessoas com deficiência visual no

Brasil é significativamente grande, e que ainda se faz necessária a implementação de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência dos estudantes com necessidades especiais no sistema educacional, em todas as modalidades.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 13. 146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Ed, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 06 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5904**, de 21 de setembro de 2006. Regulamenta a Lei Nº 11.126, de 27 de junho de 2005. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2006/decreto/d5904.htm Acesso em: 21 maio 2023.

BRASIL. **LDBEN nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961. Disponível em: L4024 (planalto. gov.br). Acesso em: 01 maio 2023.

BRASIL. **LDBEN nº 5.692, de 11 de abril de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: <https://www2camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. **LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.169, de 04 de dezembro de 1962.** Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille, 1962. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4169.htm. Acesso em: 07 maio 2023.

CORRÊA, José Edison (*et.al*). **A avaliação ocular de crianças e adolescentes na atenção básica à saúde.** II Relato de experiências em tecnologias educacionais do Sistema UMA-SUS. 22. ed. Recife: Editora Universitária UFPE, p. 196-211, 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca - Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

FRANCO, João Roberto; DIAS, Tércia Regina da Silveira. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. **Rev. Benjamin Constant**, Ed. 30. 2005.

GUGEL, Maria Aparecida. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. In: GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho.** Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisa, 2010. Nota técnica 01/2018. **Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington.** Rio de Janeiro, 2018.

LEMONS, Edson Ribeiro (*et al.*). Louis Braille: Sua vida e seu sistema. In: **Revista Fundação Dorina Nowill para Cegos**, 2ª ed., revisada e ampliada. Ed. especial. 190 anos do nascimento de Louis Braille. São Paulo. Brasil, 1999.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (MS). **13/12 - O dia do cego**. 12 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/ultimas-noticias/2572-13-12-dia-do-cego>. Acesso em: 14 maio 2023.

MEC /SEESP. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais - orientações gerais e marcos legais**. Brasília. Brasil, 2006.

NASSIF, Fernando. **Como identificar problemas visuais na escola**. ABC Aprendizagem. 2015. Disponível em: https://educarepedagogia.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Educacao-Especial_-Deficiencia-Visual-1.pdf. Acesso em: 25 abr. 2023.

NEVES, Geraldo Nepomuceno (*et al.*). **Educação Física adaptada à Pessoa com Deficiência Visual**. Revista Eletrônica Fafit/Facic, v. 4, n. 1, p. 77 - 85, 2013. Disponível em: <http://www.fafit.com.br/revista/index.php/fafit/article/view/73>. Acesso em: 03 maio 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 09 de dezembro de 1975, 2011. Disponível em: www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/dec_def.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Relatório Mundial sobre a deficiência / World Health Organization**, The World Bank; Tradução Lexicus SAERVIÇOS Linguísticos - São Paulo: SEDPcD, 334p, 2012.

PEREIRA, Ray. Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, jul.-set., p.715-728, 2009.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência visual**. SEESP/SEED/MEC, Brasília/DF – 2007.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, p.7-8, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 14 maio 2023.

SOUZA, Addan Tritty Rezende de. Um olhar através da história: analisando a cegueira nas sociedades ao longo do tempo. **Revista Visão Acadêmica**, Goiás, n. 4, p. 63-85, maio, 2012. Disponível em: <https://docs.academicoo.com/user/itelvides/revista-visao-academica-5.pdf> . Acesso em: 14 maio 2023.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990). **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem** Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Jomtien, Tailândia, 1990.



Autismo: O Viés Patológico e suas Implicações no Processo de Escolarização

Selma Regina Gomes

Selêucia Garcia Rosa

Introdução

O pensamento educacional é constituído por paradigmas que, de tempos em tempos, se modificam em função da flexibilidade das transformações econômicas, sociais e culturais. Essas transformações dinamizam a história da educação, com influência na maneira de se pensar as relações entre os homens, com interferência direta na relação com o saber. Em outros termos, por meio das distintas formas de se conceber a realidade e as implicações destas na organização das várias instituições da sociedade, em especial a escola, novas formas de gerir as relações econômicas, sociais e culturais despontam e definem o curso da realidade imediata das instituições.

Paradigmas são princípios, teorias ou conhecimentos originados de diversos campos científicos e se estabelecem como referenciais basilares, isto é, modelos ou padrões a serem seguidos em determinadas situações (Bernardes, 2020). Refere-se a uma forma de conceber a prática. No campo educacional, norteiam as políticas e a ação dos educadores e da comunidade escolar em geral.

Atualmente, observa-se uma nova reestruturação educacional, sendo que o novo paradigma se pauta pela inclusão escolar, cuja bandeira é a escola regular como espaço educacional diverso, que contempla a todos, assegurando o direito à participação efetiva dos indivíduos nos vários espaços sociais, independentemente das formas de vida que os caracterizam. Essa nova abordagem contrapõe-se ao paradigma anterior, o da exclusão escolar, no qual pessoas que apresentavam características fora do padrão normatizado não participavam efetivamente dos diversos ambientes da sociedade, por serem consideradas inaptas e inúteis ao processo de desenvolvimento social. Isso porque não atendiam aos critérios de normalidade definidores do direito à participação na educação formal.

Apesar das intenções de garantia do direito à participação expressas pelo paradigma da inclusão escolar, é fato que o sistema educacional brasileiro se encontra estruturado para atender a um certo tipo de público, ou seja, alunos que não apresentam grandes dificuldades de aprendizagem e cujas características não se distanciam do padrão. Em casos de alunos que apresentam características específicas com relação aos aspectos cognitivos, físicos ou motores, passa-se a observar fraturas na prática pedagógica.

Há uma grande tendência de generalizações acerca das necessidades específicas dos alunos que apresentam deficiência. É comum que se tente apresentar receitas prontas para lidar com eles, descartando a ideia de que cada aluno, escola e comunidade são singulares e nem sempre o que se mostra adequado a uma realidade o será para outra. Assim, é imprescindível a análise do caso concreto de cada indivíduo e das escolas para a detecção das demandas, sejam elas comuns ou especiais (Mazzotta, 2003).

Em meio a dificuldades e barreiras encontradas pelos profissionais da educação, torna-se comum o uso de um discurso cuja racionalidade foi gestada a partir do campo biomédico para justificar as falhas pedagógicas com relação à não aprendizagem. Nesse sentido, uma espécie de pensamento naturalizado justifica o fracasso escolar, atribuindo sua responsabilidade à pessoa que não aprende, devido a um defeito orgânico que a impede de avançar em termos de aprendizagem. No âmbito da inclusão, pelo menos no discurso, a ideia do defeito como impedidor do desenvolvimento de potencialidades é algo superado, posto que:

A introdução do conceito de necessidades no início dos anos 70 (Gulliford, 1971) e a sua subsequente adoção no Relatório Warnock foi muito útil naquele período. Esse conceito ajudou a mudar a ênfase dos defeitos e dos deficit da criança para a identificação de uma necessidade individual única, desconsiderando-se os rótulos trazidos pela categorização (diagnósticos) (Mittler, 2003, p. 32).

Compreende-se que a própria expressão “necessidades especiais” carrega o estigma da discriminação. Isso porque, ao apontar a diferença em termos de necessidade, a prática entra no jogo da medicalização e a consequente patologização das dificuldades encontradas pelas crianças durante o processo de escolarização. Mesmo sem um diagnóstico claro ou uma definição assertiva, muitos docentes afirmam que a criança não aprende porque tem algum problema ou patologia (Franco, 2012).

Diante desse cenário, encontra-se o aluno autista, com a seguinte caracterização: baixa qualidade na interação social e na comunicação, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (Farias; Maranhão; Cunha, 2008). Em práticas docentes com alunos autistas, é preciso promover ações com base no respeito aos diferentes aspectos associados a essa condição, valorizando suas potencialidades e características, com vistas à promoção do desenvolvimento desses sujeitos (Kupfer, 2004).

[...] de etiologia ainda questionável, tal transtorno foi estudado por Leo Kanner (1943), Asperger (1968) e Wing (1981), que descreveram as pessoas com TEA como aquelas que apresentam geralmente um grau de prejuízos no curso do desenvolvimento, dentro de um espectro composto pela tríade de déficits simultâneos e variáveis na interação, na ordem simbólica, social e comunicacional, características essas frequentemente acompanhadas de comportamentos repetitivos e estereotipados, expressos

em quadros clínicos, dos tênues aos mais graves (Braunstein, 2019, p. 7).

As peculiaridades apresentadas pela pessoa com autismo não a impedem de aprender e se desenvolver. Além disso, o modo como se comunica e se relaciona não deve se configurar em empecilho para o efetivo processo ensino-aprendizagem. Em diferentes situações, a falta de capacitação e de condições adequadas de trabalho têm feito com que educadores recorrem ao discurso biomédico para justificar a não aprendizagem. Assim, a condição de ser do aprendiz é interpretada como um “defeito”, sendo que suas capacidades e potencialidades são postas em segundo plano.

Por entender que o desenvolvimento cognitivo de alunos com autismo pode ser afetado por padrões inadequados de mediação, devido à compreensão equivocada sobre os reais limites e possibilidades, questiona-se: Como a interpretação, pelo viés da patologia, influencia o processo de escolarização da pessoa autista?

Parte-se do princípio de que o discurso é uma forma de poder e dominação que molda as ações. Destarte, questionar as implicações do discurso biomédico como justificativa para a não aprendizagem se apresenta como uma tentativa de acompanhar as pesquisas favoráveis a uma mediação mais consciente com relação à prática pedagógica dos professores que atuam diretamente com o aluno autista.

Com base nessas considerações, o objetivo geral deste estudo é desvelar as implicações do viés patológico na compreensão do autismo e suas manifestações no processo de escolarização. De maneira específica, objetiva-se destacar um breve panorama histórico das concepções sobre o autismo;

analisar as influências midiáticas acerca do autismo em ambiente escolar; levantar questões que confirmam a necessidade da despatologização do autismo.

O uso do termo despatologização refere-se neste texto a este movimento de resistência, ou seja, uma forma de denunciar o processo de patologização de condutas humanas que não se encaixam ao *padrão socialmente aceitável*. Não se trata de fazer uma alusão à cura ou extinção de características da pessoa com autismo, mas sim de reforçar uma lógica de condução do processo de ensino para além da patologia, no sentido de valorização das potencialidades de cada pessoa.

Para a consecução deste estudo, procedeu-se a uma investigação de natureza qualitativa, considerando a complexidade do objeto de estudo escolhido e o permanente movimento de mudança em torno de concepções, teorias e políticas educacionais que tratam do assunto. Assim sendo, segue abordagem analítica com aproximação ao materialista histórico dialético, tendo como foco central o movimento histórico e as contradições em torno das proposições acerca do potencial da pessoa com autismo na condução de seu processo de aprendizagem e autonomia, para atuar de forma independente junto a outras pessoas.

Para o alcance do propósito desta investigação, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, tendo como base autores que contribuem para o entendimento dos processos envolvidos na escolarização com ênfase em Vigotski (2007) e Charlot (2005, 2000), para argumentar sobre a possibilidade de todas as pessoas aprenderem desde que com a mediação adequada, Mazzota (2003) e Mittler (2003) com suas proposições a respeito do conceito de necessidades educacionais específicas e sua

relação com a concepção baseada no defeito. Rios *et al.* (2015) para evidenciar o aumento de diagnósticos de pessoas com autismo nos últimos anos, Collares e Moysés (2016, 2013) para refletir acerca da tendência à biologização de comportamentos considerados inadequados no contexto da escola e a respeito da necessidade de resistir ao fenômeno da patologização da vida. Souza (2015) argumenta que é necessário deslocar o foco do indivíduo para a escola como espaço em que relações sociais e individuais se articulam a partir de uma rede complexa, ou seja, focar no *processo de escolarização* e não nos *problemas de aprendizagem*.

O texto está organizado em três tópicos. O primeiro tem como objetivo destacar um breve panorama histórico das concepções sobre o autismo, mediante conceitos básicos, definições, características, diagnóstico e entendimento acerca da patologização e da despatologização. O segundo busca abordar o papel da mídia na formação de concepções socialmente partilhadas a respeito do autismo, com vistas a demonstrar que a patologização é um fenômeno social, bem como chamar a atenção para a maneira como os discursos sobre o autismo são incorporados pela sociedade. O terceiro visa levantar questões sobre desenvolvimento e aprendizagem de maneira geral, que fortalecem a necessidade da despatologização no contexto escolar, inclusive das ideias acerca da potencialidade da pessoa com autismo.

Panorama Histórico Sobre Autismo

O estudo sobre autismo não é algo recente. No ano de 1938, o psiquiatra austríaco Léo Kanner (1894-1981), considerado o pioneiro em observar crianças internadas com comportamentos

diferentes, recebeu em seu consultório uma criança de 5 anos, Donald Triaplett, considerado o primeiro caso estudado de uma criança com comportamento considerado fora dos padrões adequados para a faixa etária. Após acompanhá-lo durante alguns anos, Kanner afirmou que o paciente possuía *distúrbio autista do contato afetivo*, posto que o garoto não conseguia estabelecer relações socioafetivas com outras pessoas (Gomes, 2022).

Em 1943, Kanner publicou o primeiro trabalho sobre o tema, intitulado de *Autistic Disturbance of Affective Contact* (Distúrbio Autístico do Contato Efetivo), no qual apresentou o caso de onze crianças que estavam internadas no Hospital Jonh Hopkins, em Baltimor, nos Estados Unidos da América. Apresentando diagnóstico inicial de deficiência intelectual e auditiva, essas crianças estiveram sob os cuidados do psiquiatra, que descartou a deficiência auditiva assim que os primeiros testes foram realizados (Suplino, 2009). Importa ressaltar que, nesse artigo, Kanner relatou o que chamou de *fascinantes peculiaridades* pessoais dessas crianças (oito homens e três mulheres). “[...] Tais crianças estavam sempre distanciadas umas das outras e pareciam manter uma relação não funcional com os objetos, inclusive brinquedos” (Suplino, 2009, p. 19).

A incapacidade de manter uma interação social semelhante às mantidas por outras pessoas era algo perceptível, como relatado por Kanner (1943). Vivendo em condições diferenciadas, em um universo próprio, ao mesmo tempo que não interagiam com as pessoas e o ambiente que as cercavam, conseguiam manter uma relação com os objetos. Algumas apresentavam uma memória acima da média. E ainda, o autor observou que a necessidade de uma rotina diária estruturada era essencial. Pequenas alterações na rotina dessas crianças eram motivo para um comportamento agressivo ou agitado.

Kanner descreveu um quadro caracterizado por autismo extremo, obsessividade, estereotípias e ecolalia, denominando-o de *distúrbios autísticos do contato afetivo*. Na descrição feita por ele, o indivíduo acometido por essa patologia apresentava: dificuldades nas relações afetivas com resistência a contatos externos; ausência de comunicação e linguagem ou falta de emissões relevantes; dificuldades com relação às mudanças no ambiente ou na rotina; capacidade de memorizar grande volume de dados, mesmo que sem sentido; e hipersensibilidade a estímulos (Assumpção Júnior; Pimentel, 2000).

Fugindo dos hábitos da maioria dos psiquiatras americanos, Kanner (1943) recusava classificar os pacientes com base em possíveis síndromes. Isso porque seu objetivo consistia em conhecer as características de seus pacientes.

Em 1944, quase no fim da Segunda Guerra Mundial, Hans Asperger (1906 – 1980) escreveu um artigo intitulado de *A psicopatía autista na infância*, que somente recebeu atenção em 1980. Asperger relatou o estudo que realizou com um grupo de crianças com características autísticas, com destaque para a linguagem e o raciocínio preservados desses sujeitos. Sem conhecer os relatos produzidos anteriormente por Kanner (1943), o médico considerou essa condição como psicopatía autística. Após a sua morte, em sua homenagem, passou-se a chamar Síndrome de Asperger.

Observa-se que as causas do autismo vêm sendo investigadas ao longo dos anos. No ano de 1948, a Revista Time publicou uma reportagem sobre o tema. No entanto, acabou por culpar os pais pela condição dos filhos, sugerindo uma hipótese denominada de *mãe geladeira*. Com o tempo, os pais foram postos à parte dessa discussão, e as mães tornaram-se as maiores culpadas pelo autismo dos filhos. Acreditava-se que a maneira pela qual

elas cuidavam das crianças provocava autismo. Portanto, “[...] o autismo era causado por mães que não amavam suficientemente os seus filhos” (Donvan; Zurker, 2007, p. 87).

Na tentativa de encontrar explicações para a etiologia do autismo, o discurso médico, até a década de 1960, salientava que o autismo era um transtorno emocional, causado pela incapacidade de mães e/ou pais em oferecer afeto necessário aos filhos. Essa incapacidade parental culminaria em alterações graves no desenvolvimento de crianças. Tal hipótese baseava-se apenas na descrição de casos, sem comprovações científicas. Com o tempo, essa associação foi refutada. Pesquisas mostraram não haver diferença significativa entre os laços afetivos de pais de crianças autistas e de outras crianças, novos estudos evidenciaram distúrbios neurobiológicos associados ao transtorno (Belisário Filho; Cunha, 2010). Com isso, o autismo consistiria em um transtorno cerebral presente desde a infância e em diversos grupos, em todos os países, não fazendo distinção de pessoa ou classe social.

Bruno Bettelheim (1903-1990), mesmo não tendo formação em Medicina ou Psicologia, foi o responsável por intensificar e propagar essa discussão (Donovan; Zucker, 2017). A publicação de sua obra *The empty fortress* (A fortaleza vazia), em 1967, fez com que conseguisse reconhecimento dentro e fora do espaço acadêmico. Nesse livro, Bettelheim (2007) afirma que, por meio da análise dos comportamentos daqueles que observava, obteve rastros que esclareciam o motivo pelo qual ocorria a fuga da realidade. Laurie, Marcia e Joy protagonizaram o estudo de caso de Bettelheim. Por meio desse estudo, era defendido que o autismo possuía caráter emocional. A criança que não recebia amparo e carinho daqueles que com ela conviviam, escondia-se nesse estado de não existência.

Para Lorna Wing, médica psiquiatra inglesa, o autismo pode “[...] através de propriedades observáveis, expressar de modo funcional o conjunto de sintomas, considerados como um todo desse mesmo fenômeno” (Papim, 2020, p. 18). Indubitavelmente, o estudo de Wing colaborou para agregar à Síndrome de Asperger o Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD). No ano de 1970, Wing publicou *Autistic Children: A Guide for parents and professionals* (Crianças autistas: um guia para pais e profissionais). Essa obra é considerada inovadora, uma vez apresentou as vozes dos pais de filhos autistas, que relataram os desafios diários enfrentados na educação dessas crianças.

É importante mencionar neste contexto o papel do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM), um manual que se tornou referência no campo da psiquiatria pelo fato de apresentar de forma sistematizada os sintomas e as doenças mentais existentes. A primeira versão, denominada DSM I, publicada pela Associação Americana de Psiquiatria (American Psychiatric Association – APA) em 1952, apresenta denominações de diversos sintomas de autismo, abordando este como um subgrupo da esquizofrenia infantil.

Com a elaboração do DSM II, no ano de 1968, surgiu a “[...] tentativa de unificação sob a prerrogativa da utilidade da edição anterior ao ajudar a implementar uma nomenclatura comum a livros-textos e à literatura profissional” (Mas, 2018, p. 56). Nessa nova edição, o comportamento autístico era considerado um sintoma da esquizofrenia infantil.

Pesquisas na área influenciaram a elaboração do DSM III, publicado em 1987. Conforme esse manual, o autismo foi reconhecido pela primeira vez como uma condição específica,

sendo posto em uma nova classe: a dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID). O DSM IV, publicado em 1994, adicionou a Síndrome de Asperger, incluindo casos mais leves de autismo. Além disso, a nova versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID 11) seguiu o proposto no DSM V. Adotou-se, então, a nomenclatura de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), englobando todos os diagnósticos anteriormente classificados como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

Segundo Lacerda (2018, p. 29), até o DSM V, “[...] o autismo era subdividido em diversas sub-condições do que chamavam de Transtornos Globais do Desenvolvimento”, em que a Síndrome de Asperger, o Autismo Clássico, a Síndrome de Rett e o TGD estavam incluídos. Em 2013, o diagnóstico do TEA, que acolhe todas as subcategorias do autismo, foi incluído no DSM V. Com isso, o autismo passou a ser classificado com base nos níveis de gravidade, quais sejam: leve (nível 1), moderado (nível 2) e severo (nível 3).

Importa mencionar que a utilização deste manual como recurso único e oficial para diagnósticos psiquiátricos é veementemente criticada e rebatida por pesquisadores preocupados com a lógica de produzir diagnósticos, seguindo o princípio de que ele apresenta um ritual ideológico que categoriza e classifica os indivíduos, de modo a torná-los aceitáveis socialmente. Isso porque as pessoas não têm sintomas. E mais, questões culturais, sociais, políticas, econômicas precisam ser consideradas nas relações estabelecidas no meio social. Portanto, priorizar sintomas, rotular e usar medicamentos como forma de controle dos comportamentos diversos não parece ser o meio mais adequado para a solução dos problemas.

A Visibilidade do Autismo no Discurso Midiático e Suas Implicações

Nos últimos tempos, o autismo vem se constituindo em objeto de atenção e discussão midiática. Segundo alguns estudos de Rios *et al.* (2015), esse transtorno passou da invisibilidade a uma espécie de epidemia. Apesar de não se tratar de uma doença contagiosa, o termo *epidemia* foi empregado para fazer alusão ao quantitativo expressivo de diagnósticos de autismo nos últimos anos. Segundo os autores a mídia cumpre papel importante na formação de concepções socialmente partilhadas a respeito do autismo, não só por difundir informações a respeito do tema, mas também pelo fato de que os familiares acessam edições jornalísticas e revistas para obter informações e legitimar suas reivindicações por melhores condições de apoio, seja no âmbito na saúde, seja no educacional.

Dados da pesquisa realizada pelos autores supracitados, mostram a alta incidência de matérias sobre o autismo, configuradas em duas direções distintas: uma relacionada às pesquisas científicas no campo da neurobiologia; outra com matérias que fazem críticas à falta de recursos para assistir à pessoa com autismo tanto na saúde como na escola. Rios *et al.* (2015) relatam que o resultado do aumento de visibilidade com relação ao autismo possa ser justificado pelo crescente número de diagnósticos. É possível afirmar o contrário também: houve aumento de diagnósticos em função do aumento da visibilidade do transtorno. “Não foi a epidemia que fez o autismo visível, mas a visibilidade do autismo que fez a epidemia” (Rios *et al.*, 2015, p. 326).

Apesar do aumento das pesquisas relacionadas ao tema, com ênfase principalmente nas áreas neurocientíficas e de políticas públicas, ainda há controvérsias, a começar por sua etiologia. Muitos estudos buscam identificar algum marcador

biológico que auxilie na detecção precoce e no rápido tratamento do autismo. Todavia, não se pode afirmar que exista uma única causa orgânica para o autismo (Rios *et al.*, 2015).

Segundo Guarido (2015, p. 31) a proliferação na mídia, de maneira simplificada e, até mesmo mistificada, do discurso gestado no campo da biociência, têm implicações contundentes nas concepções e explicações acerca do comportamento e da aprendizagem de crianças e jovens, produzindo, “[...] atualmente, uma multiplicidade de diagnósticos e de terapêuticas que tendem a simplificar as determinações dos sofrimentos ocorridos na infância”.

Na qualidade de produtor de sentidos, os discursos podem ser internalizados pelo sujeito. Ao serem internalizados, transmutam-se em uma concepção de realidade para o sujeito que o internalizou, moldando, desse modo, as suas ações.

Na concepção foucaultiana, o discurso não é ingênuo, despretensioso ou desinteressado; pelo contrário, objetiva alcançar o poder e o domínio. Durante a produção de saber, posteriormente disseminado entre os sujeitos, existem mecanismos de controle, ordenação e distribuição, a fim de dominar o discurso. Por exemplo, o discurso biomédico é de ampla aceitação social e seus pressupostos ganham *status* de verdade. Quando o sistema educacional utiliza esse discurso para diagnosticar, classificar potencialidades ou justificar a não aprendizagem do aluno, passa a ser internalizado e aceito como realidade, moldando, desse modo, comportamentos, bem como práticas docentes e sociais.

Quando o discurso se apresenta pela via dos estigmas e estereótipos, contribuindo para falsas percepções sociais a respeito da diferença, tem o poder de deturpar a compreensão

das pessoas com autismo e reforçar o fenômeno da patologização. O estigma, por reduzir o sujeito a uma marca, aniquila como um ser total e o reduz a um ser parcial, incompleto, excluído de uma participação em sociedade. Depreende-se desta constatação a urgência de se problematizar as formações discursivas que reforçam a patologização dos modos de ser, que se prolifera na contemporaneidade por meio de diagnósticos seguidos de terapêuticas medicamentosas.

Assim, abordar a influência da mídia no processo de difusão dos enunciados da biociência e dos discursos a partir dela difundidos se faz necessário no sentido de refletirmos até que ponto as informações repassadas não estão contribuindo para a representação do autismo pelo viés patológico e reforçando as práticas pedagógicas que se encerram na patologia e desconsideram as potencialidades da pessoa autista na construção de sua aprendizagem. Outro aspecto que se pode demonstrar é que a patologização consiste em um fenômeno social. Antes de se adentrar ao ambiente escolar, o fenômeno se faz presente no discurso social e no domínio técnico da vida cotidiana.

Patologização e Despatologização: Por uma Outra Lógica no Processo de Escolarização

Neste tópico, objetiva-se levantar questões sobre desenvolvimento e aprendizagem de maneira geral como forma de vislumbrar alternativas para a despatologização no contexto escolar, inclusive das ideias acerca da potencialidade da pessoa com autismo. A ideia é elencar alguns achados teóricos que justificam o movimento presente nos discursos de pesquisadores, cuja bandeira é a resistência à racionalidade

gestada e fomentada no campo da biociência e psiquiatria, reforçada pelo discurso midiático, cuja tendência é atribuir a questões biológicas condutas, comportamentos e desempenho de pessoas que não se encaixam no padrão normatizado.

O primeiro aspecto a ser destacado diz respeito à ideia de que toda pessoa é capaz de aprender e se desenvolver, com possibilidade de assumir uma vida autônoma em sociedade. A teoria histórico-cultural de Vigotski, cujo interesse central versa sobre o estudo da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, em seu contexto histórico-cultural, e a perspectiva de Bernard Charlot sobre a relação com o saber, dão embasamento para este argumento.

Para estes dois teóricos, a aprendizagem é um processo dinâmico e inacabado que se dá desde o nascimento, quando o sujeito estabelece seu primeiro contato com um mundo já estruturado social e culturalmente, envolve uma relação de troca interativa por meio da qual se transforma e transforma o meio. Segundo Vigotski (2007, p. 19-20),

desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Na perspectiva de Vigotski, a aprendizagem é explicada como um processo caracterizado por saltos qualitativos de um nível de desenvolvimento a outro, movimento que a criança realiza de forma ativa e interativa com o seu meio, dito de outra forma, a criança aprende quando ela, através da mediação de outra pessoa consegue, de maneira autônoma, realizar uma atividade que antes não conseguia realizar sozinha. Então, a aprendizagem é algo decorrente da atividade do sujeito na sua interação com a sua realidade sociocultural, sendo que quanto mais ela aprende, mais ela se desenvolve.

A partir de uma perspectiva diferente de análise, Charlot também expressa sua opinião sobre o processo de construção de aprendizagem pelo sujeito.

A cria do homem nasce inacabada, imperfeita [...]. Na cria da espécie humana, o homem não é ainda; ele deve ser construído. Como isso é possível? Porque essa cria nasce em um mundo humano, já construído como humano, e carregada por seres humanos (seus pais ou outros seres humanos). Dizendo de outra forma, o caráter humano, a humanidade, não está lá em cada indivíduo que nasce, ela é exterior a esse indivíduo [...]. O que é humano é o conjunto do que a espécie humana produziu ao longo de sua história: práticas, saberes, conceitos, sentimentos, obras, etc. A cria da espécie humana não se torna homem se não se apropriar, com a ajuda de outros homens, dessa humanidade que não lhe é dada no nascimento, que é, no início, exterior ao indivíduo (Charlot, 2005, p. 56-57).

Assim: “[...] a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo” (Charlot, 2000, p. 60). O entendimento sobre o processo de aprendizagem deve ser buscado nas formas como o sujeito se mobiliza para aprender e nas formas como se apropria do mundo, comunica-se com outros seres, partilha o mundo, sem deixar de considerar os problemas referentes à posição da instituição ao ensinar, nas práticas dos professores, das políticas públicas, tudo isto inserido numa organização social.

Vygotsky enfatiza a importância da mediação com o outro, e Charlot diz que não há aprendizagem senão numa certa relação com o saber, com o outro e consigo mesmo. Portanto, o aprender e o não aprender são inerentes ao ser humano. Mais importante do que definir o que seja dificuldade de aprendizagem ou diagnosticar suas causas, é o questionamento sobre o que acontece quando o não aprender interfere na dinâmica de apropriação da realidade pelo sujeito, prejudicando seu desenvolvimento intelectual e social.

Os problemas com a dificuldade de aprendizagem seja ela categorizada como transitória (referente a um momento específico no processo de aprendizagem) ou permanente (referente a crianças com problemas fisiológicos, neurológicos com danos irreversíveis) podem ocorrer em qualquer momento do desenvolvimento. Fato comprovado quando se analisa que o ato de aprender envolve uma mobilização interna e externa do sujeito no sentido de se apropriar de uma realidade que já existe e, portanto, o obriga a aprender, sendo que neste processo pode haver certas barreiras que deverão ser transpostas, exigindo uma atividade intelectual do sujeito que caso não seja acionada acarretará o insucesso na resolução de problemas referentes a esta nova aprendizagem (Gomes, 2012).

O segundo aspecto a ser mencionado está relacionado à biologização do não aprender, que consiste em transformar questões sociais em questões biológicas.

Na escola, esse processo de biologização geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso escolar quaisquer doenças das crianças. Desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação (Collares e Moyses, 2015, p. 226).

Cada vez mais, concepções explicativas da dificuldade no processo de escolarização têm se escorado em argumentos de que, se a criança não aprende, ela possui algum problema da ordem biológica que a impede de avançar em termos de aprendizagem. Entretanto, há que se resistir a esta tendência que se encontra expressiva no contexto escolar.

O comportamento humano não é biologicamente determinado, mas tramado no tempo e nos espaços geográficos e sociais –, histórico enfim. O ser humano é essencialmente um ser cultural; entretecido em um substrato biológico, sim, porém datado e situado (Moysés; Collares, 2013, p. 11).

Considerar o comportamento sob a lente da biologização potencializa e intensifica a prática de diagnósticos de senso comum que acabam por ser formalizados pelos profissionais da saúde, isto transforma a vida escolar do aluno que passa

a receber um tratamento específico, desconsiderando sua potencialidade para uma vida autônoma.

Esta tendência nos leva ao terceiro aspecto a ser considerado no processo de despatologização na escola, no caso específico deste trabalho investigativo, do aluno autista. Souza (2015), refletindo a respeito dos desafios da psicologia no campo da educação escolar, propõe uma maneira de analisar questões relacionadas ao fracasso escolar focando o processo de escolarização em vez de problemas de aprendizagem o que permite deslocar o “eixo da análise do indivíduo para a escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar” (Souza, 2015, p. 67).

No processo de escolarização, quando se desconsiderar as singularidades e o direito ao conhecimento em favor do discurso biomédico, que parte da ideia de defeito como justificativa à patologização, legitima-se a não aprendizagem, atribuindo-a às características dos alunos. Assim, são criadas barreiras que não corroboram com o verdadeiro potencial do aluno. Este, por não dispor de metodologias adequadas às suas necessidades, não encontra espaço para se desenvolver. Todo esse processo passa a formar a subjetivação do sujeito, que começa a acreditar na existência de limitações, fazendo com que elas se tornem reais para ele. Essa nova forma de exclusão, representativa da condução das práticas educacionais de inclusão, implica, de forma negativa, no processo de ensino e aprendizagem do aluno com autismo.

A despatologização requer uma mudança de racionalidade na interpretação de questões relacionadas ao não aprender, não só da pessoa com autismo, mas todas aquelas que num

momento específico da escolarização, enfrentam barreiras na aprendizagem. É preciso entender o processo de escolarização em sua totalidade e complexidade, considerando o contexto em que se dão as relações com o saber, a identificação dos conflitos (acadêmicos ou comportamentais) e, privilegiar uma estratégia pedagógica e não patologizante.

Esta forma de se pensar a escolarização, no caso específico da pessoa com autismo, seria uma forma de resistência propícia à despatologização e ao entendimento da escola como um espaço em que relações sociais e individuais se articulam.

Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi desvelar as implicações do viés patológico na compreensão do autismo e suas manifestações no processo de escolarização, buscando responder como este processo interfere na escolarização da pessoa com autismo. Partimos do princípio de que a condição de ser autista não é algo que pode ser retirado da pessoa. Todavia, potencializar o sintoma em detrimento do potencial é uma atitude que não condiz com o paradigma da inclusão escolar. Portanto, é neste sentido que se defende a despatologização: considerar a pessoa, e não os sintomas.

O percurso da pesquisa nos permitiu historicizar as concepções em torno do Autismo e perceber que a preocupação em torno de características definidoras desta condição prevaleceu ao longo do tempo, com forte tendência à classificação e categorização de sintomas para facilitar os diagnósticos. Evidenciou que a repercussão dos achados da biociência se pulverizou na sociedade com status de verdade incontestável,

tendo na mídia um dos veículos de disseminação de suas descobertas, assumindo por vezes um caráter simplificado e mistificador a respeito do autismo, com implicações expressivas nas concepções acerca do comportamento e da aprendizagem das pessoas com esta condição.

Ao ser encarada pelo viés patológico, embasado em uma visão biologizante, uma pessoa autista perde a oportunidade de tornar transparente grande parte de sua identidade, de seus demais atributos, de suas características e passa a carregar uma marca que o aniquila como um ser total e o reduz a um ser parcial, incompleto, excluído de uma participação plena em sociedade. É neste viés que encontramos interpretações estereotipadas a respeito da pessoa com autismo, em que as pessoas se utilizam de julgamentos superficiais e reducionistas para impor juízos de valor às pessoas que são diferentes. Socialmente, existe uma forte tendência para enquadrar os comportamentos diferentes em categorias que normalmente se encaixam em alguma patologia.

Em função da patologização de comportamentos que não se enquadram nos padrões normatizados pela sociedade e aceitos pelas diversas instituições, inclusive a escola, percebe-se uma naturalização do Autismo como doença, descartando-se aspectos, relacionados à sua história de vida e sua forma singular de interagir com o mundo. O processo de escolarização da pessoa autista fica estigmatizado à medida que, na maioria das vezes, o rótulo determina a condução das práticas pedagógicas, o que pode interferir negativamente em sua aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, resistir à lógica patologizante instalada na sociedade e buscar alternativas para a despatologização do autismo torna-se não só um compromisso pedagógico, mas também ético e político.

Referências Bibliográficas

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1994). **DSM V**: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948p.
- ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Batista; PIMENTEL, Ana Cristina Mageste. Autismo infantil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 22, p. 37-39, 2000.
- BELISÁRIO FILHO, José Ferreira.; CUNHA, Patrícia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- BERNARDES, Sandra. **Paradigma Holístico**: os desafios do homem na Nova Era. Joinville, SC: Clube de Autores, 2020.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. 21. ed. Tradução de Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- BRAUNSTEIN, Valéria Campinas. Introdução. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. **32 Cadernos Temáticos CRP-SP**: conversando sobre as perspectivas da educação inclusiva para pessoas com Transtorno do Espectro Autista. São Paulo: CRP-SP, 2019. p. 7-8.
- CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**: questões para educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Preconceitos no Cotidiano Escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa

Escolar. **Medicalização de crianças e adolescentes:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia:** a história do autismo. Tradução de Luiz A. de Araújo, São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FARIAS, Iara Maria de; MARANHÃO, Renata Veloso de Albuquerque.; CUNHA, Ana Cristina Barros da. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 3, p. 365-384, dez. 2008.

FRANCO, Marco Antônio Melo O discurso médico e a prática pedagógica no ensino da criança com paralisia cerebral: a importância de se retomar o diálogo entre saúde e educação para a constituição de novas práticas. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 9, n. 13, p. 157-178, 2012.

GUARIDO, Renata. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. **Medicalização de crianças e adolescentes:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

GOMES, Selma Regina. **A Dificuldade de Aprendizagem no Contexto da Inclusão Escolar**. 2012.136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2012.

KUPFER, Maria Cristina. Pré-escola terapêutica Lugar de Vida: um dispositivo para o tratamento de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rabello de (Orgs.).

Psicologia Escolar: em busca de novos rumos. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004. p. 51-61.

LACERDA, Lucelmo. **Transtorno do Espectro Autista:** uma brevíssima introdução. Curitiba: CRV, 2018.

MAS, Natalie Andrade. **Transtorno do Espectro Autista:** história da construção de um diagnóstico. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais:** reflexões sobre inclusão socioeducacional. São Paulo: Mackenzie, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e medicalização da infância. **Desidades** – Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude, N 1, Ano 1, dezembro de 2013.

PAPIM, Angelo Antônio Puzipe. **Autismo e aprendizagem:** os desafios da Educação Especial. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

RIOS, Clarice; ORTEGA, Francisco; ZORZANELLI, Rafaella; NASCIMENTO, Leonardo Fernandes. Da invisibilidade à epidemia: a construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira. **Interface. Comunicação, Saúde, Educação**, v. 19, n. 53, p. 325-336, 2015.

SOUZA, Marilene Proença Rabello de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. **Medicalização de crianças e adolescentes:** conflitos silenciados pela redução

de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

SUPLINO, Maryse. **Currículo Funcional Natural**: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental. 3. ed. Rio de Janeiro: CASB-RJ, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Trabalho Docente: Desafios e Perspectivas para a Inclusão Escolar

Arllan Gonçalves Corrêa
Maria de Fátima Macedo Silva

Introdução

A inclusão escolar tem apresentado desafios tanto para os professores quanto para as escolas em geral, exigindo que os profissionais que atuam na área da educação saiam de sua zona de conforto e abandonem os métodos convencionais de organização e sistematização do processo de ensino. O professor, cujo dever é transmitir conhecimento, precisa se familiarizar com novas abordagens, técnicas pedagógicas e estratégias de ensino para trabalhar de forma efetiva com seus alunos, garantindo sua inclusão e proporcionando uma educação equitativa e isenta de preconceitos.

O desafio que a escola regular e seus profissionais enfrentam diariamente na tentativa de incluir os alunos em seus ambientes de aprendizagem foi o motivo que levou à escolha desse tema. Como um todo, todos devem se beneficiar do planejamento, portanto, um professor de educação especial não deve ser diferente de um professor de classes comuns nesse aspecto. É crucial que as famílias, as escolas e os professores se adaptem a um novo ambiente, no qual a criança seja incluída e se atribua o valor apropriado à sua contribuição para a experiência escolar.

Ao examinar essas questões, é urgente a necessidade de rever conceitos e fornecer uma formação adequada para professores, a fim de enfrentar os desafios presentes em sala de aula, melhorar as condições de trabalho e otimizar o uso de ambos os componentes no ambiente educacional. A inclusão de alunos com algum tipo de deficiência na rede regular de ensino é um tema de discussão na sociedade atual. É importante ressaltar que a lei deixa claro que todos os alunos devem ser aceitos e matriculados, independentemente de suas necessidades ou deficiências.

Por outro lado, é fundamental frisar que o aluno com deficiência tem o direito ao acesso a ambientes de aprendizagem eficazes, onde possa maximizar o seu potencial, e que apenas o acolher é insuficiente. Para garantir essas matrículas e a permanência de todos os alunos a longo prazo, os sistemas educacionais devem ser configurados de forma a fazer isso sem perder o objetivo pedagógico do processo de ensino e aprendizagem.

Dado que os fundamentos teóricos e metodológicos da educação inclusiva são baseados na noção de oferecer educação de alta qualidade para todos e no respeito à diversidade

dos educandos, é essencial que os professores participem do avanço dessa significativa reforma educacional, visando atender às necessidades educacionais de todos os alunos, independentemente de terem ou não deficiências. Infelizmente, uma das barreiras mais citadas para a educação inclusiva é a falta de formação entre os professores. Fazer a inclusão acontecer é um grande desafio, mas devemos lembrar que, além de proporcionar oportunidades, devemos também garantir que cada aluno, com ou sem deficiência, esteja progredindo em seu desenvolvimento integral.

Assegurar que os professores recentemente qualificados tenham uma compreensão básica do ensino inclusivo e de escolas inclusivas é o melhor investimento que pode ser feito a longo prazo. Isto assenta os alicerces para uma “boa prática” sobre as quais as gerações mais jovens poderão basear-se e oferece condições para o surgimento de uma “massa crítica” de professores jovens que tiveram um pouco de compreensão e experiência da prática inclusiva (Mittler, 2003, p.189).

Nesse sentido, para desenvolver uma metodologia de trabalho mais eficaz, é fundamental compreender plenamente as dificuldades sentidas pelos profissionais que trabalham com alunos com deficiência. A maioria dos professores expressa seu descontentamento com a falta de recursos disponíveis e a escassez de cursos de formação continuada que poderiam auxiliar o ensino e a aprendizagem.

Formação de Professores e Inclusão Educacional

Um problema que precisa ser resolvido e repensado é a inclusão escolar, uma vez que é uma realidade que não se restringe apenas a escolas e professores. Por ser um componente da sociedade, deve ser abordada de forma holística. Por essa razão, quer os alunos tenham ou não necessidades especiais, é essencial considerar a oferta de uma educação especializada e de alta qualidade para todas as pessoas. De acordo com Pan (2013):

Um dos desafios da chamada **revolução de paradigmas** no processo de ensino-aprendizagem de nossa época: a educação inclusiva. Ela ganha coro com as políticas públicas que se inserem no cenário atual de nosso país a partir da Constituição Federal, segundo a qual todos devem ser educados “preferencialmente” no ensino regular. Sabemos, no entanto, que garantir o direito de todos à educação não basta, é preciso assegurar uma educação de qualidade, uma verdadeira educação especial para todos (Pan 2013, p. 19, grifos nossos).

Os professores têm afirmado que a inclusão é um desafio cheio de obstáculos e que a educação inclusiva não possui um modelo pré-definido, pois mesmo com diagnósticos idênticos, os alunos são seres únicos que exigem respeito e atendimento personalizado. Os desafios que surgem todos os dias devem ser superados ao longo do processo de ensino e aprendizagem, pois demandam tempo, atenção, dedicação e responsabilidade do professor e da escola como um todo, e também envolvimento da família.

O processo de inclusão de acordo com Reis (2013, p. 81), deve resultar em “mudanças tanto no sistema quanto na escola”, acima de tudo, exige uma mudança de mentalidade que respeite todos pelo que são, apesar de suas diferenças. Com isso, reconhecemos que a diversidade vai muito além de simplesmente incluir alunos “diferentes” no ensino regular, como negros, pessoas com deficiência ou sem deficiência; envolve também dar à escola uma lógica diferente de modo que seja impossível levar em conta a perspectiva de qualquer criança que frequenta uma escola diferente.

O sistema educacional deve se preocupar em educar e formar uma sociedade inclusiva para todos. Para isso, é fundamental que as pessoas estejam conscientes e respeitem a diversidade presente na raça humana, facilitando o processo de integração e interação; assim, talvez possamos ter uma sociedade mais inclusiva. No que diz respeito à integração e interação, segundo Vygotski (2003), esse processo normalmente envolve a família da criança, amigos, adultos e outras crianças. Porém, no contexto escolar, destacamos a importância de uma interação mediada pela ação consciente via planejamento.

De acordo com Pan (2013, p. 139), “escola reflete os valores e as atitudes de nossa sociedade como um todo”. Dessa forma, a unidade escolar deve considerar sua verdadeira função social e realizar um trabalho colaborativo e democrático entre suas práticas pedagógicas e discursivas, buscando a participação de novas ações da organização social e política. Com isso, podemos afirmar que:

[...] o significado da inclusão é múltiplo e contraditório, origina-se desse apelo plural das múltiplas vozes desejantes de participação; no entanto confronta-se

com uma sociedade massificada, na qual os homens se encontram cada vez mais restritos ao entorno de si próprios. A falta de tempo, a luta diária pela sobrevivência nos modelos que nossa sociedade exige, o cansaço, a fugacidade dos encontros colocam em confronto os valores e as atitudes que a inclusão procura despertar (Pan, 2013, p. 140).

Assim, compreender que a inclusão é um movimento decorrente da transformação da sociedade é fundamental, pois permite reconhecer a individualização de pessoas e grupos que antes eram excluídos de sua esfera política devido às suas diferenças e à recusa em serem aceitos como sujeitos singulares e únicos. Para isso, “queremos uma educação para todos, não uma educação especial para alguns; queremos um mundo especial para cada um de nós, em que nosso olhar esteja atravessado pela dignidade e pelo respeito aos outros e às suas diferenças” (Pan, 2013, p. 140). Como professores, devemos refletir sobre o que é novo e aprender com a diferença, explorando outras formas de agir e viver, a fim de formar cidadãos mais sensíveis e conscientes sobre como respeitar o outro e suas particularidades.

De acordo com Mantoan (2015), um sistema educacional precisa ser múltiplo, transgressivo e democrático, desmontando o sistema escolar exclusivo, normativo e elitista, como é proposto pela educação inclusiva. Na perspectiva inclusiva, o aluno é visto como sujeito integrado e capaz, e sua identidade não deve ser moldada por modelos ideais, duradouros ou necessários.

É fundamental ter em mente que todas as crianças, com ou sem deficiência, possuem os mesmos processos de

desenvolvimento, exigem o mesmo nível de comprometimento profissional e têm os mesmos direitos legais que as outras crianças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394/96, garante às crianças com deficiência o direito ao contato com a diversidade e à troca de experiências diversificadas, priorizando o ensino oferecido na rede regular de ensino. É por isso que a inclusão ou educação especial é referida como:

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).

Além disso, outras leis e decretos garantem que as crianças com deficiência tenham mais oportunidades de desenvolvimento e exigem a formação profissional dos professores para facilitar sua inclusão. Destacam-se, entre outros:

Art. 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. Parágrafo único: Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local

de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996).

O que reforça a LBD 1996 é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), que em seu artigo 27 garante o direito de educação da pessoa com deficiência,

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Devido às suas características, interesses e preferências de aprendizagem, a LBI garante que todos os indivíduos com deficiência tenham acesso a um sistema educacional inclusivo em todas as modalidades. No artigo 27, parágrafo único 77 do texto, reitera-se que é responsabilidade “do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade às pessoas com deficiência, protegendo-as de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015). Adicionalmente, o artigo 28 destaca que compete ao poder público,

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

(...) XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; XVII - oferta de profissionais de apoio escolar (Brasil, 2015).

Para atender às necessidades dos alunos com deficiência, às instituições de ensino devem desenvolver projetos pedagógicos de atendimento educacional especializado, bem como outros serviços e adaptações, garantindo seu pleno acesso ao currículo e promovendo adaptações e condições de igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Ao se tratar da formação docente, temos os seguintes atos estão contemplados no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, no Art. 5º, §2, que trata da assistência técnica e financeira para a formação profissional:

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (Brasil, 2011).

Também no Decreto de nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que versa sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, um de seus objetivos está relacionado à formação dos profissionais:

São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica: VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo (Brasil, 2016).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, continua servindo de modelo para os Planos Municipais de Educação para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva preconizada pela LDB:

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; 4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino (Brasil, 2014).

Sobre a formação profissional, o PNE, em sua meta 15.5, estabelece que “implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial” (Brasil, 2014). Apesar da estrutura normativa que rege a preparação de professores para o exercício profissional, é importante garantir que aqueles que trabalham no sistema educacional recebam uma formação de qualidade.

Os profissionais que lidam com crianças precisam ter acesso a uma formação continuada de qualidade, pois a formação de professores está intrinsecamente ligada à formação cidadã (Freire, 2014).

Sobre a formação de professores, Reis (2013) expõe os conhecimentos necessários para se trabalhar com a educação inclusiva:

[...] a formação do professor deve contemplar os conhecimentos exigidos para a educação inclusiva não só no sentido da conscientização para lidar com as diferenças, mas, sobretudo, no preparo de material e atividades pedagógicas coerentes com a realidade de seu alunado (Reis, 2013, p. 123).

Visando proporcionar uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento de pensadores críticos, criativos, responsáveis, cooperativos, autônomos e participativos, é fundamental investir na formação dos professores e na ampliação do conhecimento, o que beneficia tanto o desenvolvimento infantil nos mais variados aspectos quanto a ampliação das experiências das crianças (Freire, 2014). Todos os profissionais que atuam no ambiente escolar, seja de forma direta ou indireta, e que interagem com a criança com deficiência, devem possuir as competências necessárias para trabalhar com alunos com deficiência. Infelizmente, muitos especialistas ainda não têm uma boa compreensão do assunto, uma vez que o apoio a alunos com deficiência, preferencialmente dentro do sistema normal de ensino, tornou-se um luxo nos últimos anos e muitos profissionais da área de educação não têm acesso a essa informação (Prieto, 2006).

Na sua experiência como formadores de professores, Novais (2010) destaca que muitos profissionais relatam que a sua formação universitária não os capacitou adequadamente para atender às necessidades das crianças com deficiência. Eles ainda possuem uma visão de educação que contempla o imprevisto e a diversidade, temendo perder sua posição de especialistas e educadores responsáveis pela aprendizagem dos alunos. Por isso, veem a inclusão como uma carga adicional em seu trabalho.

Uma vez que os professores às vezes rejeitam a noção de inclusão exatamente porque não se sentem preparados para lidar com o grande desafio, é fundamental que a formação de professores receba consideração especial ao ver a escola de um ponto de vista inclusivo. Como resultado, eles devem receber treinamento sobre como incluir crianças com deficiências e outras pessoas. Estar aberto ao aprendizado e à inovação é crucial para garantir uma instrução de alta qualidade para todos. Nessa abordagem, investir recursos no desenvolvimento profissional contínuo dos professores se torna essencial para o processo de inclusão. Mantoan (1997) continua afirmando que:

[...] inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola exigindo

mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem (Mantoan, 1997, p. 8-9).

Nesse sentido, a autora acredita que uma mudança significativa na formação de professores é necessária para promover novas atitudes, fornecer recursos físicos e materiais adequados e incentivar interações interpessoais, tornando viável o princípio da inclusão. Mantoan (1997, p. 127), reforça a importância de uma “educação especializada para todos os alunos”.

Ao modificar e adequar o ambiente físico e social, os princípios que sustentam a inclusão buscam proteger os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais e facilitar o exercício de seus direitos legais. Parcerias, cooperação e conhecimento da comunidade sobre a compreensão e aceitação da diversidade são enfatizados em documentos oficiais. Destaca-se a necessidade de fornecer suporte técnico aos professores de turmas regulares para que possam identificar métodos inovadores de envolver as crianças com algum tipo de deficiência, a fim de ajudar a escola a enfrentar esse novo desafio.

Portanto, é necessário tomar medidas para implementar reformas e modificações nas escolas regulares, incluindo adaptações curriculares e arquitetônicas, além da aquisição de materiais didático-pedagógicos e a formação de educadores. A fim de atender às demandas educacionais das crianças, é crucial que elas sejam educadas, treinadas e adaptadas, levando em consideração suas características únicas. Assim, segundo Mantoan (1997), é fundamental fornecer à escola de recursos,

profissionais especializados e instrumentos tecnológicos para apoiar o atendimento pedagógico, o que teria um impacto favorável na educação como um todo. No entanto, é importante reconhecer que isso pode não ser suficiente para concluir o processo de inclusão.

No que diz respeito à formação em serviço, Mantoan (2015) afirma que:

na formação em serviço, os professores reagem inicialmente aos modos de ensinar inclusivos, a uma pedagogia da diferença, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e instrucional. Eles esperam por uma formação que lhes ensine a dar aulas para alunos com deficiência, dificuldade de aprendizagem e/ou problemas de indisciplina. Ou melhor: anseiam por uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a sua capacidade de ser um professor inclusivo. Não se trata de uma visão ingênua, mas de uma concepção equivocada do que é formação em serviço e do que significa a inclusão escolar (Mantoan, 2015, p. 79).

Algumas questões ressaltam a necessidade da formação continuada para que os profissionais da educação possam exercer suas funções de forma adequada e satisfatória, trazendo novas questões: Como formar o professor na perspectiva de uma educação inclusiva? Como formar o professor para as futuras experiências práticas? Prieto (2006) afirma que o conhecimento do professor:

[...]deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um mero espaço de socialização. O primeiro equívoco que pode estar associado a essa ideia é o de que alguns vão à escola para aprender e outros unicamente para se socializar. Escola é espaço de aprendizagem para todos! (Prieto, 2006, p. 60).

Mantoan (2015) complementa que:

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda (Mantoan, 2015, p. 81).

Nesse sentido, é importante que os professores continuem sua formação, buscando ampliar seus conhecimentos teóricos e práticos, e também criem um fórum no qual possam discutir suas lutas, sucessos e descobertas com outros profissionais. Novas abordagens de ensino podem ser encontradas por meio desse processo de interação e debate. É fundamental que o professor tenha algumas experiências, como ir a teatros, museus e outros espaços culturais para ampliar seus horizontes (Lopes, 2014; Novais, 2010).

Para garantir que os professores estejam capacitados para atender às muitas características únicas de seus alunos, incluindo aqueles com deficiência, às instituições educacionais devem se comprometer com a formação contínua de professores. Os professores devem estar preparados para conceber novas atividades, modificar os materiais do curso e tornar o currículo mais flexível, a fim de fornecer métodos de avaliação dos alunos de acordo com suas necessidades e características (Prieto, 2006). Portanto, é fundamental que sejam feitas modificações na formação inicial e continuada dos professores, a fim de garantir que a educação inclusiva ocorra com qualidade, promovendo o desenvolvimento de alunos criativos, críticos e reflexivos em um ambiente onde o preconceito não seja tolerado.

Considerações Finais

O debate sobre a inclusão é fundamental, pois embora ainda seja um projeto em andamento, não seja uma realidade, ele representa um sonho a ser realizado. Porém, pode ser um sonho que, com a ajuda de todos da sociedade brasileira, principalmente de nós profissionais de educação, e nossos esforços, pode se tornar uma realidade em um futuro muito

próximo. No entanto, uma preocupação significativa é a falta de políticas públicas que garantam a formação de professores. Devido à sua formação inicial inadequada e ao desconhecimento sobre como ensinar de maneira inclusiva, muitos professores ainda se sentem hesitantes em incluir crianças com deficiência, demonstrando medo e falta de aceitação.

Na Lei Nacional de Educação (Lei nº 9394/96), em seu Art. 59, é possível observar um fator significativo em relação à formação profissional é que, ao garantir que “professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. A lei não se preocupa em capacitar o professor da sala comum para a inclusão de crianças com deficiência, mas apenas com a integração delas.

Embora não se possa negar que a formação continuada de professores para o trabalho com crianças com deficiência não ofereça soluções rápidas, sua importância fica clara quando se pensa na construção de uma educação infantil inclusiva. É fundamental que os profissionais da educação continuem desenvolvendo suas competências, com o apoio da gestão escolar, por meio de capacitações teóricas, atividades práticas e trocas de experiências. Isso permitirá que os professores obtenham uma variedade de perspectivas e os motive a trabalhar de maneira diferente com seus alunos em um ambiente livre de noções preconcebidas, ao mesmo tempo em que valoriza a diversidade.

Por fim, concluímos o tema com uma crítica que expõe os debates em torno das políticas educacionais para a inclusão e como elas se manifestam na realidade, apontando as incoerências entre práticas restritivas e discursos de vanguarda. Devemos continuar lutando contra o sistema de exclusão social

que mina as bases da democracia no sistema educacional e na sociedade em geral, e também devemos manter nosso otimismo e ideais utópicos, que nos mantêm engajados e esperançosos.

Como conclusão, afirmamos que alcançar uma escola inclusiva depende de um processo demorado, que envolve diversas ações e mudanças, mas que é possível alcançar com a ajuda não apenas dos educadores, mas também de toda a sociedade. Cada indivíduo desempenha um papel importante e possui muito potencial para contribuir nesse processo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Diário Oficial da União: Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 25 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Diário Oficial da União: Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 25 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 maio 2023.

FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. *In*: KRAMER, Sonia *et al.* (Orgs.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2014. p. 77-99.

LOPES, Marceli Ribeiro Castanheira. Descompasso: da formação à prática. *In*: KRAMER, Sonia *et al.* (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Inclusão Escolar de Deficientes Mentais: contribuições para o Debate. *In*: **Revista Integração**, 1997. Brasília, ano 7, n. 19, p. 50-57.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MITLLER, Peter. **Educação Inclusiva**: Contextos Sociais. Porto Alegre: Artemed, 2003.

NOVAIS, Gercina Santana Novais (Org.). Formação docente e inclusão escolar: Ensinando de um jeito que não aprendi? *In*: NOVAIS, G.S.; CICILLINI, G. A. (Orgs.). **Formação docente e práticas pedagógicas**: olhares que se entrelaçam. Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **O direito à diferença**: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: Intersaberes, 2013.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: MANTOAN, Maria

Teresa Eglér.; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente:** uma interface possível. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.



A Escolha do Livro Didático: Avanços e Retrocessos Sobre a Diversidade

Cleonice Bicudo da Rocha Ferreira
Michele dos Passos Nascimento

Introdução

A escolha do tema considerou a Lei Brasileira de Inclusão, de 2015, a formação continuada de professores fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreendendo que estes profissionais são responsáveis pela escolha dos livros que serão utilizados em suas salas de aula e o Plano Nacional de Educação (PNE), artigo 2º das Diretrizes e no inciso X, a qual orienta para “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade”

De acordo com Batista (2003), a criação do Programa que orienta sobre o livro didático definiu diretrizes baseadas em centralização das ações de planejamento na compra e distribuição, utilização exclusiva de recursos federais, atuação restrita à compra de livros, sem participação no campo da produção editorial, a cargo da iniciativa privada, escolha do livro pela comunidade escolar, distribuição gratuita de livro a alunos e docentes. Dessa forma, o Programa respeita princípios de participação, ao envolver a comunidade escolar na escolha dos livros e garantir a sua distribuição gratuita.

Sobre a utilização do Livro Didático, ressalta-se que o Brasil entende a importância do livro e, em especial, do livro didático, como instrumento básico para melhorar o rendimento escolar, principalmente como fundamento de uma verdadeira educação para a diversidade. Neste viés, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), implantado pelo Decreto-Lei 91.542 de 1985, tem como objetivo modificar e melhorar a qualidade dos livros didáticos. Nesse processo, os mais adequados aos critérios estabelecidos pelo edital recebem a aprovação do Ministério da Educação (MEC).

A motivação para escrever sobre a diversidade nos livros didáticos está intimamente ligada à promoção da inclusão, igualdade, respeito e formação de cidadãos conscientes e preparados para viver em uma sociedade diversa. Percebemos durante nossas práxis que os livros didáticos têm o poder de influenciar a forma como os estudantes percebem o mundo. Ao retratar a diversidade de maneira positiva e desafiando estereótipos, é possível combater preconceitos enraizados e promover uma visão mais ampla e inclusiva da sociedade; essa construção é concebida de forma simples, leve e gradativa.

Para a organização textual, o objetivo geral desta pesquisa é verificar como estão sendo contemplados os princípios da Educação para Diversidade em uma coleção de livros didáticos. Enquanto objetivo específico, analisar o percurso histórico do livro didático, os documentos legais que são necessários para compreensão da diversidade na educação; verificar questões da diversidade étnico-racial, sexual, gênero, cultural, social e inclusiva em suas ilustrações/imagens, e recursos que melhorem a acessibilidade da informação aos estudantes; identificar se o livro didático contempla os preceitos estabelecidos pela legislação vigente no que tange o direito e respeito a Diversidade.

A metodologia se deu por meio de uma pesquisa documental, com a utilização de livros didáticos como fontes primárias para elaboração deste estudo. Escolher-se-á livros de português analisados e aprovados pelo PNLD, edição 2016 - 2018, que compreendeu apenas os livros de 3º ano do Ensino Fundamental. Buscar-se-á identificar se as diversidades presentes nos livros didáticos e a sua frequência de ocorrência ao longo dos mesmos, como a presença de negros, índios, brancos e pessoas com necessidades específicas, sendo eles, crianças, mulheres ou homens.

A educação, portanto, é um potencial veículo de discussões, percepções e possibilidades de ressignificações sobre os modos de ser e estar no mundo, embora tal área seja alvo de propostas que coíbem e retrocedem para que a mesma permaneça como um campo normatizador e disciplinador, voltado para a perspectiva da heteronormatividade. O acesso ao elenco das obras aprovadas pela avaliação do MEC/FNDE se dará através de consulta ao guia para o conteúdo curricular de português, o qual é encaminhado às escolas públicas, servindo de subsídio às decisões efetuadas pelos professores quanto às obras didáticas que esperam receber (Brasil, 2006).

A educação para a diversidade tem sido tema de muitas discussões no campo educacional. Acredita-se na relevância de pesquisar sobre como as diferenças presentes nas salas de aulas são tratadas nos livros didáticos, e como essa abordagem tem contribuído para diminuir o preconceito recorrente nos ambientes educacionais. Sabe-se que os pressupostos da Política Nacional de Direitos Humanos prevêm ações de revisão de livros didáticos, de modo a preservar a imagem minoritária, bem como garantir a acessibilidade aos estudantes no uso do livro didático.

O espaço escolar não é apenas aquele no qual os diferentes gêneros circulam, mas, acima disso, um local onde as diferenças, desigualdades e ideologias conservadoras são produzidas, e que também podem e devem ser questionadas. O direito à educação pública e de qualidade faz parte das lutas sociais pela garantia dos direitos humanos. No cotidiano das escolas brasileiras, o acesso à educação de qualidade e sem distinção permanece cada vez mais presente nos discursos, avança em muitas práticas. Nesse sentido, entende-se que o livro didático possa contribuir com o processo de escolarização de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e oferecendo um ensino equitativo.

Diversidade: Um Olhar Sobre a Escola Atual

...crescente falta de respeito a si e ao outro se exterioriza em discriminação negativa, competição, corrupção, marginalização e exclusão; onde a solidariedade, tolerância, aceitação e cooperação têm sido atitudes

raras, em suas variadas instâncias, e a ética tem sido algo cada vez mais distante e desconhecido nas relações humanas, por certo muito se espera da escola (Mazzotta, 2000, p. 100).

A escolha da epígrafe foi por considerar que contribuirá para a reflexão tratada aqui neste texto. O autor evidencia as diversas situações enfrentadas pela sociedade no início do século, há mais de uma década, e, em especial, a relevância do papel da escola para educação de todos. Ao evidenciar essa realidade ele demonstra que a solidariedade, a cooperação e a tolerância são valores pilares para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e harmoniosa.

A escola deveria, então, ser um espaço em que TODOS fossem atendidos e entendidos em suas especificidades. Contudo, ainda vivemos um paradoxo entre inclusão/exclusão. Infelizmente, a política de educação brasileira tem se pautado pela igualdade em busca de padrões e não na construção da compreensão da diversidade humana.

A Constituição Federal, de 1988, e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN, 1996), asseguram o direito de todos à educação, estabelecendo que é um dever do Estado e da família a sua promoção. Ressalta-se que a educação como fundamento para a consolidação de uma sociedade mais justa e equânime, requer, entre tantos outros aspectos, que ela em si seja de qualidade.

Sobre o conceito de diversidade, ainda permeiam muitos equívocos. Há quem diga que esta terminologia é o mesmo que Educação Especial e outros afirmam ser Educação Inclusiva.

Contudo, a relação a essas nomenclaturas, na maioria das vezes, está vinculada apenas às pessoas com deficiência, físico, sensorial e intelectual.

Nesse viés, vale ressaltar que a Educação Especial, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), define que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino (Brasil, 2008, p. 10).

Nesta modalidade de ensino, o documento legal define que o atendimento será ofertado prioritariamente na escola regular para estudantes com algum tipo de deficiência e/ou necessidade específica. Tal conceito objetiva abrir os caminhos, a fim de assegurar que todos os estudantes “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008). A Educação Especial apoia-se na LDB (1996) e nas Diretrizes Nacionais para esta modalidade na Educação Básica. Assim, entende-se por educação especial o provimento das condições necessárias especiais, para que as pessoas com necessidades específicas possam desenvolver todas as suas potencialidades no processo de escolarização em escolas regulares.

Educação Inclusiva caracteriza-se como um processo que amplia a participação cidadã do estudante com deficiência, pois diz respeito a uma reestruturação da cultura escolar, das práticas

e das políticas, que percebe o sujeito e suas singularidades. De acordo com esse contexto, Mantoan afirma que

a inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante. Trata-se de um movimento que se choca com o pluralismo, entendido como mera aceitação do outro e incorporação das diferenças, sem conflito, sem confronto. Há que se digerir o seu conceito para que seu sentido seja impresso, sem titubeios, distorções, arranjos, nas nossas ações (Mantoan, 2017, p. 39).

Uma educação inclusiva pressupõe não só a inserção dos alunos, independente das diferenças que apresentem, mas, sobretudo, a permanência e a garantia de desenvolvimento de todas as potencialidades de cada um. A diversidade é um conceito muito complexo e abrangente. Conforme (Lapolli, 2022, p. 51) “diversidade” vem do latim “diversitas”, que abrange a diferença, a divergência, a dessemelhança, a variação, a pluralidade e a variedade, um substantivo feminino que caracteriza tudo que é diverso, que tem pluralidade, mas que pode significar também ausência de acordo ou divergência.

Logo, é possível analisar e perceber que somos todos seres com características próprias e que, para um bom funcionamento em grupo, é preciso saber administrar essa diversidade em prol do bem comum.

Contudo, ressalta-se que o termo diversidade não se restringe apenas a raça e etnia; pode incluir alunos de diferentes religiões, situação econômica, orientação sexual, identidade de gênero e formação linguística, todos que se sentem parte deste contexto. Entender a diversidade é dialogar com o tempo em

que quer que estejamos humanizados: família, trabalho, escola, lazer ou nos círculos de amizade.

A prática educativa precisa estar preocupada com o bem comum, com a superação das desigualdades e com o combate da discriminação. De acordo com o documento oficial (CF), a educação tem por finalidade o desenvolvimento pleno da pessoa e o exercício da sua cidadania. O texto constitucional, no seu artigo 205, traz explicitamente “a educação como direito de todos e dever do estado e da família” (Brasil, 1988).

Não nos é possível uma escola, sala de aula, estudantes classificados como homogêneos. As instituições de ensino precisam se despir de um modelo no qual se espera estudantes dentro de uma “forma”, tratando-os como iguais os que são diferentes. Há que se validar a diversidade nos conteúdos escolares e nos livros didáticos, como alternativa para enriquecer o processo de escolarização de todos os estudantes. Segundo Carvalho (2002, p. 70), “pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os estudantes, respeitando-os em suas múltiplas diferenças”.

O conceito de educação inclusiva, neste trabalho, refere-se a uma educação para todos pautada na diversidade e na diferença (Mantoan, 2003), valorizando o potencial de aprendizagem dos estudantes; considerando-se a prática de incluir sempre. Nesse sentido, acreditamos que o conceito de equidade seria, neste contexto, uma importante referência, além de ser fundamental para a materialização de políticas públicas para acessibilidade, uma vez que ela nos permite perceber que não há demérito em ser diferente.

A Trajetória do Livro Didático no Brasil

Para compreendermos a importância do livro didático como instrumento pedagógico capaz de auxiliar o professor na promoção do respeito à diversidade em sala de aula, faz-se necessário, primeiramente, compreendermos a trajetória e a finalidade do livro didático em nosso país. Ele se constitui como um importante mecanismo para a consolidação do processo de ensino e aprendizagem. Por meio dele, alunos e professores têm acesso a informações organizadas e atualizadas sobre os assuntos a serem ensinados, auxiliando, assim, o professor a conduzir o processo de ensino de forma mais eficiente.

Os livros didáticos se diferenciam dos demais livros devido à importância do seu papel dentro da escola, sendo um instrumento específico, pensado e consolidado como um material próprio da educação formal. Lajolo (1996, p. 3) define-o da seguinte forma:

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina.

Sendo um dos recursos pedagógicos mais utilizados em sala de aula e muitas vezes o único material a que os alunos têm acesso, o livro didático possui algumas características que

o tornam importante no processo de aprendizagem. Dentre elas, ele: oferece uma base uniforme de conhecimentos para todos os estudantes, garantindo que tenham acesso ao mesmo material de ensino e que não haja disparidade na qualidade da educação; apresenta o conteúdo de maneira clara e estruturada, facilitando a compreensão e o aprendizado dos estudantes; é periodicamente atualizado, para incluir as últimas descobertas e avanços na área de estudo, garantindo que os estudantes tenham acesso a informações precisas e atualizadas; complementa a instrução oral dos professores, fornecendo aos estudantes uma fonte adicional de informação e um meio de revisar e reforçar o conhecimento aprendido em sala de aula.

Contudo, os benefícios do livro didático não são vistos de forma unânime por pesquisadores e professores. Esse dissenso gerou diversas ambiguidades e debates, seja sobre o seu conteúdo ou o seu caráter político. Segundo Munakata:

...à profunda ojeriza de que é muitas vezes objeto, sendo acusado como instrumento da antieducação, da dominação ideológica ou do cancelamento da autonomia do professor referente ao livro didático, remete não apenas à fluidez da sua definição (Munakata, 2016, p. 121).

O autor apresenta as ambiguidades que o livro didático pode carregar, sejam por sua qualidade e objetividade, ou pelas contradições, uma vez que pode refletir a cultura dominante e transmitir valores e ideologias não questionados, como também pode abarcar um impacto significativo na forma como o conhecimento é apresentado ou a diversidade de perspectivas culturais e sociais incluídas. Dessa forma, se o livro didático

tem como finalidade facilitar a compreensão dos conteúdos e promover o desenvolvimento de habilidades e de conhecimento, ele deve estar alinhado aos princípios educacionais aos quais a escola se propõe. A esse respeito, Lajolo (1996, p. 5), argumenta que: “Se através do livro didático o estudante vai aprender, é preciso que os significados com que o livro lida sejam adequados ao tipo de aprendizagem com que a escola se compromete.” Em outras palavras, a escola tem por responsabilidade selecionar livros que se adequem à sua proposta pedagógica.

O livro didático foi uma ferramenta constante na trajetória educacional brasileira e consolidou-se como parte da cultura escolar. Os primeiros registros de seu uso no Brasil remontam ao período colonial, quando os jesuítas usavam livros religiosos como fonte de ensino.

Podemos situar o início da história do livro didático no Brasil em 1549 com a vinda dos jesuítas na expedição de Tomé de Souza. Com eles trouxeram livros escolares para ensinar a leitura e a escrita nos colégios fundados ao lado da igreja. Livros esses que foram esquecidos com a sua expulsão em 1759. Até a criação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro em 1808, os livros utilizados para o ensino no Brasil eram produzidos na Europa (Cury, 2009, p. 121-122).

Em relação aos livros didáticos, os jesuítas desempenharam um papel importante na produção e utilização deles, para ensinar a doutrina católica e outros assuntos. Eles criaram uma série de livros didáticos para serem usados em suas escolas, que ensinava moral, ética e a doutrina católica. Estes exemplares

foram amplamente utilizados e influenciaram a educação da época.

Neste primeiro momento, o uso desse material iniciava-se como fonte de pesquisa e orientação do professor. Sendo pensado como figura central, as informações ali encontradas seriam transcritas ou ditadas por ele aos estudantes. Para se compreender as transformações que o livro didático sofreu ao longo de seu percurso histórico, faz-se necessário entender as mudanças políticas e sociais que o país estava enfrentando, pois tanto os conteúdos quanto a ideologia presentes nele são reflexos dessas mudanças. Amaral (2012, p. 32-33) aponta que:

Os livros didáticos tomados como objetos de pesquisa fornecem uma ampla discussão pautada pela análise de conteúdos, crítica ideológica, contextualização da sua utilização e outros. Eles figuram no cenário da pesquisa brasileira década de 30, do século passado, quando, a partir do estabelecimento de uma política de regulamentação e distribuição de livros didáticos para as escolas brasileiras, foi oficializada e sua produção, distribuição e utilização em âmbito nacional.

Na década de 1930, foi criada a Primeira Conferência Nacional de Educação que definiu o papel dos livros didáticos na educação brasileira, sendo, então, criado o Instituto Nacional do Livro (INL), primeiro órgão fundado para gerir as políticas voltadas para o livro didático. Entre as suas atribuições, estavam a de viabilizar a produção nacional do livro e de aumentar sua produção no país. Conforme destacam Rodrigues e Freitas (2008, p. 302):

O primeiro passo havia sido dado, mas demorou algum tempo para seguir adiante, pois apenas em 1934, no governo do presidente Getúlio Vargas, o INL recebeu suas primeiras atribuições, como editar obras literárias para a formação cultural da população, elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacionais e expandir o número de bibliotecas públicas.

Por meio de um Decreto-Lei nº1006, de 30 de dezembro de 1938, cria-se a Comissão Nacional do Livro Didático. Inicialmente, ela foi formada por sete especialistas e entre as exigências de seleção para o cargo estava a proibição de ter relações comerciais com editoras. Gradualmente, o trabalho da comissão foi expandido, sendo necessária a inclusão de mais nove membros especialistas em diferentes áreas, cujas atribuições se dividiam entre examinar e indicar os exemplares.

Em 1945, o governo sancionou o Decreto-Lei n.º 8.460, de 26 de dezembro de 1965, que significou um considerável avanço, pois, a partir dele, a escolha do livro didático a ser utilizado em sala de aula seria realizada pelo professor e não mais pelo poder público.

Art. 5º - Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que

constem da relação oficial das obras de uso autorizado (Brasil, 1945, p. 1).

A escolha dos livros didáticos pelos professores é muito importante, visto que permite que selecionem um material, que se adeque às suas metodologias de ensino e que se estabeleçam como um recurso auxiliar na construção do conhecimento, habilidades e atitudes, considerando o contexto e a realidade da comunidade escolar. Entre 1964 a 1985, instala-se o regime militar brasileiro, ocasionando diversas mudanças sociais (e.g., a perda de direitos políticos, o cerceamento da liberdade de expressão e o direito de fazer oposição ao governo), ou seja, perde-se a maioria das características democráticas no país. Dessa forma, ao longo deste texto, tratar-se-á desse período da história do Brasil como Ditadura Militar.

No que tange ao âmbito educacional, as mudanças ocasionadas pelo novo regime foram implementadas em busca de disseminar a nova ideologia, e o livro didático não ficou isento. Neste período, ele ficou definido como um dos responsáveis pela expansão desta ideologia política.

No Brasil, o desprestígio dos livros didáticos foi determinado pela conjuntura do período militar, iniciado em 1964. Em meio à imposição de reformas educacionais, os livros didáticos foram identificados como suporte da ideologia oficial. Do mesmo modo, as renovações editoriais que então começaram a ser implementadas – novas concepções de diagramação, de disposição dos textos, de utilização dos elementos gráficos e das ilustrações, introdução de

várias modalidades de atividades etc. – eram objetos de suspeição e houve quem denunciasse a disneylândia pedagógica` (Lins, 1977) em que os livros didáticos haviam se tornado. Ilustrações, o uso das cores ou o emprego de linguagens alternativas, como história em quadrinhos, seriam artifícios da indústria cultural para atrair a nova clientela de uma rede escolar bruscamente expandida pela ditadura, mas nesses livros, de acordo com um severo diagnóstico, `em nome da ‘modernidade’ o conteúdo é restrito e empobrecido` (Munakata, 2003, p. 2).

Com o esvaziamento de conteúdos significativos e a ideologia militar implementada, muitos professores decidiram abandonar o uso do livro didático como forma de protestar contra o regime vigente. No que tange às políticas públicas para produção, avaliação e distribuição dos livros didáticos ao longo do período militar, foram criadas comissões, instituições e fundações.

- **A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático** (Colted): criada em 1966, através do Decreto n.º 59.355. “A COLTED, foi criada para atender ao Acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos” (Cury, 2009, p. 2009). Uma das mudanças estabelecidas pela Coldet

foi fornecer material básico e cursos de treinamento para professores primários. A COLTED foi extinta em 9 de junho de 1971, por meio do Decreto n.º 68.7286 que ministra sobre a política do livro técnico e do livro didático, incorporando as funções da COLTED ao INL.

- O **Instituto Nacional do Livro (INL)**, em 1971, passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições dos recursos financeiros até então a cargo da COLTED. A atuação do INL foi bastante breve, sendo extinto em 1976.

- Com a extinção do INL, em 1976, a **Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME)** torna-se responsável pela execução do Programa do Livro Didático (PLD), instituído pela lei n.º 5.3277, de 2 de outubro de 1967. A FENAME manteve-se responsável pela produção de materiais escolares por toda a década 1970, ao mesmo tempo em que se tornou efetivamente a responsável por decidir as políticas para o livro didático do regime militar. A FENAME continuou sua atuação até 1983, sendo substituída pela FAE.

- A **Fundação de Assistência ao Estudante (FAE)** expande suas finalidades e propõe o envolvimento dos professores na escolha

dos livros e, expandindo o programa, inclui todas as séries do ensino fundamental.

Todos esses órgãos foram criados com o objeto de gerir as políticas públicas sobre o livro didático durante o período da Ditadura Militar. Entre duas ações características deste período, podemos citar a expansão do auxílio ao novo público escolar, considerado com menores recursos financeiros, bem como procurou incentivar e regular o mercado editorial de livros escolares (Filgueiras, 2015, p. 100).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Instituído pelo decreto de n.º 91.542, de 1985, o PNLD significou um avanço para a educação brasileira. Entre as suas finalidades está a de fornecer livros didáticos gratuitos a estudantes da educação básica em escolas públicas do Brasil, garantir a qualidade e a democratização do acesso aos materiais de ensino. A implantação do PNLD traz alterações significativas quanto a gestão do livro didático, especialmente nos seguintes pontos: garantia do critério de escolha do livro pelos professores; reutilização do livro por outros alunos em anos posteriores; aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de todas as séries do ensino fundamental das escolas públicas e comunitárias; aquisição com recursos do governo federal, com o fim da participação financeira dos estados, garantia da distribuição gratuita para as escolas públicas (FNDE, 2008; Cassiano, 2004).

A avaliação do livro didático é um processo muito importante, pois as obras selecionadas precisam atender a rigorosos critérios, relacionados a conteúdos, a didática e a contemplação da diversidade. Segundo Rojo (2005, p. 50):

essa avaliação se orientou, desde seu início, por critérios de natureza conceitual (as obras devem se isentas de erros ou de indução a erros) e política (devem ser isentas de preconceito, discriminação, esteriótipo, e de proselitismo político e religioso). Com a distribuição de livros para o ano de 1999, incluiu-se um terceiro critério, de natureza metodológica, de acordo com a qual as obras devem propiciar situações de ensino-aprendizagem adequadas, coerentes e que envolvam o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos (como a observação, a análise, a elaboração de hipóteses, a memorização).

Dessa forma, a avaliação dos livros distribuídos a partir de 1999 foi conduzida de acordo com critérios distintos, que se complementam e visavam garantir a qualidade e acompanhar o material destinado à educação. Essa avaliação sempre foi uma tarefa crítica que exige atenção e cuidado por parte do professor, porque todos os conteúdos dos livros didáticos precisam ser analisados. Nesta avaliação, verifica-se se o exemplar oferece informações claras, atuais e de fácil compreensão para os alunos; observa-se, também, se o livro está alinhado com os programas e currículos escolares, sendo que a contemplação da diversidade é outro aspecto fundamental.

Neste viés, é preciso que eles abordem a diversidade cultural, étnica, de gênero e de habilidades, para garantir que todos os estudantes se sintam incluídos e valorizados, que reflitam a diferença e a diversidade como um aspecto positivo e enriquecedor da nossa sociedade. Dessa forma, o livro didático precisa apresentar as diferenças e semelhanças postas na vida cotidiana de cada um e no mundo, pois é através do reconhecimento dessas diferenças e semelhanças que aprendemos a dialogar com o outro, que efetivamos uma educação verdadeiramente inclusiva que contribua para a formação de indivíduos conscientes e tolerantes.

Análise: a Representação da Diversidade no Livro Didático

O recorte analisado refere-se às obras destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) aprovadas no edital do PNLD 2019. Este processo iniciou-se em novembro de 2018, com abertura do edital e seleção de obras estendidas ao longo de 2019, para que os docentes envolvidos pudessem escolher as coleções de sua preferência por meio do Guia do Livro Didático. A chegada das obras às salas de aula ocorreu no ano de 2020.

As coleções escolhidas são advindas de editoras diferentes, são elas: Sistema de Ensino Aprende Brasil - Língua Portuguesa - Editora Aprende Brasil e SET Brasil - Língua Portuguesa - Editora Moderna. Escolhemos, dessas coleções, dois exemplares, sendo livros para estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental.

A primeira coleção é composta de cinco exemplares, um manual para o professor e um exemplar para orientação de como utilizar o LD, além do suporte didático pedagógico que é disponibilizado por meio do sistema digital da própria editora.

Já a segunda coleção analisada (SAT Brasil), há cinco exemplares, além de um livro para o professor, uma orientação para coordenador pedagógico, um guia de recursos didáticos, livros paradidáticos e apoio diferenciado por meio do sistema digital de ensino.

A análise realizada se deu de forma descritiva e explicativa, a partir da interpretação de algumas imagens e textos do LD de Língua Portuguesa do 3º ano, e as influências desse material na construção de subjetividades. Ressaltamos que retratar nos LD a diversidade, a singularidade e as pessoas em condição de deficiência, não é garantia de inclusão, muitos menos de direitos atendidos. Nesse sentido, há muito que avançar. Entende-se aqui que a subjetividade é “produzida pelos diferentes textos, pelas diferentes experiências, pelas inúmeras vivências, pelas diferentes linguagens pelas quais os sujeitos são nomeados, descritos, tipificados” (Paraíso, 2014, p. 32).

No que se refere à diversidade e à inclusão, é notório que livros didáticos e paradidáticos vêm sendo tomados como objeto de inúmeras investigações acerca das representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das pessoas em condição de deficiência e das classes sociais. Em relação às imagens do LD, muitos personagens ainda não estão evidenciados nas categorias presentes na sociedade contemporânea. Ainda permeiam nas dezenas de páginas princesas com um estereótipo de pessoa branca, cabelos claros e olhos azuis, as famílias são representadas por pessoas brancas, cabelos lisos e dois filhos, sendo um menino e uma menina, o negro aparece como serviçal, o indígena não é referencial e as pessoas em condição de deficiência, quando aparecem, remetem uma visão de capacitismo.

Sobre o capacitismo, nossa sociedade ainda precisa aprender muito. O autor Vendramin (2019) descreve-o como uma crença que ainda está incorporada de forma hegemônica na sociedade moderna, em que pessoas com deficiência são tomadas como inferiores às demais. Os textos não trazem um aprofundamento conceitual, tampouco explicam as peculiaridades do que se pretende dizer.

Na coleção Aprende Brasil, no livro de Língua Portuguesa do 3º ano, na página 21, o texto sugerido é “Criança na cozinha”. A imagem é de um menino negro com uma touca branca na cabeça, uma blusa azul e por cima um avental. Ele está sozinho fazendo a receita de um bolo. O ambiente se passa em uma cozinha com uma geladeira branca e paredes marrons.

Diante da representação, uma pergunta que fazemos é: porventura não há intencionalidade em colocar essa imagem? Esse menino negro cozinhando nos diz alguma coisa subliminar? Por que está sozinho? Não seria importante mostrar a presença de um adulto? Precisamos pensar sobre o que o livro didático traz como proposta, ao discutir questões sociais relevantes. Outra situação presenciada neste contexto são as receitas; tem bolo de fubá, pé de moleque e pamonha. A partir dessa riqueza de cultura representada nessas receitas, seria um momento propício para abordar sobre a origem dos alimentos, onde surgiram, porquê temos o hábito de comer tais alimentos, qual as histórias que fazem parte. Através de uma aula contextualizada, os estudantes beneficiariam-se de um conhecimento sistematizado e coletivo.

Na coleção SAT Brasil, no livro número 2 do 3º ano do Ensino Fundamental, pudemos perceber uma riqueza nas imagens; o material pedagógico é bem diversificado. Contudo, por meio da análise de um texto que está na página 60, percebemos uma

situação que poderia ter sido explicada ou alterada. O texto apresentado traz como título “A barraquinha”

“Vem, vem, vem, sinhazinha
 Vem, vem para provar
 Vem, vem, vem, sinhazinha
 Na barraquinha comprar
 Pé de moleque queimado
 Cana, aipim, batatinha
 Tantos quitutes gostosos
 Para você, sinhazinha”
 (Da tradição popular)

Sabemos que o termo “sinhazinha” é sempre representado com um ideal de beleza e de atributos brancos europeizados. Sua figura é sempre envolta por atributos como pureza, simplicidade, beleza, puerilidade e inocência. De acordo com Maia (2012), a construção dos valores e comportamento social e a hiper valorização da branquitude são uma das formas com que se perpetua o racismo sem que se diga o seu nome.

A partir das análises realizadas, percebemos que o livro didático ainda tem muito a avançar. Com 53 páginas, o livro da coleção “Aprende Brasil” apresenta imagens que, na sua grande maioria, são de crianças, adolescentes e adultos com características específicas de uma população urbana e branca. Além disso, os textos trazem interpretações isoladas fora do contexto. Apesar de trazer imagens e atividades textuais com crianças de várias etnias, a análise não está construída de forma coletiva com a turma.

Na coleção Set Brasil, em suas 68 páginas, as representações imagéticas trazem uma proposta com riquezas e detalhes.

Contudo, alguns textos deveriam ser retirados, evitando que estudantes sejam influenciados a comportamentos excludentes, o que é inadmissível diante de tantas possibilidades que cada um tem. Assim, construir e fazer sua própria história, mostrar sua identidade, conviver e relacionar com autonomia, reverberando nos estudantes e em suas famílias o desejo pela equidade nos diversos espaços sociais.

Considerações Finais

O presente estudo buscou compreender se os princípios e objetivos da Educação para a Diversidade têm sido contemplados nos livros didáticos do 3º ano do ensino fundamental. Assim, os seguintes movimentos foram empreendidos: uma reflexão sobre a história da educação inclusiva, um breve percurso da trajetória do livro didático em nosso país e, por fim, a análise de dois livros didáticos aprovados pelo PNLD.

Por meio desse levantamento, pudemos perceber que o PNLD representou um grande passo na política de distribuição de materiais didáticos no Brasil. Por um lado, entre suas vantagens mais significativas, destaca-se a possibilidade de os professores escolherem e analisarem os livros a serem adotados em suas salas de aula, além da ampliação da quantidade de alunos que passaram a ter acesso a este material. Estes benefícios trouxeram qualidade para a educação brasileira.

Por outro lado, quando se trata da implementação da Educação para a Diversidade, os avanços não foram tão significativos. Nas duas obras estudadas, percebemos que os livros didáticos ainda não conseguem abarcar grande parte das representações sociais e culturais de nosso país. Por

meio das representações iconográficas, notamos que estes materiais mantêm-se centrados em estereótipos, como o da família nuclear e heteronormativa. Quanto à representação das pessoas com deficiência, ela ainda perpassa por uma abordagem capacitista e, apesar de haver um avanço quanto ao quantitativo de pessoas negras representadas nos livros, os personagens de destaque, como príncipes, princesas ou super-heróis, ainda são, em sua maioria, representados por personagens brancos. Outro ponto de destaque perceptível no estudo foi que os textos apresentados não se aprofundam na diversidade cultural e social do Brasil, expondo os brasileiros como seres unificados na forma de ser e viver.

O livro didático pode ser um importante aliado na promoção de uma educação inclusiva, mas para tal faz-se necessário que os professores sejam capacitados para realizar de forma adequada o processo de avaliação e escolha do livro didático; professores que estejam dispostos a colocar em prática uma educação diversa e intercultural. Dessa forma, para a construção de uma educação acolhedora, que atenda à diversidade de forma crítica e possibilite a formação de uma sociedade mais solidária e empática com a multiplicidade humana, é necessário que esse respeito a diversidade se inicie pela escola, desafiando e desfazendo preconceitos e estereótipos negativos; só assim a educação poderá celebrar e valorizar positivamente as diferenças.

Referências Bibliográficas

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. **Produzindo livros didáticos em tempo de mudança** (1999-2002).

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação-PNE**. Brasília, 2010.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Livro didático como assistência ao estudante. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, jan/ abr. 2009. p. 119-130.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename. **Hist. Educ.** (Online) Porto Alegre, v. 19, n. 45, Jan./abr., p. 85-102, 2015.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **Revista da Pesquisa**, Florianópolis, v. 3, n. 1, ago. 2007-jul. 2008.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, s.l., n. 69, p. 2-9, 1996.

LAPOLLI, Édis Mafra, PARANHOS, William Roslindo, WILLERDING, Inara Antunes Vieira. **DIVERSIDADES: O BÊ-Á-BÁ PARA A COMPREENSÃO DAS DIFERENÇAS**. Florianópolis: Pandion, 2022.

MAIA, Suzana M. **Transnational Desires**. Nashville: Vanderbilt University Press, 2012.

MANTOAN, Maria. Tereza. Eglér. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições**. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, jan./jun., p. 37-46, 2017.

MARCUSCHI, Beth (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005. p. 47-72.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira.; Sousa, Sandra. M. Zákia. L. **Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira**. Estilos clin. vol.5 no.9 São Paulo, 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v5n9/_07.pdf. Acesso em: 5 jun. 2023.

Michaelis Online. In: **Dicionário Michaelis**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/> . Acesso em: 5 jun. 2023.

MUNAKATA, Kazumi. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das ideias à materialidade. **VI Congreso Iberoamericano de Historia de La Educación Lationoamericana**: Historia de las ideas, actores instituciones educativas. San Luís Potosí, 2003.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação** (online), Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez., 2016.

PARAÍSO, Marlucy. Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

SET Brasil. **Ensino Fundamental**: anos iniciais: 3º ano - livro 3 / organizadora Editora Moderna; Editora Moderna. São Paulo: Moderna, 2018.

VENDRAMIN, Carla; BLADES, Hetty.; WHATLEY, S; MARSH, Kate. (org). **Trocando, movendo, traduzindo:** pensamentos sobre dança e deficiência | Exchanging, moving, translating: thoughts on dance and disability. – Porto Alegre: UFRGS, 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/issue/view/112>. Acesso em: 5 jan. 2023.



Travessias do Brincar na Poética do Letramento

Elaine Milmann

Passa, passa, passará
quem de trás ficará
a porteira está aberta
para quem quiser passar
(Cantiga popular infantil)

Introdução

A problemática da alfabetização é histórica na educação brasileira e apesar de todos os esforços realizados, ainda mais da metade da população escolar dos três primeiros anos do ensino fundamental, incluindo aqueles que dominam o sistema de decodificação, ainda não dominam as habilidades

que implicam o letramento. Este é um problema mais amplo e anterior à inclusão do público-alvo da educação especial em escolas regulares, que desafia a construção de uma educação de qualidade para todos. O estudo sobre a *Poética do Letramento* atualiza e complexifica o debate sobre a alfabetização e o letramento neste contexto.

A noção de Poética do Letramento foi produzida *entre* o campo da psicopedagogia na clínica interdisciplinar e o da Educação Inclusiva a partir de uma pesquisa de doutorado sobre escrita, realizada junto ao Núcleo de Pesquisa em Psicanálise Educação e Cultura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NUPPEC/UFRGS), contribuindo para a investigação sobre o modo singular de inscrição do sujeito na linguagem e sobre a sua travessia pelo letramento. Avaliando a aplicabilidade dessa noção, realizamos o *Curso oficinas Poética do Letramento*, resultado de uma ação de extensão de 40 horas, parte integrante do estágio pós-doutoral também realizado junto ao NUPPEC, pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Destinado a profissionais envolvidos com a alfabetização e o letramento no contexto da educação inclusiva. Nesse artigo, apresentamos as lentes teóricas tecidas nesta trajetória.

Escrita: *Écriture* e a desconstrução da noção de alfabetização

A pedagogia, como ciência da educação, construiu-se no seio do pensamento filosófico e científico da antiguidade grega. Nele, o mundo se anunciava como representação, organizando-se a partir de um esquema de relação mínima, fundamental entre o sujeito e o objeto: um se situando em relação ao outro ou a

interioridade de um se definindo pela exterioridade do outro. Como efeito, as práticas pedagógicas tradicionais se baseiam na crença de que há continuidade entre o sujeito cognoscente e o objeto, acessível um ao outro através da representação, enfatizando a fonetização dos sons e de suas combinatórias silábicas, como se a escrita fosse mero espelho da língua. As letras e sua equivalência com os fonemas são ensinadas, explicadas e treinadas através de exercícios de habilidades de codificação e decodificação, visando à transposição do oral ao escrito, à segmentação fonética e à memorização. Assim, a escrita é tratada como um código aprendido mediante técnicas de treinamento perceptomotor, de consciência fonológica e com ênfase na cópia, sendo o sentido menos importante do que o próprio método de alfabetização empregado.

As pesquisas sobre a construção da língua escrita de Emília Ferreiro e seus colaboradores (1999) foram divulgadas na década de oitenta no Brasil, trazendo muitos avanços ao campo educacional e à psicopedagogia. Na perspectiva psicogenética, o sujeito é ativo na construção das hipóteses sobre a escrita, na qual, em dado momento, letras confundem-se como se fossem partes do desenho. Contudo, para esta pesquisadora, o ponto de chegada no processo de alfabetização também é o conhecimento das letras representando os sons da fala, o que reafirma o fonocentrismo circundante. A professora Cleci Maraschin (1995) nomeou de fonocentrismo escolar, a ênfase dada à relação entre fonemas e grafemas no ensino da leitura e da escrita. Em sua pesquisa sobre o problema do iletrismo na educação brasileira, concluiu que o centramento na oralidade nas atividades escolares contém suas sementes. A pesquisadora sustentou suas críticas à alfabetização no pensamento do filósofo argelino Jacques Derrida (1999), que forjou a noção de escrita a partir de um projeto maior: o questionamento sobre

a noção de representação, e da própria metafísica. O filósofo concebeu a escrita numa dimensão não fonética, por esta ser constituída por traços que a configuram em sua materialidade, criando assim a sua noção de *écriture*.

A *écriture* engloba e amplia aquilo que tradicionalmente denominamos como *escrita gráfica*, para Derrida (1999) também chamada de *escrita visível*. A escrita, a partir desta ampliação, é a totalidade do que possibilita a inscrição, e a *linguagem* é ação, movimento, pensamento, reflexão, consciência, inconsciente, experiência, afetividade, etc. Para o filósofo, a manifestação fônica da língua se inclui como uma *différance*, sendo a própria grafia da palavra a marca do processo de diferenciação. Há uma peculiaridade da relação entre a forma de escrita e a pronúncia em francês, "*différance*" se fala da mesma forma, "*différence*". Ao introduzir uma letra na grafia dessa palavra sem alterar sua pronúncia, produziu-se algo novo.

Apesar de o som ser o mesmo, a diferença na escrita se manifesta pelo traço, apontando, tanto na fala como na escrita, como nenhum elemento funciona independente das relações com os outros. O conceito de grafia, assim como todos os sistemas de significação, remete à instância do rastro: "Antes mesmo de ser ligado à incisão, à gravura, ao desenho ou à letra, a um significante remetendo, em geral, a um significante por ele significado, o conceito de grafia implica, como a possibilidade comum a todos os sistemas de significação, a instância do rastro constituído" (Derrida, 1999, p. 56).

O fundamento básico da escrita é a noção de rastro ou traço, sendo ligado a uma incisão processada num determinado espaço. A partir do isolamento significativo do traço, os elementos fonéticos e não fonéticos funcionam de forma dependente

das relações, uns com os outros. As diferenças aparecem entre os elementos ou, melhor, produzem-nos, fazem-nos surgir como tais, constituindo textos e sistemas de rastros. “O significante ‘gráfico’ remete ao fonema através de uma rede com várias dimensões que o liga, como todo significante, a outros significantes escritos e orais, no interior de um sistema total, ou seja, aberto a todas as cargas de sentidos possíveis. É da possibilidade desse sistema total que devemos partir” (Derrida, 1999, p. 55).

O neologismo *letramento* entra em jogo para questionar as práticas institucionalizadas de alfabetização. Termo criado na década de oitenta, traduzido de *literacy*, da língua inglesa, o letramento, segundo a professora Leda Tfouni, implica “os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema de escrita por uma sociedade, e as consequências disso para indivíduos que, apesar de não ser alfabetizados, vivem e interagem com uma organização social que está toda fundada no uso da escrita” (Tfouni, 2010, p. 219).

A professora Sonia Borges (2006) colocou em xeque as práticas que desconsideram formas de escrita não alfabéticas na aprendizagem, articulando a filosofia de Jacques Derrida aos trabalhos da psicanálise freudo-lacaniana. Em sua pesquisa, considerou que a escrita passou por um processo de objetivação, sendo expropriada de suas propriedades simbólicas, tendo sua aquisição assimilada como a de outros objetos, reduzida à suposta construção de uma representação perceptual-cognitiva entre escrita e oralidade: “Em consequência dos pressupostos adotados – do campo da psicologia e de teorias linguísticas –, a descrição do processo limita-se aos ‘passos’ que a criança dá na construção das correspondências entre linguagem oral e a escrita” (Borges, 2008, p. 20).

De fato, a escrita, como linguagem, transcende um objeto de conhecimento, ela é a totalidade do que possibilita a inscrição, e sua aquisição implica operadores que vão além dos relativos a um processo de aprendizagem, no sentido estrito. Para escrever, é preciso atravessar as vicissitudes da constituição do psiquismo, pois a escrita, para ser lida pelo outro, demanda ao sujeito a capacidade de se localizar em uma certa posição no campo da linguagem. Assim, podemos ampliar o sentido deste neologismo, considerando o *letramento* como um lugar de enunciação no qual a escrita, efeito de linguagem, constrói-se a partir dos modos de sua inscrição na totalidade da escrita e é modalizada pela posição do sujeito na relação com o laço social.

Assim como o filósofo Jacques Derrida (1999) abordou a *écriture* sustentada na noção do traço, o psicanalista francês Jacques Lacan (2003) considerou a operação de criação da linguagem humana como sendo simultânea ao surgimento dos traços da escrita.

Travessias do Brincar

Brincar com o corpo, com as coisas, com as letras e com as palavras são vias da travessia pela Poética do Letramento. O desenvolvimento da simbolização passa pela possibilidade do sujeito em deixar marcas e pela prática significativa do jogar. Os objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa são trazidos para dentro da brincadeira, a serviço de alguma amostra da realidade interna. A área onde a criança habita no brincar não é a realidade psíquica interna, pois está fora do indivíduo, mas também não é o mundo externo. O psicanalista Ricardo Rodulfo (2004) descreveu as teses do brincar primordiais, anteriores

ao jogo paradigmático do *Fort-Dá*, quando a criança ainda está configurando o espaço do próprio corpo.

A primeira tese do brincar, *Tempo de fazer superfícies*, corresponde ao período em que a superfície corporal do bebê é como um *continuum* ao corpo da mãe, assim como os objetos, também percebidos como um espaço contínuo, sem volume. A segunda tese do brincar, *Espaço das distâncias abolidas*, corresponde ao momento da constituição psíquica, no qual o corpo ainda não adquiriu seus contornos, havendo duplicações imaginárias determinantes de um espaço de contiguidade absoluta, onde tudo participa de tudo, o *dentro* e o *fora* se implicam mutuamente. A percepção do espaço pressupõe uma operação lógica de reversibilidade, pois o dentro pode ser fora e o menor pode incluir o maior. Esse segundo momento da estruturação psíquica se estende até o jogo do *Fort-Dá* e nessa passagem o espaço se constrói em tubo, ou seja, continente e conteúdo não se diferenciam. A terceira tese do brincar, *A desapareição simbolizada*, implica um corpo em estado de relativa continuidade como superfície, entubado através de algumas relações oscilatórias, continente/conteúdo, insinuando a passagem ao volume, culminando com o jogo do *Fort-Dá*.

A passagem por essas brincadeiras primordiais propicia a constituição da tridimensionalidade - altura, largura e profundidade, na medida em que viabiliza a constituição do volume corporal, também solidária ao espaçamento. A tridimensionalidade dada pela construção psíquica do volume do corpo é como uma plataforma de lançamento para a aquisição do sistema de escrita. Na investigação sobre o sujeito letrado, verificamos se a criança reconhece/significa o corpo e sua exterioridade, reafirmando que nem os órgãos do

sentido captam as coisas do mundo diretamente, nem elas são representadas *a priori*.

Com o corpo apreendido por vias de seu poder de estruturação ocorre a gênese do espaço externo, tornando-se perceptíveis os objetos. A criação de bordas corporais viabiliza a percepção de um *dentro* e um *fora*, modulando a possibilidade de apreensão das coisas, separadas agora do próprio *eu*. O corpo tem o poder original de projeção, implícito na separação do sujeito e do objeto, deduzido a partir das pegadas deixadas na tela do real. Os objetos passam a surgir do caos perceptivo na medida em que a capacidade motriz corporal permite recortar formas e estabelecer relações entre elas. A constituição da imagem do corpo se dá além do campo da percepção e da representação, compondo-se a partir da operação subjetiva do estádio do espelho (Lacan, 1949). Nesta passagem, o *eu* se organiza como *um*, vivenciando uma ilusão de completude, através da sua imagem refletida no espelho, diferenciada e diferenciando-se do outro. A forma total do corpo é dada como *Gestalt*, em uma exterioridade onde a forma é mais constituinte do que constituída, possibilitando o armado do esquema corporal como conhecimento proveniente das informações proprioceptivas, introceptivas e exteroceptivas sobre si próprio.

A diferenciação entre o *eu* e o *outro* é simbolizada no movimento do *Fort-Dá*, jogo paradigmático na construção do espaçamento e da linguagem, um brincar-chave na travessia do sujeito como uma via de acesso ao porvir da escrita. Este jogo foi descrito pelo pai da psicanálise, Sigmund Freud (1974 [1920]), a partir da observação do seu neto, aos dezoito meses, brincando com o ir e vir de um carretel enrolado a um cordão e, ao mesmo tempo, emitindo sons alternados, conforme o movimento de vai e vem do objeto. Freud associou o jogo de seu neto à elaboração

dos momentos de separação de sua mãe, considerando haver uma renúncia pulsional, na qual ele se ressentia de sua perda, colocando em cena o desaparecimento e o retorno da mãe, utilizando para isso as coisas ao seu alcance.

Este jogo apresenta a cena inaugural de um ato de linguagem, no qual som e movimento se enlaçam ao sentido. Para Lacan (1996), o jogo de ocultação é o momento em que o desejo se humaniza, é o nascimento da criança para a linguagem. O destino da linguagem está contido no objeto do jogo na medida em que ele se incorpora no par simbólico de dois dardejamentos elementares.

A forma de materialização em que se inscreveu a descoberta do fonema, como função dos pares de oposição compostos pelos menores elementos discriminativos captáveis da semântica, concatenou aos fundamentos da conotação vocálica da presença e da ausência, fonte subjetiva da função simbólica. A construção das categorias, *objeto*, *tempo* e *espaço*, poderá vir a ser objetiva, como efeito da constituição do psiquismo dada pelo compasso da alternância presença e ausência, metaforizada no jogo do *Fort-Dá*. Na travessia do sujeito na Poética do Letramento investigamos: o modo como ele se *separa-sendo* objeto, apropriando-se ou não dele, como algo exterior a si; a percepção do *dentro* e do *fora* no espaço e dos intervalos espaciais, assim como das sequências temporais.

As crianças rabiscam, fazem marcas em diferentes superfícies, em trabalho de constituição subjetiva, armando sua singularidade na relação com a ordem do significante. O traço é uma marca de diferença que constitui a significação inerente a qualquer linguagem, seu recorte significante possibilitará às letras do alfabeto surgirem de um tecido de rabiscos, advindos

do corpo. Os mínimos fenômenos de traço nos guiam pela capacidade do sujeito em *deixar marcas*, sinais de sua passagem (Rodulfo, 2004).

Na Poética do Letramento, as travessias do brincar propiciam ao sujeito diferenciar-se e reconhecer as suas próprias marcas, nomear suas garatujas, enlaçar imagens e símbolos, mergulhando na totalidade da linguagem escrita. Nas garatujas iniciais, encontram-se vestígios das letras, às quais se desdobram da mesma matéria de onde partem os rabiscos e o desenho figurativo. As marcas deixadas nos rabiscos, desenhos, grãos de letras, são consideradas resíduos escriturais no processo de construção da linguagem escrita, sinais de passagem de um sujeito.

Já nas primeiras marcas escriturais das crianças há sinais de sua passagem como um sujeito em constituição. É comum elas usarem tinta para tatuar o corpo, carimbando-se, passando por outras superfícies: das mãos, braços, pés, pernas, às superfícies do chão, da mesa, da parede e do papel, tomando as marcas como extensão de seu corpo. Essa tendência a marcar, também é uma experiência no qual as crianças armam as suas bordas corporais. A repetição da experiência com tinta, pela via da relação transferencial com o outro, pode auxiliar a compor as polaridades espaciais às quais organizam o psiquismo, implicando a separação entre eu/outro, dentro/fora, sujeito/objeto. Nessa mesma brincadeira em que satisfazem a necessidade de constituir uma superfície corporal, as crianças fabricam e armam o seu aparato tônico postural e seu funcionamento motor, ligando, investindo e enlaçando o corpo motor à sua representação por meio da repetição significativa.

Os traçados iniciais, os quais se configuram conforme a constituição simbólica do corpo e do espaçamento são efeito

das inscrições primordiais no psiquismo. Traços se espalham pela folha, recortando o espaço gráfico, indicando a tentativa de fechamento de formas, relacionada à constituição das bordas corporais. Por volta dos dois anos, as crianças são capazes de manter ritmos regulares e produzir seus primeiros traços gráficos: é a fase de fazer rabiscos ou garatujas, que ligam o movimento corporal com a estrutura do sujeito. Nesse momento, o real do corpo projetado em uma superfície é enlaçado simbolicamente ao imaginário através das palavras advindas do outro/Outro, confirmando o que a criança fez, nomeando o seu traçado: *isso é um avião, um carro, ou um cachorro*, mesmo sem ainda haver forma alguma.

Ao nomear o traço, ele se torna significante e possibilita dar lugar ao figurativo. Este, por sua vez, recalcado, dará lugar à letra e à possibilidade de ler e escrever. Gradativamente os grafemas se ordenam sob o regramento da escrita alfabética: vinte e poucas letras, em jogos de substituição e deslocamento no espaçamento, produzem todo universo literário – totalidade da escrita. Quando brincam em jogos metafóricos e metonímicos, rompendo com a sintaxe, as letras viram poesia.

Brincar de Poesia

Atento às experiências das crianças com a linguagem, o poeta Manoel de Barros reconhece nelas matéria-prima para poesia. “A poesia é a infância da língua” (Barros, 2010), talvez por restituir os laços mais íntimos entre os signos e as coisas por eles designados, apontando para um uso muito primário da linguagem, anterior ao seu perfil nas conversas, nas aulas, conferências e demais usos acadêmicos. A poesia proporciona uma experiência na qual constantemente se extrapola os limites

da linguagem, reinventando-a. Ela turva a fronteira entre os gêneros literários, pois é a “transgressão de gêneros em que a linguagem é o objeto” (Porge, 2009, p. 58). A palavra *poeta* vem do grego “*poietes* = *aquele que faz*”. E faz o quê? Faz linguagem. O poeta não trabalha com o signo, *ele trabalha o signo verbal*.

As atividades do pensamento das crianças têm características que se aproximam do inconsciente e da poesia. A origem etimológica da palavra *infância* é latina, *infantia*, e significa *não falar*. De fato, as crianças, quando chegam ao mundo, não falam, e irão alcançar a infância indo ao encontro da linguagem e a significando. Na infância se torna viável a experiência para que o homem se aproprie da língua inteira, designando-se *eu*.

A criança se constitui como sujeito na linguagem e pela linguagem, e no decorrer de toda a sua vida buscará seus limites na experiência com a própria linguagem. A infância aqui é uma condição da experiência humana e o infantil é fonte do inconsciente. A estrutura dos jogos infantis é análoga às formações do inconsciente e se dá pela composição de palavras e pela criação de novos sentidos a partir da inscrição de um traço de diferença. À medida que se consolida a operação de recalcamento, os jogos verbais e suas características associativas tornam-se inconscientes.

A estrutura do pensamento, dos jogos infantis e das formações inconscientes são análogas, sendo que tais formações têm sua abertura dada pela composição dos jogos de palavras e pela criação de novos sentidos. Embora o código da língua seja comum a todos, fixo, há a abertura necessária à polissemia dada no movimento da cadeia significativa, permeável aos efeitos da metáfora e da metonímia, os quais antecipam o sujeito na estrutura de linguagem. Há algumas características

do funcionamento das crianças que evidenciam sua gradativa inscrição na linguagem: as palavras tomadas em sua literalidade, a interpretação de conceitos a partir da própria experiência, a extensão semântica reduzida e as ideias associadas de forma única, num determinado contexto. Conforme as condições enunciativas decorrentes da inscrição e da posição do sujeito na estrutura de linguagem, ampliam-se as suas possibilidades de transitar pela polissemia da linguagem.

A estrutura da linguagem não se limita à horizontalidade sintática ou à linearidade sintagmática. Há uma textura, ou espessura, atualizando-se na dimensão do metafórico –uma palavra por outra – e do metonímico –palavra a palavra –, que, por permutação ou elisão dos significantes, cria efeitos de significação. O sentido se produz na possibilidade do encontro com o outro/Outro, enlaçado ao social, na apropriação do código e seu enigma, viabilizando ao sujeito a sua inscrição simbólica e consequentemente, *saber fazer* com a linguagem.

O psicanalista Sigmund Freud (1974, [1905]), nos estudos sobre o chiste e sua relação com o inconsciente, analisa o porquê, ao fazer um chiste, se for preciso explicá-lo, perde-se a graça. O riso é provocado pela condensação de dois campos de significados que ao se fundirem trazem um sentido implícito e inesperado. O humor está naquilo que ficou fora de sentido, mas, através de uma equivocidade consentida, fez laço ao social, compartilhando o prazer em passar a perna na significação, evidenciando a condição de *saber fazer* com a linguagem de cada um.

No processo de aquisição da escrita, as unidades de qualquer extensão soam continuamente transformadas segundo os processos metafóricos e metonímicos. A força de subjetivação da escrita se exprime pelas propriedades que a

fazem um jogo de relações: polissemia, deslizamento, mudança de estatuto das unidades, conforme o movimento da diferença estabelecido entre suas unidades (Borges, 2008).

A letra gráfica é vazia de sentido, puro traço, que se tornou fixa e material, mas não significa nada em si. Ao sofrer uma operação significativa passa a funcionar em jogos metafóricos e metonímicos, compostos por continuidades e descontinuidades, corte, escansão e vazios. Vejamos o movimento de repetição e de diferença, seleção e combinação de grafemas que compõem o jogo de escrita do poema *Mar Azul*, de Ferreira Gullar (1995).

mar azul

mar mar azul marco azul

mar azul marco azul barco azul

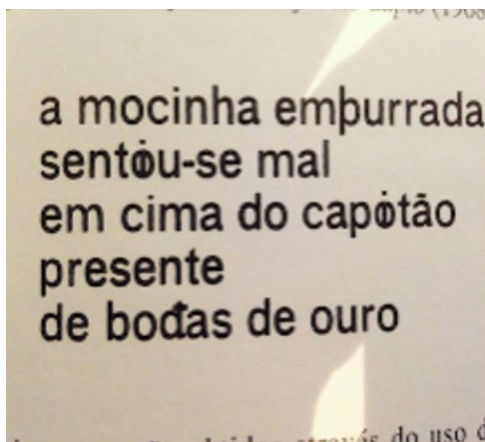
mar azul marco azul barco azul arco azul

mar azul marco azul barco azul arco azul ar azul
(Gullar, 1995)

O “m” de marco troca de lugar com o “b” e vira barco; tira o “b”, vira arco, e tira o “co”, vira ar. Azul é um significante que se repete, pois tudo pode ser azul: o mar, o barco, o arco e o ar. Jogo metafórico dado pela metonímia: marco, barco, arco, ar. Jogo metonímico que, pelo movimento de uma letra, engendra diferentes significações. O espaçamento entre as palavras possibilita enfatizar o jogo da letra no espaço, oferecendo a sensação de movimento: movimento do barco no mar e movimento do jogo da letra na linguagem escrita. É nesse tabuleiro de jogos de linguagem que as redes de significação se ordenam no espaçamento de uma superfície.

A poesia dá a ver mais claramente que o traço como diferença na escrita não depende de alguma plenitude sensível, audível ou visível, fônica ou gráfica. Ele transita sem ser uma origem; ele é parte do jogo, é anterior ao signo e, pelo seu caráter dinâmico de temporização e de espaçamento, permite a articulação dos signos entre eles mesmos. As propriedades da escrita, a polissemia, o deslizamento e a mudança de estatuto das unidades, entram em um jogo de relações no campo da linguagem. Através de substituições infinitas, cada elemento da cadeia se constitui a partir do traço dos outros, e nenhum elemento fônico ou gráfico pode funcionar independente das relações com os outros (Derrida, 1999).

A condensação de significações também reside na poesia e sua operação *dá a ver* o jogo do traço, da letra e das palavras, através do deslizamento de sentido dado no espaçamento. Na Poética do Letramento, acompanhamos como a ludicidade do signo verbal promove a abertura imaginária e simbólica para transitar na rede de múltiplos sentidos inerente à linguagem. O poema de Décio Pignatari, *Contribuição a um alfabeto duplo* (1968), mostra dois textos através de palavras paronomásticas, obtidas com uma fusão tipológica de variações. Um traço deslocado na cadeia dos grafemas muda o sentido do que é lido, levando a uma divertida ambiguidade: *empurrada/emburrada, sentiu/sentou, capitão/capotão e bodas/botas*.



(Pignatari, 1968)

Com o código alfabético e seus vinte e pouco sinais, a contiguidade e a metonímia são dominantes, os enunciados falados e escritos seguem uma lógica discursiva linear, de causa e efeito; de começo, meio e fim. As línguas ocidentais têm essa estrutura fundamental, a predicação: sujeito/predicado/atributos. Mas, a poesia isola a função do significante na linguagem edificada poeticamente, num entrelaçamento com o saber inconsciente, na proposição do psicanalista Erick Porge (2009), *o inconsciente é estruturado como uma linguagem poética*. De fato, a frase poética vale pelo seu tom, estrutura, trocadilhos, ritmo e sonoridade, como ocorre na complexidade do sintoma.

Também, a poesia mostra como opera o jogo entre as imagens e as palavras. O Caligrama é um recurso usado na poesia concreta, jogando com a imagem e a letra; é um texto escrito cuja forma pretende representar visualmente o conteúdo. Na fase inicial do letramento, as crianças vivem um

momento de sua constituição psíquica, o qual a imagem e as palavras estão se diferenciando. Para que as imagens, assim como as letras, ascendam ao seu valor, é preciso haver o enlace do registro imaginário pelo simbólico. O mesmo ocorre na escrita ideográfica, em que progressivamente a relação com a coisa sofre um apagamento, oportunizando aos traços escritos se ordenarem em um sistema de relações a partir do isolamento do traço significante, deslocando as próprias figuras das imagens, as interrogando, tornando possível concebê-las posteriormente, associadas ao sistema de sons da língua.

O jogo entre a imagem e as palavras mostra como a letra tem e faz corpo, possibilitando o afastamento entre a imagem e a letra. O psicanalista Jean Bergés (1997) coloca como as imagens podem ser reconhecidas sem serem lidas, levando à imaginarização da letra. Ele exemplifica o real da letra, associando-a aos nomes dos continentes e oceanos escritos em meio aos traçados de um mapa, impedindo assim, a sua leitura. A letra no real se torna ilegível, tomada em diferentes direções, as letras na leitura precisam cair, e na escrita as letras que caíram precisam ser reencontradas, uma a uma.

Os desenhos não são uma representação direta da realidade, porque a realidade é uma construção do sujeito – eles são uma forma de registro imaginário-simbólico. As letras operam no simbólico quando ascendem ao estatuto de significante, entrando em série como um sistema de relações. À medida que desenho e escrita se distanciam, pela operação de recalçamento da imagem da letra, a escrita adquire seu status simbólico. Investigamos na travessia da Poética do Letramento como o sujeito toma as letras, capturadas pelo imaginário, ou em seu valor simbólico, aberto às múltiplas significações.

A poesia concreta mostra também como *espaçamento, letras maiúsculas e minúsculas, pontuação, funcionamento sintático e semântico* são elementos que colocam em jogo o sentido na escrita, indicando ao leitor seu jogo de alternância e repetição. O espaçamento e a percepção do espaço entre letras/palavras são herança do espaço intervalar inscrito - entre o aqui e o ali - do jogo do *Fort-Dá*, a partir da inscrição das diferenças e da construção das referências simbólicas do corpo no espaço/tempo.

O *espaçamento* entre letras/palavras tem uma estrutura mínima de funcionamento do significante - entre aqui e lá há um espaço. No interior da própria linguagem, a significação surge como resultado das diferenças estabelecidas entre os elementos e o jogo, não estando meramente relacionada com as coisas externas. Investigamos esses aspectos quando uma criança ainda não conquistou o espaçamento no desenho na folha de papel, ou entre as palavras, regulando as unidades de sentido na cadeia sintática da frase. Para segmentar a cadeia sintagmática escrita, é preciso recortá-las em unidades de sentido, considerando o outro/Outro como destinatário.

A gradativa apropriação do espaço gráfico é herdeira da unarização e do espaçamento tridimensional do corpo. Corpo, espaço e sentido se enlaçam. A escrita composta por continuidades e descontinuidades, corte, escansão, representados por espaços vazios, ordena-se em sequência, com ordem espacial, alternância e repetição, um código e seu enigma. Os espaços em branco recortam as unidades de significação, o não sentido do espaço vazio entra em jogo na leitura. As letras se alinham da esquerda para a direita e de cima para baixo no espaço gráfico, mas ao ser uma única letra deslocada, pode mudar todo o sentido de uma cadeia sintática. O uso do espaço é da ordem significante, pois, para saber segmentar a cadeia sintagmática, é preciso recortá-la

em unidades de sentido. Enquanto escreve para o Outro, com intenção de compartilhar, as palavras são reconhecidas como unidades de significado. O espaçamento na poesia mostra como a disposição das palavras e os espaços entre elas interferem no jogo do sentido.

O *saber fazer* com a linguagem escrita se mostra pelo funcionamento da letra em seus jogos metafóricos e metonímicos com liberdade espacial, sintática e semântica. É preciso escolher um grafema - como um feixe de traços distintivos - em prol do outro, ao mesmo tempo em que se combina com outros traços simultâneos. Jogo de letras em um tabuleiro onde, a cada movimento da letra, surge um novo significante, conforme as costuras de sentido produzidas pelo leitor entre as múltiplas possibilidades de significação. Ritmo, pausas e entonações imprimem ao texto o modo como o seu autor gostaria que o leitor o acessasse, sendo um elemento indicador e regulador do sentido no texto. A pontuação regula o sentido para o leitor, pois presentifica o Outro no texto. A significação da escrita possibilita o uso de vírgulas e pontos, muito além do enunciado de regras de pontuação. Na leitura em voz alta, o olho e o ouvido fazem a ponte entre o escrito e o oral, e o sentido rege a musicalidade da leitura. Isso tudo acontece quando o sujeito, enlaçado ao social, destina sua escrita ao Outro, ou lê considerando o Outro no texto. Numa cadeia escrita, a mudança de uma vírgula pode alterar todo o sentido do que foi lido. Conforme o funcionamento significante no uso da pontuação, é possível fazer hipóteses sobre a posição em que se situa o sujeito na linguagem na escrita: considerando o Outro, ou não se importando em recortar enunciados através de unidades de significação compartilhadas no social.

O uso dos pronomes pessoais retos, principalmente eu/ele, atestam o quanto a escrita opera como um lugar de enunciação do sujeito. Os retos designam as pessoas do discurso, *eu* e *tu* e suas formas plurais, e as que não pertencem ao discurso, *ele*, *ela* e seus plurais. Os pronomes são *shifter*, lugares vazios no discurso que denunciam o lugar do sujeito de enunciação (Yakobson, 2001).

Os grafemas ou letras são um conjunto de traços ordenados espacialmente numa cadeia gráfica, constituindo a escrita. O sentido opera pela inscrição da diferença entre elas, a partir de leis simbólicas, tornando-se convenções sintáticas e semânticas. Traços e letras brincam, usufruindo de propriedades que tradicionalmente foram atribuídas à língua. O brincar é a via de acesso aos jogos de escrita em que é preciso se sujeitar à lei da linguagem: “a lei do homem é a lei da linguagem” (Lacan, 1998, p. 273).

A poesia concreta rompe com a sintaxe, apontando para uma rede de relações dos traços e letras no espaçamento. A sintaxe (do gr. *syntáxis* = arranjo) no texto se refere a sua estrutura e forma, funcionando como um conjunto de regras de combinação para formar palavras, frases e sentenças. A sintaxe estuda a palavra em relação às outras. A semântica ou sematologia (do gr. *sema* = significados), o significado e a interpretação do significado de uma palavra, de um signo, de uma frase ou de uma expressão em um determinado contexto. A semântica forma o sentido e incide sobre a relação dos significantes entre si.

O texto é considerado pela linguística como a unidade básica da manifestação da linguagem, com propriedades estruturais específicas, das quais destaca a coesão e a coerência. A coesão é o aspecto que trata da organização linear,

e a coerência trata da organização tentacular, não linear dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência. A coesão textual é uma relação semântica realizada através do sistema léxico-gramatical que estabelece as relações de sentido através de elos coesivos no texto. A tessitura do texto se dá através das relações de sentido tecidos por diferentes mecanismos: oposição ou contraste (mas, mesmo, em, e), de consequência (foi assim que), de localização temporal (até que, em), e de adição de elementos ou ideias. A coerência é o mecanismo responsável pela continuidade dos sentidos no texto, apresentando-se como o resultado de uma rede complexa de fatores. Pode haver textos destituídos de elementos de coesão, mas que apresentam coerência; pode haver textos com sequência coesiva que não têm coerência. Porém, a coesão não é uma propriedade natural, automática a ser atingida, pois na linguagem opera algo do não coesivo, do não todo. O texto, ao abrir o espaço para o Outro, aponta a sua natureza subjetivante, não podendo ser reduzido a um todo delimitado pelos recursos coesivos. Na produção de textos, também podemos seguir as marcas do sujeito em seu funcionamento na linguagem.

Há textos marcados de forma heterogênea, fora da forma padrão formal, atestando a filiação do sujeito ao funcionamento da língua. Algumas crianças podem escrever fora do padrão, mas sua escrita ainda assim, produzir algum sentido. Como efeito de sua posição na linguagem, essas crianças não utilizam nexos lógicos, mas sustentam a cadeia sintagmática do texto pelo encadeamento sintático, o eixo associativo do funcionamento da linguagem. O uso de combinatórias por contiguidade, como metáforas, é restrito, criando uma escrita descritiva, literal. Esta forma de escrita se sustenta na linearidade sintática, e não na tessitura semântica. Também, na quebra da cadeia sintagmática, surgem interrupções inesperadas na frase. Investigamos na Poética do Letramento qual

a lógica implícita nessa forma não convencional de funcionamento linguístico-discursivo quando tais características se exprimem nas produções escriturais das crianças.

Considerações Finais: a Porteira Está Aberta

As travessias pelo brincar, na Poética do Letramento, visam a ampliar as propostas pedagógicas e psicopedagógicas no contexto da Educação Inclusiva. Através dessa pesquisa sobre a escrita, buscamos também contribuir para a investigação sobre o modo singular de inscrição do sujeito na linguagem no decorrer de sua alfabetização e letramento. As diferenças não são exceções, são constituintes do sujeito e do laço social. Investigar como o sujeito brinca, com o seu corpo, com suas marcas, com os traços, com as letras e com as palavras, ensinar e transmitir, também depende da posição subjetiva e das lentes investigativas utilizadas por quem investiga, ensina e transmite.

A poesia mostra os jogos significantes com os traços, letras e palavras no espaçamento, apontando como aprender a escrever, muito além de uma operação de aprendizagem, implica também as condições subjetivas de quem aprende. Através da poesia concreta armamos um tabuleiro onde os jogos metafóricos e metonímicos da escrita se revelam, e o sujeito pode se colocar num lugar de enunciação, proporcionando aos adultos e às crianças o prazer do encontro lúdico com a escrita e com novas possibilidades de *saber fazer* com a linguagem.

Ao enlaçar a teoria com vivências no *Curso oficinas*, esperamos ampliar a experiência dos participantes e oferecer novos tecidos epistêmicos para investigar as vias do sujeito letrado, abrindo a porteira para a sua travessia pela Poética do

Letramento. Recomenda-se também aos adultos que trabalham com crianças, em seu processo de aquisição da escrita e com os problemas por elas enfrentados nessa aventura de linguagem, passem pela experiência da travessia pela poesia; na qual a escrita opera em sua dimensão significativa, no desdobramento do *brincar com as coisas* para o *brincar com as letras e as palavras*. A porteira está aberta para quem quiser passar.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Arnaldo. **Como se chama o nome disso**. Antologia. São Paulo: Publifolha, 2006.

BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BERGÉS, Jean. Leitura e escritura literais. **Publicação do Centro LydiaCoriat de Porto Alegre**: Porto Alegre, n. 2, p. 8-15, 1997.

BORGES, Sônia. **O quebra-cabeça da alfabetização**: alfabetização depois de Lacan. Goiânia: Ed. Da UCG, 2006.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1999. (Original de 1967).

DERRIDA, Jacques. Freud e a cena de escritura. In: **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 293–338. (Original de 1967).

FERREIRO Emília; TEBEROTSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer. In: FREUD, S. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974, v. XVIII, p. 17-85. (Original de 1920).

FREUD, Sigmund. Os chistes e sua relação com o inconsciente. In: FREUD, S. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974, v. VIII. (Original de 1905).

GOODMAN Keneth. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

GULLAR Ferreira. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguillar, 1985.

GULLAR Ferreira. Mar azul. In: AGUIAR, V (coord.), ASSUMPÇÃO S., JABOBY, C. **Poesia fora da estante**. Porto Alegre, Editora Projeto, 1995.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa**, CompanyDisc Data Storege. Editora Objetiva Ltda. FHW030. 2009.

HSUAN-AN, TAI. **Ideogramas e a cultura chinesa**. São Paulo: Realizações Editora, Livraria e Distribuidora Ltda., 2006.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu. In LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p.96-103. (Original de 1949).

LEVIN, Estevan. **A garatuja como vestígio das letras**. São Paulo: Estilos da clínica, 1998.

MARASCHIN, Cleci. **O escrever na escola**. Da alfabetização ao letramento. Porto Alegre: UFRGS, 1995. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 1995.

MILMANN, Elaine. **Poética do letramento** – Escrita, corpo, linguagem. São Paulo: Kazuá Editora, 2014.

PIGNATARI, Décio. **Poesia pois é poesia**. São Paulo: Comitê Editorial, Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2004.

PORGE, Erick. **Transmitir a clínica psicanalítica**. Freud, Lacan, hoje. Campinas, Editora Unicamp, 2009.

RODULFO, Ricardo. **Desenhos fora do papel**. Da carícia à leitura-escrita da criança. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiane (org). **Letramento, escrita e leitura**. Questões contemporâneas. Campinas: Mercado das letras editora, 2010.

YAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2001.



A Escola como Campo de Desconstrução do Preconceito Contra Questões de Gênero e Sexualidade

Gabriel José da Silva Neto

Introdução

As atuais políticas educacionais estão profundamente marcadas de ideais que, enquanto rompem com uma série de práticas antigamente tão comuns, inauguram um período voltado à formação de indivíduos não apenas aptos ao preenchimento de requisitos curriculares, mas também (e, principalmente), voltado à formação para que se exerça o respeito, a alteridade e que valorizem e defendam a diferença em todos os níveis. Percebe-se, então, um processo de democratização da escola, não somente admitindo a diversidade, mas também valorizando-a e ensinando a respeitá-la.

Entretanto, para que a democratização - lema de tais políticas educacionais - se instale, é preciso que a escola supere velhos paradigmas e construções até acadêmicas que pautavam pela homogeneidade dos alunos, tanto do ponto de vista curricular quanto do ponto de vista físico, cultural e pessoal. Conforme Silva e Reis (2011, p. 8), "é urgente a necessidade de rupturas de velhos paradigmas de uma educação padronizada, com a visão homogênea de alunos classificados segundo padrões de normalidade".

Dentre as temáticas que demandam um posicionamento escolar - principalmente dentro das novas políticas que se concentram na formação pela e para alteridade e respeito à diferença - encontram-se as questões de gênero e sexualidade, assunto este relativamente novo dentro da pauta escolar que, não obstante os ebulientes movimentos sociais, ainda é cercado de polêmica e preconceito, o que tem obstado o desenvolvimento dessa política escolar que busca trabalhar o respeito às questões de gênero e sexualidade, entre outras.

Apesar do preconceito e da polêmica que cercam o assunto, é nítida a necessidade de se construir uma sociedade mais justa e livre de preconceitos não apenas no que se relaciona a questões culturais e étnicas, mas também quanto a questões de gênero e sexualidade; e, o respeito e a alteridade representam o principal caminho para a diminuição do preconceito e o tratamento com dignidade à toda e qualquer pessoa.

O objetivo deste trabalho é demonstrar o papel da escola como um ambiente capaz de desconstruir o preconceito, especialmente aquele relacionado a questões de gênero e sexualidade, colaborando assim para a construção de uma sociedade mais justa e livre de preconceitos, agressões e

exclusões daqueles que não se enquadram nos padrões unilateralmente estabelecidos. Para tanto, realizamos uma investigação bibliográfica relacionada principalmente ao gênero e à sexualidade, bem como à alteridade, ação que precisa ser desenvolvida em cada aluno por intermédio da prática escolar.

Esperamos demonstrar que a escola é um ambiente onde questões de gênero e sexualidade precisam ser discutidas entre os alunos sob uma perspectiva crítica. Isto porque, conforme Mantoan (2006, p. 15), a escola não pode se esquivar do “que acontece ao seu redor”.

Este texto está estruturado em quatro partes: a constituição/posicionamento da escola como instituição capaz de formar discursos; a alteridade dentro da prática escolar com o privilégio da relação eu-outro; uma abordagem crítica da história da sexualidade sob a perspectiva de Foucault; e, por fim, a adequação da formação docente de modo que o professor esteja habilitado a trabalhar questões de gênero e sexualidade dentro da sala de aula.

A Escola como Formadora de Práticas Discursivas

A educação é organicamente conhecida por sua habilidade/função de formação de indivíduos. Até certo tempo, toda a política escolar se direcionou apenas à construção acadêmica dos sujeitos, concentrando-se no desenvolvimento de habilidades matemáticas, linguísticas, históricas, artísticas e de coordenação motora nos indivíduos. Entretanto, o próprio convívio e interação social que produz (e faz produzir) o ambiente escolar revelou que a escola, através da educação, “é o instrumento mais eficaz de formação individual e coletiva” (Reis; Lopes, 2016, p. 151).

Paralelamente à educação, instituições como a família, a religião e a cultura (além de tantas outras) também correspondem a uma grande parcela no processo de formação individual. Entretanto, o ambiente escolar pode ser posicionado como maior instrumento de formação individual e coletiva tendo em vista que é dotado de especial privilégio estrutural, reunindo em si mesmo um complexo cultural, social e acadêmico que influencia e é influenciado pela prática escolar diariamente.

Podemos observar que, mesmo despropositadamente, a escola influencia não somente a formação acadêmica dos alunos, mas também sua formação moral, social e cultural, haja vista que boa parte da vida dos alunos é passada no interior da escola. Dewey (1980) evidencia que a educação moral se propaga no meio escolar de forma subliminar, portanto, oculta as nossas primeiras impressões, mas certamente marcando o cotidiano escolar com situações morais que levem os alunos a refletirem acerca de questões que nem sempre são questões acadêmicas.

Compreendendo a escola como um palco de conflitos e manifestações das mais diversas naturezas (social, étnica, econômica e de questões de gênero e sexualidade), e que o desenvolvimento moral ocorre muitas vezes de maneira subliminar, seria preciso que os educadores assumissem o controle das problematizações morais de modo que pudessem auxiliar os alunos a desenvolverem um olhar crítico, permitindo a eliminação de preconceitos de qualquer natureza, mas principalmente no que se relaciona a questões de gênero e sexualidade.

Para Reis e Lopes (2016), por se caracterizar como um espaço formal de formação de indivíduos, e também por ter essa capacidade de desenvolvimento da questão moral, a escola

desempenha um papel de responsabilidade na formação das novas gerações.

Nos dias atuais, a escola segue políticas educacionais mais abrangentes que visam, além da formação curricular do indivíduo, também carece de discutir as complexidades sociais que envolvem tanto o universo interior quanto o exterior dos quais a escola faz parte. E, podemos dizer que a escola procura desempenhar “uma pedagogia centrada no aluno que, por sua vez, suscite a construção de uma sociedade que respeite a dignidade e as diferenças humanas” (Martins, 2006, p. 20).

As políticas educacionais mais abrangentes encontram suporte em clássicos da Pedagogia que, como John Dewey, compreendem a escola como um ambiente mais extenso e influenciador, capaz de trabalhar não somente o campo da formação curricular, como também de determinar a formação moral da nova geração. Para Dewey (1980), a escola precisa desenvolver uma preparação estrutural que a possibilite utilizar das questões sociais, étnicas e, no caso deste estudo, de gênero e sexualidade, postas em embate, como uma forma de desmistificar preconceitos e construir concepções de respeito à diversidade em todas as formas.

Primeiro – deve prover um ambiente simplificado, para permitir o acesso da criança. Longe vão os tempos em que a própria vida ainda era tão simples que as crianças nela podiam diretamente participar. Hoje, a civilização ganhou inexprimível complexidade, constituindo-se em uma série de artes, de ciências e de instituições que somente anos de

estudo nos habilitariam a compreender e a praticar. A escola deve simplificar esse ambiente complexo para que a criança gradualmente lhe venha conhecer os segredos e nele participar. Segundo – deve organizar um meio purificado, isto é, de onde se eliminem certos aspectos reconhecidamente maléficos do ambiente social. A escola não visa a perpetuar na sociedade os seus defeitos. Em uma sociedade progressiva, ela é o órgão específico de uma constante melhoria, pela qual desejamos legar a nossos filhos a possibilidade de uma vida mais feliz que a nossa. Terceiro – deve prover um ambiente de integração social de harmonização de tendências em conflito, de larga tolerância inteligente e hospitaleira. Influências antagônicas, isolamentos familiares ou religiosos, espírito de clã ou de partido ameaçam nas sociedades heterogêneas dos dias de hoje a dividir, separar, desunir os membros da família social. A escola deve ser a casa da confraternização de todas essas influências, coordenando-as, harmonizando-as, consolidando-as para a formação de inteligências claras, tolerantes e compreensivas (Dewey, 1980, p. 121-122).

O que posto pelo autor é justamente a constituição de um ambiente escolar que simule a experiência viva diária de uma forma que seja compreensível para o aluno, ou seja: adaptado

a seu nível de compreensão – sem, contudo, deixar que se reproduzam aspectos negativos que possam ser trazidos pelos alunos dos ambientes que frequentam quando estão fora da escola. O objetivo seria o de harmonizar todas as influências (familiares, culturais, políticas e sociais) de modo que se constitua no aluno uma visão crítica sobre questões complexas que envolvem a sociedade em que os alunos estão inseridos.

É inegável que os alunos sofrem influências constantes do mundo exterior à escola, influências que também estão relacionadas a questões complexas que transcendem o currículo acadêmico e todo esse conjunto de influências não deve ser desprezado pelo mediador. Pierre Bourdieu (1998) chama esse conjunto de influências de Capital Cultural, como sendo todo o complexo e vasto compêndio de valores e expressões culturais, sociais, religiosas e etc., que o aluno traz do exterior da escola; quer por influência familiar, quer por influência outra. Para esse autor, os capitais culturais não devem ser desprezados, mas sim valorizados e, para Dewey (1980, p. 122), devem ser harmonizados, de modo que se constituam “inteligências claras, tolerantes e compreensivas”.

Sob tal enfoque, essa harmonização requer do professor mediador a tarefa de ensinar o respeito à diversidade, elemento principal para a constituição de uma sociedade mais justa. Considerando que a escola é palco para essa infinidade de manifestações de questões tão complexas e irrestritas aos conteúdos acadêmicos, e também considerando a infinidade de formações ideológicas, culturais e sociais que representam os alunos, podemos seguramente afirmar que a escola é uma organização multicultural e que, por assim o ser, não pode admitir que impere a desigualdade que tantas vezes ocorre e é fomentada pelo preconceito. Sobre esse assunto,

Candau (2010) propõe um modelo de educação que pauta da diferença como proposta pedagógica, e que valorize a diversidade por entendê-la como princípio das relações humanas. Desta forma, a escola deve ser compreendida como uma organização multicultural, na qual a diversidade é abordada de forma positiva, sem buscar adequar o que é diferente a padrões de unicidade ou segregá-lo em categorias marginalizadas por serem consideradas fora do padrão dominante (Reis; Lopes, 2016, p. 155).

Desta forma, percebemos que a diferença deve ser utilizada na escola não como um meio de segregação, mas sim de fortalecimento, de valorização. Para tanto, segundo Reis e Lopes (2016), é preciso que os alunos compreendam que a diferença faz parte das relações humanas e que existe em todas as esferas da vida. Essa compreensão implicará consequentemente no respeito ao *outro* pelo único motivo que constitui semelhança universal entre todos: o fato de todos sermos humanos. O sentimento de respeito descende da compreensão do conceito de alteridade.

A Alteridade na Prática Escolar com o Privilégio da Relação Eu-Outro

A diversidade é inerente às relações humanas, pois é evidente que todos os indivíduos são dotados de uma formação distinta, com interesses diversos, pontos de vista conflitantes, culturas provenientes de cantos diferentes e gostos típicos de

cada um e essa diversidade que representa e está presente em qualquer relação humana constitui-se de forma sólida sobre um único pressuposto, uma única semelhança: a humanidade de todos.

Entretanto, a diversidade que circunda e é inerente às relações humanas que performatizamos diariamente nem sempre é valorizada e respeitada como deveria, haja vista que, desde sempre, apesar de presente, a diversidade tem sofrido tentativas de anulação, de massacre e de destruição. Temos exemplos clássicos ao longo da história de quão destrutiva pode se tornar a intolerância para com a diversidade complementada pela tentativa de homogeneização dos indivíduos, quando se buscou: uma purificação da raça, a eliminação de culturas minoritárias, a supressão da mulher e do homossexual; tudo em troca de uma padronização, de uma homogeneidade.

E, nesse intuito, a diversidade, que tantas vezes acabou suprimida, foi sempre tratada como um vício, um defeito que precisava ser corrigido do meio social. Indivíduos foram massacrados e foram aniquilados seus traços de diversidade, incutindo os padrões dominantes e formando assim o que foi chamado por muito tempo de “um novo sujeito”. De acordo com Skliar (2003):

Não temos, nunca, compreendido o outro. Temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído, e, por isso, para negar nossa invenção do outro, preferimos hoje afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito (Skliar, 2003, p. 39).

Os efeitos destrutivos da intolerância para com a diversidade ainda ecoam nos presentes dias, mesmo que os clamores sociais pelo respeito, dignidade e aceitação lutem para que isso não ocorra. O - racismo, a misoginia, a homofobia, a xenofobia - ainda existem e deixam marcas; e, não será possível construir uma sociedade mais justa e democrática se o desprezo e a busca pela destruição da diferença continuarem imperando.

No que se refere ao ambiente escolar, podemos afirmar que durante muito tempo imperou uma política educacional de homogeneização do público estudantil, tratando a diferença como uma aresta que carecia de lapidação. Através da própria prática pedagógica procurou-se por muito tempo anular a diferença no outro, apagá-la. Nem sempre podemos ter tais práticas como sendo diretamente discriminatórias, entretanto, é possível afirmar que o próprio silêncio – quanto ao que se relaciona à diferença que constitui o outro – pode talvez não gerar o preconceito, mas fomentá-lo à medida que as diferenças não são trabalhadas dentro do ambiente, mas são postas de lado, anuladas, apagadas.

Ignorar e apagar as diferenças dos alunos ainda é uma realidade presente dentro da sala de aula. Isso talvez não seja mal-intencionado, mas a longo prazo gera a distância e o abandono daqueles que são visivelmente diferentes. Processos de naturalização de diferenças ou frases como “além de ser negro, ele é um ser humano” são muitas vezes bem-intencionadas; entretanto, ao contornar a diferença, o interlocutor acaba por apagá-la, suprimi-la, e de forma indireta reforça os preconceitos já existentes. Conforme Skliar (2003, p. 41) “o outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado”.

Com o passar do tempo a escola mudou seus objetivos e, de acordo com Skliar (2003), a escola não mais suportava o abandono, a distância e o descontrole, era preciso mudar sua forma de agir para que o diferente também fosse “capturado” e detido dentro de seu ventre. Dentro dessa mudança no pensamento escolar é possível entendermos que o *outro* e todo o complexo cultural que o circunda estão num ponto de exterioridade, de distância, evidentemente como algo que não somos nós; por isso é o outro. E, precisamos compreender que dentro do universo do outro, também somos exterioridades, e à mesma parcela que ele nos causa estranheza, causamos a ele também. O exterior do outro, somos nós. Compreender tal visão implica entender a alteridade.

Assim entendido, o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos. Mas há também a mesma dualidade acima apontada (outro-próximo-outro radical) em termos de interioridade, quer dizer que esses outros também podem ser eu, sermos nós (Skliar, 2003, p. 41).

A partir deste ponto, podemos apontar duas pedagogias estudadas por Skliar (2002 *apud* Skliar, 2003), uma delas procurou excluir e anular o outro; a valoriza o outro em exorbitância, quase a ponto de colocá-lo em uma posição intocável, como se ele não pudesse ser mudado, como se fosse proibida qualquer alteração em sua estrutura. Diante disso, o que nos parece adequado, segundo o próprio Skliar, é que seja desenvolvido um discurso que se situe no centro das duas pedagogias, isto é, admitindo a existência do outro em sua individualidade, mas também sugerindo que o outro aprenda comigo, conosco. Não

há nada de mal que ele seja outro, mas também não há nada de mal que ele seja “outros” além dele mesmo. O oposto também se aplica: não há nada de mal que sejamos nós mesmos, mas nada nos impede que sejamos outras coisas além de nós mesmos. Isso é abrir-se para a alteridade: o abrir de si mesmo para que seja possível aprender com o outro, acrescentando a si mesmo todo aprendizado, não anulando nenhuma das forças.

A alteridade no pensamento de Lévinas é abertura para se repensar a educação, a formação humana, o conhecimento, as nossas relações. A contribuição deste autor para a educação, a nosso ver, incide na ressignificação de uma abordagem embasada no ensinamento vindo do outro, pois seu esforço teórico abre-se em traçar caminhos que tentam reconstruir um horizonte alternativo para os problemas da subjetividade solipsista (Costa; Diez, 2012, p. 6).

A prática escolar dos tempos atuais está direcionada a um aprendizado de mão dupla na qual a relação “eu-outro” deve ser valorizada e colocada em evidência para que ambos dialoguem num aprendizado complementar, sem que haja a exclusão ou a supressão de qualquer um deles. Para tanto, é imprescindível que ambos os lados estejam abertos à mudança, pressuposto de uma relação de alteridade. Aceitar mudanças e estar aberto a elas não apenas minimizam o preconceito, como maximizam o respeito e auxilia na reprodução de um olhar sensível na direção do outro, e do outro em direção a nós mesmos (Costa; Diez, 2012).

Para que isso seja possível, é necessário entender que o outro é exterior a nós, e por isso, não nos pertence. Se não nos pertence, não devemos tentar dominá-lo, apreendê-lo, subjugá-lo ou forçá-lo a ser como somos. Ao contrário disso, conforme Costa e Diez (2012), é importante acolher o outro. O contato com o outro – na perspectiva da alteridade – faz com que retornemos a nós mesmos, revisemos nossos conceitos, nossas crenças, nossos preconceitos; provoca em nós uma transformação de nós mesmos.

Importa perceber as situações que encobrem a alteridade na educação, extrapolando os conceitos encobridores de sentido. Nesse movimento para a alteridade encontra-se a oportunidade de transformação, pois há sempre uma novidade que rompe os planos como ruptura de retorno ao mesmo (Costa; Diez, 2012, p. 10).

Dentro da escola, e conforme as novas políticas educacionais que apontam para um ambiente mais democrático e que fomenta a relação “eu x outro”, não mais se admite condutas que se voltem à dominação do outro. Condutas de exclusão, de segregação e de supressão do outro não são mais aceitas dentro do ambiente escolar, uma vez que as atuais concepções de ensino não mais se prestam à dominação, à hegemonia, à padronização e à totalidade. Segundo Levinas (1980) o espaço escolar hoje abriga o infinito, o diversificado, o amplo, o exterior, aquilo que faz saltar o círculo fechado da totalidade, da padronização, da unicidade.

Reis (2021), nos convida a uma reflexão sobre o exercício da alteridade, pontuando que:

[...] é um ato de experienciar e reconhecer no processo de inclusão a plenitude para avançarmos, de forma consciente e reflexiva, para outras possibilidades de enxergar que no outro eu me realizo, me identifico e me completo em um contínuo fazer e refazer, tecer e ser tecido em todas as dimensões que nos complementam e nos identificam como pertencentes a um mundo que, certamente, pode e deve constituir-se “na e para” a diversidade humana e não humana (Reis, 2021, p. 24-25).

Em meio aos fundamentos da alteridade e do privilégio da relação “eu x outro” é imperativo que ocorra a desconstrução de preconceitos formados em relação ao outro com base em sua diversidade. Dentro desse aspecto, questões sociais, étnicas e até morais são colocadas em desafio; e todas essas questões precisam estar submetidas à relação com o outro e devem ser abertas e dispostas à mudança. E, então, dentro da temática abordada pelo presente trabalho, é nítida a existência de uma série de preconceitos e discursos tidos por absolutos relacionados a questões de gênero e sexualidade que não podem escapar ao olhar da pedagogia que tem como base a alteridade.

Questões de Gênero e Sexualidade na História – A Perspectiva de Michel Foucault

Os estudos de gênero e sexualidade desenvolvidos por Foucault (2017) apresentam uma perspectiva histórica acerca do desenvolvimento de discursos e dispositivos relacionados à sexualidade, nos quais o principal objetivo seria realmente o controle e a vigilância do sexo e de sua prática.

Para Foucault (2017), o conceito de Biopolítica foi inserido dentro dos campos do saber à medida que seus estudos apontaram para um conjunto de dispositivos, instituições e práticas discursivas que geriam o corpo humano em sua intimidade, no âmago de sua privacidade: o sexo. Desde então, o controle do corpo (biopolítica) e da vida (disciplina e vigilância) dos indivíduos permitiu que o poder – servido de suas ferramentas – constituísse uma série de mecanismos para o controle e gestão da existência humana.

Dentro desta perspectiva, a abordagem histórica apresentada por Foucault aponta a gestão e o controle do sexo como um processo discursivo gradual, que se propôs a formular instrumentos e mecanismos de controle, vigilância e gestão da vida humana através do sexo, procedimento que por longos anos e, desde a Idade Média, vem perdurando e implementando as práticas e os sistemas de controle, vigilância e dominação, de modo que nada escapa aos seus olhos. Foucault (2017, p. 27) acrescenta que

[...] cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um

padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se.

É possível afirmar que, conforme a perspectiva apresentada por Foucault, muito do preconceito hoje existente e que circunda questões de gênero e sexualidade tenha surgido e se fortalecido durante um período muito vasto da história, haja vista que a implantação dos dispositivos de controle e gestão foram implantados lenta e gradativamente.

Por séculos, a temática da sexualidade permaneceu envolta por mistério, segredo e pudor, o que impediu que o sexo fosse visto, analisado, trabalhado e conversado no meio e na vida pública. Dentre os gregos, a temática já era revestida de pudor e, apesar de ser debatida nos banquetes como os narrados por Platão e Xenofonte, ainda assim era cercada de segredo, e inúmeras restrições que tornavam o sexo um assunto impróprio de ser falado, impróprio de ser pensado, vergonhoso de ser praticado e necessário apenas à reprodução.

A vida sexual com as esposas era voltado virtualmente para a geração de novos cidadãos, uma vez que a mulher na sociedade ateniense do período clássico era considerada inferior em relação aos homens, em decorrência do imaginário da época que cultivava a incapacidade desta de desenvolverem-se intelectualmente (Sousa, 2016, p. 63).

Conforme narra Foucault (2017), após alguns séculos percebeu-se que o sexo e as questões de gênero não podiam permanecer em segredo, veladas pelo pudor e pela vergonha, mas precisavam ser trazidas à luz, desveladas, debatidas e

não só transformadas em objeto de estudo, como também de controle, gestão, administração. Nesse ponto, é importante destacarmos que, ao trazer a sexualidade à luz dos debates públicos, a intenção não era unicamente torná-lo público, mas também (e principalmente) submetê-lo ao controle, à vigilância e também à punição.

Como controlar aquilo sobre o qual ninguém falava? Como punir aquilo que era motivo de vergonha e oculto a todos os olhos? Como gerir o obsceno, o intocável, o secreto? Portanto, conforme Foucault (2017), não havia outro objetivo ao trazer o sexo para os olhos da publicidade que não fosse o de controlá-lo e, dentro dessa perspectiva, banir, punir e subjugar as formas insubmissas, anômalas, inférteis; restringir, reduzir e excluir os prazeres paralelos e demais práticas que não estivessem estritamente relacionadas à reprodução.

Neste período (séculos XVIII e XX), conforme Foucault (2017), a sexualidade desviante do padrão reprodutivo passou, inicialmente, por procedimentos judiciais e sanções públicas em punição à sua prática; e, posteriormente, à medicalização (através da internação e procedimentos realizados dentro de clínicas e sanatórios).

Assim, a fecundidade marcou positivamente a prática sexual que atendesse a esta finalidade, ficando excluída e tida por abjeta toda e qualquer prática que não atendesse a esta finalidade. Mais especificamente, dentro dos moldes e padrões da tradição judaico-cristã e da lei civil que imperava neste período, a relação matrimonial e fecunda era o único modelo de sexualidade aceita dentro da sociedade, qualquer outra relação que pervertesse a finalidade reprodutiva era automaticamente considerada imprópria, perversa, abjeta, proibida.

Desse modo, “o sexo dos cônjuges era sobrecarregado de regras e recomendações. A relação matrimonial era o foco mais intenso das constrições” (Foucault, 2017, p. 41). A relação matrimonial estava sob vigilância constante porque era onde o sexo ocorria de maneira aparentemente lícita.

Foucault (2017) evidencia que a confissão pública dos pecados ao líder eclesiástico atuou como instrumento inicial de vigilância à medida que o fiel – temendo a condenação divina – confessava a prática sexual perversa e recebia sua punição, esperando a remissão dos pecados. Ocorre que Igreja e Estado se comunicavam, e assim a punição aplicada tinha caráter eclesiástico, ao mesmo tempo que também era revestida de caráter penal/civil.

Mais tarde, com a separação da Igreja e do Estado, o advento das ciências, a evolução das penas e também – principalmente – com o advento da medicina e, mais especificamente da psiquiatria, houve gradual transição da exclusão sexual desviante do ramo penal/civil para o ramo médico/clínico. Surgia então uma ciência de natureza sexual que, à semelhança da motivação eclesiástica, procurava controlar a sexualidade que transgredisse o padrão conjugal com fins exclusivos de reprodução. Dentro dessa perspectiva, a ciência sexual fomentada pela medicina se comprometia a “assegurar o vigor físico e a pureza moral do corpo social” eliminando “os portadores de taras, os degenerados e as populações abastardadas” (Foucault, 2017, p. 60).

Naquele momento em que havia a interferência científica da medicina no plano sexual, a preocupação do paciente (antes fiel devoto) concentrava-se no medo de ficar doente, no medo de morrer, e assim – mais uma vez – era levado a confessar sua vida sexual desviante do padrão estabelecido (relacionamento

conjugal e de cunho reprodutivo). A medicalização da sexualidade, portanto, convalida e concede cunho científico às preocupações morais motivadas pelo controle, vigilância e gestão dos sexos, transformando a nomenclatura do “pecado” para o “mórbido” o “patológico”, levando à compreensão de que o sexo desviante do padrão precisava ser diagnosticado, medicalizado e tratado à semelhança de qualquer outra doença (Foucault, 2017).

O discurso científico perdurou por muitos anos admitindo que sexualidades desviantes representavam espécies patológicas que fugiam ao padrão da sanidade e do funcionamento homeostático, representando uma aberração de ordem biológica que podia (e necessitava) ser diagnosticada, medicalizada e curada. A formação desse discurso influenciou (e permanece influenciando) a prática social de polarização, com a consequente formação de bolhas marginais caracterizadas por aqueles indivíduos que, por não se amoldarem ao padrão estabelecido, se veem rejeitados do seio social “comum”. A rejeição advém justamente da prática discursiva científica que cunhou o termo patológico no âmbito social.

Por ser patológico, contamina, é contagioso, é abjeto, é não-querido, é rejeitado. Assim, a motivação que fomenta o preconceito ainda hoje existente possui – de acordo com Foucault (2017) – uma motivação inicialmente fundamentada em pressupostos religiosos, caracterizando, no olhar eclesiástico, pecado. E, posteriormente, recebeu motivação científica, transformando a noção de pecado em um diagnóstico patológico, mórbido, que o difere do normal, do padronizado, do socialmente querido.

De acordo com Foucault (2017, p. 110), “o discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe,

debilita e permite barrá-lo”. A própria abjeção desenvolvida em oposição a relações inférteis – e neste momento colocamos em destaque as relações homoafetivas – que gerou com o tempo uma série de discursos em oposição à sexualidade até então considerada pervertida e, por isso, excluída; também foi responsável pela produção e pelo surgimento de discursos de resistência emergentes dessas categorias marginalizadas que procuram atualmente conquistar um espaço de reconhecimento e aceitação dentro do seio social. Assim,

[...] o aparecimento, no século XIX, na psiquiatria, na jurisprudência e na própria literatura, de toda uma série de discursos sobre espécies e subespécies de homossexualidade, inversão, pederastia e ‘hermafroditismo psíquico’ permitiu, certamente, um avanço bem marcado dos controles sociais nessa região de ‘perversidade’; mas também possibilitou a constituição de um discurso ‘de reação’: a homossexualidade pôs-se a falar por si mesma, a reivindicar sua legitimidade ou a sua ‘naturalidade’, e muitas vezes dentro do vocabulário e com as categorias pelas quais era desqualificada do ponto de vista médico (Foucault, 2017, p. 111).

Sob essa apropriação de um discurso tipicamente de resistência, uma grande porção de movimentos em defesa dos direitos dos homoafetivos se levantou no fim do século XX e início do século XXI procurando não só o reconhecimento e a legitimação de sua sexualidade, mas também a desconstrução do preconceito, da abjeção construída pelas práticas discursivas

acima detalhadas. Tais movimentos são dotados, cada vez mais, de força e expressividade no cenário cultural e muitos direitos têm sido reconhecidos aos integrantes da categoria, com o combate gradual do preconceito tão arraigado no seio social. Evidente que se trata de um grupo dominado por muitos anos que procura sua ascensão e reconhecimento no meio social, cultural, acadêmico e profissional, lutando contra a imensa separação construída nos panoramas eclesiásticos e médicos.

Dentro da perspectiva social, muito tem sido feito em prol da desmistificação do preconceito arraigado, tendo em vista que a própria medicina reconheceu recentemente não ser a homossexualidade uma doença, excluindo-a do ambiente clínico/hospitalar e, portanto, renunciando a conotação “mórbida” para tais práticas. Torna-se evidente, portanto, que a atribuição e a formação de um padrão normal-anormal no que se relaciona à sexualidade foram construídas sob um fundamento puramente sociocultural, que inicialmente possui motivações de cunho eclesiástico o que foi posteriormente convalidado pela ciência. No entanto, os discursos de resistência cada vez mais expressivos acabaram por demonstrar a necessidade de romper com os antigos paradigmas para que se promova um cenário social mais dinâmico e democrático, de modo que haja espaço para a diversidade também no que se relaciona à sexualidade.

A escola, como uma das principais instituições formadoras de discursos, possui especial papel na desconstrução do preconceito amplamente arraigado no seio social, no sentido de promover uma maior aceitação à sexualidade diferente daquela por séculos tida como normal. Portanto, é papel da escola desconstruir a normalidade de apenas um tipo de sexualidade, de modo a permitir que outras formas diversas também sejam aceitas e respeitadas. Mas isso só será possível com a constituição

de um ambiente democrático e de uma estrutura adequada para o diálogo com a diversidade e o desenvolvimento da alteridade e da aceitação do outro.

O Processo de Formação Docente

Dentro da perspectiva pedagógica, a formação docente constitui elemento de peso em todo o processo educativo, tendo em vista que o sucesso de toda estrutura escolar depende do proceder do mediador em sala de aula. Assim, o professor precisa estar formado e preparado não somente com os fundamentos e a estrutura, mas também com toda aparelhagem que o habilite a atingir o objetivo a que se propõe: formar indivíduos, habilitando-os não só para a vida acadêmica, mas principalmente para a vida social.

Nesse sentido, “formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos; é prepará-lo para um outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando” (Almeida, 2007, p. 336). Sob essa perspectiva, entende-se que, além de construir conceitos e fundamentos teóricos ao docente em formação, é necessário que sua estrutura seja impactada e que ele desenvolva mecanismos que o habilitem ao diálogo entre os conteúdos apreendidos e a prática docente.

Significa dizer que além de se desenvolver sob um plano profissional, no que tange ao domínio dos conteúdos acadêmicos a serem construídos em sala de aula, o professor precisa desenvolver seu conhecimento de modo que consiga transformar o conteúdo estático em matéria dinâmica a ser posta (inclusive) sob um ponto de vista crítico em sala de aula.

Assim, o trabalho docente implica na exploração dos conteúdos acadêmicos sob uma perspectiva que permita e coloque em diálogo características e habilidades individuais dos alunos, de modo que a diversidade seja explorada em sala de aula.

Deve, portanto, aprimorar conhecimentos sobre como melhor lidar com as características individuais [habilidades, necessidades, interesses, experiências, etc.] de cada aluno, a fim de planejar aulas que levem em conta tais informações e necessidades (Silva; Reis, 2011, p. 11).

A formação docente representa, então, muito mais que um processo de transmissão de conteúdos, técnicas e métodos pedagógicos que habilitem o professor ao ensino, deve ser antes de tudo, um processo complexo que envolva tanto a construção dos conteúdos acadêmicos – imprescindíveis e inadiáveis dentro da prática docente – quanto o desenvolvimento da habilidade crítica do professor, no sentido que este desenvolva técnicas, instrumentos e mecanismos que o habilitem a trabalhar questões complexas em sala de aula de modo a promover a construção, a desconstrução e a reconstrução de paradigmas, de discursos.

Torna-se imprescindível que as antigas práticas docentes sejam postas de lado, superando-se o modelo tradicional, no qual o aluno não passava de um receptáculo dos conteúdos letivos. Mais que isso, as novas tendências educacionais apontam para a construção de uma sala de aula que se constitua como um cenário no qual seja característico o conflito, a crítica e a desconstrução de discursos emblemáticos socialmente afirmados e reafirmados dentro de padrões morais que já se encontram em total dissonância com as atuais e crescentes

demandas sociais. Assim, é uma “que todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações em seu currículo, de modo que os futuros professores discutam práticas de ensino adequadas às diferenças” (Mantoan, 2006, p. 30).

O professor precisa ser formado para trabalhar conteúdos curriculares dentro da sala de aula, mas também precisa ser habilitado para colocar em conflito discussões e preconceitos por vezes arraigados no seio social, mas que por conta da estrutura da escola e de sua prática letiva, é possível que tais preconceitos sejam primeiramente trabalhados dentro de uma perspectiva crítica, e logo após desconstruídos através de um discurso que se apresente mais humanizado e que construa o respeito incondicional à diversidade.

Considerações Finais

É inegável que na atualidade uma série de preconceitos precisam ser superados, tendo em vista que grande maioria deles estão permeados de questões morais que encontram justificativas em práticas, discursos e paradigmas fundados em sociedades da antiguidade e que se encontram completamente ultrapassados e carecendo de reformas.

Entretanto, vencer o preconceito e sobrepor em seu lugar o respeito incondicional não é tarefa fácil, tendo em vista que mexe com estruturas morais que possuem raízes nas mais profundas estruturas sociais. Outrossim, a desconstrução é necessariamente um processo doloroso e desestabilizador, que implica na reconstrução de um cenário mais adaptado às reais necessidades e demandas sociais da atualidade.

O preconceito contra as relações homoafetivas possui aparentes justificativas e fundamentos centralizados em discursos eclesiásticos e no diagnóstico patológico de formas sexuais desviantes dos padrões estabelecidos entre os séculos XVIII, XIX e XX. Apesar de o discurso do poder contra as relações homoafetivas ter se constituído sobre sólidas bases, discursos de resistência tiveram seu advento no fim do século XX buscando desconstruir o preconceito e reivindicar a legitimação a aceitação e dos direitos dessa classe que por séculos foi oprimida.

Portanto, a desconstrução do preconceito contra os homoafetivos representa não só uma necessidade dentro da sociedade moderna, mas também (e principalmente) um passo imprescindível para a formação de uma sociedade mais justa e adequada aos reais, crescentes e atuais demandas sociais. Nesse sentido, desenvolver a alteridade representa um papel fundamental da escola, e mais especificamente do professor, tendo em vista que o respeito e consideração do *outro* tem especial papel no rompimento dos paradigmas que fundamentam o preconceito única e exclusivamente porque nos faz enxergar o outro – que nos é totalmente diferente – como semelhante, à medida que somos ambos humanos.

Para que seja possível à escola formar indivíduos habilitados tanto do ponto de vista curricular, quanto do ponto de vista social, é necessário que a formação docente habilite o professor à trabalhar a complexidade da diversidade em sala de aula, utilizando-se dos discursos de preconceito e exclusão sob uma perspectiva crítica de modo a desconstruí-los e substituí-los pelo respeito incondicional.

Não existe mais espaço na sociedade para o preconceito contra questões de gênero e sexualidade. E, a escola – por seu

papel de formação – tem especial participação na formação da geração futura e certamente tem condições de dar os passos iniciais no sentido da desconstrução do preconceito, colaborando em grande parcela para a formação de uma sociedade mais justa e aberta à diversidade.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Dulce Barros de *et al.* Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. Educação. **CE/USFM**. Santa Maria (RS), v 32, n. 2, 2007, p. 327-342. Disponível em: www.usfm.br/ce/revista. Acesso em: 10 set. 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, Wanderleia Dalla; DIEZ, Carmen Lúcia Fornari. **A relação do eu-outro na educação**: abertura à alteridade. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/472/860> Acesso em: 10 mar. 2018.

DEWEY, John. **Teoria da Vida Moral**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2017.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Inclusão Escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos *et al.* (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2006, p. 17-26.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Alteridade. In: ARNT, Rosamaria, SCHERRE, Paula (orgs.). **Dicionário [livro eletrônico]: rumo à civilização da religião e ao bem viver**. Fortaleza, CE: Editora UECE, 2021.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; LOPES, Cristiane Rosa. Educação e Diversidade: uma relação de alteridade nas práticas escolares. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; FREITAS, Carla Conti (Org.). **Razão Sensível e complexidade na formação de professores: desafios transdisciplinares**. Anápolis – GO: UEG, 2016, p. 151-165.

SILVA, Livia Ramos de Souza; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação Inclusiva: o desafio da formação de professores. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas**. V. 3, n. 1, mar. 2011, p. 7-17.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1244/4251>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SOUSA, Luana Neres. **Homoerotismo, Banquetes e Educação da Grécia Antiga**. 1 Ed. Curitiba: Ed. Prismas, 2016.



A Historicidade Marcante na Educação Física Escolar: Um Estudo Sobre as Ondas do Feminismo e as Questões de Gênero nas Práticas Pedagógicas

Taynara Reges Cardoso
Made Júnior Miranda

Introdução

Os fatores sociais, culturais e históricos são resistências positivas nas práticas pedagógicas escolares no campo da Educação Física escolar (EFE) e pela defesa da não existência de uma percepção exclusivamente biológica, natural do corpo que este texto relaciona-se pontuações importantes referentes às ondas do feminismo e os resquícios sexistas, preconceituosos e discriminatórios que estão sobre as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física (EF) que apoia-se na sua historicidade marcante.

Por entre estudos feministas e aportes que fundamentam nas questões de gênero da atualidade, há aspectos que comprometem o entendimento sobre as relações entre meninos e meninas nas aulas de EFe que podem comprometer a pluralidade na formação integral dos/as alunos/as. Com isso, as práticas corporais são capazes de reforçar social e culturalmente a binariedade feminina e masculina de forma fixa.

Contra ideais essencialistas de fixidez da identidade e ao pensar a prática pedagógica a partir das diferenças alcançando os contextos e seus efeitos sobre as identidades, este texto promove destaque ao corpo como um constructo social, cultural e linguístico onde não há expressões estáveis entre meninos e meninas (Meyer, 2013; Nunes, 2016; Hall, 2014).

Essa crítica às expressões estáveis, realça os dois papéis sociais existentes na sociedade correlacionados com as identidades binárias de gênero. Para Lanz (2014) esse constructo social, cultural e linguístico, de acordo com cada país, possui suas formas que estão fortemente atreladas ao órgão genital de nascimento. Questões como meninos/homens mais fortes, agressivos e ágeis que as meninas/mulheres permanecem como afirmações intactas nos discursos sociais e na literatura, mostrando que diretamente o fator genético continua sendo tratado como evidência nas relações de gênero.

Ao longo do texto, autoras que compõem o movimento feminista estarão sendo referenciadas, mas é importante destacar que essa denominação de “autoras feministas” deriva da interpretação de grupos de autores/as juntamente com o apoio em literaturas que abordam a temática. Na época entre o século XIX e o início do século XX o termo não era disseminado como atualmente, em algumas literaturas como em Garcia

(2015) há a historicidade do movimento e o símbolo da sua luta primária.

Ao encontro de tal reflexão, discursos significativos que moldam na EFe corpos e suas expressões corporais seguem uma heteronormatividade que é estabelecida por uma ordem sexual que reforça um modelo de corpo, regulando as formas como as pessoas se expressam e se relacionam uma com as outras cúmplices da historicidade compulsória que se opõe às diversas expressões de gênero (Miskolci, 2016).

Para o andamento do texto, conta-se com um levantamento bibliográfico para que se possa fazer a análise das questões com base no objetivo proposto, possibilitando assim uma melhor compreensão a respeito das ondas do feminismo, a historicidade da EF e as questões de gênero nas práticas pedagógicas. Estabelece-se um empenho qualitativo focando no ser humano enquanto agente, utilizando sua visão de mundo como interesse maior na pesquisa (Marconi; Lakatos, 2017).

As Ondas do Feminismo e Suas Resistências

O movimento feminista é oriundo dos primeiros anos do século XX nos Estados Unidos, quando escritores/as começaram a utilizá-lo para referir as ações das mulheres na época e suas reivindicações. Essa referência aconteceu depois do movimento sufragista e teve como foco abraçar temáticas sexuais, políticas e intelectuais que estivessem relacionadas às mulheres. Um movimento solitário, mas que abraçou inicialmente a filosofia e o social para conseguir espaço (Garcia, 2015).

Um dos maiores questionamentos quanto ao movimento feminista é em confundirem a sua luta e acharem que tudo terminará em determinismos biológicos. De acordo com Melo (2008, p. 555), “[...] a diferença sexual” se tornou o paradoxo que acompanhou o feminismo, pois o movimento negava a ideia de diferença contra as inúmeras exclusões sociais e políticas, mas durante as movimentações destacavam as mesmas diferenças que negavam. Seguindo a perspectiva estruturalista da época, o significado necessariamente precisa da oposição, por isso o efeito paradoxal, mas mesmo diante das diferenças, sempre serão interdependentes. A interdependência em Scott (1995), quando aborda sobre os estudos feministas na década de 1980 e a compreensão a respeito do termo “mulheres” e “homens” afirma a necessidade da reciprocidade desconstruindo uma noção isolada de categoria.

Harding e Pereira (1993), na época, defendiam a distinção entre sexo e gênero preconizando o próprio determinismo biológico, o artigo *A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista* mostra o movimento das dicotomias que eram latentes na época e o que estavam pensando a respeito da relação e da diferença entre homens e mulheres. As autoras (1993) revelam que, apesar de quererem pensar diferente, a própria realidade é cercada pelas dicotomias falsas criadas, mas que, afirmam não desconsiderá-las enquanto forem estruturas.

Percebe-se a intenção primária dos estudos feministas principalmente quando relacionados com a diferença sexual, essa representação a partir do órgão genital e a chegada para pensar uma perspectiva singular demorou séculos, a utilização recorrente da palavra “mulheres” ao invés de “mulher”, por exemplo, perpassou e perpassa inúmeras polêmicas e negações sobre os corpos que se encontram nos caminhos

da feminilidade, como Melo (2008, p. 560) enfatiza a respeito do feminismo:

O enfoque biográfico parece reafirmar a noção de que a ação é uma expressão autônoma, mas, na verdade, é o efeito de um processo historicamente definido. Ainda que a noção do agir seja, com frequência, apresentado como condição da natureza humana, é um conceito específico, ligado historicamente às mesmas ideias que negavam à mulher individualidade, autonomia e direitos políticos (Melo, 2008, p. 560).

Ao longo dos séculos houve algumas abordagens importantes advindas do movimento feminista. De acordo com Scott (1995) a primeira movimentação, em destaque, estava relacionada ao estudo sobre patriarcalismo que tinha como objetivo manifestar a inferiorização das mulheres perante aos homens, pois estavam sujeitas às necessidades dos mesmos; a segunda, não seguindo uma ordem de importância, relacionava-se ao estudo marxista sendo um aprofundamento histórico sobre uma perspectiva do concreto contra uma prática essencialista que relacionava as condições e capacidades no trabalho segundo as questões biológicas; e a terceira movimentação estava entre a perspectiva do pós-estruturalismo francês sob um olhar a partir das teorias da linguagem e da experiência concreta que enfatizava as identidades dos sujeitos.

O feminismo e toda a sua grandiosidade se movimenta muito antes de levar esse nome. Há diversos registros antes do século XIX que trazem mulheres representantes e que se

destacaram na época por alguma atitude transgressora. Alves e Pitanguy (1991) citam a escritora francesa Christine de Pisan que era uma poetisa e atuava em prol dos direitos da mulher, buscando normativas para a igualdade entre os sexos. Também citam Anne Hutchinson, uma grande representante da história americana que no século XVII por meio da religião disseminava sua palavra afirmando que o homem e a mulher foram criados iguais, indo contra as crenças calvinistas da época.

Outra referência, uma das mais citadas nos estudos feministas, Olympe de Gournes, que viveu na França marcada por inúmeras revoluções, em um período que as lutas, que atualmente chamamos de lutas feministas, começaram a ser direcionadas para ideais políticos. Os manifestos iam à busca de direitos iguais na política organizacional da época. O livro *Os Direitos da Mulher e da Cidadã* recorria à ideia de os direitos serem naturais e iguais a todas as pessoas, não exclusivamente destinando direitos maiores aos homens. A autora defendia a extensão desses direitos para além da política. Defendia também a liberdade de expressão, a propriedade e a não opressão que sofriam dos maridos. Devido à sua transgressão honrosa o seu destino, infelizmente, foi de encontro com a guilhotina no final do século XVIII (Alves; Pitanguy, 1991; Garcia, 2015).

No Reino Unido, no final do século XVIII, uma escritora chamada Mary Wollstonecraft escreveu: *A reivindicação dos direitos da mulher*, cuja temática era a respeito da inferioridade feminina ser a falta de educação direcionada a elas, ou seja, se as meninas/mulheres tivessem a mesma formação que os meninos/homens, ambos desenvolveriam capacidades iguais de acordo com suas facilidades individuais; ela buscava o igualitarismo, a liberdade econômica e principalmente o espaço político através de representações parlamentares (Alves; Pitanguy, 1991; Garcia, 2015).

Na história sobre a historicidade das mulheres, houve muitas outras mulheres que não aceitavam suas sujeições e buscaram, como líderes, seus direitos discutindo contra ideais patriarcais, sexistas e capitalistas da época. Essas lutas geraram mortes, discriminações e diversas violências sobre os corpos femininos que fazem com que, atualmente, busque-se a não aceitação da invisibilidade feminina, rompendo com esse silêncio de séculos.

É possível afirmar que até então o movimento feminista continua ressurgindo de uma forma inquestionável e muito potente, atingindo o político, o social e o cultural de maneira brilhante. Ainda é recorrente noticiários anunciando mulheres que sofreram algum tipo de violência, casos de estupro e assassinato, por exemplo. Alves e Pitanguy (1991, p. 61), esclarecem algumas reivindicações importantes do movimento que busca, a priori, desconstruir a ideia da masculinidade como superior a feminilidade, mostrando a desigualdade a partir de uma concepção fragilizada do biológico como centralizador e protagonista da história:

Reinvidica a autodeterminação quanto ao exercício da sexualidade, da procriação, da contracepção. Reivindica, também, o direito à informação e ao acesso a métodos contraceptivos seguros masculinos e femininos. Propõe, principalmente, que o exercício da sexualidade se desvincule da função biológica de reprodução, exigindo dessa forma o direito ao prazer sexual e à livre opção pela maternidade. Neste sentido, advoga o aborto livre e a ruptura com os moldes tradicionais em que o

desempenho sexual da mulher vem sendo encerrado (Alves; Pitanguy, 1991, p. 61).

Para entender melhor, a seguir, com base em algumas literaturas (Piscitelli, 2009; Garcia, 2015; Nascimento, 2021) o texto abordará a denominação de “ondas do feminismo” como uma forma de deixar o entendimento sobre a temática mais fácil. Ao pensar numa perspectiva não-linear, mas considerando não ser um estudo em blocos separados, pelo contrário, pensando nas pluralidades existentes entre as ondas e, em nenhuma delas, interpretando como um sistema universal e essencialista.

A primeira onda do feminismo ocorreu no século XIX, mais precisamente no final dele. Na Europa, na América do Norte e em alguns outros países fora desses continentes, tinham como principal objetivo os direitos iguais à cidadania e a liberdade das mulheres seja numa perspectiva intelectual, sexual ou política. Na época a desigualdade era bastante significativa sendo considerada como característica primária as questões biológicas, religiosas, políticas e sociais. Ao adentrar no século XVII e XVIII, é possível destacar as inúmeras injustiças que aconteciam com as mulheres, tais como serem acusadas de fazerem pactos com demônios, bruxas, além de não terem poder em suas vidas (Garcia, 2015).

Um marco excepcional da primeira onda foi o movimento sufragista que teve como foco a busca pelo direito de voto das mulheres. O movimento, de forma geral, tentou alcançar melhores condições salariais, diminuição da jornada de trabalho, condições higiênicas dignas e essa luta só teve conclusão pertinente em 1920 quando o voto das mulheres foi permitido, em primeiro plano, na Inglaterra com John Stuart Mill por meio de um projeto de lei. Assim, essa batalha se estendeu por mais

de 70 anos. No Brasil, o direito ao voto só ocorreu em 1932 após Getúlio Vargas decretar, por meio de decreto lei, o direito de as mulheres poderem votar, antes disso Juvenal Lamartine, Presidente do Rio Grande do Norte, incluiu um artigo com o poder de voto às mulheres (Alves; Pitanguy, 1991).

Com isso, não se pode deixar de referenciar esse movimento que teve início nos Estados Unidos, mas que expandiu pelo mundo inteiro e com ele a luta pelo direito ao voto e a educação das mulheres. Apesar de ter levado mais de 80 anos para começar a alcançar seus objetivos, esse movimento influenciou gerações de mulheres que acreditavam que após o primeiro passo dado no Parlamento, conseguiriam mover outras ações/leis que pudessem melhorar suas condições de vida (Garcia, 2015).

No Brasil, há registros datados de 1910 com nomes importantes para a nossa história dos movimentos feministas. Com ajuda da professora Deolinda Daltro, que funda no Rio de Janeiro, o Partido Republicano Feminino, buscou-se os direitos da mulher no Congresso Nacional que não trazia a problemática como pauta desde 1891; outra referência é Bertha Lutz, que fundou a Liga pela Emancipação Intelectual da Mulher que possuía como objetivo pressionar o Congresso a divulgar todos os trâmites para que as mulheres tivessem acesso a movimentação (Alves; Pitanguy, 1991).

É importante ressaltar que as primeiras feministas, de forma geral, não romperam com todas as questões relacionadas ao feminino e a sua interligação com a cultura e com a natureza, para muitas ainda havia características naturais, biológicas e sociais marcantes sobre seus corpos e que, infelizmente, a invisibilização era reforçada por elas mesmas (Wittig, 2022).

A segunda onda, iniciada anos depois, marcou a década de 1960 e 1970 com diversas propostas de manifestações. No Brasil, por exemplo, um dos primeiros estudos foi a tese de Heleieth Saffioti na qual discute o papel da mulher na sociedade de classes. Nessa época, as autoras destacaram a hegemonia masculina muito presente na sociedade. O feminismo radical utilizou dessa verdade para realizar as suas reivindicações contra os princípios patriarcais já muito internalizados nos corpos masculinos e femininos (Garcia, 2015).

Infelizmente, ainda nesse período, o termo “condição feminina” era muito recorrente, não utilizavam “mulher” ou “estudos sobre mulheres” como Grossi (1998, p. 4) aborda. Vagina, útero e seios eram características imprescindíveis para o reconhecimento feminino, ou seja, o determinismo biológico estava relacionado com a condição feminina.

Beauvoir (2009) foi destaque nesse período, em 1940 ela escreve a sua obra mais famosa: *O Segundo Sexo*, que traz a questão biológica em pauta perpassando pelas discussões da psicanálise, do materialismo histórico, educação, história entre outras. Buscando entender a mulher, seu comportamento, às condições postas a ela, como a mulher é colocada nessa posição de inferior ao homem e as desigualdades sociais e culturais; essa obra marca o século XX e as condições precárias que as mulheres viviam na época, é um registro sobre os protestos e as movimentações feministas até a década de 1980 (Alves E Pitanguy, 1991; Garcia, 2015).

Em *O segundo Sexo*, a autora (2009) traz um questionamento a respeito da significação da mulher na sociedade que no século XX, estava atrelada ao sexo, fêmea e a sua animalidade pejorativa e insultada sobre o macho, visto como orgulhoso, mostrando a mulher como outra categoria em relação ao homem, não

havendo a necessidade de combinação, relação, alinhamento e reciprocidade entre homens e mulheres. A crítica se dá em colocar o homem como centralidade e nunca como outra categoria, havendo uma explanação e um reforçamento do androcentrismo, colocando a figura masculina como mediadora de todas as coisas (Garcia, 2015).

Com base em Haraway (2004) na década de 1970, ocorreram as primeiras cirurgias de redesignação, momento em que havia a disputa entre o determinismo biológico e a construção de uma perspectiva social. O que era considerado mulher e/ou homem nessa fase começou a se tornar uma problemática principalmente para os/as burgueses/as da época. As feministas da segunda onda voltaram-se para a crítica binária a natureza e a cultura já que, durante as lutas feministas, a questão biológica era utilizada como arma política contra elas.

Esse período foi significativo, pois o olhar estava, mais uma vez, direcionado para as questões dos direitos, mas pensando a origem das desigualdades e das práticas culturais que reforçam o binário masculino/feminino. A segunda onda mostrou as inúmeras formas de poder que existem e que estão relacionadas com as questões de gênero. Começaram a pensar o patriarcado também como uma questão política, de análise e fez com que esse conceito vago, se tornasse um “sistema opressivo” como Piscitelli (2009, p. 136) aborda, mas que ainda era culturalmente tratado de forma imutável e natural, por isso e por tantos outros motivos, a necessidade em discutir essa temática para que esses comportamentos patriarcais não sejam tratados de forma naturalizada.

O feminismo, nesse período, buscou outros espaços de luta para além das questões políticas e trabalhistas, além de questionar as desigualdades sociais e culturais mostrando

o equívoco em pensar a mulher como inferior ao homem com características que por séculos foram naturalizadas, questionando a fragilidade e a maternidade imposta a mulher e a hierarquia “natural” existente como o homem provedor (Alves; Pitanguy, 1991).

Todas as queixas das mulheres também se relacionam às questões trabalhistas. Até o momento, suas atividades estavam direcionadas somente à questão educacional, por conseguinte, com suas forças, vieram ocupar outros espaços (como os hospitais) que antigamente eram direcionados somente para os homens (Meyer, 2013).

No Brasil, também ocorreram diversas manifestações no mesmo período. A segunda metade do século XX até os anos finais foi preenchida de movimentos contra a ditadura militar juntamente com a redemocratização da sociedade (Meyer, 2013). Pode-se considerar que nesse período, até a década de 1970, os estudos feministas refletiam sobre as dimensões culturais e históricas, desconsiderando as feminilidades dadas às questões da natureza biológica, focalizaram na “mulher” e a crítica a sua universalidade e repensaram apegando a uma perspectiva analítica.

Já o feminismo da terceira onda, mostra a crítica à categoria mulher de forma monolítica. Muito mais forte esse período que se fortalece, ainda mais, nos anos de 1980, quando ocorreram estudos que trazem a noção de gênero e sexo como discursos normativos, desconsiderando qualquer ligação biológica. Esse período é marcado por temáticas a respeito da diversidade e da diferença existente entre as mulheres, tomando força politicamente em busca da sua própria identidade, desconsiderando a criação masculina imposta a ela e reconstruindo suas feminilidades (Garcia, 2015; Lanz, 2014).

É importante destacar que a categoria gênero teve fortes ligações com o movimento feminista. Percebem-se essas ligações com as ondas, como proposto por algumas autoras, e que elas carregavam o gênero como categoria analítica para além da perspectiva biológica, Joan Scott (1995) no artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* apresenta a movimentação no século XX quando o movimento feminista compreende o gênero como categoria útil relacionando com outras categorias como classe, raça e gênero. De acordo com Haraway (2004, p. 222):

A explosão é parte de um vigoroso debate político e científico a respeito da construção de sexo e de gênero como categorias e como realidades históricas emergentes, no qual os textos feministas tornaram-se preeminentes em meados dos anos setenta, principalmente na crítica ao “determinismo biológico” e à ciência e tecnologia sexistas, especialmente a biologia e a medicina. Situadas no quadro epistemológico do binarismo natureza/cultura e sexo/gênero, muitas feministas (inclusive feministas socialistas e marxistas) apropriaram a distinção sexo/gênero e o paradigma interacionista para argumentar a favor da primazia da cultura-gênero sobre a biologia-sexo, numa enorme gama de debates na Europa e nos Estados Unidos. Esses debates variaram desde as diferenças genéticas da capacidade matemática de meninos e meninas, a presença e o significado de diferenças sexuais na organização dos neurônios, a relevância da pesquisa com

animais para o comportamento humano, as causas da dominação masculina na organização da pesquisa científica, as estruturas e os usos padronizados sexistas na linguagem, os debates da sociobiologia, as lutas a respeito do significado das anomalias dos cromossomos sexuais até as semelhanças entre racismo e sexismo (Haraway, 2004, p. 222).

Para Scott (1995), as feministas, principalmente as americanas, começaram a usufruir da palavra “gênero” no século XX, quando queriam conectar as noções das relações sociais partindo da noção de sexo entendido por elas, mas o objetivo era desconectar o gênero do biológico. As feministas queriam relacionar os termos “homens” e “mulheres” em um formato pertencente e não pensar os termos em um formato isolado.

Continuando no período da década de 1980, a palavra “gênero”, a partir dos estudos feministas, relacionava-se ao termo “mulheres” de modo que, a intenção delas era utilizar esse termo para ter uma resposta neutra, já que, na época, a palavra “mulher” ou “mulheres” causava desconforto político. De acordo com Scott (1995, p. 75), gênero manifesta as construções culturais e sociais dos homens e das mulheres, “[...] uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado”.

A Historicidade Marcante da Educação Física Escolar e as Questões de Gênero nas Práticas Pedagógicas

Ao pensarmos o gênero que muito se destaca aqui, é possível relacioná-lo às relações de poder que estão presentes

nas instituições sociais, por exemplo, na escola. Toda e qualquer mudança significativa nos comportamentos pode gerar um comprometimento diretamente no que é interpretado como menino ou menina, assim a palavra gênero está ligada com diversas representações simbólicas, sendo uma das formas de controle da própria articulação do poder.

Na historicidade da EF, a separação dos esportes para meninos e para meninas pode-se considerar a sua materialização a partir de uma perspectiva higienista, direcionando a sua educação para o físico e para as questões biológicas do corpo. É na instituição escolar onde há um destaque para a separação dos sujeitos através de classificações e hierarquizações, essas distinções foram para os meninos e meninas, trazendo ensinamentos distintos. Para os meninos de posturas físicas e suas virtudes e para as meninas práticas manuais complexas com o trabalho na agulha e na pintura (Louro, 1997).

Sobre efeito do poder, a escola era influenciada pelo corpo moderno: homem burguês, cristão, heterossexual, europeu e branco que apresenta características em que se destaca a masculinidade, como homem corajoso e hábil (Nunes, 2016). Nesse sentido, Soares (2012, p. 41) traz o seu entendimento:

Filha do liberalismo e do positivismo, deles absorveu o gosto pelas leis, pelas normas, pela hierarquia, pela disciplina, pela organização da forma. Do liberalismo, forjou suas “regras” para os esportes modernos (que não por acaso, surgiram na Inglaterra), dando-lhes a aparência de serem “universais” e, deste modo, permitindo a todos ganhar no jogo e

vencer na vida pelo seu próprio esforço. Do positivismo, absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser puramente biológico e orgânico, ser que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser “adestrado”, “disciplinado”. Um ser que se avalia pelo que resiste (Soares, 2012, p. 41).

A EF percorreu vários movimentos ao longo da história. Sucintamente, no século XIX os métodos ginásticos desenvolveram as práticas dos exercícios físicos, com destaque para os países da Alemanha, Suécia e França como os primeiros países a fazerem as sistematizações a respeito dos treinamentos (Soares, 2012; Neira, 2016).

Ao pensar acerca das escolas e seus métodos que são citados fortemente nas características da EF, importante ressaltar que cada uma seguia alguma característica particular. A escola alemã priorizava a defesa à pátria em busca de um forte espírito nacionalista em homens e mulheres. Mantinham-nos fortes e saudáveis utilizando de três bases científicas: a biologia, a anatomia e a fisiologia. Utilizava-se do caráter militar para o aperfeiçoamento dos corpos de forma robusta e ágil, além da força (Soares, 2012).

A escola sueca preocupou-se com os vícios enfrentados pela sociedade, como o alcoolismo. Dessa forma, o seu método objetivava formar indivíduos saudáveis e sem vícios. Para além do físico e da moral, que permeava todas as escolas e suas características, havia uma preocupação com a saúde mental e com a paz na sociedade (Soares, 2012).

A escola francesa possuía características em comum com as outras escolas, com o foco no corpo e o seu desenvolvimento anatômico, fisiológico com características patriotas e morais. Importante ressaltar que esta escola se tornou a mais disseminada no Brasil, pela atuação na ginástica civil (Soares, 2012).

Esses métodos mostram a força do pensamento médico higienista à época, que priorizou a forma do corpo com características disciplinares e morais. Ressalta-se a separação entre homens e mulheres. Nos esportes, para as meninas o salto e a esgrima e para os meninos a equitação. Existiam poucas práticas consideradas expressivas para meninos e meninas, uma única exemplificação foi a dança (Soares, 2012).

A EF no século XX teve a implementação de currículos que se inspiravam nos métodos de ginástica citados acima. Surge nesse período os currículos esportivista, psicomotor, desenvolvimentista e o currículo com direcionamento para a saúde.

O currículo esportivista tinha como prioridade o desenvolvimento de uma nação patriota que buscava a vitória por meio da força e da coragem, características como a perseverança, autonomia e a garra vieram com destaque nesse ensino. O currículo psicomotor destacava a psicomotricidade que, até a atualidade, é muito bem desenvolvida e trabalhada. O objetivo deste currículo era desenvolver o sujeito de forma multifuncional por meio de uma formação integral do modelo tecnicista (Nery; Souza, 2016).

Acerca da perspectiva desenvolvimentista era um currículo que fortalecia o desenvolvimento do global para o parcial, esse desenvolvimento era realizado por meio da aprendizagem motora baseado nas fases de crescimento e desenvolvimento da

criança. Nesse currículo acreditava-se que existiam movimentos que eram cabíveis de todos/as aprenderem independente das condições pessoais de cada um/a. O currículo da educação para saúde buscava conscientizar e tornar a população saudável, portanto seus conteúdos estavam relacionados a nutrição, biomecânica e anatomia para que conseguissem ensinar as técnicas corretas de execução dos movimentos e concomitante entendessem como funcionava o processo no corpo (Nery; Souza, 2016).

Todos esses processos desenvolvidos na EF demonstram características higienistas, militaristas e esportivistas. A historicidade da EF dá subsídios para refletir sobre os comportamentos das práticas pedagógicas e perceber que ainda há influências hegemônicas, sexistas e segmentadas do passado que considerava o corpo natural, universal e biológico (Daolio, 2013).

Por exemplo, quando há o destaque para a força física sabe-se que existem muitas mulheres que são naturalmente mais fortes que os homens, mas muito se fala em altura, peso e estrutura óssea dos homens serem maiores do que a das mulheres, mas será que esses fatores anatômicos e fisiológicos são suficientes para pensar na dominação masculina sobre a feminina? (Saffioti, 1987).

A biologia, muito como centralizadora, atualmente, perdeu a sua força pelas questões sociais e culturais que carregam o peso do papel (representação) do homem e da mulher e, como citado por Alves e Pitanguy (1991, p. 55):

o 'masculino' e o 'feminino' são criações culturais e, como tal, são comportamentos apreendidos através do processo de socialização que condiciona diferentemente

os sexos para cumprirem funções sociais específicas e diversas (Alves; Pitanguy, 1991, p. 55).

Ou seja, perpassa pela sociabilidade e naturalização das condições de poder que foram dadas com a ideia de determinismos biológicos. A própria natureza ainda se vê ligada a cultura e o ser humano, involuntariamente, é relacional esses processos que organizam as disposições da natureza. O ser humano vai apreendendo os significados não sendo constituído unicamente pelas questões biológicas, mas sobre os processos da cultura.

Silva (2014) discorre sobre uma mesma perspectiva e traz a defesa de não ser uma “cultura”, mas sim “culturas”, por ser o resultado do trabalho do ser humano, possibilitando inúmeras transformações. Breton (2007, p. 9) segue uma mesma movimentação teórica, afirma que “a expressão corporal é socialmente modulável, mesmo sendo vivida de acordo com o estilo particular do indivíduo” e que “a sociedade contribui transversalmente para modular e para dar ao corpo “o relevo social” (Breton, 2007, p. 9). O autor complementa que no interior de uma mesma comunidade social, todas as manifestações corporais são significantes e que elas só possuem sentido quando relacionadas ao conjunto de dados agregados à simbologia própria do grupo no qual os indivíduos estão inseridos.

Assim o próprio corpo segue com sua forma particular, mas adquire inúmeras características ao longo do tempo por um processo histórico e social contínuo (Goellner, 2013). É nesse sentido que Breton (2007, p. 7), aponta para o corpo como “vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída” e que a partir do corpo propagam-se

as significações que fundamentam a existência individual e coletiva. Esse corpo, com suas próprias tradições, torna eixo da relação com o mundo e a partir dos valores, marcas, normas de sua vida, traduz sistemas simbólicos para outras pessoas, uma verdadeira alavanca esperançosa.

Entende-se que um dos desafios atuais é questionar o essencialismo que pode ser biológico, natural, histórico e/ou cultural advindo/s das raízes da história, ideia de naturalização dessas questões, além da fixidez diante das expressões dos corpos que é tratado sobre influência biológica. A crítica se volta contra esse processo de biologização para pensar uma perspectiva social, cultural a favor das inúmeras formas de expressão da identidade, não pensando os corpos de uma forma unificada (Woodward, 2000).

A EF tem essa capacidade de melhorar a capacidade física do sujeito, mas até então enraizada em seu tratamento. O corpo, como centralidade de todas as questões aqui propostas, se torna uma rede de inúmeras modificações e evoluções ao longo do tempo, tendo como libertar o pensamento e a busca pelo conhecimento sobre essas evoluções, entendendo o processo da fixidez ilusória para que se alcance profundas reflexões para o despertar de si (Williams, 2021).

Considerações Finais

A explanação sobre as ondas do feminismo juntamente com a historicidade da EF relaciona-se com os efeitos do poder, sendo fundamental o destaque acima para relatar a naturalização dos corpos de forma que cerceia a escola. Ao destacar a força das adjetivações que são direcionadas nos corpos de meninas e

meninos existe a sustentação de analogias fazendo com que os/as mesmos/as cresçam diante de uma única expectativa, como visto, a menina uma prática mais delicada e coreografada e o menino o uso da força e da agilidade, entre outras colocações que são de fáceis apreensões ao longo das percepções nas práticas pedagógicas como professor/a, curioso/a da área ou até mesmo nas lembranças escolares.

Há repetitivamente uma norma fixa. O modelo padrão, homem, heterossexual, branco, de classe média e cristão mostra a legitimação de uma única representação vangloriada e o corpo da mulher continua sendo visto como objeto/objeto e esse controle advindo da masculinidade gerenciada traz incansavelmente a busca por uma intervenção diária. Essas normatizações mostram as consequências desse poder na EF.

A prática corporal não é “natural”, mas cultural. Não é que o menino corre mais que a menina ou o menino é mais forte que a menina – sabe-se. Mas é a partir do ambiente em que ele vive e é influenciado que o pré-determina através das condutas sociais culturais, o mesmo acontece com a menina e os estímulos que irá receber ao longo da vida. Todas essas predeterminações binárias são maneiras de controlar as inúmeras expressões de gênero. São tecnologias de poder que se espalham pela sociedade, por entre as instituições sociais. O problema é que é na escola que surgem um dos maiores movimentos de comparação e exclusão que deixam marcas indesejáveis na vida do/a aluno/a.

Ainda, corriqueiramente, a proposta de desvio é pensar na prática cotidiana dentro das aulas de Efe, claro, despertando um olhar atento aos vícios binários exclusivistas nas aulas e instigando a pensar providências, ferramentas, mecanismos e estratégias para promover uma educação menos preconceituosa e mais inclusiva.

Referências Bibliográficas

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRETON, David le. **A sociologia do corpo**. 2. ed. RJ: Vozes, 2007.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 17. ed. Campinas: SP: Papirus, 2013.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2015.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (org). **Corpo, gênero e sexualidade**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de gênero e sexualidade. Florianópolis: **Revista antropologia em primeira mão**, n. 26, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HARAWAY, Donna. "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos pagu**, p. 201-246, 2004.

HARDING, Sandra; PEREIRA, Vera. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Estudos feministas**. Santa Catarina, v. 1, n. 1, p. 7-32, 1993.

LANZ, Letícia. **O Corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero**.

Dissertação (mestrado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MELO, Érica. Feminismo: velhos e novos dilemas uma contribuição de Joan Scott. **cadernos pagu**, p. 553-564, 2008.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 11-29.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

NASCIMENTO. Anne Raquel da Silva. O que nos atravessa? A marginalização das corpos trans na ditadura cis-hetero-militar brasileira (1970-1985). In: NASCIMENTO, Anne (org). **Genealogia queer**. 1. ed. Salvador, BA: Devires, 2021a. p. 27-46.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da educação física: por uma pedagogia da(s) diferença(s). In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (orgs). **Educação Física Cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016. p. 67-106.

NERY, João Paulo dos Reis; SOUZA, Leandro Rodrigo Santos de. Povo x Multidão: a luta continua... In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (orgs). **Educação Física Cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016. p. 197-231.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (orgs). **Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016. p. 15-66.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque; SZWAKO, José. (orgs.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 118-146.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Guacira Lopes Louro. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física – raízes europeias e Brasil**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

WILLIAMS, James. **Pós-Estruturalismo**. Tradução de Caio Liudvik. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

WITTIG, Monique. **O pensamento heterossexual e outros ensaios**. Tradução de Maíra Mendes Galvão. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.



Sobre as Organizadoras

Marlene Barbosa de Freitas Reis

Pós-doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade do Porto/Portugal (2015). Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ (2013). Mestra em Ciências da Educação Superior pela Universidad de La Habana - Cuba (2003). Graduada em Pedagogia pela UFG (1989). Professora aposentada da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Estado de Goiás. Atualmente atua como professora titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Regime de Tempo Integral de Dedicação à Docência e à Pesquisa (RTIDP); docente no curso de Pedagogia/Inhumas da Universidade Estadual de Goiás e Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unidade Universitária de Inhumas. Líder do GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq. Espelho do grupo: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8099952118699877. Atua nas linhas de pesquisa

“Cultura, escola e formação” e “Educação, escola e tecnologias” com foco nos seguintes temas: Diversidade, Inclusão, Educação Especial, Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Políticas Públicas Educacionais.

E-mail: marlene.reis@ueg.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2213-7281>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9396555981788500>

Leonor Paniago Rocha

Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (2019). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO (2014) - Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições de Ensino. Mestra em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1995). Especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal de Goiás (2001). É professora na Universidade Federal de Jataí. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nas seguintes áreas: educação, diversidade, políticas públicas. Integrante do GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq. Espelho do grupo: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8099952118699877

E-mail: leonor_rocha@ufj.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1076-703X>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5492462708312892>

Sobre os Autores

Arllan Gonçalves Corrêa

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/Inhumas-GO (2023). Possui graduação em Educação Física pelo Centro Universitário Montes Belos (2019). Atua como professor do Ensino Fundamental II, no município de São João da Paraúna, através da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás – SEDUC. Os estudos são voltados para a Educação Física, formação docente e inclusão educacional. Integrante do Grupo de estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão – GEPEDI/UEG

E-mail: agc@aluno.ueg.br

Bruno Rege Lopes

Mestre em Educação, pela Universidade Estadual de Goiás (2022). Graduado em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (2020). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em

Educação, Diversidade e Inclusão- GEPEDI/UEG cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq.

E-mail: regebrl@gmail.com

Cleonice Bicudo da Rocha Ferreira

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/UEG-Anápolis Goiás), Pós-Graduada em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – Universidade de Brasília (UNB), em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora efetiva na Secretaria Municipal de Anápolis Goiás. Professora contratada na Faculdade Católica de Anápolis nas disciplinas de Língua Brasileira de Sinais e Estágio Supervisionado. Integrante dos Grupos de Estudos cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI/UEG) e Grupo de Pesquisa Letramentos, Cultura, Conectividade e Educação (LECCE/UEG).

E-mail: cleonicebrf@gmail.com

Cristian Andrey Pinto Lima

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Inhumas) da Universidade Estadual de Goiás (UEG)/Unidade Universitária de Inhumas. Especialista em Metodologia de Ensino de Matemática e da Física pela FAVENI (2023). Graduado em Matemática pela Universidade Federal do Pará – UFPA/Campus Capanema (2021).

E-mail: cristianandreylima@gmail.com

Elaine Milmann

Educadora especial (PUC/1985), Psicopedagoga clínica (Centro de Pesquisa e Orientação Psicopedagógica/1988), Mestre em educação (UFRGS/2006). Doutora em educação (UFRGS/2014) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Pós-doutora pelo Instituto de Psicanálise: Clínica e Cultura da UFRGS (UFRGS/2022) vinculada ao Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura/NUPPEC/UFRGS. Pós-doutora em educação (UFRGS/2015), vinculada ao Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura/NUPPEC/UFRGS. Pós-doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (UL/2020). Pós-doutora pelo Instituto de Psicanálise: Clínica e Cultura da UFRGS (UFRGS/2022) vinculada ao Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura/NUPPEC/UFRGS. Atualmente atua como psicopedagoga clínica e pesquisadora do NUPPEC/UFRGS. Autora do livro *Poética do letramento, corpo escrita e linguagem*, Kazwa Editora, 2014.

E-mail: elainemilmann@gmail.com

Gabriel José da Silva Neto

Mestre em Educação, Linguagens e Tecnologias – PPG-IELT/ UEG, Campus Anápolis (2020). Graduado em Direito pela UniEvangélica (2017).

E-mail: gjsnneto@gmail.com

Isadora Cristinny Vieira de Moraes

Mestra em Educação, pela Universidade Estadual de Goiás (2022). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2019). Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil, pela Faculdade Dom Alberto (2021).

Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão - GEPEDI/UEG cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq.

E-mail: isacris2507@gmail.com

Jessica Hilário Pinto

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Goiás (PPGE UEG Inhumas). Pós-graduada em Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Docente do quadro efetivo da rede municipal de educação de Damolândia GO. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão – GEPEDI/UEG.

E-mail jhessica_hilario@hotmail.com

Juliana Candido Queroz

Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/UEG). Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela Universidade de Brasília (UNB-UAB). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Goiás (FL/UFG). Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia/GO. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão – GEPEDI/UEG.

E-mail: jullyana-cq@hotmail.com

Karine Barbosa da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás -UFG (2011). Graduada em Psicologia pela UNIALFA (2018), com

pós-graduação em Gestão Escolar pelo Instituto Idea (2012) e Neuropsicológica pelo IPOG (2022). Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Goiás - UEG. Atualmente é professora coordenadora na Escola Municipal de Tempo Integral Stephânia Alves Bispo na Rede Municipal de Goiânia. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão – GEPEDI/UEG.

E-mail: karinebsilva6@gmail.com

Lucila Menezes Guedes Monferrari

Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (PPGE/UEG- Inhumas). Pós-graduada em Psicopedagogia, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e em Problemas do Desenvolvimento da Infância e Adolescência pela Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul. Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás. Atendimento em Psicopedagogia. Professora convidada para cursos de Psicopedagogia. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão - GEPEDI/UEG.

Email: lmg.monferrari@yahoo.com

Made Júnior Miranda

Técnico em Secretariado (CEDHUCAR). Bacharelado em Administração Pública (CEUB//UCG). Licenciado plena em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (ESEFEGO). Mestrado em Ciências Ambientais e Saúde pela Universidade Católica de Goiás (UCG). Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC - GO). Pós-doutorado junto ao Programa de Pós-graduação

em Educação, da USP/FFCLRP. Especializações nas áreas do Educação, Saúde e Esporte. Desenvolve pesquisas sobre a Teoria Histórico-cultural, metodologias de ensino-aprendizagem, educação física escolar e esportes. É professor efetivo da UEG - ESEFFEGO e PUC - GO. Professor credenciado dos Programas de Pós-graduação em Educação Stricto Sensu (PPGE/PUCGO e PPGE/UEG/INHUMAS). Membro do Banco de Consultores Ad-Hoc das Universidades Católicas do Centro-Oeste.

Maria de Fatima Macedo Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás -UEG. Pós-graduada "Lato sensu" em Psicopedagogia pela Faculdade Montes Belos - FMB e Docência Universitária pela Faculdade de Iporá - FAI. Atualmente Professora concursada da Secretaria de Municipal de Educação da Cidade de São Luís de Montes Belos – GO, atuando no ensino Fundamental I, na Escola Municipal Professora Joana Sebastiana.

E-mail: macedomafatima@gmail.com

Marlene Barbosa de Freitas Reis

Pós-doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade do Porto/Portugal (2015). Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ (2013). Mestre em Ciências da Educação Superior pela Universidad de La Habana - Cuba (2003). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1989). Docente no curso de Logística da Universidade Estadual de Goiás e Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unidade Universitária de Inhumas. Líder

do GEPEDI/UEG - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq.

E-mail: marlene.reis@ueg.br

Michele dos Passos Nascimento

Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Possui especialização em; Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro -IFTM (2020); especialização em Docência e Gestão da Educação Superior pela UEG (2019) e Gestão e Orientação Educacional pelo Instituto Ensino Superior de Minas Gerais -IESMG (2016). Licenciada em pedagogia pela UEG (2012). Atualmente faz parte do quadro de servidores efetivos do Instituto Federal de Goiás, atuando como pedagoga na coordenação de apoio pedagógico ao discente. É representante local da Comissão de Promoção da Igualdade Racial (CPPIR) e vice-presidente do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas - NEABI Erê Campus Valparaíso. Possui experiência na educação profissional inclusiva, e desenvolve projetos voltados para a educação das relações étnico-raciais. Integrante do grupo de pesquisa Diversas (IFG) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão - GEPEDI /UEG.

E-mail: michele.nascimento@ifg.edu.br

Monserrat Alonso Alonso

Mestra em Educação Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT – UEG). Especialista em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Atendimento Educacional Especializado (AEE); Educação Especial e em Psicopedagogia pela Universidade Católica de Goiás (UCG).

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás - (FE/UFG). Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Goiânia/GO. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão - GEPEDI /UEG.

E-mail: alonso.monsterratalonso@gmail.com

Selêucia Rosa Garcia

Mestra em Educação pela Faculdade de Inhumas – FacMais. Graduada em Pedagogia pela PUC Goiás e em Letras pela Universidade Luterana do Brasil. Especialização em Gestão escolar pela Universidade Castelo Branco.

E-mail: profseleucia@hotmail.com

Selma Regina Gomes

Doutora em Educação e Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Graduada em Pedagogia pela UFG. Docente efetiva do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais. Pesquisadora na área da Educação com foco em temas voltados para a Inclusão Escolar e Medicalização da Educação. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão – GEPEDI/UEG

E-mail: selma@facmais.edu.br

Simone de Magalhães Vieira Barcelos

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFG. Pedagoga, professora efetiva na Universidade Estadual de Goiás. Docente permanente e Vice

coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UEG (PPGE/Inhumas) e do curso de Pedagogia da UEG/Inhumas.

E-mail: simone.barcelos@ueg.br

Taynara Reges Cardoso

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Goiás (UEG-GO), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Inhumas-GO (2023). Graduada em Licenciatura e Bacharelado no curso de Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2019-2021). Tem experiência na área escolar e *Fitness* atuando atualmente no campo não escolar. No campo acadêmico dedica-se principalmente nos temas sobre Educação Física, gênero, sexualidade, corpo e práticas pedagógicas.

E-mail: taynara741@hotmail.com

Zilda Misseno Pires Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás e especialização em educação especial pela faculdade de Michelangelo (DF), especialização em LIBRAS/Braille pela Faculdade Araguaia – FARA. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/Inhumas da Universidade Estadual de Goiás. Atua como professora de Libras no curso de Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás e como Intérprete de Libras pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão – GEPEDI/UEG.

E-mail: missenozilda@gmail.com

SOBRE O LIVRO

Formato: 16x22,5
Tipologia: Open Sans
Número de Páginas: 326
Suporte do livro: e-Book

Todos os direitos reservados.

Universidade Estadual de Goiás
BR-153 – Quadra Área, Km 99 – 75.132-903 – Anápolis-GO
www.ueg.br / Fone: (62) 3328-4866

2024

Do ponto de vista político, este livro soma-se aos esforços de reorganização da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação após um período no qual se tornou lugar-comum ouvir que a pessoa com deficiência “atrapalha” a sala de aula da escola regular visto que há “graus de deficiência que impedem a convivência” [...].

Ao contrário, entendo que a disponibilização deste conteúdo à comunidade acadêmica e a todos que se interessem pelo tema faz coro à fala do Ministro dos Direitos Humanos e da cidadania Prof. Silvío Almeida quando, no momento de sua posse em 03 de janeiro de 2023, afirmou “[todos]você[s] existem e são importantes para nós”.

[...]

Afastadas as pedras do caminho, o livro apresenta reflexões e práticas para uma educação mais humanizada por meio de relatos de pesquisas que podem ser cotejados com outras realidades e espaços e que – certamente – permitirão perceber os limites e as possibilidades de uma educação/escola verdadeiramente para todas as pessoas.

[...]

Os processos e relatos de pesquisa também precisam ser compartilhados de modo que se erga tenda e se eleve sobre aqueles comprometidos com a educação pública como luz balão que pode orientar novas práticas escolares mais inclusivas e mais humanas.

Camila Alberto Vicente de Oliveira
Docente da Faculdade de Educação
Universidade Federal de Jataí – Goiás

