

Olh@res

Revista Eletrônica do Departamento de Educação da UNIFESP

Volume 3 N°. 01

ISSN 2317-7853



Editorial

Nas últimas décadas, mais que em qualquer outro momento de sua história, o campo da Educação foi envolvido pelas demandas de maior engajamento na luta em prol da inclusão social e de mais empenho no cumprimento de políticas e metas que têm esse objetivo. A luta pela inclusão social – e escolar – envolve a relação entre distintos segmentos da sociedade e exige a compreensão da exclusão escolar como fenômeno que reflete o (e resulta do) imbricamento de aspectos sociais diversos: históricos, econômicos, políticos, culturais, assim como peculiaridades de desenvolvimento.

No Brasil, as políticas de inclusão preconizam a não-discriminação e a integridade cultural e implicam a consideração da relação entre ***diversidade, diferenças e inclusão*** com o objetivo de contribuir para a transformação, na escola, de discursos e práticas, de forma que permita a inserção e permanência dos grupos que encontram-se excluídos do/no espaço escolar.

Em meio ao processo de inclusão instituído no discurso político e ainda se *instaurando* no espaço escolar, releva-se o papel da investigação acadêmica sobre o tema. A produção acadêmica, fundamentada por abordagens diversas de ***diversidade, diferenças e inclusão***, investiga, explicita e discute princípios e práticas de inclusão social, assim como os modos diversos de efetivação de discursos e práticas de educação inclusiva, confrontando-os com os limites objetivos de realização de uma educação de qualidade para todos em um contexto social antagônico.

Considerando a importância do tema a **Revista Olh@res** do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da UNIFESP, apresenta o **Dossiê Diversidade, diferenças e inclusão na educação básica** com a publicação de artigos – ensaios e relatos de pesquisa – sobre a temática.

O Dossiê, que compõe parte da revista, reúne nove (09) artigos que abordam questões relacionadas à diversidade, diferenças e inclusão na educação básica tendo como base trabalhos desenvolvidos por pesquisadores de diferentes instituições que versam, principalmente, sobre questões (in)diretamente relacionadas à formação docente e à educação de alunos com deficiência na perspectiva da educação inclusiva. A produção apresentada sobre o tema traz à tona aspectos diversos desses processos, evidenciando o impacto de discursos e práticas de inclusão sobre a instituição escolar e os sujeitos envolvidos.

Inicialmente, é apresentado um conjunto de artigos que abordam diversidade, diferenças e inclusão no âmbito da formação de profissionais da educação. O ensaio **“Formação de Professores para a Diversidade Étnico-racial”**, de Julvan Moreira Oliveira aborda a diversidade étnico-racial

apontando os processos de formação de professores como locus de ações significativas que possibilitem desenvolver no cotidiano das escolas elementos fundamentais da identidade cultural afro-brasileira, de forma que o negro seja reconhecido como agente histórico, étnico e cultural, com sentido crítico e com visão de sua realidade.

Ainda sobre o tema formação, o artigo **“Formação de Professores e Educação Especial, reflexões e possibilidades”** de Karina Maldonado Pagnez, Rosângela Gavioli Prieto, Cássia Geciauskas Sofiato que tem como base um estudo de cunho bibliográfico, reflete sobre a temática analisando as tendências educacionais que orientam a formação em Educação Especial da década de 1970 à atualidade. Constata e problematiza a ausência de uma diretriz nacional que “oriente” as instituições de educação superior quanto ao formato dos cursos de formação de professores para a educação especial.

A questão exclusão/inclusão em processos formativos – docente ou discente – surge também no artigo **“O Trato Ético com a Inclusão Escolar em Sociedades Administradas”** de Luciene Maria Silva que discute a questão da inclusão à luz das ideias de Theodor Adorno sobre diferença enfocando a dimensão ética dos processos educacionais formativos engendrados com o objetivo de “desenvolvimento de uma consciência reflexiva, capaz de recusar práticas discriminatórias fundadas em representações estereotipadas da diferença”. Dentre os objetivos do texto, destaca-se o de explicitar e discutir o preconceito escolar frente aos “incluídos da educação inclusiva”. Nessa mesma perspectiva, o artigo de Maria das Graças Martins da Silva e Manira Ramos da Silva: **“Inclusão Social no Contexto do PROUNI e suas Contradições”** discute o tema no âmbito dos processos formativos para a docência, apontando limites dos processos inclusivos frente à ordem social estabelecida.

Nos artigos seguintes, a abordagem do tema enfoca o trabalho pedagógico com alunos indígenas, alunos negros e alunos com deficiência na construção de práticas que objetivam a inclusão escolar. O artigo **“O Ensino de Teatro junto a Alunos Indígenas: Um Desafio Intercultural”** de Christina Gontijo Fornaciari apresenta um relato de experiência de ensino, no âmbito da educação artística dirigida aos estudantes indígenas, destacando o desafio de relacionar os saberes dos povos indígenas ao uso de conhecimentos utilizados no ensino tradicional de teatro.

A discussão sobre modos de fazer a inclusão tem continuidade no artigo **“Comunicação Alternativa na Educação Infantil: Novas Práticas Pedagógicas”** de Patricia Celis Murillio e Leandro Osni Zaniolo. Tendo como base uma pesquisa bibliográfica, o ensaio questiona a centralidade conferida a oralidade na educação em detrimento de um maior investimento na construção de outras alternativas de comunicação para as crianças com deficiência e aponta o descompasso entre as proposições legais orientadoras da inclusão e o que efetivamente caracteriza os processos educacionais.

O trabalho de Maria Flavia Silveira Barbosa **“Inclusão Escolar e Ensino de Arte:**

Aproximações”, aborda a relação com o ensino da arte tendo como base formulações de Georg Lukács e Lev Vigotski sobre arte e educação estética. O artigo enfatiza a importância do ensino de arte na formação unilateral de todos indivíduos e discute a orientação inclusiva no campo da Educação e suas implicações para o ensino de arte nas escolas regulares.

Ainda tematizando a inclusão escolar de estudantes com deficiência, o trabalho **“O Cenário das Pesquisas Internacionais sobre a Inclusão e Escolarização do Aluno com Deficiência Intelectual”** de Ana Paula Pacheco Moraes Maturana e Enicéia Gonçalves Mendes nos apresenta pesquisa bibliográfica realizada na base de dados *Web of Science* sobre a literatura científica internacional recente (últimos 10 anos) relacionada aos tipos de escolarização dirigido aos alunos com deficiência intelectual. Como resultado, as autoras apontam que os artigos que compõem a amostra destacam, entre outros aspectos: a importância da participação dos pais na escolha do tipo de escolarização; como a gravidade da deficiência influencia a percepção do tipo de escola adequada e a necessidade de medidas que façam com que os professores sintam-se atuantes e responsáveis pelo processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual.

Fechando o Dossiê, temos o artigo de Beatriz Branco Maia e Marian Ávila de Lima e Dias: **“Educação Inclusiva: o que Dizem os Documentos?”** que analisa alguns documentos do Ministério da Educação representativos da posição oficial sobre a educação inclusiva no Brasil e enfatiza a necessidade de discussão do teor das argumentações em defesa da inclusão escolar que caracterizam os documentos analisados, como por exemplo, seu caráter moral e legalista e reflete, também, papel desempenhado por “orientações oficiais” que integram contradições e inconsistências na implementação da educação inclusiva.

Inconsistências, incoerências, fissuras, contradições é o que, em sua totalidade, os artigos publicados apontam ao discutir princípios orientadores, políticas públicas, metas pedagógicas, processos educativos etc que dão forma ao projeto nacional – político-pedagógico – de educação inclusiva, nos levando a refletir sobre a necessidade de maior atenção aos discursos e práticas de inclusão escolar, em curso por todo o país.

Na seção Entrevista da Revista Olh@res, Rosângela Gavioli Prieto, pesquisadora de grande expressão no campo da Educação Especial expõe suas reflexões sobre avanços político-pedagógicos, desafios e perspectivas do campo educacional frente ao público-alvo da educação especial, destacando-se suas considerações sobre a formação continuada de professores – de sala comum ou atendimento especializado –, os meios e modos de sua realização e seu impacto na construção de uma escola inclusiva.

Também é publicado nesse número o artigo de Janaína Pereira Duarte Bezerra, Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho; Rosiane de Fátima Ponce; Camila Cordeiro Becegato; Camila Rocha e Silva e Caroline Galan de Souza Pereira **“Periodização do Desenvolvimento Infantil e a Prática**

Docente na Pré-Escola: Reflexões a Partir da Teoria Histórico-Cultural", que traz um relato de experiências ludo-pedagógica desenvolvidas em uma escola municipal de educação infantil enfatizando a importância de conhecimento das teorizações histórico-culturais sobre o desenvolvimento da criança para a prática docente nessa modalidade educacional.

Outro Relato de experiência, fruto de uma pesquisa-ação, o artigo **"Ressignificação da identidade negra em uma escola no distrito de Sopa, Diamantina, MG"** de Andressa Carvalho da Silva e Paula Cristina Silva de Oliveira, indaga sobre limites e possibilidades de uso da lei 10.639/03 no âmbito do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Mais uma vez questões relacionadas à formação de professores são destacadas como resultado da intervenção realizada em uma escola pública com o fim de favorecer a resignificação da identidade negra pelos jovens estudantes.

Além dos textos que integram o Dossiê, a revista publica o artigo **"Alterações do Programa de Matemática do Ensino Básico Português: O Caso do Tema Organização e Tratamento de Dados"** de José António Fernandes e Maria Palmira Alves da Universidade do Minho, no qual são analisadas alterações ocorridas no Programa de Matemática para o Ensino Básico (2013) em Portugal . O tema enfocado é Organização e Tratamento de Dados, relativamente ao programa de matemática anterior (2007), tendo por referência as recomendações atuais para o ensino da estatística. O artigo aponta e discute o que, relativamente às recomendações atuais para a abordagem desta temática, pode ser tomado como retrocesso.

Equipe editorial
Maio de 2015

Sumário

Dossiê Temático

Formação de Professores para a Diversidade Étnico-racial Julvan Moreira Oliveira (Universidade Federal de Juiz de Fora).....07-31

Formação de Professores e Educação Especial: reflexões e possibilidades Karina Maldonado Pagnez, Rosângela Gavioli Prieto, Cássia Geciauskas Sofiato (Universidade de São Paulo).....32-57

O Trato Ético com a Inclusão Escolar em Sociedades Administradas Luciene Maria Silva (Universidade do Estado da Bahia).....58-75

Inclusão Social no Contexto do PROUNI e suas Contradições Maria das Graças Martins da Silva e Manira Ramos da Silva (Universidade Federal do Mato Grosso e Universidade de Cuiabá).....76-103

O Ensino de Teatro junto a Alunos Indígenas: Um Desafio Intercultural Christina Gontijo Fornaciari (Universidade Federal de Minas Gerais).....104-121

Comunicação Alternativa na Educação Infantil: Novas Práticas Pedagógicas Patricia Celis Murillio e Leandro Osni Zaniolo (Universidade Estadual Paulista).....122-142

Inclusão Escolar e Ensino de Arte: Aproximações Maria Flavia Silveira Barbosa (Centro Universitário Adventista de São Paulo).....143-167

O Cenário das Pesquisas Internacionais sobre a Inclusão e Escolarização do Aluno com Deficiência Intelectual Ana Paula Pacheco Moraes Maturana e Enicéia Gonçalves Mendes (Universidade Federal de São Carlos e Faculdades Integradas de Jaú).....168-193

Educação Inclusiva: o que Dizem os Documentos? Beatriz Branco Maia e Marian Ávila de Lima e Dias (Universidade Federal de São Paulo).....194-218

Entrevista

Entrevista com Rosângela Gavioli Prieto Edna Martins; Erica Aparecida Garrutti de Lourenço e Maria de Fátima Carvalho (Universidade de São Paulo e Universidade Federal de São Paulo).....219-236

Relato de Experiência

Periodização do Desenvolvimento Infantil e a Prática Docente na Pré-Escola: Reflexões a Partir da Teoria Histórico-Cultural Janaína Pereira Duarte Bezerra; Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho; Rosiane de Fátima Ponce; Camila Cordeiro Becegato; Camila Rocha e Silva e Caroline Galan de Souza Pereira (Universidade Estadual Paulista).....237-257

Ressignificação da identidade negra em uma escola no distrito de Sopa, Diamantina, MG Andressa Carvalho da Silva e Paula Cristina Silva de Oliveira (Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri).....258-279

Artigo

Alterações do Programa de Matemática do Ensino Básico Português: O Caso do Tema Organização e Tratamento de Dados José António Fernandes e Maria Palmira Alves (Universidade do Minho/Portugal).....280-305



FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Julvan Moreira de Oliveira*

Universidade Federal de Juiz de

Fora

Resumo:

O objetivo desse trabalho foi pensar uma formação de professores para a diversidade étnico-racial a partir de experiências educativas de professores em instituições de ensino superior localizadas no estado de Minas Gerais. Embora restritas a pouquíssimos formadores de professores, ações significativas estão sendo desenvolvidas na formação inicial e continuada, visando desenvolver no cotidiano das escolas uma qualificação que responda melhor às exigências do nosso tempo, capaz de ressignificar o sentido de ser professor contemporaneamente, em que a diversidade seja respeitada. Propõe-se que os elementos fundamentais das africanidades, que marcam a identidade cultural afro-brasileira sejam integrados nos processos educativos formais, afirmando o negro e o indígena como agentes históricos, étnicos e culturais, com sentido crítico e com visões de suas realidades.

Palavras-chave: formação de professores; educação étnico-racial; experiências educativas.

*Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora; Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Líder do Grupo de Pesquisa ANIME (Antropologia, Imaginário e Educação) e membro do FORPE (Formação de Professores e Políticas Educacionais).

TEACHER EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL DIVERSITY

Abstract:

The aim of this study was to think teacher training for ethnic-racial diversity from educational experiences of teachers in higher education in located in the state of Minas Gerais. Although restricted to very few teacher educators significant actions are being developed in initial training and continuing, in order to develop in primary education schools a qualification that responsive to the needs of our time, able to reframe the meaning of being a teacher contemporaneously, where diversity is respected. It is proposed that the key elements of Africanities, marking the african-Brazilian cultural identity are integrated into formal educational processes, stating the black and indigenous as historical agents, ethnic and cultural, with critical sense and with visions of their realities.

Key words: teacher training; ethnic-racial education; educational experiences.

Introdução:

Este trabalho procura refletir sobre a formação de professores para a educação da diversidade étnico-racial, considerando a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2004a). Ao levantarmos as ementas e os conteúdos curriculares dos cursos de licenciaturas das Universidades Públicas localizadas no Estado de Minas Gerais (OLIVEIRA, 2013), observamos que a universidade, especificamente a pública, necessita avançar no sentido de uma redefinição dos que têm sido as suas tarefas tradicionais, especificamente na formação acadêmica, na formação inicial de professores e na produção de conhecimento específicos sobre a temática étnico-racial.

Para essa redefinição exigem-se algumas reflexões. Portanto, o objetivo desse trabalho é aproximar a formação de professores e a diversidade étnico-racial, assumindo a posição da necessidade de se colocar em práticas ações que visem transformar a formação inicial e continuada de professores.

Verifica-se pouquíssimas ações em políticas educacionais e de formação de professores para implementação do ensino de cultura africana, afro-brasileira e indígena em Minas Gerais e, entre as justificativas apresentadas, está o desconhecimento da temática na formação inicial e também na ausência de cursos de formação continuada por parte das instituições de ensino superior.

Embora a reflexão atual se dirija especificamente sobre a universidade, reconhecemos que:

Tanto a Universidade quanto a Escola são simultaneamente responsáveis pela formação e pela prática docente. Em cada uma delas as duas dimensões têm o devido assento, embora não constituam responsabilidades excludentes frente a outros organismos públicos, tais como secretarias, superintendências e até mesmo frente às políticas educacionais que orientam e regulamentam tanto a formação quanto a prática docente. Portanto, embora não de forma exclusiva, pode-se dizer que a escola também prepara o professor, ao mesmo tempo em que a universidade também realiza e estimula práticas docentes (CALDERANO, 2013, p. 52).

Assim, o que apresentamos aqui adquire, sob o nosso ponto de vista, importantes significados, se pensarmos na contribuição que possamos apontar para as nossas práticas pedagógicas e nossas atividades como pesquisadores da temática étnico-racial comprometidos na formação de professores, seja inicial, seja continuada, reconhecendo a importância da universidade como uma instituição de formação que deva estar comprometida com o processo de aprendizagem, diante as diferentes experiências da prática profissional que são implementados em toda nossa formação.

Este trabalho, portanto, não procurará identificar quantitativamente as instituições que possuem disciplinas com ementas e conteúdos curriculares com a temática da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, segundo as Diretrizes (BRASIL, 2004b), mas pensar qualitativamente algumas experiências encontradas nas disciplinas de professores que trabalham com essa temática.

Para isso, seguiremos alguns passos: inicialmente discutiremos sobre a política de formação de professores no Brasil, em seguida refletiremos sobre a necessidade de se desconstruir o etnocentrismo presente na sociedade brasileira, sem o qual não haverá espaço para se realizar um trabalho de educação para a diversidade étnico-racial. As pouquíssimas experiências afeitas a essa temática são relvas brotando nessa densa floresta da educação.

Sobre a formação de professores no Brasil:

Com o desenvolvimento econômico ocorrido no Brasil nas últimas décadas, marcadas pelas orientações do neoliberalismo, a educação pública, no âmbito das políticas de Estado, vem sofrendo transformações juntamente com as outras políticas sociais.

Nesse contexto, a formação inicial, uma área que nos interessa aqui, não se manteve afastada dessas transformações, ocorrendo a ampliação da oferta acadêmica, principalmente no aumento das instituições particulares de ensino:

Observando o crescimento relativo dos cursos de formação de professores, entre 2001 e 2006, verifica-se que a oferta de cursos de Pedagogia, destinados à formação de professores polivalentes, praticamente dobrou (94%). As demais licenciaturas tiveram um aumento menor nessa oferta, cerca de 52%. Porém, o crescimento proporcional de matrículas ficou bem aquém: aumento de 37% nos cursos de Pedagogia e 40% nas demais licenciaturas. As universidades respondem por 63% desses cursos e, quanto ao número de matriculados, a maior parte está nas instituições privadas: 64% das matrículas em Pedagogia e 54% das matrículas nas demais licenciaturas (GATTI, 2010, pp. 1360-1361).

A partir dessas mudanças estruturais, muitos desafios se colocam para o ensino superior e, mais especificamente, para a universidade pública, que vem se tornando cada dia mais complexa, com a entrada de um público com perfil diferente dos que em anos anteriores tinham acesso, marcado principalmente pelas cotas sociais e raciais.

A universidade é compreendida, ainda, como uma instituição, que por definição, é produtora de conhecimento científico. No entanto, com relação à formação de professores, ela vem sendo alvo de críticas:

Essa reação é interessante, pois até esse momento as críticas à formação de educadores oferecida pelas universidades e à sua produção acadêmica apontavam o distanciamento em relação aos problemas reais vividos pelas escolas ou sua falta de compromisso com a melhoria do ensino, mas não chegavam a afirmar que esse ensino e essa produção fossem totalmente prejudiciais aos futuros professores e à educação pública. Parece, assim, que a percepção de um fosso que estaria separando a universidade do mundo real das escolas evoluiu na direção de uma suspeita de que a universidade estaria, sim, atingindo as escolas, porém de uma forma bastante negativa. (...) Uma primeira dificuldade para responder a essa indagação resulta do fato de que, no país, enfrentamos, lado a lado, problemas de eras passadas, como o analfabetismo e a falta de acesso ao ensino, e problemas contemporâneos, comuns às nações ocidentais mais desenvolvidas, como, por exemplo, a demanda por reconhecimento das diversidades étnicas e

culturais, a necessidade de garantir aos alunos a aquisição de competências múltiplas e flexíveis e não só o domínio de conteúdos disciplinares tradicionais, a reivindicação por ações afirmativas, que vão além das exigências por igualdade, entre muitos outros aspectos (CAMPOS, 2009, pp. 270-272).

Se por um lado, a universidade perde espaço para instituições de pesquisa, empresariais ou de associações (*ibidem*, p. 271), por outro lado, parece que o conhecimento produzido em seu interior está descontextualizado das necessidades da sociedade.

O conhecimento produzido pelas nossas universidades ao longo do século XX ignorou o social, em nome de uma lógica e de uma metodologia de pesquisa que tinha como pressupostos o que se denominava a *cultura científica*, compreendida aqui pelas epistemologias surgidas na modernidade, tais como o racionalismo, o empirismo e o positivismo. As questões sociais eram irrelevantes para os que estavam envolvidos na produção acadêmica, marcando fortemente o *ethos* acadêmico, inclusive das ciências humanas.

E, a formação de professores, em grande parte, também era marcada com esse viés *científico*, começa a ser questionado diante as novas configurações e transformações sociais:

Nas últimas décadas do século vinte aumentou na literatura internacional o debate em torno da definição do campo da Educação e de seu objeto. Ideias veem sendo aventadas e algumas polêmicas explicitadas. As discussões se arrastam visto que, esse campo, como campo de trabalho e pesquisa, abarca uma pluralidade de objetos, de subcampos, de olhares disciplinares múltiplos, acolhendo aspectos transdisciplinares cujo equacionamento é complexo. Questionamentos se colocam também quanto ao seu estatuto epistemológico. A Educação vem se constituindo como um campo de conhecimento e de pesquisa que ainda busca seu espaço, se constrói e reconstrói na história, um campo sempre em mutação, que não se pode analisar numa perspectiva unicista, na perspectiva de ajuste a um só paradigma (GATTI, 2008, p. 36).

Nesse sentido que atualmente os cursos de formação de professores sentem a necessidade de reestruturar os seus currículos. E, muito desta preocupação surge em função do perfil sociocultural dos alunos que nos últimos anos chegam à universidade, especialmente os que escolhem a profissão docente.

A sociedade brasileira passa por intensas transformações econômico-sociais e culturais e, se olharmos de forma profunda o perfil e a história de vida dos novos docentes, percebemos que é a história de vida da maioria das crianças e adolescentes pobres no Brasil, como nos revela Calderano (2012), sobre o perfil dos docentes, muitos enfrentam dificuldades durante o processo de formação, fazendo com que abandonem o curso, retornando quando a situação melhora.

Observa-se que os que buscam os cursos de formação de professores pertencem à camada pobre da sociedade, especialmente negros, demonstrando que o sonho de uma melhora na qualidade de vida, rompendo com a dura realidade em que vivem, passa pela educação (OLIVEIRA, 2013a).

Especificamente sobre a formação de professores para a interface entre educação e as questões étnico-raciais, Souza (2012, p. 291) nos diz que:

É importante a formação continuada dos professores, no que diz respeito à problemática racial da população afrodescendente, para que seja possível refletir sobre a situação desvantajosa em que se encontra essa população em relação à população branca, revelando que mais do que o preconceito há uma discriminação, um preconceito nada velado contra esse segmento populacional. Trata-se, portanto, de perceber os desafios que precisam ser enfrentados para que se vislumbrem algumas possibilidades de ação para minimizar conflitos que surgem nas escolas, decorrentes da falta de atenção de professores sobre as relações raciais estabelecidas no ambiente escolar.

Alguns cursos de licenciaturas, especialmente das universidades que possuem Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e/ou Grupos de Pesquisa que trabalham com a temática Africana e Afro-brasileira, diante dessa nova demanda, em maior ou menor grau, já demonstram um interesse comum nessa temática étnico-racial e vem assumindo o compromisso com a formação de professores, revelando essa natureza política da educação, problematizando o ambiente sociocultural. Com isso, pensamos ser possível pensar uma educação na perspectiva africana, para finalmente se pensar uma formação de professores para a diversidade étnico-racial.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 07-31. Maio, 2015.

A Desconstrução do Etnocentrismo:

Um passo a ser dado para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais é a desconstrução da ideologia etnocêntrica que se desenvolveu no ocidente a partir da modernidade.

O Brasil sempre se constituiu pela presença de diversos grupos étnicos indígenas, com suas culturas, distintas e, com os portugueses que aqui chegaram em 1500, trazendo os africanos escravizados para cá, africanos esses pertencentes também a diversas culturas, com diversidades linguísticas, tecnológicas, filosóficas e religiosas, aumentou-se a característica multicultural brasileira.

O problema existente é que há uma tentativa de ocultar, de excluir essa diversidade. Pensa-se o Brasil apenas a partir de uma cultura, a ocidental, mesmo quando se diz da contribuição de indígenas e negros na cultura brasileira, pois o entendimento é que a cultura é a ocidental e as outras apenas contribuem.

Para Dussel (1987) houve uma introjeção da dominação, através de uma ideologia racista, com uma objetivação cultural ou simbólica, que justificava a dominação econômica e política dos ocidentais sobre os outros povos:

Parece-me, sem dúvida, que a questão do “racismo” encontra sua adequada e real explicação ao nível da ideologia, sobre a qual as outras determinações (econômico-política, psicológica, simbólica e física) desempenham um papel relevante, mas não constituem sua essência. O racismo é uma “ideologia”. E neste caso, uma “ideologia de dominação”. Isto é, um conjunto estruturado de ideias cuja função prática é encobrir e justificar a dominação (p. 225).

Os europeus dominaram e exploraram os outros povos e, para justificar tal ato desenvolveram ideias que foram assimiladas. Uma das primeiras justificativas foi desenvolvida a partir na narrativa do livro dos Gênesis, 9,18-27. Defendeu-se que os Africanos, Cuch, eram descendentes de Cam:

Logo, se a África é a “terra de Cuch”, ela é a terra da maldição. Essa reflexão foi defendida por vários teólogos cristãos, a ponto do pe. Antônio Vieira, em seus sermões XI e XXVII, dizer que a África é o inferno donde Deus se digna retirar os condenados para, pelo purgatório da escravidão nas Américas, finalmente alcançarem o paraíso (OLIVEIRA, 2002, pp. 62-63).

Com o evolucionismo, os europeus foram construindo o pensamento de que eram superiores, permitindo que pudessem dominar os *selvagens* e os *bárbaros*, que explorassem as riquezas dos povos de outros continentes e, também se apossando de conhecimentos de outros povos e nos passando esses conhecimentos como se fossem deles (DUSSEL, 2010).

Africanos foram levados à Europa como animais e expostos em zoológicos e circos, tendo o caso mais conhecido o da sul-africana Saartjie Baartman, que em 2002 teve seus restos mortais de volta à África do Sul, após requerimento feito por Nelson Mandela. Ela ficou conhecida como “Vênus Hotentote”, e teve sua história retratada no filme “Vênus Negra” (2010), que nos apresenta a crueldade da época, mas, também, nos faz refletir sobre a atual *mulata exportação*.

E, a educação dada pelos europeus aos povos das colônias também faziam as crianças africanas esquecerem suas origens. Silva (2007, p. 494) nos mostra que:

Nas escolas, o convencimento para adesão à visão de mundo, jeito de ser e viver do colonizador era violenta. Segundo depoimentos ouvidos de pessoas que cursaram o ensino fundamental entre os anos 1940-1960, no Mali e na Namíbia: as crianças malienses tinham de cantar hinos em que repetiam ser “descendentes de gauleses”; jovens namíbios, ao dissertar sobre as características das raças humanas, se viam obrigados, se desejassem aprovação, a salientar que os negros eram “ignorantes por natureza”. Da mesma forma, na Nigéria, de acordo com Adeyinka Olanrewaju, nas escolas considerava-se uma ofensa, os alunos se manifestarem na língua de seus povos e se o fizessem, eram punidos.

Mangana (2014) argumenta que atualmente ainda se conserva muitas normas do passado colonial e, muitas crianças moçambicanas tem perdido a cultura de suas etnias ao entrar na escola e serem obrigadas a aprender a língua portuguesa:

Se olharmos para o percurso histórico da educação em Moçambique, vamos perceber que a questão cultural sempre foi desvalorizada nos modelos curriculares, isto é, houve sempre violência simbólica. Não obstante o interesse por parte do INDE9, e de algumas políticas do governo como a Agenda 202510, na integração dos valores locais nos sistemas de educação, o esforço ainda mostra-se insuficiente do ponto de

vista prático e, sobretudo, na articulação desses substratos culturais para o desenvolvimento do país (pp. 6-7).

Entende-se que o fenômeno da discriminação, do preconceito e do racismo sendo complexo, necessita ser compreendido sob os aspectos econômico, social, político, genético, psicológico, histórico etc. No entanto, essas análises são insuficientes para a complexidade do fenômeno, pois é necessário compreender as raízes arquetípicas do fenômeno para mostrar que a dimensão afetiva e imaginária do homem é vital na elucidação destas atitudes (OLIVEIRA, 2000).

Assim, como o racismo é portador de símbolos de negação de outros povos considerados inferiores, e como esse simbolismo opera na imaginação e no inconsciente das pessoas, o ocidente só poderá libertar-se do racismo através de uma profunda perlaboração.

A Educação para as Relações Étnico-raciais:

A educação brasileira formulou representações que desqualificaram os povos não ocidentais, situando-os como os diferentes, os exóticos, os que não se enquadram no padrão *universal* de humano. É necessário romper com esse pensamento universalista e valorizar a diversidade, a fim de romper com a percepção de superioridade / inferioridade para se construir uma educação para a diversidade étnico-racial.

E, ao se pensar a contribuição dessa educação a partir da perspectiva afro-brasileira, é necessário compreender o complexo cultural dos africanos que aqui se aportaram, principalmente as etnias ioruba (nagô), fanti-ashanti (mina) e banto (cabinda, benquela e ambundas).

Ao estudar o complexo cultural dessas etnias africanas percebe-se a função social das práticas ritualísticas e seus espaços que podem nos oferecer importantes experiências de educação e transmissão da cultura, além de serem espaços de resistência e luta social.

No interior dessas comunidades de tradição africana no Brasil é que se desenvolveu toda uma prática educacional marcada por correspondências,

analogias e interações, na qual a pessoa humana e todos os demais seres constroem uma única rede de forças. Sob toda manifestação viva reside uma força vital, que segundo Erny (1968, p. 19), de Deus a um grão de areia, o universo africano é sem costura.

O sagrado permeia de tal modo todos os setores da vida africana, que se torna impossível realizar uma distinção formal entre o sagrado e o secular, entre o espiritual e o material nas atividades do cotidiano. Uma força, poder ou energia permeia tudo. Essa força não é exclusivamente física ou corporal e sim uma força do ser total, sendo que sua expressão inclui os progressos de ordem material e o prestígio social.

Sob este ponto de vista ganha sentido a preocupação com a ecologia e com o bem-estar de outras pessoas. Se somos interconectados, o sofrimento de qualquer pessoa é sofrimento de todos e seu júbilo, júbilo de todos. A árvore abatida desnecessariamente e outros atos de crueldade contra o mundo mineral, vegetal ou animal constituem agressão contra si mesmo. A esta trama de relações associam-se o fenômeno da sincronicidade e o pensamento de tipo sincronístico, bastante distinto do pensamento causal (RAMOSE, 2010).

A diferença fundamental entre a educação ocidental e a uma educação que considere a perspectiva afro-brasileira está no pensamento causal e no pensamento sincrônico. O pensamento sincrônico não estabelece distinção entre fatos internos, psíquicos e fatores externos, físicos. Ambos ocorrem simultaneamente, formando um complexo (MASOLO, 2010).

As representações negro-africanas de tempo, universo e pessoa, que são distintas das ocidentais, marcam outras concepções de desenvolvimento humano (OLIVEIRA, 2009). Entre as suas principais características pode-se mencionar a da não linearidade: a vida humana não transcorre num *continuum linear* (passado, presente, futuro), com data de início no dia do nascimento e data de término no dia da morte. O ciclo da vida é circular: a criança vai se transformando até chegar a adulto; este se transforma até chegar a velho; este, por sua vez, se transforma, inclusive atravessando o

portal da morte, para alcançar a condição de antepassado; o antepassado renascerá como criança. (LEITE, 2008).

A representação de indivíduo, comunidade e universo é necessariamente influenciada pela representação de tempo nas culturas africanas. Tudo o que se sabe deriva dos conhecimentos transmitidos de geração a geração pelos *griots*. Os *griots* dificilmente trabalham com uma trama cronológica. Eles não se dispõem a fazer a síntese dos diversos momentos da história relatada e sim conceber a cada momento um sentido próprio sem relações precisas com outros momentos. Segundo Bã (1982, p. 182), o *griot* é:

Guardião dos segredos da gênese cósmica e das ciências da vida, o tradicionalista, geralmente dotado de uma memória prodigiosa, normalmente também é o arquivista de fatos passados transmitidos pela tradição, ou de fatos contemporâneos.

Na concepção africana, o homem atual resulta diretamente daqueles eventos míticos, ou seja, é constituído por aqueles eventos. O mito narra as histórias primordiais, o ocorrido nos tempos míticos. Tais acontecimentos compõem uma *História Sagrada*. O homem rememora a história mítica de seu grupo e a reatualiza, em grande parte, através dos ritos.

Pensar, pois, uma educação na perspectiva africana no Brasil, é compreender esse universo cultural, conhecer essa educação, e os conteúdos dessa tradição, transmitidos de geração em geração, através de palavras que pronunciadas, obrigam a certas práticas. Por isso, é fundamental conhecer e dialogar com os detentores desses conhecimentos nos diversos espaços tradicionais: nas comunidades remanescentes de quilombos, nas congadas, nos jongos, na capoeira, no samba de roda, nos terreiros etc.

Formação de professores na perspectiva afro-brasileira:

Nos últimos anos vem se desenvolvendo um processo de reescrever a experiência diaspórica africana no Brasil, na criação de uma narrativa

autoconsciente da realidade da população negra, uma re-memória que estava ausente em muitos escritos dos séculos XIX e XX.

Estes autores, principalmente negros, discutem sobre suas condições a partir da perspectiva de cidadãos livres que aprenderam, mas não viveram, a história de sociedades em que o negro era submisso, explorado, e nessa nova perspectiva procuram compreender o negro a partir de dentro, gerando em grande parte uma narrativa palimpsesta, com novas formas e estilos, dando origem a novos movimentos literários, contribuindo assim para uma educação que proporcione a capacidade de recriar e re-historicizar as representações de experiência negra. Segundo Leite (2003, p. 10):

Existem duas maneiras principais de abordar as realidades africanas. Uma delas, que pode ser chamada de periférica, vai de fora para dentro e chega ao que chamo de África-objeto, que não se explica adequadamente. A outra, que propõe uma visão interna, vai de dentro para fora dos fenômenos e revela a África-sujeito, a África da identidade profunda, originária, mal conhecida, portadora de propostas fundadas em valores absolutamente diferenciais.

Com essa liberdade criativa surge a oportunidade para reivindicar outras representações sobre a vida da população negra no período escravagista e pós-escravagista, que havia sido escrita pelo homem branco. Exemplos dessas reescritas encontramos nas obras de Edimilson de Almeida Pereira¹, Conceição Evaristo², Adão Ventura³ e outros que apresentam narrativas bastante sofisticadas sobre a cultura afro-brasileira, influenciando uma nova geração de pesquisadores de diversas outras áreas, como Filosofia, Antropologia, Sociologia, Psicologia, História e Educação, marcando assim outra perspectiva na formação de professores.

Essas novas experiências educativas que identificamos, vêm sendo pensadas por diversos pesquisadores em Minas Gerais a partir dos saberes tradicionais africanos e a contribuição desses autores é fundamental nesse confronto de realidades, com seus escritos bastante sensíveis à tradição que

¹ Poeta, ensaísta, professor e pesquisador da cultura e da religiosidade afro-brasileira.

² Poeta, escritora, professora e pesquisadora da cultura afro-brasileira.

³ Poeta, professor e pesquisador da cultura afro-brasileira.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 07-31. Maio, 2015.

existe na cultura oral da diáspora africana e transmitida por eles para o texto escrito.

Esses atores têm consciência de suas negritudes e assim se apresentam, através de uma estética, de uma epistemologia, de uma ontologia diferentes, que é manifesta no gênero, no estilo, na estrutura, no ponto de vista e nos valores. Segundo Gomes (2010, p. 496):

Os intelectuais negros que assumem esse papel político e acadêmico não se contentam em somente produzir conhecimento sobre a realidade racial nas mais diversas áreas. Enquanto produzem conhecimento eles também se inserem politicamente na luta antirracista e desafiam a universidade e os órgãos do Estado a implementarem políticas afirmativas. São, portanto, intelectuais engajados.

Poderíamos pensar que essa forma apresentada seja uma habilidade ou uma técnica de sobrevivência, uma arma dos fracos contra o forte, no entanto, é na verdade o que se denomina enegrecimento da educação (NOGUERA, 2012) e enegrecimento da filosofia (*idem*, 2011), ou seja, é a perspectiva afro-brasileira que se constrói em diálogo com e auxiliando os pesquisadores de outros campos a fazerem suas pesquisas, especialmente em formação de professores para educação para as relações étnico-raciais.

É com a contribuição dessas narrativas afro-brasileiras que vêm se desenvolvendo essas novas experiências educativas que, de acordo com Silva (2010, pp. 41-42) tais pesquisadores e professores:

Educam-se, superando a arrogância dos que se têm superiores e o retraimento dos que são levados a se sentir inferiorizados. É nesse sentido que, do ponto de vista do Movimento Negro, a educação de todos os cidadãos, negros e não negros tem de ser enegrecida (...). É importante salientar que o enegrecer da educação para os negros significa sentirem-se apoiados, com o reconhecimento, pela sociedade, da história e cultura dos africanos e seus descendentes, a construir livremente seu pertencimento étnico-racial, a exercer com dignidade a cidadania. Para os não negros significa se tornarem capazes de deslocar de seu próprio mundo e, dessa forma, conseguir compreender distintos modos de pensar, de ser, de viver.

A preocupação com esta situação como sentimento e vivência parece ser o núcleo principal de uma educação para as relações étnico-raciais. Os avanços que se deram nos últimos anos são inerentes a esta produção intelectual e ocupam um lugar de fundamental importância em si mesma.

Para Silva (2011, p. 80):

En las escuelas brasileñas, desde la perspectiva de la educación de las relaciones étnico-raciales, uno de los ejes articuladores de los procesos educativos escolares deben ser las africanidades. Éstas constituyen un desafío para los profesores y los gestores de los sistemas de enseñanza, pues deben buscar referencias teóricas en los pensamientos africanos, producidos tanto en el continente como en la diáspora, para planificar las orientaciones político-pedagógicas de las instituciones educativas en cualquiera de sus niveles, las actividades del salón de clase, e incluso las que se promueven en las comunidades.

A tarefa essencial desses pesquisadores e professores que pensam a Educação a partir da perspectiva africana é emprestar suas vozes de maneira explícita a esta inquietude imprescindível. Eles são conscientes de que qualquer interpretação pressupõe uma tradição, e a tradição como tal é sempre fruto de interpretação, portanto suas reflexões são realizadas no contexto de uma educação pós-colonial.

Portanto, nesta densa *selva* da educação, brotam algumas *relvas*, que iniciam uma subversão epistemológica, como nos anuncia Conceição Evaristo (2008), em suas memórias não só de da experiência racial, mas também de gênero:

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoou versos perplexos

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 07-31. Maio, 2015.

com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

Surgindo a partir das possibilidades defraudadas de nosso passado, essa é a justiça que contempla nosso futuro. Um futuro no qual o fundamento da solidariedade será o reconhecimento inequívoco, negado até o momento, da diversidade constitutiva de nossas especificidades históricas e culturais, ou seja, nossa humanidade.

O pensamento afro que nossa pesquisa identificou surgindo a partir de Minas Gerais, em diálogo com outros negros em todo país, está vinculado temática e historicamente à extinção do domínio etnocêntrico. O pensamento afro-mineiro centra-se em um aporte hermenêutico que visa a um enegrecimento de nossa cultura e de nosso pensamento.

Essas experiências, apesar de invisíveis, existiram em diversas cidades do estado onde o negro era excluído de participar de clubes sociais, esportivos etc. Pereira e Costa (2008), descrevem como os negros e negras de Sacramento, no triângulo mineiro, proibidos de frequentarem os espaços brancos da cidade, criaram em 15 de junho de 1959 o “Clube Treze de Maio”, clube esportivo, social e de carnaval dos negros:

Eles tinham os cabelos pixains, e uma pele brilhante... reluzente ao sol crepuscular do terreirão, que refletia uma imagem alcantilada escarlate. Descalços, com camisetas surradas, mas em dia de jogo oficial, com uniforme cortado à moda inglesa e os cabelos untados com Trim. Bigodes sempre aparados. Defendendo o seu povo. Moças bem vestidas, com sombrinhas tão reluzentes como a pele dos jogadores. Sombrinhas, que amparavam do sol um cabelo há pouco moldado com

pente de ferro quente, emoldurando os rostos juvenis, que nas arquibancadas esperavam por um grito de gol. (...) os pés, que driblavam, eram os mesmos que bailavam. Os mesmos rostos juvenis, emoldurados por cabelos alisados, contagiavam com seus gestos espasmódicos uma população atônita. (...) Festas onde o seu povo poderia entrar para se divertir e não apenas trabalhar na humilhante e sádica entrada pelos fundos (2008, p. 13).

No outro extremo do estado, na zona da mata mineira, a situação dos negros era idêntica. Impedidos de entrarem em clubes recreativos e esportivos da cidade de Além Paraíba eles fundaram o “Minas Clube”, em 1953. Em depoimento recolhido, um dos fundadores fala que “a maioria gente nossa, humilde, mas dava gosto de ver como se alinhavam e se comportavam. Era uma lição para a sociedade. As famílias podiam confiar suas filhas. Foram muitos os casamentos que começaram no Minas” (PEREIRA, 2007, p. 3).

Esse protagonismo negro, ausente durante anos de nossa educação, nos mostra que a tarefa fundamental na formação de professores para as relações étnico-raciais é prestar sua contribuição para esta inquietude imprescindível.

Das territorialidades e corporeidades negras:

Outra dimensão para se pensar a formação de professores para a diversidade étnico-racial é pensar a contribuição das Comunidades Remanescentes de Quilombo, que mais do que agrupamentos territoriais, são, também, as unidades organizacionais fundamentais, como as Terras de Santo⁴ e as Comunidades Negras Rurais.

Esses territórios não se apresentam como espaços administrativos restritos, controlados por um governo centralizado, mas antes um território dentro do qual se habitam populações negras, colônias que elas ocupam, cultivam e pastoreiam, como também exploram os recursos naturais.

⁴ Algumas terras que pertencem ou pertenciam à Igreja Católica e que foram ocupadas pelos negros são denominadas “Terras de Santo”.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 07-31. Maio, 2015.

Os quilombolas são entidades sociais distribuídos na terra e vivem próximos uns dos outros, controlando coletivamente a região em que habitam. Para Carneiro (2013, p. 13):

Podemos afirmar que um ponto em comum entre essas comunidades é a resistência. E ela é, sumariamente, uma resistência territorial, o que implica dizer que é também um resguardo e uma manutenção de uma forma de ver o mundo. O território, dessa maneira, é o lugar da reprodução cultural, mesmo que pensemos que a cultura não é uma ação necessariamente pensada ou consciente, ela está inscrita nos modos de vida diversos.

Longe de estarem congeladas geográfica ou demograficamente, é evidente que os quilombolas se desenvolveram no espaço e no tempo, sofrendo mudanças tanto nos membros componentes como também no território ocupado.

Muitas comunidades rurais negras e muitas comunidades negras nas periferias das cidades, lutam, sem ter a identidade quilombola, ao tomarem consciência de que “aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos” (BRASIL, 1988). Grande parte em situação crítica, iniciam a defesa de seu território e, algumas dessas comunidades já conseguiram a propriedade definitiva da terra.

Silva (2010) nos aponta a existência do reconhecimento de 435 comunidades remanescentes de quilombos no estado:

Das 435 comunidades: a) 98% estão localizadas em áreas rurais, havendo alguns casos de quilombos urbanos (2%) nas regiões Metropolitana de Belo Horizonte, Jequitinhonha, Noroeste e Vale do Mucuri; b) 79% não entraram com processo para titulação, 20% estão em processo e apenas 1% é titulada (Porto Corís, no município de Leme do Prado, na região do Jequitinhonha); c) 27% são cadastradas pela Fundação Cultural Palmares e 73% não possuem cadastro. Apesar de suas particulares, muitas delas apresentam condições semelhantes no que diz respeito ao acesso a saneamento, saúde, comunicação, geração de renda, educação, situações de conflito relacionados à terra, etc. (SILVA, 2010, p. 13).

Nesse contexto, porém, mais importante do que a troca de nomes, de Comunidades Negras Rurais ou Terras de Santo para Comunidades Quilombolas, é a comprovação da luta da população negra pelo seu direito a terra.

Normalmente uma comunidade remanescente de quilombo é composta de parentes, não envolvendo um descendente comum, mas, fundamentalmente, uma comunidade de interesses partilhados e a organização possui algumas funções determinadas a fim de proteger a solidariedade dos seus membros. Para Gomes e Pereira (2000), as raízes mineiras estão intrinsicamente marcadas por essas comunidades; portanto, para pensar a formação de professores é fundamental que se compreenda a formação dessas comunidades.

E, é no interior dessas comunidades que se preservam o jongo, a congada, expressões da religiosidade afro-brasileira, ao lado das religiões de matrizes africanas.

E, em todas essas manifestações culturais, em que o corpo se faz presente com a dança, com as vestimentas coloridas, os colares e pulseiras, há um princípio sagrado, constitutivo da vida das pessoas que está presente. Nos pensamentos tradicionais africanos não há separação entre o sagrado e o profano, entre corpo e alma.

Segundo Gonçalves (2013, p. 161), “Em Minas Gerais a congada configura-se como uma das principais atividades culturais afro-brasileira. (...) a tradição da oralidade é mantida na congada e que, cantando contam a sua história, fortalecem o movimento de resistência e afirmação do povo negro”.

Essa religiosidade exerce uma poderosa atração pela sua estética e espiritualidade. Nas comunidades negras as expressões de religiosidade alcançam uma predileção extraordinária. Um aspecto notável da religiosidade negra continua sendo a presença de pessoas idosas, marcado pela importância que a ancestralidade ocupa nessas culturas (PEREZ, 2012).

Considerações Finais:

Há muito que se investiga sobre a história da educação e sua relação com a cultura africana e afro-brasileira. No entanto, identificamos algumas experiências iniciais nas universidades públicas localizadas no interior do estado de Minas Gerais que contribuem na formação inicial e continuada dos professores. Atualmente, alguns pesquisadores têm procurado observar uma maior compreensão do fenômeno cultural de origem afro-brasileira e propondo ações e teorias que merecem divulgação e análises. Sem dúvida vem brotando ações que contribuirão para a educação para a diversidade étnico-racial.

Esse avanço se deu pela luta do movimento negro pelo reconhecimento de sua identidade étnica-cultural, diante da complexidade de se trabalhar com essa temática ainda em dias atuais. Minas Gerais não é diferente do restante do país e, ainda há resquícios da intenção do branqueamento cultural e biológico.

Com o apogeu dos estudos nas temáticas étnico-raciais e de africanidades, se destaca a alegria, o ritmo, a cadência, o movimento, o colorido da música e da dança afro-brasileira, mas durante muito tempo se parou aí, pois não se apresenta o negro em outras importantes esferas da atividade, situando-os praticamente como um objeto de espetáculo.

Alguns pesquisadores que estudam a cultura afro-brasileira, especialmente ligados aos NEAB's e a Grupos de Pesquisa sobre cultura africana e afro-brasileira em Minas Gerais, tem coincidido na visão que toda ação do negro está mesclada com a religiosidade. Isso se constitui um foco cultural básico, entendido como um processo que interliga o indivíduo e seu grupo cultural. Mas, como estamos marcados pelas referências éticas e religiosas do ocidente, contrapontos aparecem nas escolas. Segundo Santos (2008, p. 15):

Os defensores da verdade como uma categoria trans-histórica irão dizer que a função de uma pesquisa científica é revelar a verdade do a quem doer. Com efeito, essa busca deveria ser refletida na perspectiva da construção de uma cultura de diálogo, paz e respeito pelas diferenças. Nessa direção, o conhecimento científico seria avaliado como algo que existe para o ser humano e não o contrário disso. Como tal, esse

conhecimento não pode ser visado sem levar em conta o horizonte do bem-viver e da felicidade humana, imperativos éticos proporcionados pelas religiões.

Neste sentido é que, embora embrionária, conseguimos observar que está brotando uma mudança na formação dos profissionais da educação que poderá imprimir uma nova profissionalização aos docentes pela renovação da cultura profissional e organizacional da escola.

Como essas experiências ainda estão restritas a profissionais que possuem trabalho em seus grupos e núcleos sobre a temática africana e afro-brasileira, talvez tenhamos que pensar sobre a formação dos formadores dos professores, juntamente com uma maior produção de materiais pedagógicos e a disponibilização de experiências significativas vividas e construídas no cotidiano das escolas por professores em serviço e que sejam relevantes na formação inicial daqueles que procuram, nos cursos de formação, uma qualificação que responda melhor às exigências do nosso tempo, capaz de ressignificar o sentido de ser professor contemporaneamente.

Referências:

BÃ, Amadou Hampaté. A Tradição Viva. In: **História Geral da África: I. Metodologia e Pré-história da África**. São Paulo: Ática / UNESCO, 1982, pp. 181-218.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004a.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2004b.

_____. BRASIL. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. In: **Constituição Federal** de 1988.

CALDERANO, Maria da Assunção. Tipificação da postura docente: do emprego temporário ao intelectual engajado. In: CALDERANO, Maria da Assunção; MARQUES, Gláucia; MARTINS, Elita (orgs.). **Formação Continuada e Pesquisa Colaborativa: tecendo relações entre universidade e escola**. Juiz de Fora: EdUFJF, 2013, pp. 31-54.

_____. (coord.). **A formação, o trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: a formação continuada em meio aos desdobramentos de processos investigativos**. Relatório Final de Pesquisa, entregue à FAPEMIG. Juiz de Fora, 2012.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? In: **Cadernos de Pesquisa**, vol.39, nº 136. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, abril de 2009, p.269-283. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/283/294>>. Acesso em 12 de setembro de 2014.

CARNEIRO, Leonardo de Oliveira. Territorialidades e Etnografia: avanços metodológicos da análise geográfica de comunidades tradicionais. In: **Ateliê Geográfico**, vol. 7, nº 1. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, abril de 2013.

DUSSEL, Enrique. Racismo, América Latina Negra e Teologia da Libertação. In: CEHILA. **Escravidão Negra e História da Igreja na América Latina e no Caribe**. Petrópolis: Vozes, 1987, pp. 217-237.

_____. Meditações Anti-Cartesianas sobre a Origem do Anti-Discurso Filosófico da Modernidade. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

ERNY, Pierre. **L'Enfant dans la Pensée Traditionnelle de l'Afrique Noire**. Paris: Le Livre Africain, 1968.

EVARISTO, Conceição. Vozes-Mulheres. In: **Poemas da Recordação e outros Movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, vol. 31, nº 113, outubro a novembro de 2010, p. 1355-1379. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2015.

_____. A pesquisa na pós-graduação e seus impactos na educação. In: **Nuances**: escritos sobre educação. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, ano XIV, vol. 15, nº 16, janeiro a dezembro de 2008, pp. 35-49. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/175/245>>. Acesso em: 03 de novembro de 2014.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 496-.

GOMES, Núbia Pereira de Magalhães; PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Negras Raízes Mineiras**: os arturos. 2. ed. Belo Horizonte. Mazza, 2000.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Congada e Pedagogia Iniciática: dois casos no município de Ituiutaba (MG). In: OLIVEIRA, J M (org.). **Interfaces das Africanidades em Educação nas Minas Gerais**. Juiz de Fora: EdUFJF, 2013, pp. 157-168.

LEITE, Fábio Rubens da Rocha. Prefácio. In: BÃ, Amadou Hampâtè. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo: Casa das Áfricas / Palas Athena, 2003.

_____. **A Questão Ancestral: África Negra**. São Paulo: Casa das Áfricas / Palas Athena, 2008.

MANGANA, Gregório Adélio. Paradigmas Sócio-culturais, Educação e Desenvolvimento em Moçambique: uma perspectiva epistemológica. In: **UDZIWI**, ano V, nº 19. Maputo, Moçambique: Revista do Centro de Estudos de Políticas Educativas da Universidade Pedagógica. 2014, pp. 4-10. Disponível em: <https://www.up.ac.mz/cepe/images/Revista_UDZIWI_19.pdf>. Acesso em 20 de novembro de 2014.

MASOLO, Dimas A. “Filosofia e conhecimento Indígena: Uma Perspectiva Africana”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org): **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a Educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. In: **Revista Sul-americana de Filosofia e Educação**, nº 18. Brasília: Universidade de Brasília, maio a outubro de 2012, pp. 62-73. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/7033/5556>>. Acesso em: 26 de janeiro de 2014.

_____. Denegrindo a Filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. In: **Griot**: Revista de Filosofia, vol. 4, nº 2. Amargosa, BA: Universidade Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 07-31. Maio, 2015.

Federal do Reconcavo Baiano, dezembro de 2011, pp. 1-19. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/griot/downloads/vol-04-n/35-1-denegrindo-a-filosofia-o-pensamento-como-coreografia-renato-nogueira/download>>. Acesso em: 26 de janeiro de 2014.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **Africanidades e Educação**: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga. Doutorado em Educação – São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009, pp. 90-135. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-153811/pt-br.php>>. Acesso em 03 de novembro de 2014.

_____. **Formação de Professores para a Diversidade Étnico-racial: estudo documental nos cursos de licenciaturas das universidades públicas no estado de Minas Gerais**. 2013. Projeto de Pesquisa aprovado no IV Programa de Apoio à Instalação de Doutores 2013-2014. Juiz de Fora: Pró-reitoria de Pesquisa da Universidade de Juiz de Fora, 2013.

_____. Trajetos de Formação e de Atuação Docente. In: CALDERANO, Maria da Assunção; MARQUES, Gláucia; MARTINS, Elita (orgs.). **Formação Continuada e Pesquisa Colaborativa**: tecendo relações entre universidade e escola. Juiz de Fora: EdUFJF, 2013a, pp. 55-74.

_____. **Descendo à Mansão dos Mortos... o mal nas mitologias religiosas como matriz imaginária e arquetipal do preconceito, da discriminação e do racismo em relação à cor negra**. 261f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

_____. Uma Leitura do Racismo a partir das Narrativas Bíblicas. In: PORTO; CATANI (orgs.). **Negro, Educação e Multiculturalismo**. São Paulo: Panorama, 2002, pp. 61-73.

PEREIRA, Amauri Mendes. O Minas Clube de Além Paraíba: um entroncamento entre História e Cultura Afro-Brasileira e História do Brasil. In: **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História** – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos. São Leopoldo: Unisinos, 2007. Disponível em <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S24.0763.pdf>>. Acesso em: 11 de agosto de 2013.

PEREIRA, Júlio Cesar; COSTA, Túlio Marcos Anselmo da. **Sancas e Marimbas**: a saga do Terreirão. Sacramento: Prisma Graf, 2008.

PEREZ, Carolina dos Santos Bezerra. **Saravá Jongueiro Velho!** Memória e ancestralidade no jongo de Tamandaré. Juiz de Fora: EdUFJF, 2012.

RAMOSE, Mogobe. Globalização e Ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 175-220.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. Igreja Católica e as Religiões de Matriz Africana, no Brasil, após o Concílio Vaticano II: a questão da intolerância. In: **Cadernos do NER**. Simpósio Nacional do CEHILA-Brasil 2008 e IX Ciclo de Estudos da Religião: Modernidade, Instituições e Historiografia Religiosa no Brasil. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 01 a 03 de outubro de 2008.

SILVA, Eva Aparecida da. Ser remanescente de quilombo em comunidades do Vale do Mucuri: reflexões preliminares de pesquisa. In: **Revista Identidade**, vol. 15, nº 1. São Leopoldo: Faculdades EST, janeiro a junho de 2010. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/viewFile/21/36>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. La educación de las relaciones étnico-raciales a partir de la visión de los afrodescendientes. Agenda para la producción de conocimientos. In: **Revista Interamericana de Educación para la Democracia**, vol. 4, nº 1. Junho de 2011. Disponível em: <<https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ried/article/viewFile/1962/1931>>. Acesso em: 11 de agosto de 2014.

_____. Aprender, Ensinar e Relações Étnico-raciais no Brasil. In: **Educação**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, vol. 30, nº 3. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2015.

_____. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In: Abramowicz, Anete; Gomes, Nilma Lino (orgs). **Educação e Raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp. 37-56.

SOUZA, Maria Elena Viana. Relações Raciais e Educação: desafios e possibilidades para a formação continuada do professor. In: **Revista de Educação Pública**, vol. 21, nº 46. Cuiabá: UFMT, maio a agosto de 2012, pp. 289-301.

Recebido para publicação em 19 de fevereiro de 2015
Aprovado em 08 de abril de 2015



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

Karina Maldonado Pagnez

Rosângela Gavioli Prieto

Cássia Geciauskas Sofiato

Universidade de São Paulo

Resumo

Um dos desafios educacionais contemporâneos diz respeito à formação inicial e continuada de professores para atuar na educação especial, dada a abrangência e especificidade da área. Assim sendo, este trabalho, de cunho bibliográfico, objetiva apresentar reflexões acerca da formação de professores de educação especial no Brasil a partir da década de 1970. Destacam-se a partir deste período as tendências assumidas nesta formação, suas implicações e o surgimento de normativas educacionais que passam a orientar as práticas das instituições responsáveis por tal formação. Por meio do estudo, nota-se que não há diretriz nacional que oriente as instituições de educação superior quanto ao formato dos cursos de formação de professores para a educação especial. Além disso, observa-se que há uma multiplicidade de tendências, em se tratando de cursos de formação continuada frente ao desafio da educação inclusiva.

Palavras-chave: Formação de professores; educação especial; educação inclusiva.

TEACHER'S EDUCATION FOR ESPECIAL EDUCATION: REFLECTIONS AND POSSIBILITIES

Abstract

The teacher's education for special education is considered a modern educational challenge, given the diversity and depth of that area. Therefore, this work, of bibliographic nature, aims at presenting reflections on the special education teacher education in Brazil from the 1970s. During the studied period, more attention is given to the assumed tendencies in the formation, implications and origins of educational norms guiding institutions' activities, which are responsible for that formation. By this research, a situation is brought to light where no government guidance is implemented to support the formats of national institutions of education courses. There also seems to be a divergence when facing the challenge of inclusive education on the tendencies for dealing with courses' formations.

Key words: Teacher education; special education; inclusive education.

Introdução

Nas últimas décadas, vimos o fortalecimento de análises que apontam a formação de professores como uma política prioritária para os sistemas de ensino (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, 2013; ANDRÉ, 2002; FREITAS, 1992). Particularmente no Brasil, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), o direito à educação para todos e a garantia de atendimento educacional especializado tornou-se o referencial para a proposição e organização das políticas direcionadas aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação¹. Somado a isso, após a aprovação da Resolução CNE/CEB² nº 2, de 11 de setembro de 2001 – Res. 2/01 – (BRASIL, 2001), a matrícula na classe comum, que até então era tratada como uma opção de cunho preferencial, é estabelecida como a via de ingresso desse alunado à escola.

Com essas orientações para a política educacional, a despeito das condições que afetam a qualidade da educação no Brasil – número de alunos por turma, infraestrutura de escolas, salário e plano de carreira dos professores, apenas para citar alguns exemplos, atribui-se, em produções acadêmicas e análises sobre políticas públicas de educação, à formação de professores grande peso também em relação à inclusão escolar do público-alvo da educação especial.

Foi exatamente nesses aspectos que incidiram mudanças fundamentais nos anos 2000. Até a promulgação das Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura³ (BRASIL, 2006), havia a possibilidade da formação do professor especializado nas habilitações, organizadas em diferentes áreas, sendo predominantes cursos sobre as deficiências primárias (mental⁴, auditiva, visual e física) (BUENO, 2002).

¹A especificação dessas três categorias como público-alvo da educação especial consta da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013).

²CNE – Conselho Nacional de Educação; CEB – Câmara de Educação Básica.

³Doravante Diretrizes da Pedagogia/06, promulgadas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

⁴Denominação que vem sendo substituída por deficiência intelectual.

Cabe ressaltar que até 2006 a formação de professores para classes comuns dava-se por meio da formação em nível médio nos cursos de Magistério e no ensino superior nos cursos de Pedagogia com formação para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. As licenciaturas formam os professores para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Nesses cursos em específico, as mudanças não foram tão profundas quanto no curso de Pedagogia.

Com a promulgação das diretrizes de 2006, a orientação passa a ser de que a matriz curricular do curso de Pedagogia assuma formar profissionais mais generalistas para atuar em diferentes cargos e funções, e todas as suas habilitações⁵, que até então vigiam, foram extintas.

A expansão do acesso desses alunos às classes comuns, constatável pelas edições do Censo escolar desde, principalmente, a última década do século XX, demanda investimentos de diversas naturezas. O mesmo aplica-se para assegurar sua permanência, que é compreendida neste texto como o investimento com vistas a proporcionar condições favorecedoras à aprendizagem e ao desenvolvimento desse alunado. Nessa direção, Xavier (2002, p. 19) considera que:

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania.

Diante desse grande desafio – garantir educação escolar de qualidade para todos – este texto reflete a respeito da formação de professores, tendo como eixo de discussão a especificidade da educação especial. Pretende-se responder a duas questões que nos têm sido formuladas por alunos em disciplinas referentes a esta área em cursos de licenciaturas em faculdade de educação de universidade pública paulistana. Como tem se consolidado a

⁵No geral, nas áreas de supervisão, administração, orientação escolar, além da habilitação em educação especial organizada por categoria de deficiência (mental, auditiva, visual e física).

formação de professores para atuar na educação especial? Atualmente, quais as demandas de formação para atuar nessa área?

Com essas preocupações como norteadoras, o presente artigo está organizado em duas seções: na primeira, é apresentado o contexto da formação de professores para a educação especial a partir de um resgate histórico pré-diretrizes da Pedagogia/06 e após a sua promulgação; e, na segunda, são evocadas as demandas para a formação de professores da classe comum, com o fito de que sejam capacitados (BRASIL, 1996) à regência de classe comum com matrículas de alunos público-alvo da educação especial, e os especializados (BRASIL, 1996), neste caso, responsáveis pelo provimento do atendimento educacional especializado dirigido a esse alunado.

Formação de professores para a educação especial no Brasil

Almeida (2004), ao fazer um resgate histórico da formação de professores para a educação especial, destaca que, nos anos de 1940, os primeiros cursos ocorriam em nível médio. Tais cursos apresentavam grande variação de carga horária e eram de caráter intensivo, por seus participantes serem professores de diferentes estados brasileiros.

Esses cursos eram oferecidos por instituições federais, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos, o Instituto Benjamim Constant, e por organizações não governamentais, com destaque ao Instituto Pestalozzi, particularmente por sua sede em Belo Horizonte/MG (ALMEIDA, 2004). A existência desses cursos reafirmava a importância de se investir em propostas mais perenes de formação de professores para atuar na área de educação especial, que fossem substituindo iniciativas esparsas, pois estas não eram suficientes para atender as necessidades já anunciadas.

No que se refere ao oferecimento de cursos intensivos, de curta duração, dirigidos à formação desses professores, a autora destaca que, em Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 32-57. Maio, 2015.

São Paulo, o primeiro foi autorizado em 1955. Tratava-se de um curso de especialização para o ensino de cegos, oferecido pelo Instituto Caetano de Campos. Outro estado brasileiro que expressou sua preocupação com essa formação foi o Paraná, que, no ano de 1961, depois de um evento que à época reuniu profissionais de diferentes áreas preocupados com a educação especial e a prevenção, enviou

[...] alguns profissionais de Curitiba [foram, grifo nosso...] para São Paulo para realizar Curso de Especialização em Deficiência Mental na PUC de São Paulo para, ao retornarem, darem início nos Serviços de Educação Especial no Estado do Paraná (ALMEIDA, 1998). [...] Assim, inicia-se na década de 60 no Estado do Paraná os Cursos de Especialização em Educação Especial ministrados pela Secretaria de Educação. (ALMEIDA, 2004, p. 1).

A autora menciona que esses cursos formavam normalistas especializados e complementa essa informação afirmando que, em contrapartida, na década de 1970, passa-se a exigir o nível superior em função das especificidades e exigências da área. Em suas palavras:

A formação em nível médio em todo Brasil foi elevada ao nível superior no final dos anos 60 e início dos anos 70, conforme parecer 295/69, CFE⁶ (GOTTI, 2001), que tinha por princípio a maior especialização exigida para essa modalidade de educação escolar. Assim sendo, no Estado de São Paulo, por meio da Deliberação 15/71, a partir de 1972 a formação para professores de Educação Especial que atuavam na rede regular de ensino passa a ser obrigatória em nível universitário, ou seja, Pedagogia com Habilitação em Educação Especial, que poderia ser numa área específica (DA, DM, DV ou DF) ou geral (OMOTE, 1988 e MAZZOTTA, 1992) (ALMEIDA, 2004, p. 1).

Mazzotta (1993) destaca que o primeiro curso de Pedagogia a oferecer a habilitação em educação especial (na área da deficiência mental⁷) foi o da Faculdade Pestalozzi de Ciências, Educação e Tecnologia, no município de Franca (SP), por meio do Parecer CFE nº 213/72.

Nessa trajetória histórica, um fato que incidiu no estabelecimento de uma política para a área da educação especial foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), em 1973, no âmbito do governo federal,

⁶Conselho Federal de Educação.

⁷Nomenclatura utilizada na época em que o curso foi oferecido. Neste trabalho, sempre que for utilizada uma citação também será respeitada a denominação do documento em sua versão original. Portanto, as terminologias deficiência mental e intelectual são tratadas como equivalentes no contexto desta produção.

que, de acordo com Mazzotta (2001, p. 55), tinha por “finalidade promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”. Dessa forma, entre as suas competências, estavam previstas ações relativas ao planejamento, à coordenação e promoção do desenvolvimento da educação especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superiores supletivos.

Nesse sentido, observa-se por meio da criação desse órgão, que se constituiu no primeiro órgão educacional do Governo Federal na área de educação especial, a atenção que passa a ser dispensada com a questão do seu desenvolvimento nos diferentes níveis de ensino, ou seja, da educação básica à educação superior (MENDES, 2011).

De acordo com os estudos de Mazzotta (2001, p. 12), no período que vai de 1972 a 1989, a formação em educação especial em nível superior, oferecida por meio de habilitações específicas do curso de Pedagogia, “passou a ser mantida por entidades particulares e públicas, assumindo uma multiplicidade de tendências.”

Em 1994, a Portaria Ministerial nº 1.793, do então Ministério da Educação e do Desporto⁸, que tratava da necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais para interagir com portadores de necessidades especiais⁹, recomendava “a inclusão de disciplina específica e conteúdos acerca dos portadores de necessidades especiais nos cursos de terceiro grau”. Além disso, o art. 3º garantia também “a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial” (BRASIL, 1994). Contudo, nos anos que sucederam a aprovação dessa Portaria, muito pouco se caminhou no sentido de atendê-la (CHACON, 2004), inclusive pelo seu fraco poder de indução já que se tratava apenas de uma recomendação.

⁸A partir de 1995, passa a ocupar-se apenas da pasta da educação e de sua denominação é suprimido o termo Desporto.

⁹Expressão utilizada no documento.

No plano das normativas nacionais que sucederam a CF/88, a lei maior da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN/96), prevê “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, art. 59, III). Merece destaques a lei ainda constar a admissão dessa formação em nível médio, contrariando prerrogativa geral para o magistério em que os sistemas e redes de ensino têm estimulado ou exigido professores com formação em nível superior.

Essa diretriz da especialização do professor em nível médio, à época da promulgação da referida lei, encontrou ressonâncias das desigualdades geográficas, econômicas e sociais existentes entre as várias regiões do país, que, conseqüentemente, em seu conjunto, podem ainda não apresentar condições imediatas de ter todos os seus professores formados em nível superior. O fato de a LDBEN/96 expressar diretrizes de âmbito nacional acabou por ser um forte argumento para justificar essa possibilidade de formação na área de educação especial.

Mas a educação especial não era caso único na LDBEN/96. De acordo com a interpretação de Bueno (1999, p. 14), no que tange à formação de professores:

Parece haver um certo consenso, entre os profissionais e intelectuais da educação, quanto a ser desejável que os professores das séries iniciais do ensino fundamental sejam formados no ensino superior, assim como, para grande parte deles, nosso país ainda não reuniu condições, em razão de condições sociais e econômicas e de suas diversidades regionais, para sua imediata implantação.

Para o referido autor, a perspectiva teórica que atribui às condições sociais o impedimento à elevação da formação do professor da educação básica em nível superior tem colaborado para uma progressiva descaracterização e desprestígio dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, particularmente, posto que:

Contribui para a indefinição de uma política nacional de formação docente, por não se tomar posição mínima sobre a docência responsável pela escolarização, à qual tem acesso a maioria das crianças brasileiras. Isto é, não conseguimos nos definir sobre uma questão preliminar, qual seja, em que nível de ensino ela deve ser feita; coloca a formação de professores realizada no ensino médio na posição de “eterna provisoriedade”, na medida em que considera que esta deveria ser efetuada no nível superior; coloca o problema dentro de uma perspectiva abstrata e descomprometida, ao atribuir a não-assunção da maior qualificação dessa formação a uma genérica “falta de condições”, como se tivessem sendo construídas sem a participação de instituições e profissionais do campo da educação (BUENO, 1999, p. 15).

Assim, mesmo considerando a existência de realidades regionais distintas, a manutenção dessa diretriz no texto da LDBEN/96 não mais se justifica. O desejável e necessário é garantir formação em nível superior para que a esta se somem estudos relativos à área de educação especial¹⁰.

Em pesquisa realizada por Bueno (2002) sobre a oferta de cursos de formação para a área de educação especial em instituições de ensino superior no Brasil, o autor declara que das 92 universidades que receberam o instrumento⁵⁸ responderam ao questionário. Em suas conclusões fundamentais, expressa que

[...] não havia nenhuma da Região Norte que mantivesse habilitação para educação especial. Além disso, nas Regiões Nordeste e Centro-Oeste concentravam-se apenas quatro cursos (dois na Centro-Oeste e dois na Nordeste), sendo que três deles se dirigiam à formação do professor “generalista”¹¹ e um se voltava à formação de professores de deficientes mentais. O que se verifica, portanto, é que nas Regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste (além do reduzidíssimo número de cursos) não havia um curso sequer, dentro das universidades, para a formação de professores de DA, DV e DF, dentro dos moldes preconizados pela legislação em vigor (nível superior, de graduação plena) (BUENO, 2002, p. 29).

¹⁰Mas, há instituições de educação superior com cursos de licenciatura específicos de educação especial, tais como os das Universidades Federais de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, e de São Carlos, no estado de São Paulo.

¹¹Neste caso, o sentido atribuído pelo autor ao termo generalista é referente a cursos que não se detêm ao aprofundamento sobre uma categoria do alunado público-alvo da educação especial.

O autor descreve a situação das regiões Sul e Sudeste, destacando o predomínio de cursos de formação de professores para a educação especial detendência generalista:

A maior concentração situava-se nas Regiões Sudeste (21) e Sul (7). Mesmo para essas duas Regiões, o número de habilitações de professores de educação especial era bastante reduzido, com uma maior concentração em habilitações para DM (14) e DA (5). Impressiona, ainda, mesmo nessas Regiões, o reduzidíssimo número de cursos de formação de professores de DV e DF (2 e 1, respectivamente), todos sediados na Região Sudeste. Ainda vale ressaltar que nestas regiões se concentravam o maior número de cursos de formação de professores de educação especial generalista (8 entre os 10 existentes) (BUENO, 2002, p. 29).

Vale destacar que esses dados retratam a formação de professores no período em que eram vigentes as habilitações no curso de Licenciatura plena em Pedagogia, portanto, pode-se constatar por meio desses dados que essa proposta não se efetivou no país todo, e principalmente, em algumas regiões do país sequer eram oferecidos cursos de formação para que os professores atuassem nas diferentes áreas de deficiência.

No artigo 18 do documento Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, expressa a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, que trata da formação de professores, constam as responsabilidades dos sistemas de ensino para garantir o atendimento de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, nos seguintes termos:

Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2001).

Tal documento também estabelece que os professores especializados em educação especial devam ser:

[...] aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos

pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, art. 18).

Diante da existência desses dois perfis de profissionais estabelecidos pela referida resolução, Prieto (2003, p. 145) pondera:

Ao que parece, a proposta é que tenhamos dois tipos de professor no ensino comum: aqueles que comprovem conhecimento em educação especial e os que não têm essa formação. Além de criar essa diferenciação, o risco é não termos investimento nessa formação e só contarmos com aqueles professores que não poderiam assumir turmas do ensino comum com a presença desses alunos.

Ainda, tal como formulados nesses dispositivos, ficam abertos precedentes para que os sistemas de ensino não se responsabilizem por criar condições de professores ingressarem e/ou evoluírem na carreira com condições de atender alunos com deficiência, TGD e altas habilidade/superdotação. Há possibilidade de se atribuir responsabilidade única ao professor de comprovar ou de ter desenvolvido competências para atender esse alunado. Segundo Prieto (2003, p. 145), cabe questionar se “na situação em que se encontra a categoria do magistério no Brasil, nossos professores fariam investimentos em formação profissional dessa ordem” e se não é mais adequado estabelecer que “os professores devem ser capacitados pelos respectivos sistemas públicos de ensino ao qual estão afiliados ou pela parceria dos mesmos com instituições formadoras de professores”.

Nas diretrizes sobre a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1999, art. 1º), considera-se que devem ser acrescidas “[...] às especificidades de cada um desses grupos [crianças de 0 a 10 anos] as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais”, buscando responder a necessidades emanadas pela orientação quanto à matrícula deste último público em unidade de ensino, junto aos demais alunos. Ainda, em seu art. 9º, prevê como área de atuação desses professores a “educação de

portadores de necessidades educativas especiais” (inciso V) e, portanto, que sua formação deve prepará-lo para esse fim.

Nas diretrizes para formação de professores na educação básica, presentes na já citada resolução de 2001, art. 18, está previsto que a “organização curricular de cada instituição” deve prever “o preparo para:” [...] “o acolhimento e o trato da diversidade” (BRASIL, 2002, art. 2º, II), bem como que:

A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas [...] (BRASIL, 2002, art. 6º, § 3º).

Dessa forma, nessas diretrizes, firma-se compromisso com o preparo desses profissionais para atuarem em turmas com alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Ressalta-se, no entanto, que se trata de diretrizes a serem incorporadas por instituições de educação superior e isso requer movimentos de mudança de seus currículos, uma tarefa de difícil concretização, pois requer a tomada de decisão e o acatamento da importância de marcar esse tema com intensidade na formação de futuros professores.

Considera-se que não há diretrizes nacionais que orientem a política de formação de professores para a educação especial, como refere Bueno(1999). Todavia, isso não impede que no âmbito dos sistemas ou redes de ensino estaduais e municipais sejam criadas normativas próprias com a previsão das exigências que esperam de seus professores para atuar nos serviços de educação especial. Mas, no caso do seu contingente de professores não ter formação em educação especial, caberá ao poder público assegurar tal formação, pois sem este investimento correm-se ao menos dois riscos: um é de inviabilizar a implantação de uma política de educação especial por não haver candidatos a cumprir os pré-requisitos para assumir os

serviços criados para prover atendimento educacional especializado, um direito constitucional; e o outro é haver professores nos serviços sem a chancela da formação específica, um dos quesitos necessários quando se almeja garantir a qualidade desse atendimento.

Há em diferentes sistemas e redes de ensino uma variabilidade de propostas quanto à duração mínima, tipos de curso e currículo exigido para os profissionais atuarem como professores de educação especial. A formação continuada tem se concretizado pela oferta de um conjunto de modalidades (cursos de curta duração, palestras, seminários, congressos etc.) com temas e duração variados, às vezes extraídos de reivindicações dos próprios professores.

É inerente às atribuições dos profissionais da área de educação especial serem capazes de identificar necessidades educacionais especiais, avaliando seus conhecimentos e formas de aprender, e também conhecer práticas pedagógicas para o trabalho com as diferenças. Os enunciados legais existentes (BRASIL, 2001, 2008, 2009) revelam o caráter não apenas generalista que se pode atingir por meio dessa formação, mas mostram que a conotação é de uma formação que pode ser levada a cabo de maneira superficial, aligeirada e dispersa em um conjunto amplo de outras indicações, o que certamente não será suficiente para que os professores do ensino comum e do especial levem em consideração as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação e implementem os apoios pedagógicos exigidos por esses alunos.

Diante desses fatos, podemos concluir que, desde o início da década de 1970 até 2006, quando foi publicado o documento Diretrizes da Pedagogia/06, a formação inicial de professores de educação especial, os especialistas, em nível de graduação, basicamente, ocorre de duas formas: predominantemente por meio de habilitações, organizadas por áreas disciplinares, baseadas em categoria de deficiência, e por raros cursos específicos de educação especial.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 32-57. Maio, 2015.

Demandas atuais de formação de professores para atuação no ensino regular em classes comuns e no atendimento educacional especializado

Em se tratando de demandas atuais da formação de professores para a atuação com o público-alvo da educação especial, tanto em classe comum como por meio do atendimento educacional especializado, temos ao menos duas questões a levantar: em que estarão diferentes os cursos de Pedagogia após as referidas diretrizes de 2006 serem estabelecidas como tem sido realizada a formação dos professores para a atuação no atendimento educacional especializado?

Duas mudanças nas orientações sobre a formação dos professores marcam a história mais recente na área de educação especial. Uma refere-se ao domínio de conhecimentos para atender o alunado público-alvo, portanto, assumindo a possibilidade de esse profissional ter capacidades diversas e não mais especializadas por categorias (em deficiência visual, em deficiência física, por exemplo), como foi da década de 1970 a meados dos anos 2000, como já abordado. A primeira está expressa na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008 (PNEE-EI/08), quando prevê: “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 da área” (BRASIL, 2008, p. 17); ainda, inclui outra dimensão na formação, a da gestão, nos seguintes termos: “[...] a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas [...]” (BRASIL, 2008, p. 17).

Ambas as exigências – formação geral e conhecimentos específicos – advêm, em grande medida, do aumento da matrícula desse alunado nas classes comuns em escola próxima de sua residência, portanto, uma mesma escola pode receber alunos com diferentes características e esse fato

demandar domínio de diversas ordens desse professor especializado, incluindo um profícuo conhecimento e diálogo com a educação geral ou comum.

Uma das competências previstas para os professores do ensino comum manejarem suas classes é considerar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas como condição indispensável para a elaboração do seu planejamento, em que as propostas de ensino e de avaliação da aprendizagem devem ser condizentes e responsivas às características específicas deles.

Assim, os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos e as diferentes necessidades advindas de seus singulares processos de aprendizagem, bem como, a partir dessas informações, ter condições de propor atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliá-los e fazer uso de seus resultados para retroalimentar seu planejamento e aprimorar seu fazer pedagógico.

As recomendações legais e de diferentes autores, dentre eles: Almeida(2004), Mendes (2004) e Bueno(1999),preveem que os conhecimentos sobre o ensino de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação não poderiam ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e, sim, apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos. Todavia, se considerarmos que o atendimento do referido alunado em classes comuns é a determinação privilegiada nos últimos anos, podemos afirmar que ainda há muitos professores das redes e sistemas de ensino com insuficiente familiaridade teórica e prática como assunto. Muitos deles, quando completaram seus estudos para o exercício do magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos, o que era tratado em estudos complementares realizados por alguns, no geral em habilitações do curso de Pedagogia, como já explorado.

Com a adoção da diretriz da inclusão escolar, as orientações emanadas em âmbito nacional pelo órgão de gestão da educação especial¹² dirigem-se à formação do professor do atendimento educacional especializado, para atuar prioritariamente em sala de recursos multifuncionais (BRASIL, 2009, art. 5º).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, ao dispor sobre os deveres do Estado, sustenta como diretriz a “oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino”, com vistas a “garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, art. 1º, inciso VII e art. 2º, respectivamente).

Tais serviços

[...] serão denominados atendimento educacional especializado, 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 superdotação (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, de acordo com Garcia (2013), em relação aos professores da educação especial, a atual proposta implica em mudança na ação docente, em decorrência de alteração nas orientações:

1. Em relação ao locus de atuação, mudando de diferentes serviços (instituições especializadas, classes especiais, salas de recursos) para ocorrer prioritariamente na SRM¹³; e 2. No que se refere ao tipo de atendimento propriamente, que passou de mais especializado, com cada professor atuando com alunos com características comuns relacionadas à deficiência (cegueira, surdez, deficiência física, mental, múltipla), para uma atuação mais abrangente, na qual um mesmo professor atua com alunos com as mais diversas características (GARCIA, 2013, p.115).

¹²Diretoria de políticas de educação especial da Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão – Secadi – do Ministério da Educação, instituída em 2011 pelo Decreto nº 7.408, de 16 de maio, o qual foi revogado pelo atual Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, em vigência.

¹³Sala de recursos multifuncionais.

Diante dessas particularidades da ação docente do professor especializado em educação especial, a definição de uma política nacional de formação na área é algo premente, pois, de acordo com Bueno e Marin (2011), com a bandeira da inclusão escolar, estão se disseminando cursos de especialização em educação especial, seja com a finalidade de subsidiar a formação continuada de professores ou promover a formação inicial do professor especializado.

Em relação a esses cursos, os mesmos autores destacam que existe uma série de fatores que permeiam essa formação e que merecem atenção. Entre eles, citaas reduzidas cargas horárias para contemplar as alterações curriculares e didáticas para os distintos tipos de público-alvo abordados nos referidos cursos; a pouca relevância dada aos aspectos pedagógicos e também a ausência de normatização (BUENO; MARIN, 2011). O que parece determinar o núcleo temático desses cursos é a projeção de competência para os professores especializados e não uma decorrência de possíveis levantamentos de demandas municipais e estaduais. Em outras palavras, propostas que sejam responsivas às orientações da política atual de educação especial, mas também às realidades distintas de cada esfera administrativa, consideradas as distintas dimensões territoriais edemais peculiaridades locais.

No plano da política educacional, é preciso garantir a implantação de propostas que permitam a construção de caminhos que levem as escolas a se constituírem como espaços propícios à aprendizagem de todos os alunos, que lhes possibilite autonomia social e intelectual, bem como condições para o exercício de sua cidadania.

Além da garantia de acesso e das condições para permanência, devem ser previstos vários investimentos do poder público. Nas palavras de Glat e Nogueira (2002, p. 25):

Nossa Constituição Federal, em seu Artigo 205, pretende garantir educação para todos, independentemente de suas

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 32-57. Maio, 2015.

especificidades. Para que isso se torne realidade, impõe-se: esforço persistente de reorientação das propostas curriculares em seus projetos político-pedagógicos; incremento gradativo, contínuo e consciente das condições de ensino; qualificação crescente do processo pedagógico com ações políticas de largo alcance, particularmente no tocante a qualificação de docentes, e oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos.

Odesvelamento dos domínios teóricos e práticos pré-existentes dos professores é essencial para subsidiar a formulação de políticas para sua continuada formação pelos sistemas de ensino. Isso impõe a necessidade de se levantar informações sobre os docentes para, pelo menos, identificar seu perfil acadêmico, seus conhecimentos e experiência com alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação com vista a projetar formas de aproximar os conteúdos da formação às suas expectativas e necessidades.

Além do que foi exposto anteriormente, existem alguns aspectos que adensam as discussões referentes à formação continuada de professores, tanto capacitados quanto especializados para o trabalho em educação especial. Bueno e Marin (2011) apontam que um deles é a polêmica entre os cursos presenciais e os virtuais, que aumentaram assustadoramente nos últimos anos. A respeito da formação continuada na modalidade à distância, Castro (2008, p. 85) pontua que:

[...] as diretrizes das políticas públicas educacionais desempenham o papel de incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades. Segundo o ABRAEAD de 2007, três são os grupos-alvo bastante representativos das demandas por EAD¹⁴: os excluídos digitais e educacionais, funcionários de empresas que praticam educação corporativa e os professores. Este último grupo tem colaborado significativamente para o crescimento dos investimentos do governo no uso de EAD como estratégia de democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira.

Sem a pretensão de entrar no mérito ou não de sua contribuição para a área da educação, é fato que os cursos na modalidade educação à distância são uma realidade e também estão preenchendo lacunas na formação dos

¹⁴Educação à distância.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 32-57. Maio, 2015.

professores em questão. Retomando Bueno e Marin (2011, p. 119), em relação a essa temática, eles consideram que “essas iniciativas parecem estar descoladas da discussão que se tem travado no campo da formação de professores em geral”.

Ainda a respeito dos cursos de formação continuada à distância, outra das críticas tecidas diz respeito à carga horária que possuem e a abrangência dos conteúdos previstos para os mesmos. Mendes (2011, p. 143), em relação à formação de professores para o AEE menciona:

Considerando que a complexidade do AEE vai exigir habilidades e conhecimentos sobre os mais diversos tipos de alunos, em todos os níveis e em cada uma das modalidades de ensino, além da capacitação de atuar em diferentes ambientes educacionais, pode-se questionar seriamente se uma formação à distância, e em cursos de 180 a 260 horas, seria suficiente para atingir a formação pretendida.

Essa é uma importante dúvida a se considerar, tendo em vista as mudanças quanto ao *lôcus* e a atuação do profissional em questão. Outro aspecto que merece atenção é o estabelecimento dos objetivos bem definidos para esses cursos, principalmente os que são fornecidos pelos sistemas de ensino, pois devem conjugar as necessidades imediatas manifestas pelos atendimentos de alunos em realização, mas também projetar as mudanças necessárias para o avanço do processo de inclusão e, portanto, considerar os conhecimentos ainda por serem assegurados ao conjunto dos professores, seja os de classe comum ou os dos serviços de apoio especializados.

Não há como mudar práticas de professores sem que estes tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, a escola e o sistema de ensino, quanto para seu próprio desenvolvimento profissional. Para Glat e Nogueira (2002, p. 25), se a pretensão é “garantir educação para todos, independentemente de suas especificidades”, tal como preconizado pelo texto constitucional de 1988, deve-se asseverar a “[...] oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 32-57. Maio, 2015.

entre seus alunos.” É preciso conjugar os objetivos maiores para a educação no sistema de ensino ao que se pretende oferecer enquanto conteúdo nos programas de formação, visando que as mudanças sejam refletidas no conjunto dos professores e acompanhadas de sustentação teórico-prática.

Desde 2009, o Ministério da Educação, por meio de parceria da Universidade Aberta do Brasil com universidades públicas, tem formado, na modalidade à distância, número significativo de profissionais das diferentes redes de ensino em todo o país, para o atendimento educacional especializado.

Nesses cursos, têm-se oferecido como bibliografia básica os fascículos elaborados por profissionais que atuam nas mais diferentes áreas da educação especial. Com a proposta das salas de recursos multifuncionais, surgem questões que preocupam os profissionais que atuam na formação de professores. A formação nestes moldes conseguirá fornecer conhecimentos necessários quanto às deficiências, TGD e altas habilidades e superdotação? Esta é mais uma questão que desafia todos aqueles que devem se envolver com a formulação de políticas de formação de professores para garantir educação de qualidade para todos.

Considerações finais

É preciso que sejam organizadas ações para garantir aos professores não apenas conhecimento em relação ao trabalho com alunos que apresentam deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, mas também condições de trabalho favorecedoras à educação de qualidade – salário digno, jornada de trabalho em única escola, com previsão de horas de trabalho em sala de aula e fora dela, etc. Entretanto, independentemente de como irá se configurar essa formação:

O que parece ser indispensável é uma unidade de propósitos que possibilite o esclarecimento do tipo de profissional pretendido e a compreensão de seu papel no contexto educacional. O fundamental é que os professores tenham uma formação

consistente, que se alcança através da educação e não de um preparo circunstancial (MAZZOTTA, 1993, p. 143-144).

Sem a necessária vontade política dos governantes, é pouco provável que tenhamos, em curto prazo, condições de garantir que todos os professores tenham formação no ensino superior nas diversas regiões do país.

Em muitos estados brasileiros, a formação dos professores nas áreas da deficiência é realizada por meio de cursos de extensão, aperfeiçoamento ou especialização, ou em cursos com outras denominações, os quais são oferecidos, na maioria dos casos, por instituições especializadas que mantêm convênios com as secretarias de educação do estado e/ou do município ou, ainda, no ensino médio.

As propostas para a formação de professores em vigência acomodam cursos presenciais, semipresenciais e à distância; muitos se configuram como especialização, denominados genericamente educação inclusiva e realizados por instituições privadas de educação superior.

Em síntese, não há diretriz nacional que oriente as instituições de educação superior quanto ao formato dos cursos de formação, quanto às exigências mínimas para um professor ser considerado especializado, faltam indicações curriculares, e deveriam ter sido divulgados resultados de avaliações desses diferentes modelos de formação em vigência, assim como das habilitações, para que se possam traçar orientações a universidades sobre a formação de professores em educação especial.

Somado a isto, houve mudanças na legislação que traça diretrizes para os cursos de licenciatura, propondo e estipulando prazos para que todos os professores tenham garantido em sua formação conhecimentos sobre questões referentes às necessidades educativas especiais, dentre elas o público-alvo da educação especial. As Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) reforçam a necessidade de uma formação com base na docência, o que evidencia para a educação especial uma perspectiva de distanciamento do modelo médico-psicológico.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 32-57. Maio, 2015.

Destaca-se que “não existe um modelo ideal de professor para a construção da inclusão, existe o professor possível como modelo histórico de seu tempo, vivendo seus próprios conflitos pessoais e profissionais, diante das novas demandas de sua profissão” (MAGALHÃES, 2008, p. 17). No entanto, temos muitas tarefas a realizar para alcançar o referido professor possível, pois é fato que a formação de professores para a educação especial no Brasil está, em grande medida, marcada por propostas na modalidade à distância e por cursos genéricos que não se baseiam em estudos avaliativos das propostas em vigência e que as cotejem com necessidades identificadas nos sistemas de ensino.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Amélia. Formação do professor para educação especial: história, legislação e competências. **Revista Centro de Educação**, nº 24, 2004.

ANDRÉ, Marli (Org.) **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p.1,5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Educação especial: um direito assegurado. Livro 1. Brasília, MEC / Seesp, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporte. Portaria nº 1.793. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 1994. Seção 1, p. 91.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 289.

BRASIL, Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 dez. 1999. Seção 1, p. 4 e 5.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Lei nº. 10.436, de 24 abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p.23.

BRASIL. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 fev. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28.

BRASIL. Ministério as Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Inclusão**. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

BUENO, José Geraldo da. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Rev. Bras. de Ed. Esp.** Piracicaba: UNIMEP, 3 (5): 7-25, set. 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação especial nas universidades brasileiras**. 1. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2002. v. 1.

BUENO, José Geraldo Silveira, MARIN, Alda Junqueira. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: CAIADO, Katia Regina Moreno, JESUS, Denise Meyrelles de, BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Volume 2. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 111 -130.

CASTRO, Roseli. **Ensino a distância na sociedade informática: desafios na formação continuada de professores do ensino básico- projeto ler e viver**. 2008. Dissertação (Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Campinas, 2008.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, set./dez. 2004, v.10, nº 3, p.321-336.

FREITAS, Luis Carlos. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Ed.**, Rio de Janeiro, jan./mar.2013, v.18, nº 52, p. 101-239.

GATTI, Bernadete Angelina. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Ano 14, Edição nº 24/2002.

GOTTI, Marlene de Oliveira. O ensino superior: políticas, propostas e demanda. **Anais XX Congresso Nacional das Apaes**. I Fórum Nacional das Apaes. Brasília. Federação Nacional Apaes, 2001.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Formação docente e psicomotricidade em tempos de escola Inclusiva: uma leitura com base em Henri Wallon. **Anais da 31ª Reunião Anual da Anped**. Minas Gerais, Caxambú, 2008.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Formação de educadores e pesquisadores em educação especial**. Trabalho apresentado na XV Reunião Anual da Anped. Caxambu. 1992.

_____. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: E.P.U., 1993.

_____. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a política nacional de educação Especial. In: CAIADO, Katia Regina Moreno, JESUS, Denise Meyrelles de, BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Volume 2. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____; ALMEIDA, Maria Amélia, WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUSFCar, 2004.

OMOTE, Sadao. Formação de professores especializados no ensino de deficientes. **Anais Reunião anual de Psicologia**, São Paulo, 1988.

POSSA, Leandra Boer, NAUJORKS Maria Inês. **Formação de professores em educação especial: os discursos produzidos em textos científicos**. **Anais da 32ª Reunião Anual da Associação de Pós-graduação e pesquisa em educação**. Caxambú, MG, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5759--Int.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2013.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: Shirley Silva, Marli Vizim (Org.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado das Letras. p. 125-151. 2003.

XAVIER, Alexandre Guedes Pereira. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. **Revista Integração**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Ano 14. Edição nº 24. 2002.

Recebido para publicação em 19 de dezembro de 2014
Aprovado em 06 de abril de 2015



O TRATO ÉTICO COM A INCLUSÃO ESCOLAR EM SOCIEDADES ADMINISTRADAS

Luciene Maria Silva

Universidade do Estado da Bahia

Resumo:

Este trabalho analisa os aspectos éticos envolvidos nos processos educacionais formativos que possibilitam ou não a construção de espaços para o desenvolvimento da consciência reflexiva capaz de recusar práticas discriminatórias fundadas em representações estereotipadas da diferença. Inicialmente aborda sobre a diferença como elemento de base para reivindicação da escola inclusiva numa sociedade que, por princípio, a nega ou a valoriza ao sabor dos interesses dominantes. Parte de uma compreensão sobre diversidade humana e as motivações que a negam numa perspectiva sócio-educacional, para em seguida mostrar a dinâmica do trato ético-pedagógico na escola inclusiva a partir de notas de pesquisa recente que destacam o preconceito aos *includos* da educação inclusiva. Confere particular atenção à discussão feita pelo filósofo frankfurtiano Theodor Adorno sobre a atual impossibilidade ética como doutrina da vida reta.

Palavras-chave: Inclusão; ética; diferença.

THE ETHIC TRACT WITH SCHOOL INCLUSION IN ADMINISTERED SOCIETY

Abstract

This article analyzes the ethical aspects involved in the formative educational processes that enable or not the construction of spaces for the development of reflective consciousness able to refuse discriminatory practices based on stereotyped representations of difference. Initially reflects on the difference as a basis to claim the inclusive school in a society that, in principle, denies or values to according of the dominant interests. Part of an understanding of human diversity and the motivations that deny it in a socio-educational perspective thereafter to show the dynamics of ethical and pedagogical approach in inclusive school from recent research notes that highlight the prejudice to the "included students" of the inclusive education. It particularly focuses on the discussion made by the philosopher Theodor Adorno on the current ethical impossibility as doctrine of the correct life.

Key Words: Inclusion; ethics; difference.

Dizer que a diferença é essência da humanidade, não prescinde de reconhecer, coerentemente com a história, que processos sociais produzem incessantemente novas diferenças, muitas delas constituídas como problema social no âmbito de relações assimétricas de poder. É importante mencionar essa dimensão, porque o contemporâneo é de tal forma intenso em conflitos, que se descuidamos, reduzimos o movimento da reflexão a um *presentismo* pragmático sem a percepção das contradições, permanências e rupturas nos processos de interação social que contrariam as continuidades perfeitas, tão a gosto do positivismo com seus tempos homogêneos e vazios (BENJAMIN, 1994).

De fato, sabemos que não existe diferença em abstrato. Elas vão se constituindo nos processos de significação definidos nos parâmetros da sociedade. A percepção sobre determinados eventos sociais, diz respeito à forma como socialmente são construídas, ou seja, às trajetórias históricas que produzem as condições para a constituição dos modos de ser. A relação entre a história pessoal e a história coletiva é carregada de conflitos e contradições tornando os processos objetivos e subjetivos relacionados à diferença um dispositivo de hierarquia e opressão ou de igualitarismo e diversidade. Logo, a diferença não pode ser compreendida de forma distanciada da sociedade que a configura, considerando a divisão social do trabalho que gera expressões de propriedade e dominação.

Diferença, pluralidade e diversidade são temas intensamente debatidos, no sentido da busca por afirmação, principalmente em função da emergência de conflitos marcados pelo realce do outro: localismos, migrações, padrões estéticos, miscigenações, sincretismos, intolerância religiosa, movimento pelos direitos humanos e tantos outros fenômenos sociais da realidade contemporânea. A continuidade da discussão, sobretudo na área de educação, evidencia a persistência de tensões que se põem para a afirmação e reconhecimento das diferenças. As abordagens críticas questionam sobremaneira as relações de poder que produzem diferenças respaldadas na Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 58-75. Maio, 2015.

desigualdade ou que as associam à prática da tolerância ou da assimilação e adaptação. Horkheimer (2002, p.24) assinala que “por um lado tolerância significa liberdade frente às normas de autoridade dogmática; por outro lado, conduz a uma atitude de neutralidade em relação a todo conteúdo espiritual, que se submete assim ao relativismo”.

Os últimos anos da década de 1990 no Brasil foram marcantes para o movimento de inclusão de alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais na escola regular, época em que foram difundidas, com muita intensidade, idéias e formulações, principalmente por meio de documentos internacionais, com propostas concretas sobre escolarização e socialização, resultando numa desaceleração na credibilidade das instituições e programas de educação especial. Como afirma Mittler (2003) a inclusão tornou-se um movimento mundial amparado por estudos e pesquisas sobre suas possibilidades. Já se pode afirmar, conforme pesquisas realizadas, que as escolas não mais produzem resistências de grande magnitude em relação à educação inclusiva (BEYER, 2005; CROCHIK et al., 2009). A inclusão escolar vem sendo a proposta considerada necessária e viável como mecanismo para garantir oportunidades para todos nos diversos setores da sociedade, seja para dar acesso ao conhecimento socialmente elaborado, seja pela possibilidade de socialização dos indivíduos.

Contudo, as dificuldades operacionais para a permanência dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares têm sido atribuídas à negação da diferença, sobretudo pela relutância em se revogar as distinções entre normal e anormal, tão profundamente arraigadas, onde a anormalidade circunscreve-se nos limites do indivíduo, subtraindo suas determinações sociais. Ora, mas em que ponto e de que maneira as diferenças de que tanto falamos se tornam esse objeto tão atual de discussão? Quem define a diferença? Tem ela o mesmo peso nas atribuições em que são levadas em conta para os grupos

diferenciados? Que dimensão ética podemos considerar no trato com as diferenças na escola, na experiência da inclusão?

Diante disso, tenho como objetivo neste ensaio apresentar uma abordagem sobre as relações entre diferença, inclusão e ética numa sociedade que apresenta fortes traços de sociabilidade forçada e objetificação das relações humanas, marcas do mundo administrado. O pressuposto básico é que numa sociedade regida cada vez mais pelo equivalente universal para as trocas, os indivíduos se mantêm na autoconservação social fragilizando a dimensão de resistência no processo de escolarização. Constitui-se assim a sociedade administrada, cujas ações organizadas e previstas têm como fim proscrever a fantasia, a criatividade e o pensamento por meio da racionalidade instrumental. Dessa forma, a diferença propugnada pela educação inclusiva, convive com a indiferença e com o preconceito, ou é reconhecida apenas como um mecanismo dos procedimentos de tolerância.

Relacionar diferença, inclusão e ética de forma estanque, sem mediação social, reveste-se em ideologia, no sentido de que dissimula a realidade que se quer analisar, posto que naturaliza as referências conceituais, seguindo o princípio de que os fatos falam por si mesmos. Nessa perspectiva e com esse pressuposto, busco analisar a dimensão ética nos processos educacionais formativos que possibilitam ou não a construção de espaços para o desenvolvimento da consciência reflexiva capaz de recusar práticas discriminatórias fundadas em representações estereotipadas da diferença. Irei me deter inicialmente sobre a diferença como elemento de base para reivindicação da escola inclusiva numa sociedade que, por princípio, a nega ou a valoriza ao sabor dos interesses dominantes. Parto de uma compreensão sobre diversidade humana e as motivações que a negam numa perspectiva sócio-educacional para, em seguida, mostrar a dinâmica do trato ético-pedagógico na escola inclusiva a partir de notas de pesquisas recentes que destacam o preconceito aos incluídos da educação inclusiva. Não

é propósito deste texto, traduzir a questão ética na sua integralidade, mas evidenciar alguns aspectos de um dos problemas clássicos da filosofia: a relação entre o universal e o particular. Confiro particular atenção à discussão feita pelo filósofo frankfurtiano Theodor Adorno sobre a atual impossibilidade ética como doutrina da vida reta.

A diferença como elemento de base para reivindicação da escola inclusiva

Estou considerando diversidade humana as variadas possibilidades de manifestação do humano, a multiplicidade de modos de ser humanos; como um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade, mas sabendo que essa diversidade, esse múltiplo, não se constrói no abstrato, porquanto está imerso num tempo, espaço, história e cultura. Como evidencia Lima (2006, p.16),

[] a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de 'portadoras de necessidades especiais').

Importa salientar que pressupostos generalistas e universalizantes constituem padrões que normatizam e instituem que as formas diferenciadas de viver, ser e estar causam disfunções. Tal estranhamento se consolida pelas normas de convívio e impedimentos formais ou simbólicos de separação entre normais e anormais, iguais e diferentes, produzindo com esse estranhamento, em função da hegemonia de um modelo, a subjugação dos modos de ser diferenciados, por meio de atitudes discriminatórias e preconceitos.

A diversidade da condição humana não está fora do contexto da diversidade cultural, elas estão imbricadas, ao separá-las corremos o risco de naturalizá-las. A reivindicação na forma organizada de respeito à diversidade é algo recente e vem gradualmente se ampliando no sentido de reconhecimento às diferenças físicas, de apreensão/percepção, étnico raciais, de gênero, de opção sexual, entre

outras. Se, por um lado, estamos em tempos de destaques e elogios para a diversidade e a diferença, por outro, não observar a base valorativa, estética e funcional que padroniza o olhar, é cair nas ciladas da visão romântica que muito tem banalizado as propostas de inclusão social, transformando-a em reivindicação despolitizada, como se a questão fosse apenas restrita à tolerância e diversidade, sem o questionamento quanto às relações de poder que legitimam as dicotomias do tipo normal-anormal.

Apesar do reconhecimento e da valorização da diferença, que vem sendo incorporada ou investigada cada vez mais no campo da educação, tanto no que se refere aos referenciais da política educacional como nas pesquisas, sabemos que a diversidade tem sido de difícil incorporação, mesmo nas propostas de linhagem democrática. Percebemos essas tensões na luta pela garantia dos direitos sociais e individuais para os segmentos que atendem pelo nome de diferentes, tanto pelos movimentos sociais como pelos encaminhamentos jurídicos individuais, visibilizando-os cada vez mais na paisagem do cotidiano, principalmente nos grandes centros urbanos.

A evolução histórica dos direitos humanos sob a ótica da legislação favorece o reconhecimento de igualdade de direitos, possibilitando atitudes de mais tolerância na sociedade, em relação ao que poderia ser considerado estranho e anormal. Porém, esse é um aspecto que não produz modificações suficientes para a compreensão sobre o direito de individuação e diferenciação. Dessa forma, todo um contingente de pessoas com características diferenciadas do que é considerado padrão na sociedade vê-se excluído do espaço urbano das ruas, da escola, dos serviços, do trabalho e do convívio social em graus e intensidades variados no âmbito das práticas civilizatórias em andamento. Essas condições têm sido objeto de denúncia por parte de alguns movimentos sociais contemporâneos na luta pelos direitos humanos e

pelos direitos de cidadania dando visibilidade aos direitos sociais de minorias ou populações vulneráveis.

As diferenças individuais se afirmam ou são negadas no processo de sociabilidade. É na relação entre indivíduos com seus pares na sociedade que são construídas as individualidades. Se a diversidade se constituir por diferenças que emergem como problema, que necessita de integração, presta-se a uma rejeição ou ainda à sua legitimação como desigualdade. Rejeição porque são descartadas as significações próprias pertencentes ao indivíduo ou grupo, substituídas por sentidos valorativos favoráveis a estereótipos e estigmatizações. Com efeito, vale refletir sobre a possibilidade de o indivíduo se diferenciar numa sociedade que incessantemente busca moldá-lo para o mundo da produção e da racionalidade tecnológica. Como afirma Crochik (2011, p.117),

[...] com a divisão do trabalho cada vez mais racionalizada, a diferenciação das esferas sociais diminui; e a socialização cada vez mais ampla, produto do progresso da sociedade administrada, retira a possibilidade do particular – o indivíduo que se expressa e se contrapõe ao geral – diferenciar-se.

Assim posta no âmbito da escola, a diversidade tem se tornado um objeto de investigação privilegiado para a observação das relações entre os diferentes.e, por sua vez, das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade que expressam interesses e necessidades não apenas relacionados ao ensino e aprendizagem, pois que outras dimensões também se manifestam.

Sendo a escola uma instituição social que espelha a sociedade onde se insere, e sendo esta excludente e dividida, vê-se pautada numa perspectiva adaptativa em função de modelos de desempenho, funcionalidade, produtividade e competitividade. Alunos em situação de inclusão destoam, por vezes, desses padrões, ou porque inventam formas alternativas de convivência, ou porque não se adaptam às rotinas unificadas dos que não respeitam singularidades, ou porque se adaptam para além do necessário. Esse movimento de vivências

diferenciadas tem provocado no ambiente da escola, atitudes de suspeitas e dúvidas, porque o contato e convívio com alunos diferentes perturbam e desordenam o já estabelecido como padrão, considerando as bases de referência pedagógica adotada. Isso não quer dizer que a diferença só se evidencia num contexto absolutamente favorável, o que significaria negá-la como essência da humanidade, e também ignorar as possibilidades de resistência, de contradições e conflitos na sociedade. Diante disso, cabe refletir sobre a dimensão ética no trato com a diferença na perspectiva da prática pedagógica inclusiva.

O trato ético-pedagógico na escola inclusiva

As importantes reflexões sobre ética desde os antigos, não só exprimem traços de uma dada organização social, como a intenção explícita de se tornarem universais. Discutir ética pede uma atitude de prudência, porquanto é uma reflexão que se desdobra em várias dimensões, relacionadas, por sua vez, com tantas outras disciplinas teóricas. Se focarmos numa das referências éticas da antiguidade, a busca está no viver racional, ou seja, viver conforme a razão, sendo o pensamento tido como algo superior.

Para Adorno (1993) princípios morais desde a antiguidade são reflexos da dominação social, logo se a totalidade é falsa, não pode haver vida correta na falsa. Sua obra mais sugestiva sobre questões da moral chama-se “Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada”, sendo possível identificar traços de ironia no título, que remete à “Magna Moralia”, tratado sobre ética atribuído a Aristóteles. Texto em forma de aforismos trata de temas grandiosos a partir da abordagem de pequenos gestos da experiência individual e social, porém sem apelar para princípios formais de moralidade. Explicita já no início da dedicatória ao amigo Horkheimer que “quem quiser saber a verdade acerca da vida imediata tem que investigar sua configuração

alienada, investigar os poderes objetivos que determinam a existência individual até o mais recôndito dela” (ADORNO, 1993, p.7). Identifica-se aí um lamento pela impossibilidade de a Filosofia ainda ocupar-se da *vida reta*, sendo isso atribuído ao conflito entre ética e razão no percurso histórico. Na obra *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que o programa do esclarecimento tinha como meta a dissolução do mito, substituindo-o pelo saber irracional. Esse percurso resultou na dominação da natureza externa e interna que não promoveu a saída do homem da menoridade. A racionalidade esclarecida inverteu o processo, da subjugação do homem à natureza para a subjugação da natureza ao homem: “Hoje, apenas presumimos a dominar a natureza, mas de fato, estamos submetidos à sua necessidade” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 20).

Esse processo deu-se como desencantamento do mundo para vencer as ameaças e o medo, pela busca de equivalência induzindo à estranheza irracional. O novo, o diferente, o irreconhecido foram subordinados por meio de analogias e estereotípias, ou mesmo eliminações, buscando simplificar as demandas do pensamento: “o que não se submete ao critério de calculabilidade e de utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 21). Essa longa dialética do esclarecimento redundou num processo irracional e a uma “irrefreável regressão”, pois que, o abandono do pensamento significou o abandono do ato de esclarecer-se de fato.

Se identificarmos algum pessimismo na problematização dialética empreendida por Adorno e outros pensadores alinhados à Teoria Crítica da Sociedade, isso não autoriza, nem por eles próprios, ceder ao canto da sereia da irracionalidade esclarecida¹; ao contrário, a crítica deve se impor de forma ainda mais rigorosa. Se a ética racionalmente fundamentada não se apresenta como viável, a saída

¹ Adorno e Horkheimer (1985) na *Dialética do Esclarecimento* ressignificam a passagem de Ulisses ao retornar para Ítaca, narrado por Homero no Canto XII da *Odisseia*, quando sabendo que iria encontrar as sereias, e desejando ouvi-las, entrega-se amarrado ao mastro para não sucumbir à morte. Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 58-75. Maio, 2015.

vislumbrada está em proceder a crítica às condições e circunstâncias que a impedem, revelando a violência inerente às relações sociais que leva ao ajustamento e a eliminação das diferenças. Isso quer dizer que pensar a moral demanda uma teoria social crítica, considerando que princípio moral e princípio social são indissociáveis. Adorno (1985) propõe a negação determinada da moral, ainda que para evidenciar o quanto ela é imoral.

Não se trata de admitir aplicabilidade imediata dos conceitos e enunciados, mas de investir nas possibilidades dialéticas inerentes ao próprio pensamento, no sentido de se contrapor ao comportamento economicamente racional. A dificuldade está no fato de que a consciência não apenas se impede de perceber, como também o pensamento não se pensa a si próprio. E a ideologia, que antes operava como um véu da realidade, falseando-a, pelo menos anunciava um mundo possível. Estamos em tempos em que ideologia e realidade *correm uma para outra*. Essa formulação de Horkheimer e Adorno (1973) é bem sintetizada por Crochik (2011, p.81-82), quando afirma:

Na atualidade, a ideologia tecnológica, ou relativista, ou pós-moderna, ou qualquer nome que receba, consiste em voltar o pensamento à sua utilidade imediata, ou seja, ao julgamento dos meios, uma vez que os fins já foram fixados de antemão: a manutenção de regras impróprias ao convívio humano – a lei do mais forte, a lei da competição -, ambas ancoradas na violência, que, em um mundo racional, deveria ser eliminada.

Mesmo admitindo que os processos de adaptação são necessários, isso não significa subtrair da escola, como um território privilegiado para tal fim, sua possibilidade de resistência à tendência de uniformização e negação da individualidade, uma vez que tal assertiva autoriza a sua caracterização como uma instituição social e burocrática com função destinada apenas à distribuição, seleção social e transmissão de conteúdos culturais e científico. Isso negaria qualquer possibilidade à escola de, pela sua natureza que se evidencia como um campo de tensão social, criar bases para o desvendamento dos mecanismos de dominação. Assim, considero que o trato pedagógico na escola para

com a diferença deve evidenciar uma compreensão crítica rigorosa acerca da igualdade abstrata propagada socialmente e nas políticas oficiais.

A simples convivência com os diferentes não é suficiente para obstar um julgamento negativo e prévio ainda tão internalizado nas relações sociais, em função do quadro de agressão simbólica e material cotidianamente direcionada às pessoas com deficiência. Os processos de segregação social são determinantes para a produção e reprodução da anormalidade; daí que a mera convivência com a diferença por si só, sem a alteração das condições sociais torna a proposta de inclusão escolar apenas um reparo social com vistas a ordenar e administrar as relações que se mostram tensas, contraditórias, conflituosas, dado a recusa e encobrimento dos seus postulados.

É importante ressaltar que a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na escola comum não é um fenômeno isolado no âmbito do sistema educacional brasileiro, uma vez que outras categorias populacionais também reivindicam acesso e permanência à instituição escolar. Conforme Kassar (2011), sob o impacto de documentos internacionais que anunciavam preocupações econômicas, sobretudo em relação aos países em desenvolvimento, a exemplo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e a Declaração de Salamanca (1994), várias nações passam a incorporar nas suas políticas educacionais, a discussão sobre inclusão escolar: “Sem desconsiderar os movimentos em prol de situações menos segregadoras para pessoas com deficiências, acreditamos que a implantação e uma política de “educação inclusiva” deve ser analisada no contexto complexo das políticas sociais das sociedades capitalistas” (KASSAR, 2011, p.71). Assim, este é um fenômeno histórico das sociedades contemporâneas, com seus condicionantes econômicos e políticos, no âmbito de reformas educacionais preconizadas pelas agências de regulação do capitalismo.

Evidentemente, a proposta de inclusão no contexto da democracia formal incorpora ideais liberais, na medida em que secundariza a atenção para as condições que a tornam possível. O tom salvacionista ou mesmo pragmático que se imprime à educação esconde as contradições sociais, atribuindo-lhe força para produzir justiça social. Porém, defender a inclusão de segmentos sociais marginalizados com políticas afirmativas é, também, um caminho que expressa possibilidades humanizadoras, bem como o desejo de superação da condição objetiva que determina a exclusão social. Como já afirmado em outro texto, é necessário “diferenciar a crítica identificando os aspectos de resistência dos que se opõem à afirmação da diferença, pois, no fundo, esta é uma ameaça para a hegemonia de uma minoria que se fortalece pela desigualdade institucionalizada, que produz e reproduz insistentemente as anormalidades” (SILVA, 2008, p.131).

O aspecto mais destacado como obstáculo à inclusão escolar, tanto por professores e estudiosos, quanto pelos gestores da política educacional, é a formação docente. Contudo, a preocupação restrita à formação de professores não é suficiente perante a constatação de um sistema de ensino que, ao longo da história tem reproduzido persistentemente processos de marginalização de um contingente considerável de estudantes. O desafio está em tornar possível uma escola qualificada para todos garantindo respeito às especificidades dos que a reivindicam.

Consoante a esses pressupostos, pesquisas indicam que ainda prevalecem situações adversas relacionadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, seja nas escolas públicas, privadas ou nas universidades (FRELLER, 2010; CROCHIK, 2013). Esse é um aspecto que fortalece nossa perspectiva quanto à necessidade de nos voltarmos para a crítica das condições sociais necessárias ao exercício ético.

Em pesquisa recente (SILVA et al., 2014)², com o objetivo de compreender a correspondência entre o grau de inclusão de uma escola e o nível de segregação e marginalização dos alunos incluídos em quatro escolas das redes pública e privada, coletamos dados com gestores, professores e alunos do ensino fundamental por meio de entrevistas e observações. Uma primeira constatação é a de que, embora a política educacional brasileira proponha e recomende a inclusão escolar, alunos com deficiência continuam sendo categorizados mesmo em classes regulares. Os professores já não mais resistem à orientação da inclusão escolar, aspecto que pode ser atribuído à promoção da formação continuada pelas secretarias de educação, embora ainda observam-se apelos explícitos por uma formação específica em educação especial, para os que atuam em classes com alunos em situação de inclusão. Contudo, não é percebido que, contemporaneamente, a apropriação de vários conhecimentos e informações antes não exigida, tem sido uma necessidade, conquanto tenham chegado novos perfis de alunos e de componentes curriculares. A atuação linear em sala de aula tornou-se um obstáculo para o professor atuar em classes heterogêneas.

Assim, apesar das mudanças significativas nas percepções dos agentes educacionais em relação à educação inclusiva como política educacional no Brasil, a realidade que se apresenta nas escolas pesquisadas ainda se constitui como obstáculo que se impõe como forma dissimulada de exclusão: escolas sem adaptações na estrutura arquitetônica ignorando a necessária acessibilidade; inexistência de materiais adaptados e ou recursos didáticos; acompanhamento precário dos centros de apoio especializados ou ausência de salas de recursos multifuncionais; concepções pedagógicas meritocráticas que promove os ‘melhores’, veiculando a crença de que ‘alunos de inclusão’ retardam os processos coletivos de aprendizagem em classe.

² A pesquisa “Preconceito aos ‘incluídos’ na educação inclusiva”, de autoria do Prof. José Leon Crochik da Universidade de São Paulo foi realizada em várias cidades no Brasil. Em Salvador (BA) foi coordenada pela Prof. Luciene Maria da Silva no período de 2009 a 2013 e teve financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 58-75. Maio, 2015.

É de se notar, contudo, que a condição precária da educação escolar no Brasil não se restringe à educação especial, pois

[...] alcança grande contingente de alunos, com ou sem necessidades especiais, seja porque nela não permanecem, seja porque prosseguem sem o tempo necessário para a apropriação devida de saberes que os qualifiquem para a vida adulta, somado ao fato de que esse tempo também não é otimizado para a formação (SILVA et al., 2014, pg. 19).

A tendência tem sido uma supervalorização da formação especializada, como se apenas o conhecimento específico, principalmente o didático metodológico, viesse a dar conta do desempenho docente qualificado e necessário para promover a aprendizagem de alunos com necessidades especiais. A percepção tem sido mais focalizada no conhecimento que vem de fora, pronto e administrado para ser consumido, o que expressa uma rigidez na compreensão da deficiência como anormalidade ou impossibilidade para aquisição de conhecimentos e habilidades. Dessa forma, os professores também paralisam seus esforços no sentido de estimular as interações entre os alunos em classe (SILVA et al., 2014).

Além disso, persistem nas instituições de ensino superior situações absurdas de inacessibilidade que negam a afirmação das diferenças, seja no âmbito organizacional, arquitetônico ou atitudinal. Faz-se necessário, *a priori*, desenvolver culturas de afirmação e valorização das diferenças que possibilitem a inclusão e permanência do aluno, retirando dele a responsabilidade única pela sua aprendizagem, característica do processo de integração. O despreparo dos professores formadores para essa discussão é equivalente ao que costumamos identificar em relação aos professores do ensino básico. Não é possível pensar em formação de professores com o foco no domínio do conhecimento pedagógico ou nas competências e habilidades necessárias para atuação nas escolas inclusivas. Sendo a universidade uma instituição social que expressa a sociedade onde está inserida, com suas contradições e conflitos, consideramos possível, pela reflexão, retomar a sua função formativa, como adverte Adorno (1995, Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 58-75. Maio, 2015).

p.139) em seus escritos sobre educação: “para que a reflexão não se restrinja à *formação, para que?* ou *educação, para que?* a intenção, deve ser no sentido de compreender *para onde a educação deve conduzir*”.

Decerto que a afirmação de valores favoráveis à diferença e a diversidade humana, além do combate à discriminação e preconceito torna-se um imperativo para a prática pedagógica. A escola como lugar de educação formal, apesar de refletir o contexto social em que está inserida, não pode intensificar o sempre igual e a violência objetiva que incorpora. A tensão está em que, ao mesmo tempo em que ela reproduz a perspectiva liberal, pode contribuir no combate às injustiças sociais, posto que lida com formação. Diante disso é pertinente considerar a dimensão ética fundamental da educação inclusiva que diz respeito ao direito de todos à escolarização, entendendo-a na perspectiva de entrada e permanência de todos os alunos na escola.

Finalizando, em tempos de renovação da barbárie, a possibilidade de se pensar uma articulação entre ética, diferença e inclusão está na reflexão sobre as condições que limitam a constituição da individualidade, as mesmas que viabilizam a organização social irracional que impede a liberdade e a atividade pedagógica para realização da formação. Nesse sentido, retomando o pressuposto por Adorno sobre a impossibilidade de uma vida ética numa sociedade que ainda não comporta a vida justa, podemos pensar no ideal de vida não realizada, como referência para a crítica e para um devir de liberdade e afirmação da diferença.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. *Minima Moralia*: reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ed. Ática, 1993.

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1985.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: _____. *Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BEYER, Hugo. O. *Inclusão e avaliação na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CROCHIK, José Leon. O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica. In: _____. *Teoria Crítica da sociedade e Psicologia* : alguns ensaios. Araraquara, São Paulo: Junqueira Marin; Brasília, DF: CNPQ, 2011.

_____ et al. Educação inclusiva: escolha e rejeição entre alunos. *Psicologia e Soc.* 2013, vol.25, n.1 [citado 2015-05-20], pp. 174-184 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000100019&lng=en&nrm=iso>.

ISSN 1807-0310. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822013000100019>.

_____ et al. Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 29, n.1, p. 40-59, 2009.

FRELLER, Cintia Copit. É possível ensinar educadores a incluir?: Como ensinar educadores a ensinar alunos de inclusão?. *Estilos clin.* [online]. 2010, vol.15, n.2 [citado 2014-12-14], pp. 326-345 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000200004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1415-7128.

HORKHEIMER, Max. e ADORNO, Theodor W.. *Temas Básicos de Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da Razão*. São Paulo: Centauro, 2002. KASSAR, Mônica de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

LIMA, Elvira de Souza. Currículo e desenvolvimento humano”. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.11-47.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Luciene M. *Diferenças negadas: o preconceito aos estudantes com deficiência visual*. Salvador: Eduneb, 2008.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 58-75. Maio, 2015.

SILVA, Luciene M.; SANTOS, Jaciete B. DOURADO, Jamara. Preconceito aos 'incluídos' na educação inclusiva: um estudo em quatro escolas de Salvador (BA). In: *Estudos sobre preconceito e inclusão educacional*. Salvador: EDUFBA, 2014.

Recebido para publicação em 16 de dezembro de 2014
Aprovado em 15 de abril de 2015.



INCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO DO PROUNI E SUAS CONTRADIÇÕES

Maria das Graças Martins da Silva
Universidade Federal de Mato Grosso

Manira Perfeito Ramos da Silva
Universidade de Cuiabá

Resumo:

O texto debate a inclusão social e suas contradições no âmbito do PROUNI. Para tanto, identifica-se como se expressa a inclusão social em documentos, discursos oficiais e depoimentos de bolsistas vinculados ao Programa em uma universidade privada. As evidências são de que os processos de inclusão são convenientes ao sistema social e que há uma antinomia entre essa categoria e a de igualdade. Os depoimentos revelam mudanças na vida material dos estudantes, no seu modo de ver o mundo e em sua existência. Conclui-se que incluir prende-se às limitações da ordem social estabelecida, podendo, contraditoriamente, suscitar elementos que a desafiam.

Palavras-chave: Política educacional; PROUNI; inclusão social.

SOCIAL INCLUSION IN THE CONTEXT OF PROUNI AND CONTRADICTIONS

Abstract:

The text discusses the social inclusion and its contradictions within the PROUNI. For this, identifies as expressed social inclusion in official documents, speeches and statements of scholars linked to the Program at a private university. The evidence is that the processes of inclusion are convenient to the social system and that there is a contradiction between this category and the equality. Reports reveal changes in the material life of the students, their way of seeing the world and in their lives. There are limitations to include in the established social order, may, paradoxically, forge elements that challenge.

Key words: Educational Policy; PROUNI; social inclusion.

Introdução

O texto tem por objetivo debater a ideia de inclusão social no âmbito do Programa Universidade para Todos (PROUNI), evidenciando contradições que se apresentam. Não obstante os limites que ao texto se impõem, aspectos abordados podem contribuir para um balanço da realidade em tela, decorrido dez anos da criação do referido Programa.

Para alcançar o objetivo, identifica-se como se expressa a inclusão social em documentos, discursos oficiais e depoimentos de bolsistas vinculados ao PROUNI em uma universidade privada, mediando os dados com análises que tratam do tema.

Como amplamente divulgado, o PROUNI foi instituído pela Lei nº11.096, de 13 de janeiro de 2005¹, propondo-se a conceder bolsas parciais e integrais em instituições privadas de ensino superior com fim ou sem fim lucrativo, para alunos provenientes do ensino público ou do ensino privado na condição de bolsista integral. Em contrapartida, as Instituições de Ensino Superior(IES)recebem isenção fiscal de tributos federais, no período de vigência da adesão. Segundo o critério socioeconômico, podem candidatar-se às bolsas integrais estudantes com renda familiar, por pessoa, de até um salário mínimo e meio e às bolsas parciais os candidatos com renda familiar de até três salários mínimos, por pessoa. Há no Programa uma preocupação em formar professores da rede pública de ensino básico; por isso, esses profissionais que concorrem a bolsas em cursos de licenciatura, curso normal superior ou de pedagogia não precisam cumprir o critério de renda, desde que em efetivo exercício e do quadro permanente da escola. Considera-se, ainda, cota racial na ocupação de bolsas, segundo a proporcionalidade de cor divulgada no último censo demográfico (Lei n.º 11.096, de 2005).

¹Segundo dados do Censo Demográfico e Contagem da População de 2010 do IBGE, as menores faixas de renda registravam percentual maior entre pretos e pardos, enquanto as maiores faixas de renda possuíam um percentual maior entre brancos. Não obstante, houve um crescimento da renda de negros e pardos no período de 2001 a 2011, apontado pelo IPEA (2012), visto que a renda dos pretos e pardos subiu 66,3% e 85,5%, respectivamente, contra 47,6% dos brancos.

Presente em todos os estados da federação, o PROUNI abre possibilidade de ingresso na educação superior a quem se vê afetado por essa questão, o que pode explicar a sua aceitação, a julgar pelo salto quantitativo nas inscrições aos processos seletivos. A título de exemplo: em 2005 foram 422.521 inscrições, ao passo que no primeiro processo seletivo de 2012 foram 1.098.856.

Os números são expressivos, sugerindo uma política pública que se afirmou. Constatase que em 2013 somavam 1.217.179 bolsistas, distribuídos em ensino presencial e a distância, em Faculdades, Centros Universitários e Universidades, em instituições privadas com e sem fins lucrativos, em cursos tecnológicos, de licenciatura e bacharelado. O quadro, portanto, com diversificados formatos e contextos de realização da formação do estudante, sinaliza distintos níveis de qualidade de ensino.²

O termo inclusão é associado com recorrência ao PROUNI, sob um discurso ufanista e que aponta para a possibilidade de escalada social. Isso é ilustrado na comemoração alusiva aos dez anos do Programa, na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, que protagonizou em 20 de maio de 2014 o seminário "Dez anos do PROUNI - Balanço e Perspectivas". Ali, o deputado que promoveu o evento manifestou: "O PROUNI se revela num grande sucesso educacional, que ampliou largamente o acesso dos jovens de baixa renda ao ensino superior no Brasil" (JORNAL DA CIÊNCIA, veiculado em 20 de maio de 2014).

Cabe ressaltar a emblemática chamada de uma matéria publicada sobre o evento: "Em dez anos, ProUni já formou 400 mil profissionais. Metade é negra. Neste período, 1.923 médicos bolsistas foram formados". No complemento ao título, foi citada a fala da então presidenta da UNE: "Eles acessam um mundo que até então foi negado às periferias do nosso país".

²O IGC (Índice Geral de Cursos) refere-se a um indicador que leva em conta o desempenho dos estudantes no ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), a avaliação da infraestrutura das instituições de ensino superior e a formação do corpo docente. Na avaliação de 2011, entre 2.136 universidades e faculdades avaliadas, apenas 27 atingiram o conceito máximo de qualidade atribuído pelo MEC. Chama atenção que 27% das faculdades não alcançaram a nota mínima estipulada pelo MEC. (Disponível em: educacao.uol.com.br/ranking-de-cursos/. Acesso em: 25 de maio de 2014). Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 76-103. Maio, 2015.

A notícia expõe, ainda, a frase do secretário de Educação Superior do Ministério da Educação, Paulo Speller: “É um programa efetivamente de inclusão social.” (REDE BRASIL ATUAL, veiculado em de 20 de maio de 2014).

Contudo, avaliações críticas sustentam que o Programa contribui para aprofundar o quadro de privatização da educação superior e para a disseminação de um ensino precarizado (MANCEBO, 2004; LEHER, 2004; SGUISSARDI, 2006; CUNHA, 2007; GOERGEN, 2010; CHAVES, 2010). De fato, os números referentes à cobertura do PROUNI demonstram que se trata de uma política priorizada pelo poder público; entretanto, tal magnitude pode camuflar aspectos essenciais, como o nível do ensino realizado, a natureza do espaço público e o uso do recurso público.

Frente ao debate polêmico, é importante ter como referência que a certificação no nível superior dos segmentos carentes represente, efetivamente, uma promoção humana³, o que contribui para examinar criticamente o PROUNI como uma política educacional.

A categoria contradição, na perspectiva do método dialético, mostra-se válida para abordar o desenvolvimento do fenômeno estudado. Contradição representa as forças que são próprias ao fenômeno em si, bem como as que lhe são externas, envolvendo movimentos, mediações e relações. Significa que os polos contrários coexistem, afetam-se, condicionam-se mutuamente e tendem, em condições determinadas, a se converterem no seu oposto, possibilitando explicar mudanças e transformações das coisas (MAO, 2009). Por essa base, se põe a questão chave: o que significa o PROUNI, como um programa dito de inclusão?

³Por inspiração em Saviani (2000, p. 38), educação refere-se a um processo de comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, que visa a promoção humana, o que quer dizer tornar as pessoas “cada vez mais capazes de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração” entre todos. Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 76-103. Maio, 2015.

Decifrando a ideia de inclusão

O debate da inclusão vincula-se ao da igualdade e traduz projeto(s) de sociedade. No que segue, essa densa questão é tratada tangencialmente pela necessidade de concisão do texto.

Encontra-se em Giddens (2001) a ideia de nivelamento entre inclusão e igualdade. O idealizador da *terceira via*, projeto social ou modelo programático tendo em vista “se ajustar as novas circunstâncias da era global” (p. 82), assim expressa: “A nova política define igualdade como inclusão e a desigualdade como exclusão [...]” (p. 112). Tal projeto social, em síntese, com as nivelações que apresenta, tem por base uma sociedade determinada pelo modo de produção capitalista, portanto, sustentada no valor da mercadoria, embora professe a necessidade de atenuar os seus efeitos catastróficos e se anuncie em condições de oferecer “igualdade de oportunidades” e justiça social.

Em oposição a essa vertente, pondera-se que a existência social pautada nas relações sociais capitalistas tem como fundamento a desigualdade. Nesse sentido, tendo em vista a lógica inerente ao modelo de sociedade, há incoerência no fato de uma política pública se apresentar como combatente da desigualdade, já que essa compõe, em essência, o sistema social que vige. Assim sendo, em virtude da materialidade social e seus condicionamentos⁴ entende-se que o discurso da inclusão reveste-se de aparências.

A propósito, cabe o exame de Mészáros (2002) acerca de que o aspecto mais problemático do sistema social sob a égide do capital é a sua incapacidade de tratar as causas como causas, optando por administrá-las por meio de ajustes nos efeitos que promove. As contradições são, por isso, justificadas, idealizadas, na perspectiva da reprodução das relações sociais.

⁴Dado os limites do texto, indica-se Mészáros (2002) para aprofundamento da questão. Segundo o autor, o conceito de *mediações de segunda ordem* representa as hierarquias estruturais de dominação e subordinação que configuram o sistema de metabolismo social do capital, decorrentes da propriedade privada e da divisão alienada do trabalho.

Nessa linha, a rigor, os conceitos de inclusão e de igualdade se antagonizam, considerando que as políticas de inclusão não se propõem a efetivar a igualdade e, sim, amenizar as desigualdades, permitindo aos desiguais (se incluídos) o acesso a certos bens, e em certa medida. Sobre isso, Almeida (2009) explica:

A compreensão de que a política social, em especial a denominada de inclusiva, preconiza o acesso aos direitos e utiliza-se de programas para efetivar ações que minimizem as desigualdades sociais, demonstra que o Estado vem seguindo uma lógica específica: a de que essas justificativas (sob o rótulo do discurso de inclusão) são efetivadas em um sistema em que o capital é o ator principal e que nenhuma política desenvolvida sob essa orientação é desvinculada dessa lógica. (ALMEIDA, 2009, p. 43).

Tais considerações permitem avaliar a inclusão não articulada à igualdade, mas, sim, à condição de exclusão, visto que, como as políticas de inclusão não enfrentam a causa da desigualdade (por ser intrínseca ao funcionamento do sistema social), sempre haverá excluídos do acesso aos bens sociais fundamentais, justificando, assim, a implantação de medidas inclusivas. A partir disso, conclui-se que o modo de produção pressupõe ou faz conviver inclusão com exclusão, o que, do ponto de vista da ordem estabelecida, precisa ser periodicamente ajustado, tratado, enfatizado.

Segundo Oliveira (1997), a exclusão é atribuída ou aparece socialmente ligada à falta de habilidades dos indivíduos para que sejam absorvidos pelos novos processos produtivos. Argumenta, ainda, que esse grupo se torna economicamente “desnecessário” ao sistema produtivo, embora útil como regulador do uso ou do valor da força de trabalho. Os ciclos articulados do incluir/excluir, portanto, expressam uma função econômica, embora não menos importante seja a ideológica, que, pelo acolhimento de segmentos excluídos, controla ou ameniza tensões sociais próprias da sociedade desigual.

Ao considerar o aspecto ideológico, em relação à pesquisa em foco, nota-se que os termos *educação inclusiva*, *inclusão social*, *democratização*, Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 76-103. Maio, 2015.

igualdade, acesso inclusivo, entre outros, são explorados e se apresentam com uma aparência de superação do sistema de exclusão.

Nesse sentido, Boneti (2005) acredita que a noção de cidadania conserva uma proximidade com o discurso de *estar incluído*.

[...] a pessoa “incluída” seria a pessoa juridicamente cidadã, isto é, com direitos e deveres frente ao contrato social, com direitos e deveres de votar e ser votado e usufruir dos direitos sociais básicos. Pode-se dizer que esta concepção de cidadania restringe o indivíduo a uma posição passiva na sociedade, isto porque garante-se a participação do indivíduo por vias formais, na medida em que este indivíduo é “incluído” formalmente, juridicamente, como cidadão que vota, que tem opinião, que produz. (BONETI, 2005, p. 4).

Peixoto (2010, p. 226), por sua vez, acrescenta que o termo exclusão relaciona-se às configurações que tornaram a sociedade mais heterogênea “com novas demandas, novos sujeitos coletivos e eixos de desigualdade, que rompem com a sociedade estabilizada em divisões de classe e polarizada de modo mais unidimensional e linear”. O exame indica que a inclusão nas políticas sociais se estende a outros eixos de desigualdades, como os étnico-raciais, de gênero, religiosos, de condições físicas e de opção sexual.

Ainda segundo Peixoto (2010, p. 238), os termos inclusão e exclusão “[...] aludem, portanto, a uma relação espacial, em que os verbos se complementam e se opõem e trazem, implícita, a compreensão de uma relação centro-periferia.” A autora entende que o conceito de inclusão embute uma carga valorativa positiva (noção de direitos humanos, proteção) e, na exclusão, essa carga se mostra negativa. Sob essa interpretação, o Estado, ao divulgar uma ação como inclusiva, usaria a carga valorativa positiva em seu discurso, obscurecendo as formas “às vezes indignas de inclusão” (p. 241).

Uma breve tomada sobre documentos que expressam políticas públicas, a luz do enfoque tratado, tem como marco a Lei de Diretrizes e Bases– LDB (Lei n.º9.394/1996), ainda que ali não figure a palavra inclusão. A Lei

estabelece como um dos princípios e fins da Educação Nacional, no art. 3º item I, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, argumento explorado nas políticas públicas que se anunciam como inclusivas.

Para Souza e Bonilla (2009), o termo inclusão digital, a partir do ano 2000, se destacou com a implementação do Programa Sociedade da Informação. Os autores alertam que nesse período eram pensadas ações para inclusão digital sem uma relação com as problemáticas sociais, ou seja, os “excluídos” eram incluídos enquanto consumidores.

A expressão inclusão social ganha dimensão, sobretudo, no âmbito das ações afirmativas, como se observa na Portaria n.º 1.156 do Ministério da Justiça, de 20 de dezembro de 2001, que institui o Programa de Ações Afirmativas no Ministério da Justiça.

Há de se destacar que, em maio de 2012, foi julgada no Supremo Tribunal Federal a legalidade das cotas nas instituições federais de ensino superior. Ao ser tratada pelo Judiciário, a referida questão traduz um momento de luta do movimento organizado por uma sociedade com menor grau de desigualdade social.

Ressalta-se a Lei n.º 12.711, em vigor em 12 de agosto de 2012, dispondo sobre cotas no ingresso nas instituições federais de ensino superior, de modo a que reservem, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. A Lei complementa que no preenchimento das vagas 50% deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos *per capita*.

Na visão de Vieira (2007 *apud* ALMEIDA, 2009), o discurso da inclusão vem sendo veiculado nas políticas sociais, quase sempre em programas

tópicos, fragmentados e seletivos, geralmente, sem um controle da sociedade, revestindo-se de legalidade.

Assim compreendendo, nos limites do que se pode sintetizar, pondera-se que, frente a uma realidade desigual, pautada em conflitos de classes e na discriminação, o sistema social tende a criar mecanismos de inclusão para amenizar uma condição social explosiva, tendo em vista as suas contradições. Da mesma forma, por contradição, na atualidade, nota-se o reconhecimento público de problemas sociais enraizados, com frequência histórica, desprezados por governantes. Contudo, as medidas tendem a ser identificadas como solução, como superação, sem considerar o fundamento da desigualdade.

Inclusão nos textos e discursos sobre o PROUNI

Como visto, o PROUNI está entre os programas que, segundo o MEC, almeja aumentar o ingresso ao ensino superior de estudantes de baixa renda. Na descrição dos programas voltados ao nível superior no *site* do Ministério da Educação (acesso em 17 de março de 2010), a criação do PROUNI foi assim justificada:

O programa foi criado objetivando ampliar o acesso ao ensino superior de estudantes de baixa renda, até então somente atendidos no âmbito das instituições privadas pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), e regulamentar a concessão de bolsas nas instituições de ensino superior beneficentes de assistência social. (MEC, 2010).

Apesar da justificativa não recorrer expressamente ao termo inclusão social, observa-se que ao longo da trajetória do Programa tem se manifestado essa ideia nos discursos em sua defesa, pelos Presidentes do país, Ministros da Educação e entidades representativas do segmento privado. De igual forma, vários trabalhos científicos associam o PROUNI ao tema da inclusão social.

Já a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), em 2004, considera o PROUNI um projeto de inclusão social e lamenta, no processo da sua criação, o mesmo não ser reconhecido como tal.

Lamenta-se que um programa que permite a possibilidade de acesso de alunos carentes às instituições de ensino superior, não seja reconhecido como exemplo de política de inclusão social. (ABMES, 2004, p. 11).

Na submissão do PL 3.582/2004 para aprovação do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 28 de abril de 2004, dentre as justificativas para a criação do PROUNI, consta o aumento de matrículas no ensino médio que, conseqüentemente, aumenta a demanda pelo ensino superior. Além disso, apresenta-se como justificativa a expansão do ensino superior privado com aumento da ociosidade de vagas, a necessidade de elevação do padrão educacional da população para se alcançar maiores níveis de desenvolvimento econômico, a regularização da filantropia, o pacto pela qualidade no ensino superior privado e o cumprimento da meta do Plano Nacional de Educação (PNE- Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001) de prover, até o final da década pelo menos 30% da população entre 18 e 24 anos na educação superior.

Ali, o termo inclusão social não é citado expressamente; ao invés disso, o primeiro item do documento refere-se à *democratização do acesso*, ao que parece, pretendendo significar “diversificação e expansão do acesso”.

1. O Programa Universidade para Todos (PROUNI) visa *democratizar o acesso* da população de baixa renda ao ensino superior, pois, enquanto os alunos do ensino fundamental e médio estão majoritariamente matriculados em instituições públicas de ensino, o mesmo não acontece com os alunos matriculados no ensino superior, em que apenas 30% dos jovens universitários têm acesso ao ensino gratuito. (ABMES, 2004, p. 28, grifos das autoras).

Na justificativa para a implantação do PROUNI apresentada pelo então Ministro da Educação Interino, Fernando Haddad (Medida Provisória 213), Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 76-103. Maio, 2015.

também não se mostra a expressão inclusão social, e, sim, novamente, “democratização do ensino superior.” (ABMES, 2004).

Um exemplo de publicidade que explora a imagem de democratização por parte do PROUNI refere-se à veiculada na mídia no ano 2006⁵, em que estudantes, com diversas características físicas (negros, brancos, orientais e com deficiências), deslocam-se em direção à universidade, seguidos da música “Para não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré. Ao final, aparece a chamada: “Faça parte dessa revolução da educação brasileira”.

No Manual do Bolsista de 2008, já é possível verificar o termo inclusão social na apresentação do PROUNI:

O Programa Universidade para Todos é uma das mais bem-sucedidas ações do Ministério da Educação possibilitando o ingresso de jovens de baixa renda nas instituições de ensino superior. A concessão de bolsas de estudo a esses estudantes oferece oportunidade a milhares de jovens de ampliarem os seus conhecimentos e as chances de sucesso profissional. Ao reservar vagas para afrodescendentes, indígenas e pessoas com deficiência, o ProUni caracteriza-se por um importante mecanismo de *inclusão social*, estabelecendo oportunidades para vencer as desigualdades.(MEC/ PROUNI, 2008, p.2, grifos das autoras).

Por sua vez, no Manual do Bolsista de 2010, o Programa é apresentado como uma política que alia a inclusão ao mérito devido às características do seu processo seletivo, conforme descrito no seguinte trecho:

Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos, o PROUNI conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio conjugando-se, desse modo, *inclusão à qualidade e mérito* dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos.(MEC/ PROUNI, 2010, p.2, grifos das autoras).

Desde então assumido como um Programa de inclusão observa-se que na cerimônia de comemoração do bolsista PROUNI de número um milhão, a

⁵Disponível em:<<http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=RILoempmNeo&feature=endscreen>>. Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 76-103. Maio, 2015.

Presidente Dilma Rousseff referiu-se ao mesmo como uma forma de distribuição de renda e construção de oportunidades no mercado de trabalho:

E tenhamos muito orgulho do PROUNI porque o PROUNI é um dos elementos de distribuição de renda deste país. É um dos instrumentos mais importantes construídos agora, no presente, mas nós construímos a oportunidade no presente para garantir o futuro. Não tem como garantir o futuro se você não constrói um sistema de oportunidades no presente. E é isso que eu acho que o PROUNI é. (BRASIL, 2012, grifos das autoras).

De fato, é possível notar o desejo de que o PROUNI dê resposta maciça à população interessada no ingresso na educação superior, sobretudo, acolhendo os que possuem maior dificuldade em enfrentar a concorrência de vagas na maioria das instituições de educação superior públicas. É válido, nesse sentido, atentar à escolarização líquida da educação superior no Brasil (indicador de matriculados na faixa etária de 18 a 24 anos), que, em 2011, era de 14,6%. A taxa aponta para uma expectativa elevada de que as políticas públicas promovam o acolhimento da população jovem excluída desse grau de ensino. Considere-se, ainda, que, segundo o PNAD (2007), 86% dos que frequentavam o nível médio o faziam em instituições públicas e que as famílias cujos estudantes frequentavam o ensino básico completo eram incapazes de arcar com as mensalidades de uma instituição de educação privada. Entre 2002 e 2003 verificou-se que mais de 60% do orçamento das famílias de baixa renda⁶ estava comprometido com habitação, alimentação e transporte (IBGE, 2007).

Igualmente, na questão do PROUNI estão embutidas as necessidades do modelo econômico do país, sob o desafio de preparar recursos humanos especializados para responder a uma economia que tem apresentado taxas positivas de desenvolvimento, ou que, para enfrentar adversidades, precisa se mostrar competitiva. Decorre que o país necessita de trabalhadores mais (ou mais ou menos) qualificados, o que coloca a educação superior na

⁶No período da pesquisa a faixa de mais baixo rendimento familiar mensal era de até R\$ 400,00. Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 76-103. Maio, 2015.

condição de avalista da ascensão social e do desenvolvimento. Assim, o PROUNI pode ser visto como uma resposta do Estado frente à demanda por educação superior por parte da população, bem como à necessidade de oferecer ao setor produtivo a força de trabalho necessária para a sua expansão.

Em face do quadro complexo, julga-se que uma pesquisa que evidencie a realidade dos envolvidos diretamente no PROUNI (os bolsistas, no âmbito do local de formação universitária), pode agregar elementos explicativos ao tema debatido.

A inclusão por bolsistas do PROUNI

Na pesquisa realizada⁷ foram entrevistados sete bolsistas de uma universidade privada que aderiu ao PROUNI, distribuídos nos cursos de Ciências Contábeis, Medicina, Pedagogia, Agronomia, Direito e Odontologia. Em síntese, seu perfil compõe-se de três homens e quatro mulheres que recebem bolsa integral do referido Programa. Do grupo, quatro são cotistas, um recebe bolsa permanência e quatro aliam trabalho com os estudos. Todos cursaram pelo menos dois semestres na instituição por meio do PROUNI e quatro não possuem nenhum membro da família com nível superior completo. Na sua totalidade, os entrevistados relataram que já haviam tentado entrar no ensino superior público e que, no momento, foram selecionados para os cursos de sua opção.

Na primeira entrevista, o bolsista do curso de Ciências Contábeis, de 42 anos de idade, relatou sentir-se um privilegiado por não ter entrado no mercado de trabalho precocemente, o que, a seu ver, significou boa qualidade de estudo e, por efeito, boa nota no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Essa situação incomum diante da sua realidade é atribuída à influência do pai:

⁷Sobre os relatos apresentados se fez necessário selecionar aspectos de interesse do tema ora desenvolvido, dada a extensão dos dados colhidos.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 76-103. Maio, 2015.

“Ele sempre dizia para mim e para todos os filhos que tínhamos que estudar para ser alguém na vida [...] Eu terminei o ensino médio estudando a tarde. De certa forma é um privilégio, não é qualquer família que consegue bancar um filho para estudar a tarde, hoje em dia eles vão trabalhar e estudam a noite.”

O entrevistado relata, ainda, que os beneficiados do PROUNI são bem vistos na instituição por terem alcançado a bolsa devido a uma boa nota no ENEM. Ao ser questionado se já havia sofrido discriminação por ser bolsista, enfatizou:

“Não, em hipótese alguma. Não vou dizer que seja bem visto também, mas quem é bolsista do PROUNI dá uma impressão de... é chato falar assim... ser mais bem avaliado. Na minha sala a maioria é bolsista⁸, mas têm, eu acredito, uns 15% que não são bolsistas e a gente percebe que eles queriam ser bolsistas. Eles falam: você fez a prova e tirou uma boa nota para conseguir a bolsa. É um fator positivo, somos bem vistos.”

Sobre as possíveis causas de outras pessoas não conseguirem ingressar no ensino superior, assim justifica:

“Nos dias de hoje eu acho que é acomodação não gostar de estudar, não procurar melhorar. Eu conheço muitos que estão por aí no meu raio e eu pergunto: por que não vão estudar? Muitos deles não falam nada, não se interessam, são muitos os acomodados.”

A respeito da influência do seu ingresso no ensino superior sobre as pessoas do seu entorno, foi afirmativo:

“Sim, eu tenho um exemplo claro: a minha ex-mulher era uma pessoa que nunca foi fã da escola e fez o ensino médio de uma forma não muito legal, não com afinco. Depois que comecei a fazer faculdade, comecei a conversar com ela e ela conseguiu FIES e faz Psicologia. Consegui que outras pessoas procurassem o caminho do estudo, o caminho do ensino superior.”

Ao cabo, teve-se a impressão de que, para o entrevistado, ser bolsista não se ligava a uma situação de carência material exatamente, e sim de

⁸O bolsista, ao afirmar que na sala de aula a maioria se compõe de bolsistas, referiu-se aos alunos que possuem FIES. Na verdade, esses não podem ser considerados bolsistas, já que o FIES diz respeito a um financiamento dos estudos.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 76-103. Maio, 2015.

competência por ter atingido boa nota no ENEM, daí ter sido escolhido, beneficiado pelo PROUNI, em meio a tantos outros que desejavam aquela oportunidade. Em vários momentos da entrevista percebia-se estar diante uma pessoa determinada e ciente de que essa característica repercutira na sua trajetória.

O segundo entrevistado era um bolsista do curso de Medicina, 22 anos de idade. De imediato, notava-se estar diante de quem contrariava o fluxo dos acontecimentos que comumente afetaos estudantes de origem popular. Segundo narrou, o definitivo para alcançar o objetivo, em face de uma seleção competitiva, fora uma bolsa de estudo integral no terceiro ano do ensino médio em uma escola particular e uma bolsa para realizar o curso preparatório ao ensino superior.

“Sinceramente, houve muitos professores na escola pública que me desanimaram, falaram que Medicina era impossível de fazer, mas sempre falei que eu queria fazer Medicina. Uma professora de Matemática falou que eu não ia conseguir, que era muito concorrido. O ensino público é muito ruim, muito fraco, mas no terceiro ano eu fui para uma escola particular, aí o nível é outro. Mas por que eu fui para lá? Aí tem a parte boa: nessa escola tinha uma professora de Biologia que sabia do meu esforço, porque eu sempre fui um bom aluno, mas eles sabiam que mesmo eu sendo bom aluno e estudando muito eu não tinha chance de concorrer com quem vinha de escola particular. Quando eu falava que eu queria fazer Medicina poucos acreditavam em mim.”

O bolsista entende que o PROUNI representa uma alternativa importante para viabilizar a participação dos jovens na educação superior, evidentemente, reconhecendo como definidor do seu ingresso no curso de Medicina.

“Acredito que hoje a maior dificuldade de quem não consegue ou não sabe da existência do PROUNI é devido à falta de incentivo da própria escola pública, de mostrar que existem essas alternativas, de anunciar mais em relação ao PROUNI. Ele é feito para esses alunos, e se a escola não der valor a isso continuarão só alguns sabendo disso.”

Em relação ao futuro, considera que o curso que realiza representa uma alavanca para novos acontecimentos na sua vida e de sua família, um propulsor de sonhos, os quais ele já delinea.

“Eu acredito que, depois de formado vou ser um caminho, alguém influente que vai poder ajudar a família, facilitar as coisas. Na minha família, a situação financeira vai melhorar, ajudar a construir a minha casa, ajudar meus pais, realizar sonhos que antes não eram possíveis e que agora estão mais fáceis de serem realizados.”

A terceira entrevista realizou-se com uma bolsista de 35 anos do 5º semestre de Pedagogia, o curso que projetou realizar. Relata que uma irmã e uma sobrinha já concluíram o ensino superior e que da família parte o incentivo para que continue seus estudos, constituindo uma rede de apoio decisiva para “aguentar” as adversidades.

A entrevistada descreveu vivências do período da educação básica, as quais lhe impulsionaram a estudar para “ensinar diferente da forma como fui ensinada.” O sentido de superação de passagens vividas, assim, se faz presente na experiência da sua formação.

Sobre o que o ensino superior pode representar na sua vida, afirmou: “Pode me auxiliar na construção do pensamento crítico, na construção de sugestões, opiniões, no entendimento do que você está falando.”

Em relação ao fato de muitas pessoas não terem acesso ao ensino superior, expressou: “É por falta de interesse, eu entrei sem cursinho mesmo, só estudando com livros e computadores, e só.”

A quarta entrevista realizou-se com uma bolsista de 38 anos do quinto semestre, também do curso de Pedagogia, que destacou as dificuldades em aliar trabalho e estudo e ingressar em um curso superior mediante uma seleção: “Tem que ter força de vontade para fazer um curso superior devido às dificuldades que passamos.”

A quinta entrevista foi realizada com um bolsista do curso de Agronomia, de 23 anos. Para ele, o PROUNI representa uma oportunidade que o governo oferece a estudantes sem condições de arcar com os custos de uma graduação no setor privado, o que, aliás, converge com a imagem oficial construída.

O bolsista relata que para sua manutenção na universidade alia trabalho com estudos e não conta com a ajuda financeira da família, daí, provavelmente, a expectativa em relação à conclusão do curso. Em tom de euforia, expressa suas perspectivas:

“Acho que pode mudar totalmente, em todos os aspectos, não saberia como falar... Já mudou! Mudou com as pessoas ao meu redor, pois perguntam se eu faço Agronomia e me perguntam sobre horta, por exemplo. Não só esta questão, mas eles veem e falam ‘que legal’. Como eu era músico não acreditavam que eu ia estudar. Meus pais ficaram muito felizes. Eles moram em fazenda no Paraguai e falei para eles ficarem lá, pois eu os ajudarei depois de formado. Também eu sinto que tenho outra visão, outras responsabilidades, eu gosto de me ocupar. Começou a mudança agora!”

O depoimento, como se nota, traduz a sensação de inclusão social experimentada em razão do ingresso na universidade.

A sexta entrevistada trata-se de uma bolsista de 19 anos que realiza o curso de Direito, trajetória viabilizada por uma “madrinha”, que lhe presta suporte para a manutenção na universidade.

Sobre as possibilidades que podem se apresentar com a conclusão do ensino superior, entusiasmadamente, responde:

“Nossa, demais! Não tanto crescimento econômico, mas crescimento intelectual, da própria pessoa. Quando eu morava no interior eu tinha uma outra mentalidade. Quando você encara a cidade e passa a estudar um nível superior, você passa a ter não só o conhecimento da matéria, mas de uma sociedade em si. É bem diferente, acho que revolucionou a minha vida.”

O relato revela outro ângulo da vivência na educação superior, não bem delineado nas demais entrevistas: o despertar da consciência social. Por essa via, a bolsista acredita que desenvolveu uma nova visão da sociedade.

O fato de ter conseguido uma bolsa do PROUNI influenciou as pessoas ao seu redor, conforme a narrativa:

“Isso com certeza, serviu de incentivo para outras pessoas tentarem. Outras pessoas falaram que iam tentar o ENEM também, inclusive na minha sala havia uma menina que estava pensando em desistir por causa do valor da mensalidade. Eu falei para ela não desistir e ir atrás de desconto, fazer o ENEM e tentar a bolsa. Também falei para outras duas que estudaram em escola pública para tentarem o PROUNI.”

Sobre o fato de a maioria das pessoas não terem acesso a um curso superior a bolsista argumenta:

“Eu acho uma pena, mas acho que às vezes as pessoas não entram no nível superior por falta de vontade, porque o governo disponibiliza oportunidades. O PROUNI é um exemplo disso, e também as universidades federais com o sistema de cotas. Eu acho que vai um pouco da força de vontade de cada um. Tem umas pessoas que eu não sei o que acontece. Eu não me sinto melhor e nem acho que elas são inferiores, acho que elas estão nesta posição por opção, porque se quisessem poderiam estar até melhores. Hoje existem vários meios de você entrar no nível superior.”

Mais uma vez se manifesta o discurso de que acessar a educação superior é uma questão de “estar disposto”, de vontade pessoal, de iniciativa.

Por vincular-se ao curso de Direito, indagou-se se o PROUNI lhe parece um direito. Sua resposta revela a percepção de que a sociedade desigual deve tratar de forma específica os desiguais.

“Essa é uma questão meio polêmica, porque é um direito de todo cidadão estudar, está previsto na Constituição Federal. Eu acredito que seja um direito meu, até porque as escolas públicas, querendo ou não, não têm um ensino de qualidade como nas privadas, automaticamente, o aluno de escola pública tem um nível inferior ao aluno da escola privada. Eu acho que o governo para amenizar esse erro tem que dar oportunidade para o aluno da escola pública. Eu sou a favor da cota para o aluno de escola pública, porque não é fácil estudar em escola pública. Os alunos de escola particular possuem um nível bem melhor.”

Sobre a isenção fiscal concedida às instituições que aderem ao Programa, assim se posicionou:

“Elas não pagam imposto, né? Eu acho justo porque a instituição privada não tem que dar bolsa para o aluno. Quem tem esta obrigação é o governo, então, ele usa desse artifício para beneficiar o aluno.”

A bolsista, portanto, entende que o PROUNI proporciona benefício para o bolsista; entretanto, não tem clareza do benefício usufruído pela instituição formadora. Os bolsistas, aliás, expressaram pouco ou nenhum conhecimento sobre as condições que envolvem o processo de adesão ao PROUNI, além de não perceberem a instituição formadora como empresa e a educação como mercadoria.

A sétima entrevistada tem 32 anos e se vincula ao curso de Odontologia, o que suscitou entender as estratégias adotadas para se manter em um curso oneroso.

Sobre o ingresso no ensino superior relata ter sido aprovada em outro curso numa instituição pública estadual, mas preferiu Odontologia pelo prestígio, pelas possibilidades de emprego e melhoria de renda. Sua fala expressa persistência e vontade de ascender socialmente, traços comuns entre os bolsistas, como visto.

Em relação à seleção a que foi submetida para o ingresso, afirma:

“Foi concorrido. Para mim foi difícil, porque tinha muitos candidatos e a concorrência foi alta. Fiquei um bom tempo sem estudar, fiquei parada quinze anos. Eu fiz educação de jovens e adultos, não tive ensino regular. Para eu entrar não foi fácil. Concorri com o pessoal que estava saindo do ensino médio, de escola particular. Estudei em casa sozinha por dois anos. Moro no interior e lá não tinha cursinho. Como sou técnica de enfermagem trabalhava o dia inteiro e não poderia fazer o ensino regular. Comecei a trabalhar muito cedo e tive filho cedo.”

A sua permanência no curso, frente às várias exigências de materiais que o mesmo requer, foi garantida pelo emprego do esposo e pela organização que empreendem, enfrentando as despesas de forma escalonada.

Conta que seu esposo possui nível superior, mas seus pais são analfabetos, o que levou a uma pausa emocionada no depoimento:

“Meus pais nunca estudaram, não sabem ler nem escrever. Eles não têm noção do que é isso, eles não conseguem entender a magnitude do que é o curso de Odontologia. Para eles é normal, eu fico horrorizada de ver... eles falam que eu estou estudando como se isso fosse normal. Não é normal vindo da realidade que venho. Meu pai era pedreiro, depois virou mestre de obra. Eu fui criada na construção civil, eu levava comida para ele e ficava lá no meio dos peões o dia inteiro, junto com ele, tanto é que meus pais nunca se importaram da gente estudar. Meus irmãos só têm até a quarta série, sabem ler e escrever, e nunca se importaram com a questão de estudo.”

Sobre o futuro, a bolsista relatou:

“Acho que pode me dar mais poder financeiro, com certeza vai trazer. A primeira coisa que o estudante pensa é no poder financeiro, mas também na realização. Para mim era um sonho, eu nunca esperava fazer um curso desse, ainda mais desse nível que é a Odontologia, um curso da área da saúde.”

A entrevistada acredita que a vivência na graduação seja fator decisivo no sentido de propiciar uma expectativa de vida e mudar seus rumos.

“Quando você não faz um curso de graduação não tem perspectiva de vida, esta é a verdade, porque você está bitolado. Não consegue crescer, por mais que você seja inteligente.”

Questionada sobre os motivos da exclusão na educação superior, a depoente respondeu:

“Eu acho que as pessoas têm medo, elas têm medo de não conseguirem. Eu também tinha medo, e agora estou aí no quarto semestre. Nunca reprovei, nunca fiz exame final, e com todas as dificuldades que tenho, ser mãe, morar em outro município... A questão financeira é difícil, não é toda semana que tenho dinheiro para vir. O que faz a diferença é você buscar seu ideal, seu objetivo, isso faz a diferença.”

Uma síntese dos relatos colhidos indica que para os entrevistados frequentarem a universidade representa saber enfrentar uma competição, estar preparado e, ao cabo, ser bem sucedido. Em outras palavras, os méritos individuais seriam responsáveis pela inclusão. De modo geral, está presente a ideia de estudar para “ser alguém, subir na vida”. Nesse bojo, os bolsistas sentem-se *escolhidos* em razão de características pessoais, como determinação, persistência, foco, vontade, coragem face às dificuldades. Vislumbram um futuro de melhorias, de mudança positiva na vida em geral (condição econômica e formas de perceber o mundo), com possibilidades abertas para a realização de sonhos antes fora do seu alcance. Nessa perspectiva, incluídos, percebem-se como multiplicadores de influências positivas junto a familiares ou aos de seu convívio próximo. Outra faceta percebida, talvez um reflexo do que vem sendo exposto, refere-se à autoestima positiva, um sentimento de elevação do valor de si bem como de reconhecimento público.

A exclusão na educação superior, por sua vez, tende a ser explicada pela acomodação dos que não desejam realmente melhorar a vida, faltando-lhes interesse, vontade, determinação. A seu ver, porque “hoje existem meios de estar na educação superior”, bastaria optar, decidir, perseverar.

Ligando pontos para uma síntese

Parte-se da compreensão de que a dinâmica da inclusão/exclusão refere-se a um fenômeno necessário à preservação do modelo de sociedade vigente. Dessa forma, as políticas de inclusão, ao acolher parcela dos segmentos explorados e discriminados, mantêm controladas tensões sociais e são funcionais à operacionalidade do setor produtivo.

O PROUNI, referenciado na ideia de inclusão social, foi idealizado com o propósito de ofertar vagas no setor privado destinadas a uma população marcada pela omissão do poder público, com histórico familiar de baixa

renda e ausência ou baixa escolarização. Uma população, em síntese, a margem dos bens sociais básicos.

Os dados da pesquisa mostraram que parcela dos excluídos, agora incluídos em parte via o PROUNI, acredita na sua ascensão social e percebe sua vida pessoal e familiar modificada positivamente. A propósito, isso não pode ser desprezado ou minimizado, conforme atestam pesquisas com egressos da educação superior. Vargas (2011), por exemplo, revela que a diplomação na educação superior teve efeito positivo para os egressos de classes populares pesquisados, diminuindo ou amenizando a influência da origem social e oferecendo-lhes condições semelhantes no mercado de trabalho em relação aos egressos de classes mais favorecidas.

O texto revela, ainda, que inclusão social e igualdade se associam no discurso oficial, embora o referencial teórico adotado pelas autoras mostre um antagonismo conceitual entre ambos. Nesse entendimento, se incluir é acolher em parte, conservando a lógica da exclusão, igualdade, por sua vez, guarda o sentido de coletividade plena, de universalidade. Não sendo idênticos, nivelá-los pode representar uma *realidade irreal*.

Ao evidenciar os relatos dos bolsistas sobre sua vivência acadêmica e suas percepções sobre o PROUNI, vê-se que tal política educacional, conveniente ao sistema, igualmente se mostra conveniente a eles, promovendo, em muitos casos, a transição de uma exclusão absoluta para uma inclusão relativa. O novo *status*, pois, indica a transição de uma condição de extrema exploração para outra mais atenuada, com usufruto de certos bens, antes negados em absoluto. Assim, segundo os depoimentos colhidos, produzem-se mudanças na vida material dos estudantes beneficiados e no seu modo de ver o mundo e a própria existência. Mirando os incluídos, percebe-se, pois, que o contraditório PROUNI produz histórias e mudanças contraditórias, cujos efeitos precisam ser insistentemente examinados.

Nessa perspectiva, tendo em vista a linha teórica que orientou o debate proposto, conclui-se que incluir prende-se às limitações da ordem social estabelecida, as reflete e por elas é condicionado. Todavia, nesse terreno complexo, emergem eventos que, em movimento dialético, podem vir a contrariá-las e desafiá-las.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, C. E. M. de. **O Discurso de Inclusão nas Políticas de Educação Superior (2003 – 2008)**. 187 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR-ABMES. Programa Universidade para Todos. **ABMES Cadernos**. Brasília: ABMES, n. 13, 2004.

BONETI, Lindomar Wessler. Educação Inclusiva ou Acesso à Educação. In: **28a. RA da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED**, 2005, Caxambu - MG. Rio de Janeiro: Edição da ANPED, 2005. v. 01 (Anais). Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt11/gt11153int.rtf>. Acesso em: 28 ago. 2012.

BRASIL. Imprensa. Discursos. **Discurso da Presidenta da República Dilma Rousseff durante cerimônia alusiva a concessão de 1 milhão de bolsas PROUNI**. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/multimedia/galeria-de-videos/video-do-discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-cerimonia-alusiva-a-concessao-de-1-milhao-de-bolsas-do-prouni-brasilia-df>>. Acesso em: 27 set. 2012.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa de Orçamentos Familiares 2002-2003** – Perfil das despesas no Brasil. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/pof/2002_2003perfil/pof2002_2003perfil.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2012.

_____. _____. **Pesquisa Nacional por Amstras de Domicílios. PNAD 2007**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/graficos_pdf.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2012.

_____. Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 30 jan. 2011.

_____. Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI.** Brasília, 13 de janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 30 jan. 2011.

_____. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Brasília, 29 de agosto de 2012. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1032851/lei-12711-12>>. Acesso em: 02 nov. 2013.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. PROUNI. **Manual do Bolsista 2008.** Brasília. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/manual_bolsista_prouni.pdf>. Acesso em: 27 set. 2012.

_____. Ministério da Educação. PROUNI. **Manual do Bolsista 2010.** Brasília. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/manual_bolsista_prouni.pdf>. Acesso em: 27 set. 2012.

_____. Ministério da Educação. Educação Superior. **Programas.** Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 09 set. 2010.

_____. Ministério da Justiça. **Portaria n.º 1156, de 20 de dezembro de 2001, que Institui o Programa de Ações Afirmativas no Ministério da Justiça.** Brasília, 2001.

_____. Projeto de Lei n.º 3.582, de 18 de maio de 2004. **Dispõe sobre a instituição do Programa Universidade para Todos – PROUNI.** Brasília, 18 de maio de 2004. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=253965>>. Acesso em: 22 fev. 2012.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 76-103. Maio, 2015.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 31, n. 111, p. 481-500, abr.- jun. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 809-829, Out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

GIDDENS, A. **A terceira via**. Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOERGEN, P. Educação superior na perspectiva do sistema e do plano nacional de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 31, n. 112, p. 895-917, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

IPEA. A Década Inclusiva (2001-2011): Desigualdade, Pobreza e Políticas de Renda. **Comunicados do Ipea**. Brasília: Ipea, nº155, 2012.

JORNAL DA CIÊNCIA. E-mail 4955, de 20 de maio de 2014. Educação promove seminário sobre dez anos do Prouni. Disponível em: <www.jornaldaciencia.com.br>. Acesso em: 20 mai. 2014.

LEHER, R. Para silenciar os campi. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88 - Especial, p. 867-891, Out. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

MANCEBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88 - Especial p. 845-866, - Out. 2004. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>.

MAO, T. **Sobre a prática**. Sobre a contradição. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

OLIVEIRA, L. Os excluídos ‘existem’? Notas sobre a elaboração de um novo conceito. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 12, n. 33, p. 49-61, fev. 1997.

PEIXOTO, M. do C. L. Inclusão social na educação superior. **Série- Estudos**. Campo Grande, n. 30, p. 237-266, jul./dez. 2010.

REDE BRASIL ATUAL. Em dez anos, ProUni já formou 400 mil profissionais. Metade é negra. Disponível em: <www.redebrasilatual.com.br/> Acesso em: 20 maio 2014.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2000.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil- 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SILVA, M. P. R. da. **PROUNI**: um programa de inclusão social e suas contradições. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso- Cuiabá, 2013.

SOUZA, J. S.; BONILLA, M. H. S. Exclusão/ inclusão: elementos para uma discussão. **Liinc em Revista**. Rio de Janeiro, v.5, n.1, p. 133-146, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.ibict.br/liinc>>. Acesso em: 30 set. 2012.

VARGAS, M. de L. F. Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. **Revista Avaliação**. Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 1, p. 149-163, 2011.

Recebido para publicação em 12 de dezembro de 2014
Aprovado em 19 de março de 2015



O ENSINO DE TEATRO JUNTO A ALUNOS INDÍGENAS: UM DESAFIO INTERCULTURAL

Christina Fornaciari

Faculdade de Educação - UFMG

Resumo:

O presente artigo analisa o ensino de teatro em um contexto de interculturalidade - mais especificamente, no âmbito da educação com estudantes indígenas. O objetivo é problematizar o desafio de valorizar os saberes dos povos indígenas e, ao mesmo tempo, trabalhar com conhecimentos utilizados no ensino tradicional de teatro. Como metodologia será apresentado um estudo de caso, oriundo da experiência da autora junto a estudantes de quatro etnias indígenas, aliado ao pensamento de teóricos dos campos da educação, da arte-educação e do teatro. O resultado que se pretendeu alcançar configura-se não como resposta, mas antes, na formulação de questões que possam guiar futuras reflexões acerca do tema.

Palavras-chave: interculturalidade; ensino de teatro; educação indígena.

Atualmente vinculada à Faculdade de Educação da UFMG, onde leciona as disciplinas de arte-educação no curso de Pedagogia e nas licenciaturas em LAL - Literatura, Artes e Linguagem - do FIEI (Formação Intercultural para Educadores Indígenas) e do LeCampo (Licenciatura em Educação do Campo). Doutora em Artes Cênicas pela UFBA, Mestre em Performance pela Queen Mary University of London e em Teorias e Práticas Teatrais pela USP. Organizadora o livro "Corpo em Contexto" (2014), que aborda o fazer artístico junto a minorias étnico-sociais

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 104-121. Maio, 2015.

THEATRE TEACHING WITH INDIGINOUS STUDENTS: AN INTERCULTURAL CHALLENGE

Abstract:

This paper aims to analyze the theater teaching practice within a context of interculturality; more specifically, in the context of education for indigenous students. The proposed approach aims to confront the challenge of providing an education that integrates the knowledge of indigenous people, but, at the same time, works with traditional teaching theater knowledge. The methodology includes a case study, derived from the practical experience of the author with students of various indigenous ethnic groups, allied to the thought of theorists from the fields of education, arts education and theater. The results to be achieved are not presented in the shape of answers but, rather, they consist in the formulation of certain questions, which can work as guidelines for further thinking on the subject.

Key words: interculturality; theatre teaching; indigenous education.

Considerando o grande enfoque dado à interculturalidade em relação à educação no Brasil atualmente, este artigo pretende apresentar algumas facetas desse assunto, abordado através do ensino de teatro junto a estudantes indígenas. Para tal, apresenta-se o entendimento do termo interculturalidade oferecido pela especialista no ensino de artes pelo viés intercultural, Ivone Mendes Richter (2008). Richter o define como “um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes culturas” (RICHTER *apud* BARBOSA, 2008, p. 88). A partir disso, o conceito de interculturalidade pode ser visto em forte relação com a própria educação, pois é nas instituições educacionais e seus agentes que a multiculturalidade vai encontrar um ambiente propício ao desenvolvimento das identidades e da convivência entre diferenças. Assim, cabe à escola e também ao professor, repensar suas atividades em termos de espaço e tempo, conteúdos e metodologias, instituindo práticas que propiciem aos alunos contribuir e participar na re-elaboração da cultura acumulada pela humanidade. Ainda nas palavras de Richter, referindo-se à interculturalidade no ensino de arte, fica clara essa necessidade:

O grande desafio do ensino da arte, atualmente, é contribuir para a construção da realidade através da liberdade pessoal. Precisamos de um ensino de arte por meio dos quais as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre a arte e a vida. (RICHTER, 2003, p. 51).

Nesse sentido, a educação na perspectiva intercultural entende que o conhecimento é uma propriedade comum a todos os povos e, portanto, o ensino-aprendizagem deve atravessar múltiplas competências culturais. Para atender a tal princípio, a própria escola deve se abrir às trocas de códigos culturais, começando por promover o cruzamento das fronteiras entre as culturas, somando as

identificações de cada grupo com os novos códigos apreendidos, como aponta Richter:

Os educadores devem criar ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetização cultural de seus alunos nos diferentes códigos culturais, e conduzam à compreensão genérica dos processos culturais básicos e ao contexto macrocultural em que a escola e a família estão imersas. (RICHTER, 2012, p. 89)

Ressalta-se que, no caso em questão, a interculturalidade significa a construção do conhecimento no encontro índios-Universidade e, ao se tratar desse binômio no presente artigo, faz-se referência ao FIEI - Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas, implementado no ano de 2006 na FaE - Faculdade de Educação da UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais. O FIEI tem como objetivo formar e habilitar professores indígenas com enfoque intercultural, tornando-os aptos a lecionar nas escolas de ensino fundamental e médio, localizadas nas aldeias indígenas onde eles residem. O curso possui três áreas de concentração (LAL: Línguas, Artes e Literatura; CVN: Ciências da Vida e da Natureza e CSH: Ciências Sociais e Humanidades) e está estruturado em cinco anos, com semestres letivos compostos por um módulo intensivo, que ocorre no Campus da UFMG simultaneamente aos outros cursos dessa universidade, e um intermediário (Intermódulo), realizado nas aldeias de origem dos estudantes.

Neste artigo, a abordagem limita-se ao módulo intensivo da turma LAL, conduzido pela autora em Belo Horizonte, no primeiro semestre de 2014¹ com a disciplina “Tópicos Especiais em Artes”. Formada por 37 alunos de ambos os sexos, entre 23 e 40 anos, aproximadamente, a turma em questão contava com representantes de quatro etnias indígenas diferentes: Xakriabá (a maioria), Pataxó, Pankararu e Guarani. Desses, apenas os dois mais velhos, de origem

¹ No segundo semestre de 2014, a autora vivenciou o ensino de teatro no Intermódulo, em Território Xakriabá, na cidade de São João das Missões, no Norte de Minas Gerais.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 104-121. Maio, 2015.

Pataxó e do sexo masculino, tinham fluência na língua mãe. Os demais falavam apenas português.

Apesar de sua experiência na condução de aulas de teatro em contextos de interculturalidade e de minorias (ex-presidiários, dependentes químicos, portadores de deficiência mental e física, etc.), participar do FIEI revelou-se uma experiência desafiadora para a autora, em muitos sentidos. Sobretudo, era um desafio a necessidade de contemplar os saberes dos quatro povos indígenas presentes na turma, respeitando a identidade de cada etnia e, quem sabe, encontrando um foco para onde essas diferenças pudessem convergir.

Desde o início, ao ser designada para ensinar teatro na turma LAL do FIEI, muitas questões vieram à tona: como proceder para valorizar a cultura que os alunos já possuem? Como ser ponte entre tantas etnias? Quais seriam as expectativas dos alunos e como criar uma metodologia que os abrisse para a participação ativa? Como compatibilizar o conhecimento acadêmico acerca do ensino/produção em artes com o fazer artístico nas aldeias? Quão necessário seria que uma apresentação pública surgisse daquele encontro? Esse desejo era dos alunos ou da professora?

Diante dessas questões, a primeira necessidade foi buscar compreender ao máximo o contexto desses alunos: a história de cada um dos povos, sua relação com a terra, localização e tamanho da população, festas e rituais. Há muitas diferenças², mas também características comuns. As quatro etnias são sobreviventes de um intenso contato com bandeirantes, ações missionárias, frentes pecuaristas e garimpeiras; tiveram seus territórios reduzidos por desapropriações e hoje lutam para ampliar as terras demarcadas; passam por um processo de valorização cultural, buscando identificar e registrar aspectos materiais e imateriais de sua cultura; atuam para avivar suas línguas maternas. Os casamentos são

² Devido a limitações espaciais deste artigo, focalizou-se apenas os pontos comuns entre as etnias. Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 104-121. Maio, 2015.

contraídos na Igreja Católica ou nas diversas Igrejas Evangélicas presentes no entorno das aldeias, podendo ou não ser sucedidos pelo ritual indígena. Quando isso ocorre, há festas com ritos, danças e canções indígenas, atraindo índios e não-índios. A situação econômica desses povos é difícil, a exemplo dos Xakriabá, maior população indígena mineira, com mais de sete mil índios, localizada no município de São João das Missões. Os habitantes dessa região representam uma das populações de menor poder econômico do Estado.

Assim como os Xakriabá, as demais etnias presentes na turma atuam hoje na construção de novos paradigmas de organização do trabalho, da produção e do consumo de modo sustentável frente ao embate com a cultura do branco, uma vez que há um antagonismo latente entre os modos de produção indígena e capitalista, principalmente no que tange ao acesso do que é produzido (nas aldeias, a divisão é igualitária, o que não ocorre na sociedade capitalista). O pesquisador em economias ecológicas, Breno Aloísio de Pinho, analisa esse fenômeno também como sendo de natureza intercultural, uma vez que

A entrada de renda monetária no território indígena e seu vazamento para as cidades vizinhas pelo consumo de bens e serviços têm cada vez mais caracterizado o envolvimento dos índios com alguns padrões da vida urbana, exigindo a construção de novos paradigmas para a organização das atividades produtivas que possam, todavia, conviver e se apoiar na cultura tradicional, como garantia de uma vida sócio-cultural que assegure a dignidade e a liberdade permanente do povo indígena. (PINHO, 2008, p. 3)

Assim, resguardadas as proporções, a interculturalidade se impunha na realidade nas aldeias em termos de economia, mas e na arte? Diante dessa questão, a professora optou por iniciar as atividades no seio da urbe, buscando praticar o entendimento da experiência em educação como um tempo de vivência cultural amplo, na esteira de Richter:

A educação refere-se aos processos formais e informais por meio dos quais a cultura é transmitida aos indivíduos. A escola é somente um desses processos. A educação, no entanto, é universal, pois é a experiência básica

do ser humano para aprender a ser competente na sua cultura. (RICHTER *apud* BARBOSA, 2008, p. 88)

A competência em sua cultura já havia sido aprendida (ainda que permanentemente em processo), mas faltava aprimorar competências na cultura alheia: de um lado a professora urbana, habituada ao universo das artes, mas distante da realidade indígena. Do outro, alunos vindos de aldeias diversas, com uma bagagem cultural rica, mas apartada do circuito artístico urbano.

Diante disso, escolheu-se fazer, na véspera da aula inaugural, uma atividade preparatória na cidade, que produzisse um encontro entre docente e discentes. A apreciação de uma peça teatral seria uma experiência urbana importante e, sobretudo, um modo de revelar um pouco do ambiente em que a professora de teatro respirava. Por outro lado, essa ocasião daria a ela um tempo de convívio com os alunos fora da escola (no ônibus em direção ao teatro, sentados lado-a-lado na plateia, etc.), livre da hierarquia que esse espaço (ainda) evoca.

Foi escolhido um trabalho de dança-teatro, contemporâneo, sem fala, num desejo de surpreender, escapando do estereótipo do que seja *Teatro* e, assim, ampliando os horizontes dos alunos sobre as possibilidades da cena. O destino era o Grande Teatro do SESC Palladium, no centro de Belo Horizonte. A obra era “Anderland” (que pode ser traduzido como outra terra), da companhia alemã Toula Limnaois. Na ocasião, o ingresso era trocado por um kilo de alimento e, embora os nomes dos alunos constassem numa lista de convidados, ao ver o recolhimento dos mantimentos muitos desejaram, por livre iniciativa, contribuir na campanha de arrecadação. Recorreram ao supermercado localizado ao lado do SESC e compraram itens não perecíveis. Obviamente, tal comportamento reflete a bela característica das culturas indígenas que, em geral, tendem a ser coletivas, comunitárias, pois a partilha faz parte da *ânim*a das culturas indígenas. Por outro lado, uma outra leitura seria possível? Poderia esse ato estar a revelar um desejo

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 104-121. Maio, 2015.

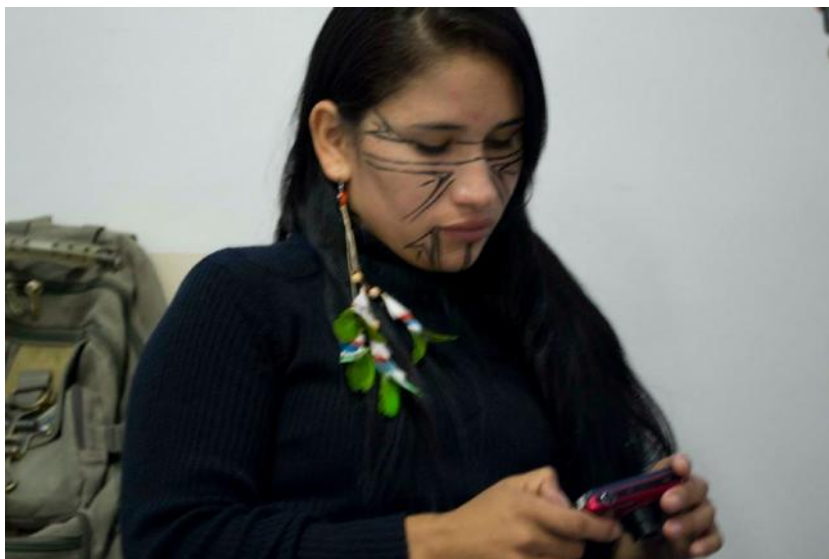
discreto de pertencer ao grupo maior, dos não-índios? Uma tentativa de encarnar a interculturalidade: capacidade de ser competente para viver a cultura do outro? Retomo as palavras de Richter acerca desse fato:

[a educação intercultural] reconhece similaridades entre grupos étnicos, ao invés de salientar as diferenças, promovendo o cruzamento cultural das fronteiras entre culturas, sejam elas quais forem, e não a sua permanência. (RICHTER *apud* BARBOSA, 2008, p. 89)

Os alunos vestiam calça jeans e camiseta, ou seja, roupas *normais*. Entretanto, muitos – tanto os homens quanto as mulheres – usavam ornamentos típicos indígenas, feitos de penas e sementes, e ostentavam pinturas corporais. Embora sabe-se que o que caracteriza as culturas indígenas e o modo de ser indígena, é muito mais amplo, interno e complexo do que o uso de roupas, pinturas corporais e adereços, tal fato torna-se relevante ao passo que, por meio desses elementos, seus portadores davam visibilidade à identidade indígena em meio ao espaço urbano. Havia, assim, um anseio por adotar os hábitos costumeiros dos demais cidadãos ali presentes, mas também de demonstrar sua origem étnica. Ou seja, ambos códigos culturais atuavam simultaneamente: eram compatibilizados. A imagem abaixo³ demonstra esse modo de ser, onde a identidade indígena é aliada a fatores urbanos, tanto de vestimenta como de uso de aparatos tecnológicos.

³ Todas as fotografias presentes neste artigo são de autoria da professora, feitas mediante autorização dos alunos (cessão de uso de imagem).

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 104-121. Maio, 2015.



Aluna mescla vestimenta urbana aos adereços e pinturas corporais indígenas

Voltando um pouco no tempo, ainda no ônibus rumo ao teatro, os alunos tiravam muitas *selfies* com câmeras de celulares: estavam festivos, queriam registrar o momento. Com lista de chamada em mãos, verificou-se a ausência de duas alunas, ao que o grupo advertiu de que essas haviam voltado ao alojamento para arrumar-se e iriam direto para o teatro. Ainda acerca da chamada, vale citar um trecho do Diário de Bordo dessa que vos escreve, acerca da experiência no FIEI:

Eis que me embaralhei ao pronunciar os nomes dos alunos. A grafia era nova para mim... raramente conseguia acertar o modo de dizer os nomes. Apreensiva com minha própria ignorância, notei que eles não pareciam se ofender com minha má pronúncia. Ao contrário, riam alto, pareciam se divertir com cada erro. Num dado momento, chego a perceber que ficavam mesmo esperando o próximo tropeço, para mais gargalhadas. Isso me deixou mais à vontade com minha “diferença”. Percebo que a interculturalidade pode ser fonte de afeto, de encontro, de aproximação, e não apenas de separação. (Diário de Bordo, maio de 2014)

O longo tempo de percurso entre o Campus e o SESC foi usado também para contextualizar a peça, quando surgiu o dado de que Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 104-121. Maio, 2015.

90% desses alunos jamais haviam pisado num teatro. O cruzamento cultural de fronteiras estava em pleno desenvolvimento, em via de mão dupla.

Ao chegar no SESC, as alunas ausentes aguardavam acompanhadas de quatro alunos que não pertenciam à turma LAL mas que, ao saber da atividade, quiseram participar. Havia interesse pelo teatro - certamente, não era por falta de desejo que tantos nunca o tinham frequentado. Durante a peça, atenção e deferência. Risos e sustos. Uma cena de nudez causou espanto em alguns – Evangélicos? – chamando atenção da professora, que catava avidamente cada migalha de conhecimento intercultural.

Ao final, os alunos levantaram-se das poltronas para aplaudir os atores, soltando gritos de “Bravo!”, para novo estranhamento da docente: “Sabem usar os códigos teatrais tão bem, sem nunca terem pisado no teatro!” Na volta no ônibus, ao conversar sobre a peça, suas interpretações e metáforas, os alunos estavam em êxtase. Comentários como: “Antes eu achava que todo teatro tinha que ser falado!”, “Eles faziam imagens que contavam histórias?”, “Esse teatro é mais abstrato... mas eu entendi tudo!” surgiam a todo momento. Nesse momento, a docente falou um pouco sobre as peculiaridades da cena contemporânea, do teatro pós-dramático, das novas linguagens teatrais. Explicou, entre outras coisas, que as imagens, seja mediadas por vias tecnológicas ou ao vivo, têm um papel importante, assim como a ambientação sonora e outros elementos simbólicos. Esses também são *texto* e possuem, no teatro contemporâneo, tanta importância quanto o texto falado. A não necessidade de personagens, de um artista poder interpretar a si mesmo em cena, de possuir uma autoria maior em relação ao diretor também foi explicitada. E, além disso, a horizontalidade dos trabalhos dos coletivos, que não partem de uma ideia pré-concebida por um indivíduo, mas sim, constroem juntos, coletivamente, o trabalho como um todo, foi ressaltada. Mencionou-se, ainda, que

não há necessidade de uma linearidade no enredo, podendo faltar a tradicional divisão em começo, meio ou desenvolvimento da trama e desfecho. Hoje, uma peça pode simplesmente tratar de uma fatia do tempo solta na cronologia, sem menção ao que seja o início ou o final da história, por exemplo. Enfim, foram descritos, de maneira rápida, os pontos principais que diferenciam o teatro pós-dramático do teatro dramático, que podem também ser sintetizadas nas palavras de Almeida Junior:

O teatro já ultrapassou a ditadura reducionista do texto como a matriz do fazer teatral, da qual emanavam todas as chaves para a sua compreensão e elaboração. Atualmente, o texto dramático é um elemento integrante do processo teatral, que pode estar presente ou não no processo cênico. (...) A linguagem teatral é formada por vários códigos cênicos, num evento polissêmico; porém, acredito que esta linguagem não se forma pela somatória dos códigos, mas surge pela relação/interação entre os códigos de diferentes linguagens, com o sentido que se deseja comunicar no evento teatral. (ALMEIDA JUNIOR, 2011, p. 186).

Perguntas e mais perguntas apareceram, sem tempo de resposta, deixando a porta aberta para o próximo encontro. A experiência anterior havia possibilitado estranhamentos e aproximações mútuas, mas, na manhã seguinte, o dia começaria com os alunos falando de si. O velho esquema “diga seu nome e o que espera da aula” cedeu lugar a questões acerca do que os interessa na vida, se estão envolvidos em algum movimento social, como é a relação com a Universidade e como se sentem diante das políticas da instituição e do país em relação aos índios. Todos, sem exceção, faziam parte de alguma associação, organização ou movimento social, agindo em projetos que promovem desde a alfabetização e recuperação da língua mãe, até educação ambiental e a luta pela terra - nenhum deles ligado diretamente à arte.

O trabalho artístico da professora, na linguagem da Performance, foi apresentado brevemente e, segundo os alunos, esse se aproxima

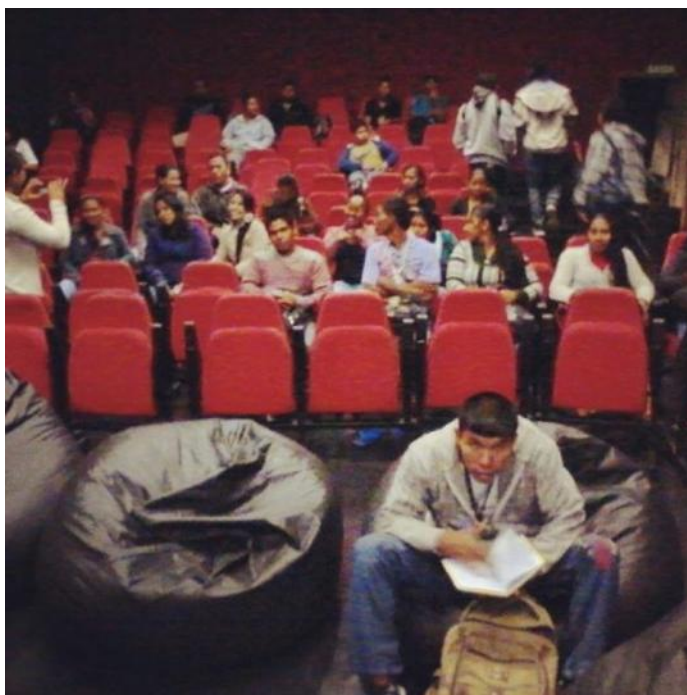
mais do que haviam visto na noite anterior, que do *Teatro* que esperavam ver. As críticas e análises continuaram ao serem apresentados os temas dos Jogos Teatrais pelas perspectivas de Olga Reverbel (1989) e de Joana Lopes (1989), as técnicas do TO - Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (1975) e novamente a Performance, agora pela abordagem de Zeca Ligiéro (2011). Artigos acerca desses temas, que deveriam ser lidos para os dias seguintes, foram entregues. Na sequência, viriam as atividades práticas, mas antes disso

Almoçamos juntos no *Bandejão*: mais conversas sobre os diversos movimentos sociais dos quais os alunos fazem parte. Comentários sobre os trechos de performances mostrados e sobre suas impressões, e as pontes feitas entre os rituais indígenas e a performance. O assunto muda para comida: coisas de comer diferentes na aldeia e na cidade, os nomes de um mesmo alimento variam também. Fim do almoço: “O que vamos fazer agora, professora?” Digo que iríamos brincar. (Diário de Bordo, maio de 2014)

O cenário era um gramado, à sombra de árvores, no fundo da FaE. Lá experimentou-se dinâmicas de alongamento e respiração, exercícios de expressão corporal e vocal, jogos de integração e de improvisação. Havia encanto no ar - e nenhuma timidez. No intervalo da tarde, a aula continuava – pelo menos para a professora, que à época escreveu:

Despeço-me dos alunos e peço que pensem sobre as propostas vistas; uma delas seria aquela que seguiríamos até o final do curso. Relembro que no dia seguinte iríamos cedo ao cinema, no projeto “Escola vai ao cinema” do CentoeQuatro. Excitação geral e a seguinte frase: “Ontem teatro, agora cinema? Nossa! Vai ser a primeira vez que vou no cinema também, professora!” (Diário de Bordo, maio de 2014)

O filme exibido foi “O som ao redor”, em sessão comentada pelo cineasta e professor Gustavo Jardim.



Vista da sala de cinema com os alunos do FIEI

De volta ao Campus, outro almoço compartilhado, no Bandeirão. A convivência tornava-se mais que uma simples formalidade. A cada novo encontro os vínculos se fortaleciam, assuntos migravam para família, filhos, em intimidade crescente. Esse *estar junto* era, em si, um início do processo de criação, como aponta a pesquisadora Taís Ferreira (2006):

Há a experiência de estarmos juntos. Ou seja, aquele ‘entre nós’ (...) afetos, dissabores, sons, rancores, odores, toques, sensações, expressões, enfim tudo aquilo que não cabe no espaço do papel. O que, por mais esforço descritivo que se faça, sempre será difícil de expressão fidedigna. Muito próximo daquilo a que tenho me referido como essencialmente teatral: o inenarrável estar junto. (FERREIRA, 2006, p. 48).

A época das aulas coincidiu com as celebrações de 50 anos do fim da ditadura militar no Brasil. O tema impregnava a Universidade: Conferências, Seminários, cartazes pelos corredores da FaE. É quando, ainda no Bandeirão, a professora pergunta: “Repararam nos anúncios sobre a ditadura? Fico pensando como foi para vocês, Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 104-121. Maio, 2015.

indígenas, a repercussão do Golpe Militar...” A pergunta era genuína: o tema não lhe saía da cabeça, fruto de uma palestra assistida dias antes. Foi possível notar que era novo, também, à maioria dos alunos. Sabiam que os militares haviam chegado nas aldeias, mas os conhecimentos eram rasos. Enquanto isso, lá mesmo à mesa de comer, um aluno com *tablet* nas mãos fez uma busca no *Google* sobre o tema. Rapidamente, encontrou dados e os leu em voz alta. Há interesse geral, afinal o assunto era uma descoberta em comum, uma ilha em meio às diferenças. A porta estava aberta para que fosse feita a pergunta: “O que acham de realizarmos uma apresentação sobre isso, aqui na FaE, como finalização da disciplina?”

Chegando na sala de aula, debater sobre os textos lidos, um caminho para o curso começou a surgir. Sendo perguntados se desejavam realizar uma apresentação na FaE, que demandaria pesquisas, ensaio e muito trabalho, resposta foi unânime: sim! O tema e a linguagem eram de livre escolha da turma, a única coisa que não caberia era simplesmente decorar um texto pré-existente, pois, como nos ensina Ingrid Koudela, o aluno que simplesmente decora um texto clássico, e o espetáculo que se preocupa apenas com a produção, não refletem valores educacionais se o sujeito da representação não foi mobilizado para uma ação espontânea (KOUDELA, 1998, p.25).

Então, um dos alunos presentes no almoço trouxe de volta a proposta da Ditadura Militar, sugerindo-a à turma. Muito politizados, os alunos abraçaram a ideia. Diziam que o tema era urgente, era um lado da história do Brasil que ninguém via - como acontecia aos próprios índios. Todos concordavam que o assunto era relevante e desconhecido, mesmo para eles. Agora, precisava-se decidir o formato: Jogos, Performance ou Teatro do Oprimido? Ajudando-os nessa escolha, a professora recapitulou as três linguagens e ressaltou a inclinação natural do Teatro do Oprimido e

da Performance para os temas políticos, bem como as analogias entre essa última e os rituais indígenas. Pronto, estava decidido. Uma performance que se aproximasse dos rituais indígenas e falasse da ditadura nas aldeias. Os exercícios de alongamento, aquecimento, expressão corporal e vocal permaneciam durante o período de criação: a base para estar inteiro em cena. O restante seria descoberto coletivamente, em conhecimento-processo, como define a pesquisadora Guaraci Lopes Martins:

A concepção de conhecimento-processo constitui a investigação, a construção e a desconstrução do real, diferentemente do conhecimento-produto, que é pronto, estático e não inclui o desvelamento do real. A escola deve desencadear, estimular e transmitir referências comuns, para a inserção do aluno na sociedade; porém, precisa proporcionar a ele uma experiência de liberdade criativa e, assim, deslocá-lo da passividade e da pressuposição de que tudo possui um significado definido. (MARTINS, 2006, p. 43)

A pesquisa fluíu de modo espontâneo e reflexivo. Buscou-se memórias reais desse período, em conversas com mães, pais e parentes mais velhos. Assistiu-se um documentário acerca do tema e, durante o filme, termos, frases, imagens que causassem impacto foram anotadas, pois seriam possíveis materiais de cena. Cantos e danças indígenas das quatro etnias foram adicionados aos exercícios de expressão corporal - e poderiam também integrar a performance.

Ao final de dois dias de muito trabalho coletivo, obteve-se a estrutura da performance. Nas pesquisas, descobriu-se que os militares criaram um exército com os próprios índios, e ainda, um presídio para os que cometessem *crimes* como: falar e cantar na língua indígena, beber cachaça ou cauim⁴, ultrapassar limites territoriais definidos aleatoriamente pelos militares, caçar sem autorização e até namorar. Os alunos se organizaram em quatro grupos de *criminosos* e um quinto, de índios servindo ao exército. A

⁴ Bebida alcoólica tradicional dos povos indígenas do Brasil, feita através da fermentação da mandioca ou do milho, adicionada a sucos de frutas.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 104-121. Maio, 2015.

cena se iniciava com todos juntos, livres, passando pela captura e subsequente prisão, pelos índios-soldados, um a um. Isso acontecia em um ritual dançado em roda, onde se alternavam cantos e passos ritmados, típicos dos Pataxó, Pancararu, Xakriabá e Guaraní. À medida em que eram presos, os contraventores eram calados à força, retirados da dança e lançados ao chão. No local da queda se escrevia, em giz branco, frases retiradas das pesquisas feitas, remetendo à voz de um ancestral real, preso e torturado no passado - em cuja memória se fazia a performance.



Imagens da performance em andamento

A apresentação aconteceu no saguão da FaE, horário do almoço, para uma numerosa platéia que, ao transitar por ali, parava para ver. Horas depois de terminada a ação, os relatos em giz continuavam intactos no chão, não haviam sido pisados, numa demonstração de respeito dos demais estudantes, professores e funcionários.

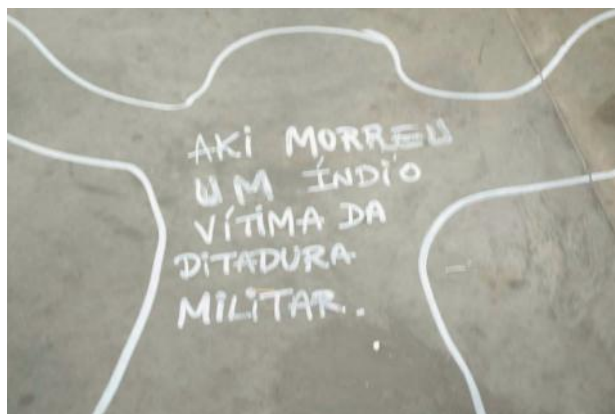


Imagem de relato em giz, intacto horas após a finalização da apresentação

O conceito de interculturalidade saltava aos olhos. Havia elementos da cultura indígena: homenagem a ancestrais reais, cantos, danças e procedimentos ritualísticos do repertório cultural das quatro etnias. A isso, somava-se um tema oriundo da civilização não-indígena, a Ditadura Militar, encenado por meio da performance. E o principal: ao contrário do que se deu na realidade, em que a cultura indígena foi brutalmente massacrada pelo homem branco, sobretudo durante o regime militar, durante a performance essas culturas conseguiram estar lado-a-lado, sem que uma anulasse ou se submetesse à outra.

Conclui-se, apontando que o trabalho que culminou na apresentação, bem como as questões levantadas até este momento, não acabaram ao fim das aulas. Eles se acumularam ao longo de um processo que se repetiu nas aldeias e que, espera-se, continuará nas salas de aula desses alunos, muitos já atuando como professores.

Ficou a certeza de que assim como os alunos viveram um processo de aprendizado intercultural, professora e Universidade também o viveram, afinal, a interculturalidade somente é válida quando legítima todos os saberes envolvidos. É agregando reciprocamente que uma arte e uma educação interculturais são capazes de fazer ver, compreender, viver, conjugar e transformar as realidades.

Referências Bibliográficas:

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1975.

FERREIRA, Taís. Problematizando uma estratégia metodológica de pesquisa em teatro e educação. *Olhar de Professor*, v.7, n.01. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa., 2006.

ALMEIDA JUNIOR, José Simões. *Ler o espaço teatral*. Anais do III SOPCOM, VI Lusocom e II Ibérico, v.2. Portugal, 2011.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LIGIÉRO, Zeca. *Corpo-a-corpo: estudo das performances brasileiras*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

LOPES, Joana. *Pega Teatro*. Campinas: Papirus, 1989.

MARTINS, Guaraci S. Lopes. *O Ensino do Teatro para além do Entretenimento*. Revista Científica/FAP, Curitiba, v1, Jan/Dez 2006.

NASCIMENTO, Glória C. C. Mestre dos mares: o saber do território, o território do saber na pesca artesanal. In: CANANÉA, F. A. *Sentidos de leitura: sociedade e educação*. João Pessoa: Imprell, 2013.

PINHO, Breno A. Redistribuição de Renda e Sustentabilidade Produtiva a partir da Economia Popular e Solidária: Perspectivas para o Caso do Território Indígena Xakriabá. *VII Encontro Nacional da Sociedade Brasileira de Economia Ecológica*, 2008. Disponível em http://www.ecoeco.org.br/conteudo/publicacoes/encontros/vii_en/mesa5/trabalhos/redistribuicao_da_renda.pdf acessado em 31.01.2015

REVERBEL, Olga Garcia. *Jogos Teatrais na Escola – Atividades Globais de Expressão*. São Paulo: Scipione, 1989.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

_____. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. Mae (org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. 4a ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Multiculturalidade no Ensino de Arte e sua Influência na Leitura dos Códigos Estéticos*. São Paulo: SESC/SENAC, 2012.

Recebido para publicação em 02 de fevereiro de 2015
Aprovado em 27 de abril



COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Patrícia Celis Murillio
Leandro Osni Zaniolo

Universidade Estadual Paulista

Resumo:

A Comunicação Alternativa (CA) introduz uma nova prática pedagógica ao entender que o processo linguístico não precisa ser dado por uma linguagem oral. No entanto, as práticas escolares reconhecem na linguagem oral o principal meio de comunicação. O objetivo da pesquisa consistiu em descrever a realidade da educação infantil inclusiva para crianças que não falam. Esta pesquisa é um ensaio bibliográfico sobre a efetividade da CA na educação infantil, mediada por leis e portarias que regulamentam as ações educacionais inclusivas. Resultados: O universo escolar, da educação básica, encontra na estrutura curricular e na formação continuada dos professores, um descompasso frente às necessidades emergentes da educação inclusiva. Contudo, a prática da comunicação alternativa vem sendo gradualmente inserida nas escolas da educação básica junto aos grupos de pesquisa.

Palavra Chaves: Educação infantil; educação inclusiva; comunicação alternativa.

ALTERNATIVE COMMUNICATION IN EARLY: CHILDHOOD EDUCATION: NEW PEDAGOGICAL PRACTICES

Summary: The communication alternative (CA) introduces a new pedagogical practice to understand the linguistic process does not need to be given by an oral language. However, school practices recognize oral language is the main means of communication. The goal of the research was to describe the reality of inclusive early childhood education for children who do not speak. This research is a bibliographic essay on the effectiveness of the CA in early childhood education, mediated by and laws and ordinances governing educational actions. Results: the universe of basic education school located on the curricular structure and the continuous formation of teachers, a gap against the emerging needs of inclusive education. However, the practice of alternative communication is being gradually inserted in schools of basic education among the research groups.

Word Keys: Early childhood education; inclusive education; alternative communication.

Educação como Direito: Educação Infantil uma retrospectiva histórica

A educação infantil surgiu da articulação entre os interesses jurídicos, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, do início do século XX, que determinaram diferentes influências sobre a educação (ANDRADE, 2010).

Podemos dizer que o que diferencia o Brasil dos países da Europa está no fato de que as creches, no Brasil, surgiram para minimizar problemas sociais decorrentes da miséria, ao contrário da Europa que a expansão das creches se deu devido ao recrutamento das mulheres como mão de obra para as fábricas.

A origem das creches no Brasil, no início do século XX, revela antecedentes que são vinculados às instituições asilares destinada aos filhos carentes de mães solteiras e viúvas, em condições de internato. Certamente, as origens do ensino infantil, atrelada ao desenvolvimento da industrialização, aponta uma sociedade com anseios capitalistas que emergia para uma vida urbanizada, mas, sofria com as epidemias decorrentes de um problema de saúde coletivo.

A educação infantil passa a ser uma estratégia de saúde pública que tinha a educação básica como recurso pedagógico para disciplinar os corpos e instruí-los a novos hábitos. O atendimento nas creches, vinculado à esfera médica e sanitária, tinha como objetivo promover a saúde e difundir normas rígidas de higiene associando à pobreza a falta de conhecimentos, negando as questões econômicas e políticas do país (ANDRADE, 2010; SCHEIB, 2010).

As políticas públicas, da década de 1930, refletem os diferentes interesses da burguesia, dos trabalhadores, e do Estado. Assim, houve a criação do Ministério da Educação e Saúde assumindo oficialmente a responsabilidade pelo atendimento a infância. Dessa forma, desde 1930 a educação infantil tinha cunho assistencial e educativo pedagógico.

No ano de 1941 foi criada a legião Brasileira de Assistência (LBA) e as políticas voltadas para a infância, no Estado Novo, configuraram a proteção da criança de 0 a 6 anos. O golpe militar de 1964 acarretou profundas mudanças marcadas pela repressão da ação governamental destinada às crianças e adolescentes. Após a ditadura militar a explosão de movimentos sociais no país em prol a abertura democrática leva a um cenário de grande mobilização em 1980, em torno dos direitos humanos, resultando em um novo ordenamento legal e uma nova doutrina que culmina em 1988 com a promulgação da Constituição Brasileira (ANDRADE, 2010; SCHEIB, 2010).

A visibilidade da Educação Especial vem a acontecer mediante a esta série de acontecimentos sociais que vieram a culminar com a constituição de 1988, proclamando a Educação como um direito de Todos e dever do Estado. Em 1990, o Brasil concorda com um sistema de educação inclusivo, com a Declaração de Educação Mundial de Educação para Todos, na conferência mundial da UNESCO, realizada na Tailândia. Essa nova ideologia é reafirmada com a Declaração de Salamanca na ação na área das Necessidades Educativas Especiais, UNESCO 1994 (CURY, 2008; SEKKEL & MATOS, 2011).

Desde então o país instalou um processo de transformação no sistema educacional brasileiro, que teve como desdobramento mudanças na legislação e na elaboração das diretrizes nacionais para a educação, todas elas norteadas pela ideia da educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, em 1998, e as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, em 2001, entre outras (PIMENTEL, 2012; SEKKEL & MATOS, 2011).

De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996).

Capítulo V

Da Educação Especial.

Art. 58. Entende-se por educação especial para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais

1º. Haverá quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, para atender as 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.

3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do estado, tem início na faixa etária de 0 a 6 anos, durante a educação infantil

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão os educandos com necessidades especiais

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades.

III - professoras 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 (2014, p. 33).

A política de formação de professores para inclusão de estudantes com deficiência é preconizada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.9.394/96 que define que os órgãos governamentais devem assegurar aos professores capacitações que viabilizem uma educação com qualidade, com currículos, métodos,

técnicas e recursos educativos que atendam às necessidades destes educandos (PIMENTEL, 2012).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil1998), para que haja de fato a implementação do modelo de atuação inclusiva são requeridas a modificação e superação de obstáculos oferecidos pelo sistema de ensino regular, de sorte que a capacitação docente deve ser vista como uma das metas do sistema educacional a fim de que ocorra a inclusão de direito e fato (SAMESHIME 2009, p. 32).

De acordo com Pimentel (2012), após 16 anos da promulgação desta lei, os professores da escola básica se encontram despreparados para o trabalho com estudantes com deficiência.

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão (PIMENTEL, 2012, p.140).

Fica claro que não basta garantir o acesso destes estudantes à escola regular, é necessário o apoio ao docente para que esta inclusão ocorra de fato, garantindo a equidade no atendimento pedagógico, assim a formação docente deve envolver a compreensão da diversidade na realidade de cada sujeito (GATTI & BARRETO & ANDRÉ, 2011).

Para tanto, a ação pedagógica numa escola inclusiva deve requerer do professor subsídios teóricos e metodológicos para buscar novas formas de ensinar, de modo que possa efetivar um processo de aprendizagem. Isto requer um investimento constante em práticas investigativas, buscando referenciais teóricos e epistemológicos que favoreçam a compreensão da aprendizagem, para cada aluno em singular. A inclusão reestrutura o sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças (GATTI & BARRETO & ANDRÉ, 2011).

O governo chamou para si a incumbência de formular referências curriculares capazes de consolidar a concepção de educação básica como um processo contínuo. A reforma curricular é uma peça chave fundamental para a reforma na mudança de eixo das políticas de igualdade voltada para todos. A educação como direito humano se impõe também como direito a diferença o que demanda profundas transformações no conjunto dos padrões de relacionamento da sociedade (GATTI & BARRETO & ANDRÉ, 2011).

O objetivo da pesquisa consiste em descrever a importância da linguagem e da comunicação buscando difundir a Comunicação Alternativa como proposta pedagógica para crianças que não oralizam, e que estão inseridas no contexto inclusivo da Educação Infantil. Neste sentido, vamos demonstrar a atual conjuntura, expressa por uma educação política nacional de inclusão, que solidifica a educação como direito de todos. Assim, a pesquisa buscou seus alicerces em referenciais teóricos que pudessem traduzir a construção do processo para uma Comunicação Alternativa, na primeira infância, na sua inter-relação com a deficiência da oralidade e a realidade da escola inclusiva.

Caminhos Metodológicos:

A pesquisa teve início a partir de uma disciplina realizada na pós-graduação, UNESP-Araraquara, na área de Educação Escolar no ano de 2014. A disciplina tinha como objetivo demonstrar a Comunicação Alternativa como meio para uma Comunicação social das crianças que não oralizam. A importância do tema me remeteu a uma busca bibliográfica sobre a perspectiva da Comunicação Alternativa na Educação Infantil Inclusiva.

A busca bibliográfica foi realizada no SCIELO e junto aos referenciais bibliográficos obtidos durante o decorrer da disciplina. A pesquisa destinou-se a contextualizar a Educação infantil como um direito de

todos, realizando uma busca ativa do histórico da educação infantil e suas correlações com a Educação Inclusiva na questão da linguagem, análise da LDB e dos PNE ressaltando os direitos das pessoas com deficiências e levantamento de dados referentes à formação docente e estrutura curricular para uma Educação Inclusiva.

Pensamento e Linguagem: O lugar do outro na educação

Para uma maior compreensão vamos definir língua e linguagem antes de avançarmos para a questão epistemológica do pensamento. Assim, a língua é um conjunto de normas e regras fixas, estruturada pela gramática. Língua como um sistema de possibilidades que oferece um conjunto flexível de regras de seleção de combinação e substituição sem comprometer ou alterar a interação. Cada língua possui suas particularidades e seus signos linguísticos (VON TEZCHNER, 2005; DELIBERATO, 2009; MORESCHI & ALMEIDA, 2012).

A linguagem, no entanto, é um fenômeno humano relacionado com as práticas sociais e a capacidade de poder se comunicar por meio dela, conseguindo manifestar; sentimentos, emoções e pensamentos; sendo a linguagem um instrumento de comunicação e interação com o outro. A linguagem é o centro de interesse de vários campos de estudo desde a linguística até a neurobiologia, e entende-se que a linguagem está envolvida com funções mentais superiores, logo o indivíduo apresenta um substrato orgânico com vários sistemas interligados que se relacionam com o meio e assim produzem conhecimento (DELIBERATO, 2009).

Fala, escrita, expressão corporal e gestos são formas de comportamento que os indivíduos possuem para expressar a sua linguagem interna. A comunicação, no entanto, consiste em poder compreender o que o indivíduo quer dizer ou fazer-se entender pelo interlocutor (DELIBERATO, 2009).

Pensar a ação do outro na aquisição da linguagem traz ao contexto atual um apartamento das teorias inatistas e uma aproximação com as teorias interacionistas, onde a linguagem não é uma função inata ou apenas de ordem genética, ou melhor, a linguagem é um arcabouço de representações simbólicas com diferentes formas que se expressam por meio de signos, a língua. A constituição social e cultural da linguagem corrobora com o entendimento de que a aquisição da linguagem também necessita do outro para o seu desenvolvimento (PEREIRA, 2012).

Entendemos que o pensamento constitui-se por uma construção social/cultural e histórica e a sua representação simbólica pode ser expressa via linguagem, ou seja, pode ser partilhada com o outro mediante um meio de comunicação verbal ou não verbal. No caso das crianças que não oralizam, podemos inferir que a linguagem interna está presente, mas sua expressão verbal se encontra tolhida (PEREIRA, 2012).

Quando apontamos o outro como uma necessidade para o desenvolvimento da linguagem das crianças normais, esta mesma perspectiva também é necessária para as crianças que não oralizam. A linguagem interna das crianças, que não oralizam, pode encontrar novos caminhos, além da oralidade, sendo projetada para um método de ensino inclusor, que as possibilite comunicação (AZENHA, 2005).

Os rumos educacionais dados para uma inclusão efetiva apontam a Comunicação Alternativa como um instrumento que pode transitar entre o pensamento e a linguagem da criança que não oraliza, modificando uma realidade ao permitir que o desenvolvimento infantil venha a ser respaldado por uma comunicação que o interaja com o seu convívio social (VON TETZCHNER, 2005).

A Comunicação Alternativa e Suplementar tem ampliado os seus locais de atuação, saindo das clínicas e instituições especializadas para abranger serviços da secretaria de educação e secretaria de saúde das prefeituras municipais. Não é possível negar o papel que as instituições especializadas tiveram na produção de conhecimentos acerca de metodologias de trabalho com pessoas com necessidades especiais diante das políticas de inclusão (CARNEVALE et al, 2013).

No processo de interação, entre a criança e os seus interlocutores, ocorre à formação de conceitos levando-as a capacidade de simbolizar o mundo que as cerca por meio das expressões verbais ou não verbais. A linguagem falada assume o principal meio de comunicação, para o processo de ensino e aprendizagem das crianças na educação infantil.

Os sistemas não verbais de comunicação são todos aqueles que proporcionam a expressão funcional através dos símbolos distintos de quem se comunica, podendo ser classificado em dois grupos distintos: Sistemas de comunicação com apoio e sistemas de comunicação não apoiado.

Os sistemas de comunicação não apoiados são aqueles que não necessitam de nenhum instrumento ou meios auxiliares utilizando-se de gestos comuns, códigos gestuais, sistema de línguas de sinais, alfabeto manual. Os sistemas apoiados, no entanto, utilizam elementos representativos como objetos, fotos, figuras, pictogramas e sistemas que combinam símbolos pictográficos e ideográficos.

Quanto às terminologias, Comunicação alternativa (CA); Comunicação Suplementar Alternativa (CSA); Comunicação Ampliada (CA) ou Comunicação Facilitadora (CF) tais termos carregam conotações e sentidos diferentes em função da área de conhecimento e do referencial teórico adotado, não havendo em dias atuais um consenso para o uso desta terminologia (CHUN, 2009).

A expressão *Augmentativa and Alternative Communication (AAC)*, traz a conotação de auxiliar, servir de apoio, complementar, enfim suplementar a comunicação dos outros meios já empregados como gesto, olhar, expressão facial, sorriso, além da própria fala ou vocalização que pode estar presente. Esta expressão deve ser empregada quando claramente se acrescenta um meio a fala natural, caracterizando uma substituição da fala ou da escrita (CHUN, 2009).

As denominações Comunicação Alternativa, Comunicação Ampliada ou Suplementar vem ao encontro de uma comunicação diferente da tradicional, fazendo uso de símbolos pictográficos, ideográficos e arbitrários. A comunicação alternativa não tem como objetivo substituir a linguagem oral, mas constituir-se em um instrumento para atingi-la (DELIBERATO, 2009).

A Comunicação Alternativa é uma das áreas da Tecnologia Assistida (TA) que tem o objetivo de promover habilidades de pessoas com limitações funcionais decorrentes de diferentes deficiências. A CA visa a compensar e facilitar de forma temporária ou permanente as limitações e os padrões de inabilidade de indivíduos com transtornos expressivos da compreensão da linguagem falada ou escrita (CARNEVALE et al, 2013; CESA & SOUZA, 2010).

Nos sistemas simbólicos, não apoiados, o aluno utiliza apenas o próprio corpo para se comunicar já os sistemas simbólicos, apoiados, requerem instrumentos além do corpo do aluno para produzir uma mensagem. Estes sistemas podem ser simples e de baixa tecnologia como objetos concretos e símbolos gráficos organizados em pranchas de comunicação ou sistemas de alta tecnologia que incluem os sistemas simbólicos apresentados em comunicadores pessoais ou computadores (CARNEVALE et al, 2013).

A proposta pedagógica para uma Comunicação Alternativa tem três momentos específicos: escolha dos recursos, estratégias e técnicas. Os recursos são dispositivos utilizados para transmitir as mensagens como: pranchas, dispositivos eletrônicos, comunicadores, tablets, Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 122-142. Maio, 2015.

computadores. As estratégias compreendem o modo como os recursos serão empregados e a técnica é a forma com o usuário da CA fará a seleção dos símbolos (ALMEIDA & PIZA & LAMÔNICA, 2005; MORESCHI & ALMEIDA, 2012).

Dentro da comunicação alternativa podemos encontrar três recursos importantes como:

1- Sistema de comunicação por intermédio de figuras (PECS), descrito por Frost e Bondy em 1996. Pessoas sem comunicação oral são ensinadas a utilizar figuras representativas de objetos, situações, sentimentos. O processo ocorre basicamente por meio da troca de figura.

2- Sistema *Picture Communication Symbols (PCS)* proposto por Johson (1980-1998), composto por 3.000 mil figuras que expressam uma grande variedade de palavras, situações de vida diária e prática. O PCS é um sistema gráfico visual que contém desenho simples podendo acrescentar, na medida do necessário, fotografias, figuras, números, círculo para cores, o alfabeto, outros desenhos ou conjuntos de símbolos.

3 - Sistema Bliss, criado por Charles K. Bliss (1942-1965) é um sistema suplementar e ou alternativo da comunicação, constituindo-se em um sistema simbólico gráfico visual, composto por símbolos feitos de formas geográficas, que representam conceitos simples ou complexos. A pesar de sua vasta possibilidade de comunicações, a sua aprendizagem é mais lenta e exige maior desempenho cognitivo.

O Bliss é um sistema dinâmico capaz de representar conceitos abstratos e há varias formas de se expressar através dele por meio de frases simples ou complexas que utilizam uma quantidade básica de formas geométricas e seus segmentos. A *Blissymbolics Communications internacional* criou réguas – matrizes, conforme o tamanho do símbolo para realização de confecções dos desenhos.

A literatura tem discutido a importância de alguns cuidados na seleção de recursos alternativos e ou suplementares pensando em inserir um contexto de comunicação funcional. Também devemos dar importância aos procedimentos empregados durante a utilização da CA como o planejamento do tamanho, cor, disposição de figuras. Para a seleção dos recursos alternativos são necessários cuidados com a confecção de um tabuleiro de figuras e na seleção de palavras.

De acordo com Deliberato 2009; Vita, 2010; Cesa & Souza 2010, a carência de conhecimento por parte dos professores a cerca dos recursos e procedimentos alternativos de comunicação merece uma atenção especial. Contudo a educação infantil, alvo da inclusão, é importante não só para atender a inclusão da criança que não oraliza como também promover o seu desenvolvimento e prevenir déficits funcionais.

Para Vita (2010), Carnevale et al, (2013), Sekkel e Matos (2011) a formação de professores precisa ser considerada temporalmente, no atual contexto socio-histórico que vivemos, pois a simples presença de uma TA, direcionada para CA, não torna as escolas mais inclusivas se tais recursos não atuam em prol do ensino e aprendizagem.

Para Carnevale et al (2013) e Vita (2010) a comunicação ainda se dá basicamente na leitura que os professores fazem dos choros das expressões faciais e demais manifestações de seus alunos, sem a utilização sistematizada dos recursos existentes para CA. Consequentemente, alunos sem fala permanecem na condição de seres falados a partir de uma leitura governada primordialmente pelo imaginário de quem o interpreta.

Algumas contribuições sobre o papel da fala no processo dito formal pode contribuir para o entendimento das dificuldades encontradas por professores e alunos quando a fala está ausente, pois a fala é a modalidade da linguagem priorizada na maioria das relações sociais inclusive no ambiente escolar. A oralidade ainda é para o universo

escolar meio de transmissão para a construção de conhecimentos (ZUCHETTI, 2011; CARNEVALE et al, 2013).

Pesquisas apontam que os professores do ensino regular não possuem capacitação adequada e, muitas vezes pode encontrar dificuldades em lidar com o aluno com deficiência com a falta de conhecimentos teóricos e práticos para lidar com essa população, o professor encontra dificuldades para organizar um bom planejamento pedagógico, adaptar recursos e estratégias, a fim de possibilitar o entendimento, a realização e a participação efetiva do aluno com deficiência, nas atividades pedagógicas (SAMESHIMA, 2009 p.19).

A comunicação Alternativa, portanto, possibilita uma ruptura com um cenário de ações e de concepções corriqueiras como: não falar estar associado a não poder se manifestar suas escolhas. (CARNEVALE, 2013; SEKKEL & MATOS, 2011).

A oralidade, enquanto meio prioritário da comunicação para o ensino e aprendizagem, associada ao peso do estatuto do universo escolar parece responder pelas dificuldades que professores do ensino básico apresentam durante o processo de alfabetização de crianças que não oralizam (PAULA & ENUMO, 2007; CARNEVALE et al, 2013).

Para Sameshima (2009) muitos estudos apontam o papel do fonoaudiólogo como urgente para a formação de profissionais, do âmbito escolar, para que assumam tarefas anteriormente exclusivas da fonoaudióloga. Encontra-se a necessidade de orientar e auxiliar todos os membros da escola como professores, diretores, coordenadores. Assim, a fonoaudiologia trabalha em prol da inclusão interligando a criança a escola e a família.

A família também é um ambiente apontando por diferentes autores como meio de expansão para o ensino, aprendizagem e desenvolvimento, possibilitando a mediação da comunicação desta criança. O papel da escola, da família e a atuação de professores e fonoaudiólogos junto às crianças, que não oralizam, percorrem caminhos ainda desconhecidos que certamente levam a necessidade

urgente de um currículo adaptado. Um currículo próximo dos anseios educacionais de uma criança em desenvolvimento.

Considerações Finais

Observa-se que nunca, em toda história, se estudou tanto sobre a educação de pessoas com deficiência como o século atual. (ZOBOLI, 2009). A necessidade de incluir pessoas com deficiência no ensino regular, por meio da Comunicação Alternativa, reflete uma nova proposta pedagógica que vem a subsidiar a educação básica, suplantando a fala por recursos não verbais e gestuais (SAMESHIMA, 2009; ZOBOLI, 2009).

A Educação Infantil passa por um momento de reflexão de seus componentes ideológicos e organizacionais incorporando à sua história a inclusão da criança com necessidades especiais. As mudanças na legislação e na elaboração das diretrizes nacionais para a educação, norteadas pela ideia da educação inclusiva, ainda estão sendo organizadas no Brasil.

Os direitos estabelecidos por uma política nacional de inclusão garantindo ao aluno o direito pleno de cursar todo o ensino básico com todo e qualquer apoio técnico e material que lhe for necessário (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001).

Podemos dizer que tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com o Plano Nacional de Educação (PNE) apontam medidas e ações inclusoras para o sistema de ensino, porém ainda são medidas generalizadoras que reduzem a complexidade de suas diversidades a um atrelamento médico - pedagógico.

A voz de muitos pesquisadores, da educação especial, traz uma preocupação quanto à descontinuidade da formação docente aos novos contextos inclusivos, expondo uma realidade que necessita ser priorizada dentro das políticas nacionais de educação inclusiva. A

educação inclusiva, ainda, expressa contradições entre as leis que visam a sua regulamentação no ensino especial e a sua realidade. Além da estrutura curricular e da formação continuada do professor temos também que realizar o levantamento de todos os impedimentos que desfavorecem a inclusão escolar. A percepção do outro frente à condição da deficiência, também retratada pelo pesquisador Vita (2010), revela que os professores não tem capacitação como também tem um conhecimento pequeno frente às diferentes possibilidades de deficiência física/psíquica/mental.

A questão do currículo adaptado e da formação continuada do professor são condições para a efetividade da educação inclusiva, no entanto, Vita (2010), em seus estudos, detectou que apenas o Rio de Janeiro apresentava um currículo direcionado para as necessidades especiais.

VITA (2010) faz uma análise dos documentos de referência de todos os estados das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, três estados do Norte e seis do Nordeste e revelam dados interessantes a cerca da organização de serviços de Educação Especial nas diferentes regiões do Brasil. Esses documentos são unânimes em considerar que a oferta deveria ocorrer na Educação básica, incluindo a Educação Infantil, mas somente o Rio de Janeiro estabelecia orientações relativas à organização curricular e pedagógica diferenciada para os distintos níveis de ensino, destacando a importância da Educação Infantil para o processo de desenvolvimento e a possibilidade de menor rejeição ao processo inclusivo.

Os resultados do censo de 2006 oferecem dados gerais sobre as matrículas nas diferentes modalidades de ensino. Em relação à Educação Especial, restringem-se ao número total de matriculados (375.488), permitindo constatar uma variação negativa de 0,7% em relação a 2005. Não há informações disponíveis sobre a inserção das crianças com necessidades especiais nas classes comuns das escolas regulares, tampouco é possível distingui-las pelo nível de formação: creche, pré-escola, ensino fundamental etc. (VITA, 2010, p.3).

Segundo Carvalho (2005), o universo escolar da educação básica, historicamente marcado pela presença de um ensino repressor, encontra tanto na estrutura curricular, dos cursos docentes, como na formação continuada do professor, um descompasso frente às novas emergências da educação inclusiva.

O uso das tecnologias assistivas e de comunicação alternativa acionou competências cognitivas, organizacionais, sociais e comportamentais, conquistando uma bem sucedida alfabetização, em uma escola do ensino regular... [...] Os estudos demonstraram que as atividades pedagógicas adaptadas por meio de recursos CSA auxiliaram no processo de ensino e aprendizagem do aluno. As principais contribuições relatadas pela professora foram direcionadas para o aumento da concentração, atenção, memória, sequência lógica e iniciativa comunicativa de modo contextualizado. Os recursos foram favorecedores quanto ao entendimento e maior participação do aluno, nas diferentes atividades pedagógicas (SAMESHIMA, 2009, p.40).

O que podemos dizer sobre educação infantil e as novas demandas para uma educação inclusiva aponta para uma realidade divergente daquela preconizada por leis e decretos, contudo a comunicação alternativa, aos poucos, permeia grupos de pesquisa e vem sendo implementada nas escolas com o sucesso de permitirem a comunicação não oral.

A discussão destinada às questões da Educação Inclusiva incorpora uma nova “bagagem teórica” que deve ampliar os horizontes conceituais, teóricos e práticos da Educação Infantil, ao possibilitar formas singulares de desenvolvimento entre as crianças. Neste sentido, a Comunicação Alternativa traz uma prática pedagógica para o desenvolvimento do processo linguístico da criança que não oraliza.

As novas construções epistemológicas do corpo-sujeito reconstroem a percepção da criança que aprende e encontra na Comunicação Alternativa uma proposta pedagógica que recoloca o foco do ensino e

da aprendizagem para além da fala oral (ZOBOLI, 2009; CARVALHO, 2005).

A inclusão linguística, desde a Educação Básica, das crianças que não oralizam, leva em consideração que o desenvolvimento da fala oral não está diretamente relacionado à construção do pensamento e que a presença de uma linguagem interna pode superar a fala oral por meios não verbais expressando sentimentos e emoções ao construir um diálogo (FARIAS, 2009).

A Comunicação Alternativa traz uma nova prática pedagógica, trabalhando um sistema linguístico não oral, que possibilita a criança que não oraliza, a sua comunicação com o meio. Assim os sistemas de comunicação alternativa podem ser utilizados na escola com o intuito de possibilitar a interação e intensificar a comunicação da criança permitindo seu desenvolvimento e aprendizagem.

Os aspectos referentes à acessibilidade assegurada pela lei 10.098/2000 devem garantir as crianças que não oralizam a aquisição de recursos didático e pedagógicos e adaptações curriculares, bem como estão respaldados pelos artigos 208 e 227 da Constituição Federal que asseguram atendimento educacional especializado, acesso aos bens de serviço, eliminação dos preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

A presença de um fonoaudiólogo, na escola, tem grande importância sendo um profissional que vem a realizar um conhecimento interdisciplinar com a pedagogia, lembrando que a presença do fonoaudiólogo nas escolas esta devidamente respaldada pela lei 6.965/1981.

Quando fonoaudiólogos trabalham em conjunto com professores, eles trabalham direcionados na melhoria das competências de comunicação das crianças, na melhoria de acesso ao currículo, em maior autoestima dos professores, devido ao aumento da compreensão sobre o impacto das dificuldades de comunicação no ambiente escolar em maior conhecimento de como lidar com as dificuldades (SAMESHIMA, 2009, p.37).

Sameshima (2009), afirma que a comunicação alternativa também atinge objetivos como a expansão da comunicação, resultados positivos para a leitura, escrita e desenvolvimento da fala oral. Ainda como resultados práticos da comunicação alternativa, temos relatos de que as crianças que são submetidas a este sistema de comunicação apresentam melhoras no nível de atenção, memória e aspectos cognitivos da aprendizagem.

Para Sameshima (2009) a implementação de um sistema de Comunicação Alternativa, também preconizado por Deliberato (2009) pressupõe três etapas. Na primeira etapa a necessidade de orientações sistemáticas a respeito da linguagem e comunicação. Posteriormente apresentar os sistemas de CA e os vínculos entre comunicação, aprendizagem, leitura e escrita. Finalmente identificar o currículo escolar e conhecer o planejamento pedagógico da escola. A segunda etapa consiste na identificação das habilidades da criança e do estabelecimento da rotina da escola e a terceira etapa finaliza com a adaptação de materiais.

Os professores enfatizaram a importância do uso de sistemas de CSA para propiciar o desenvolvimento da linguagem e da linguagem escrita dos alunos com deficiência. Em sua avaliação as atividades pedagógicas adaptadas por meio dos sistemas de CSA possibilitam aos alunos o acesso, a participação e a realização das atividades do planejamento pedagógico. Perceberam que, mesmo não reconhecendo letras, palavras ou frases, os alunos podiam demonstrar suas capacidades de leitura escrita, como material adaptado e adequado as suas necessidades (SAMESHIMA, 2009, p.144).

A implementação de uma comunicação Alternativa pode acionar competências cognitivas, organizacionais, comunicativas, sociais possibilitando o processo de alfabetização.

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, M. A.; PIZA, M. H. M.; LAMÔNICA, D. A. C. Adaptações do sistema de comunicação por troca de figuras no contexto escolar. **Pró-Fono R. Atual. Cient.** v.17 n.2 Barueri May/Aug. 2005.

ANDRADE, L. B. P. Educação infantil na trilha do direito. In: ANDRADE L. B. P. (orgs) **Educação Infantil: Discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

AZENHA, C. A. O lugar do outro nas teorias sobre aquisição de linguagem. **Int-Ação Rev. Fac. Educ UFG** v.30, n.2, p.249-266. 2005.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Nacionais Para Educação Básica. Secretaria de Educação Especial**. MEC; SEESP, 2001.

CARNEVALE, L. B. et al. Comunicação Alternativa no contexto educacional: Conhecimento de professores. **Rev. Bras. Educ. Espec.** v.19 n.2 Marília Abr/June. 2013.

CARVALHO R. S. **Educação Infantil: Práticas Escolares e o Disciplinamento dos Corpos**. Dissertação de Mestrado Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

CESA, C. C.; SOUZA A. P. R. Novas perspectivas em comunicação suplementar e/ou alternativa a partir da análise de periódicos internacionais. **Rev. CEFAC**. v.12 n.5 São Paulo Sept/Oct. 2010 .

CHUN, R. Y. S. Comunicação suplementar e/ou alternativa: abrangência e peculiaridades dos termos e conceitos em uso no Brasil. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**. v.2, n.1, p.69-74.jan/mar; 2009.

CROCHIK, J. L. et al. A análise de atitudes de professores do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Educ. Pesquisa**. v.37 n.3 São Paulo set./dez. 2011.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cad. Pesquisa**. v.38 n.134 São Paulo: maio/ago. 2008.

DELIBRATO, D. Uso de expressões orais durante a implementação do recurso de comunicação suplementar e alternativa. **Rev. Bras. Educ. Espec.** v.15 n.3 Marília Sept/Dec. 2009.

FARIAS I. R. et al. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. IN: DIAS F. et al (orgs). **Educação Inclusiva a Deficiência e Contexto Social: Questões contemporâneas**. EDUFBA, Salvador: 2009.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 122-142. Maio, 2015.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil**. Um estado da Arte. Brasília UNESCO, 2011.

MORESCHI, C. L.; ALMEIDA, M. A. A comunicação alternativa como procedimento de desenvolvimento de habilidades comunicativas. **Rev. Bras. Educ. Espec.** v.18 n.4 Marília Oct/Dec. 2012.

PAULA, K. M.; ENUMO, S. R. F. Avaliação assistida e comunicação alternativa: Procedimentos para a educação inclusiva. **Rev. Bras. Educ. Espec.** v.13 n.1 Marília jan./abr. 2007.

PEREIRA, C. L. Piaget, Vygotsky e Wallon: Contribuições para os estudos da linguagem. **Psicol. Estud.** v.17 n.2 Maringá abr/jun. 2012.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para inclusão. Saberes Necessários e percurso formativo. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (orgs). **O Professor e a Educação Inclusiva: Formação, prática e lugares**. Salvador; EDU FBA, 2012.

SAMESHIMA Fabiana Sayuri. **Capacitação de Professores no Contexto de Sistemas de Comunicação Suplementar e Alternativa**. Tese de doutorado Programa de Pós Graduação em educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP. 2009

SCHEIB, L. Valorização e formação de professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Rev. Educ. Soc.** v.31, n.112, Campinas: jul/set 2010.

SEKKEL, M. C.; MATOS, L. P. Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. **Psicol. Esc. Educ.** v.18 n.1 Maringá jan/jun. 2011.

VITA, F. C. F. A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas. **Cad. Pesquisa.** v.40, n.139, São Paulo: jan/abr. 2010.

VON TETZCHNER, S. et al. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. **Rev. Bras. Educ. Espec.** v.11 n.2 Marília May/Aug. 2005.

ZOBOLI, F. et al. Corpo e Alteridade nos Complexos e (IN) Exclusão. In: DIAS FELIZ et al.(orgs). Educação Inclusiva a Deficiência e Contexto Social: Questões contemporâneas. **EDUFBA**, Salvador: 2009.

ZUCCHETTI, D. T. A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da educação básica. **Educ. Rev.** v.27 n.2 Belo Horizonte ago. 2011.

Recebido para publicação em 14 de fevereiro de 2015
Aprovado em 02 de abril de 2015



INCLUSÃO ESCOLAR E ENSINO DE ARTE: APROXIMAÇÕES

Maria Flávia Silveira Barbosa

Centro Universitário Adventista de São

Paulo

Resumo:

Este artigo pretende contribuir para as reflexões teóricas acerca do problema da orientação inclusiva no campo da Educação e as implicações – limites e possibilidades – dessa perspectiva para o ensino de arte nas escolas regulares. Parte-se da análise de documentos oficiais, buscando compreender termos como inclusão, diversidade, diferença, suas origens, seus fundamentos e seus usos na Educação Especial. Em seguida, afirma-se o direito à educação como questão fundamental subjacente ao problema da inclusão escolar, tentando inserir a educação dos especiais, dos excluídos, dos diferentes no âmbito do direito humano à educação. O texto se baseia ainda nas formulações de Georg Lukács e Lev Vigotski sobre arte e educação estética para defender a importância do ensino de arte na formação omnilateral de todos indivíduos.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Direito à Educação; Ensino de Arte.

SCHOOL INCLUSION AND ART EDUCATION: APPROACHES

Abstract:

This article aims to contribute to the theoretical reflections on the problem of inclusive orientation in Education area and the implications – limits and possibilities – of this perspective to the teaching of art in mainstreams schools. It starts with an analysis of official documents, trying to understand terms such as inclusion, diversity, difference, its origins, its foundations and its uses in Special Education. Then states the right to education as a fundamental issue underlying the problem of school inclusion, trying to insert the education of the special, the excluded and the different in the human right to education. The text is also based on Georg Lukács and Lev Vygotsky's formulations about art and aesthetic education to advocate the importance of art education on integral human development.

Key words: School Inclusion; Right to Education; Teaching of Art.

Palavras iniciais

O tema inclusão e seus múltiplos determinantes precisam ser ainda mais estudados no campo do ensino de arte. O texto que apresento aqui é uma pequena contribuição no sentido de ampliar as perspectivas de reflexão teórica sobre esse tema tão candente na Educação e acrescentar elementos ao debate. Proponho-me, então, a buscar os sentidos de alguns termos/conceitos, entre eles: educação especial, inclusão, exclusão, diferença, diversidade, desigualdade, baseando-me nas disposições de documentos oficiais, mas também nas reflexões de educadores com os quais partilho ideais e luta por uma educação emancipadora e democratizante. Tento encontrar respostas para algumas questões que considero primordiais: em quais contextos e por que esses termos aparecem no campo da Educação? A quem se referem? Quem são os especiais? Quem são os excluídos? Por que e como devem ser incluídos? Quem são os diferentes? O que revelam esses termos? O que ocultam?

A seguir, busco compreender aquela que considero a questão de fundo do problema: o *direito à educação*. A tentativa é entender o direito à educação dos especiais, dos excluídos, dos diferentes, no âmbito do direito *de todos* à educação. Acredito que a solução para ambos problemas – a inclusão e o direito à educação – passa pelos mesmos caminhos; se é que são dois problemas...

Faço, então, o esforço de trazer essas questões para o campo do ensino de arte e finalizo, defendendo a ideia de que esse problema é parte do problema maior do *acesso/direito* à arte e seu ensino para todas as nossas crianças e jovens; e proponho, fundamentando-me em Lev S. Vigotski (1997; 1998; 2004; 2009) e Georg Lukács (KONDER, 1996; DUARTE, 2010; FERREIRA, 2013), um referencial teórico que considero promissor no sentido da valorização da arte na formação de todos os indivíduos.

Pode ser que outros educadores, profissionais da área de arte, considerem pouco frutífera a elaboração teórica sobre esse tema, preferindo as contribuições didático-metodológicas; o que considero indispensável, porém

não suficiente. A intenção deste texto é, por outro lado, afastar-me de soluções rápidas e pontuais, buscando a raiz de problemas que se colocam no dia-a-dia da prática educativa, em qualquer área. A intenção é evitar o abraço acrítico e incondicional a concepções que nos são apresentadas com caráter de inovação, nos são impostas como panaceia, mas que, ao fim e ao cabo, não ajudam a superar os enormes problemas educacionais que, ainda no século XXI, atormentam o nosso país.

Em busca de um pouco de luz

No prefácio do livro “Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural” (BARROCO et al., 2012), Saviani (2012, p. 07) lembra, não sem um tom de crítica, o quanto são recorrentes no campo da Educação as mudanças de terminologia, “como se isso resolvesse os problemas enfrentados”. Acrescento uma impressão pessoal: parece-me que tais mudanças acabam camuflando os problemas que, apresentados sob óticas renovadas, não são concretamente compreendidos e assumidos, quer por aqueles que propõem as mudanças quer pelos profissionais que atuam nas escolas. No que toca ao tema aqui estudado, diz Saviani que passamos de criança deficiente a criança excepcional e a criança portadora de necessidades especiais. Hoje, temos a educação inclusiva, cujo fundamento é o reconhecimento da diversidade e do direito à diferença¹. Penso que o caminho a ser trilhado, neste texto, ajudará a elucidar esses termos.

Vejamos o que diz a Declaração de Salamanca (1994) acerca da inclusão. Esse documento – que causou forte impacto na Educação Especial no Brasil, refletindo-se em dispositivos legais como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e a Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2011) – propõe o acesso à escola regular às crianças com

¹ Para esclarecimento acerca da concepção de subjetividade que respalda a ideia de educação inclusiva, cf. NAGEL, L.H. Coletividade e subjetividade na sociedade contemporânea: questões educacionais que afetam a educação especial. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. dos S. A. da (orgs.). **Educação especial e teoria histórico-cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: EDUEM, 2012. Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 143-167. Maio, 2015.

necessidades educativas especiais. As escolas devem, a partir de então, se adaptar às crianças e não as crianças à escola, chamando-se a essa perspectiva “pedagogia centrada na criança”; uma pedagogia que seria capaz de “ir ao encontro” das necessidades de *cada* criança. É esse o princípio da educação inclusiva. Não se explicita detalhadamente a pedagogia centrada na criança, mas o foco do discurso é no *aprender*: todas devem ter oportunidade de aprender segundo seus ritmos e interesses próprios². Em que pese a importância fundamental dessa proposição, penso que a forte ênfase no aprender deixa um tanto vago o lugar do *ensino*, a começar pelo papel do professor, nesse contexto. Qual a natureza do aprendizado a que se está referindo, então? Se pensarmos em uma classe de escola pública no Brasil, com 35 a 45 alunos em uma boa hipótese – cada um com seus interesses e ritmos diferentes –, como deverá trabalhar o professor? Temo que, em situações como essa, as aprendizagens acabem ficando só no campo da socialização e da informalidade, sendo considerada de menor importância a aquisição de conhecimentos sistematizados; o que, segundo as concepções que assumo, é a especificidade da educação escolar.

Em nosso país, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) fazem eco à ideia de que as crianças com necessidades educacionais especiais devem estar nas escolas regulares, conforme se lê no art. 2º: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, p. 01). Marca ainda o início do atendimento a essas crianças para o nível da Educação Infantil. De acordo com as Diretrizes, a Educação Especial é uma modalidade da Educação Básica à qual cabe assegurar recursos (humanos, materiais e financeiros) e serviços educacionais especiais “para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns” (BRASIL, 2001, p. 01). Fica claro que o atendimento

² No documento, afirma-se reiteradamente que a perspectiva da escola inclusiva já alcançou sucesso em vários países, mas não há uma indicação clara de quais sejam esses países e nem de quais foram as condições (sociais, econômicas, pedagógicas) que possibilitaram o sucesso. Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 143-167. Maio, 2015.

aos educandos com necessidades especiais deve ser feito em classes comuns do ensino regular, sendo considerado o recurso às classes especiais de caráter transitório.

Outra ideia que está em consonância com a Declaração de Salamanca é a de que as escolas devem se *adaptar* às crianças. A adaptação, contudo, não parece ser um caminho promissor já que muitas vezes se reflete na ideia de redução ou minimização do currículo e concomitante ampliação do tempo escolar para as crianças com necessidades educacionais especiais. Senão, vejamos.

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

[...]

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

[...]

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de modo que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme estabelecido por normas do sistema de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série (BRASIL, 2001, p. 03).

Os currículos devem, portanto, se ajustar às *condições* dos alunos (conforme o art. 10º § 2º). Penso que essa é uma premissa pedagógica que precisa ser analisada com cuidado. Se é verdade que os currículos escolares devem ser flexíveis, também é verdade que tal flexibilidade não pode chegar a resumir os conteúdos escolares àquilo que tenha “significado prático e instrumental”. Parece-me que as *condições* do educando são vistas como um dado natural para cuja transformação o currículo (conteúdos, metodologias etc.) pouco ou nada pode contribuir. O currículo escolar não é visto como

fator de desenvolvimento para o aluno com necessidades educacionais especiais. Estamos, pois, diante de uma concepção naturalizante do desenvolvimento humano e a ela se deve opor uma concepção que considere o homem como ser social e histórico. Alexis N. Leontiev, um dos principais formuladores da Psicologia Histórico-Cultural, esclarece:

[...] o desenvolvimento mental da criança é qualitativamente diferente do desenvolvimento ontogénico do comportamento nos animais. Esta diferença provém, sobretudo, da ausência nos animais, de um processo *essencial* no desenvolvimento da criança: o processo de apropriação da experiência acumulada ao longo da história social. // Desde o nascimento, a criança é rodeada por um mundo objectivo criado pelos homens; são os objectos correntes, as roupas, os instrumentos mais simples, a língua e as concepções, as noções, as ideias que o reflectem. Os próprios fenómenos naturais encontra-os a criança nas condições criadas pelos homens: as roupas protegem-na do frio, a iluminação artificial afasta as trevas danoite. Pode-se dizer que a criança começa seu desenvolvimento psíquico num mundo humano³ (LEONTIEV, 1978, p. 319-320 – grifo do autor).

Assim, ao invés de postular uma adaptação que restrinja o currículo escolar às *condições* – entendidas como um dado natural e imutável – da criança com necessidades especiais, deve-se pensar, ao contrário, em um currículo escolar talvez ainda mais rico e pleno de conteúdos científicos, filosóficos e artísticos do que o destinado às outras crianças; um currículo que promova o seu desenvolvimento à altura das máximas possibilidades disponíveis para o gênero humano. A adaptação, a meu ver, deve priorizar, não a redução do currículo e a ampliação do tempo escolar, mas a criação de meios para que a criança com necessidades especiais se desenvolva plenamente. Em passagem de seu livro “Fundamentos de Defectologia”, Lev S. Vigotski (1997) afirma que não devemos nos conformar que a escola especial pratique um currículo reduzido e metodologias facilitadas e simplificadas, em comparação com a escola regular; segundo o autor, é preciso encontrar

³ Grafia original.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 143-167. Maio, 2015.

formas positivas, formas especiais de trabalhar que respondam às peculiaridades da criança deficiente⁴.

Em seu livro “O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica”, Martins (2013) afirma justamente o protagonismo da educação escolar – cuja função é a *transmissão do saber sistematizado* – no desenvolvimento psíquico da criança. Diz a autora:

[...] se é fato que a educação escolar promove desenvolvimento, também é fato que o desenvolvimento não resulta de qualquer modelo de educação escolar. Conforme procuramos demonstrar, o ensino que se volta aos objetivos desenvolvimentistas não é aquele que reproduz na escola a cotidianidade, marcada pela heterogeneidade, pelo espontaneísmo, por ações assistemáticas; também não é aquele que esvazia a educação escolar dos conteúdos clássicos, dos conteúdos científicos em nome dos conteúdos do senso comum, de conceitos espontâneos e de pseudoconceitos, operando nos limites do pensamento empírico. Igualmente, não é aquele que atribui as possibilidades da aprendizagem às particularidades individuais dos alunos, presentes em seu desenvolvimento real, *mantendo-os reféns do que são em detrimento daquilo que podem vir a ser* (MARTINS, 2013, p. 307 – grifos meus).

Penso ser correto, então, afirmar que é preciso bastante cautela com os sentidos da *adaptação* postulada em certos documentos oficiais; no caso das Diretrizes, mormente no que se refere à priorização de conteúdos básicos com “significado prático e instrumental”⁵. Assumir como premissa que o desenvolvimento de uma criança ou jovem está irremediavelmente definido no nível “prático e instrumental” é negar a eles inúmeras possibilidades de “vir a ser”.

Voltemos à Declaração de Salamanca. Seus signatários (quase cem países e vinte e cinco organizações internacionais) reafirmam o direito de todos à educação, preconizado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos

⁴ Ao tempo de Vigotski e seus colaboradores – início do século XX –, a Defectologia era o nome da área de conhecimento a qual hoje chamamos Educação Especial. Trata das questões da deficiência, mas acredito que suas reflexões se apliquem também ao termo atual “necessidades educativas especiais”. E embora se referindo distintamente à escola regular e à escola especial, penso que o inconformismo em relação a esse tipo de adaptação deve ser ainda maior se for praticada dentro da mesma instituição; instituição que supostamente deveria “incluir”.

⁵ Adiante, tratarei das implicações dessa disposição para o ensino de arte. Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 143-167. Maio, 2015.

(DUDH), de 1948. Considero lamentável que seja necessário ratificar a DUDH quase 60 anos depois; principalmente no que toca ao direito à educação, que segundo Gentili (2009, p. 1074) é um direito “que constrói e amplia outros direitos”. A DUDH estabeleceu a educação como *direito humano*, em outras palavras, um direito de todos os homens; não deveria ser preciso incluir *a posteriori* aqueles com necessidades educativas especiais. Isso, entretanto, não parece ser consenso, de modo que a Declaração de Salamanca delimita sua abrangência afirmando:

[...] as escolas se devem ajustar a **todas as crianças**, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto deste Enquadramento da Acção, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves⁶(1994, p. 06 – grifos do documento).

Vê-se pelo trecho acima como o documento se equivoca na tentativa de assumir uma postura não preconceituosa, não discriminatória ante as *diferenças*. Ora, são muito diferentes as diferenças ali colocadas. Diferenças ou necessidades especiais advindas de graves problemas sociais e de problemas biofísicos (mais ou menos graves) são tratados da mesma forma; com a agravante de destinar a escola como panaceia para todos eles. São de naturezas muito diferentes os problemas em si e também as especificidades (sociais, econômicas, pedagógicas, médicas) requeridas para o desenvolvimento educacional de crianças gravemente incapacitadas ou

⁶ Grafia original.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 143-167. Maio, 2015.

pertencentes a grupos minoritários; ou de meninos de rua ou crianças trabalhadoras; ou de crianças consideradas “superdotadas” ou daquelas que apresentam dificuldades no aprendizado etc. As afirmações anteriores parecem veicular uma concepção não-crítica das relações entre educação e sociedade, nos termos de Saviani (2002, p. 03-34). A escola é elevada à categoria de redentora da humanidade, como se o direito à educação, seja aquele preconizado pela DUDH, seja o tratado na Declaração de Salamanca, pudesse ser garantido *apenas* no âmbito dessa instituição⁷.

Estarei preconizando, em pleno século XXI, que as crianças especiais, diferentes, excluídas sejam colocadas em hospitais, sanatórios ou asilos, que sejam separadas das outras crianças? Não, evidentemente. A ideia que defendo é a seguinte: se as necessidades são especiais, então, é preciso *meios* especiais para garantir o atendimento a elas. Defendo, portanto, não o direito à diferença, à diversidade, mas o direito à igualdade. Direito de ter direitos iguais (e, naturalmente, também deveres e compromissos iguais). Mas essa igualdade a que me refiro só pode ser efetiva no ponto de chegada; penso que, muitas vezes, o discurso do direito à diferença se revela como uma tentativa de colocar a igualdade no ponto de partida. Mas se uma criança é cega em uma sociedade visual como a nossa; se uma criança fala outro idioma em casa que não a língua ensinada na escola; se uma criança tem que trabalhar antes de ir à escola; se uma criança é vítima de violência doméstica; se uma criança é filha de pais analfabetos, então, o seu ponto de partida não é o mesmo em relação às outras crianças que não vivenciam essas condições. A aceitação dessas condições como iguais no ponto de partida – o que me parece ser a face oculta do discurso do respeito às diferenças – se caracteriza, a meu ver, como aceitação das profundas injustiças e desigualdades promovidas pela sociedade capitalista, como se configura na atualidade. Penso que a garantia de direitos iguais para indivíduos diferentes requer *meios* diferentes.

⁷ É bem verdade que na Declaração de Salamanca são propostas diretrizes para outras instâncias da sociedade, mas é forçoso reconhecer que o peso da responsabilidade cai mais sobre a escola e seus profissionais. Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 143-167. Maio, 2015.

Em seu texto “Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade: as armadilhas da inclusão”, Klein e Silva (2012, p. 32-33) dizem:

[...] em termos gerais, as diferenças individuais precisam ser consideradas no processo pedagógico. Porém, o trato que se dará às diferenças – ignorá-las, respeitá-las, superá-las, combatê-las –, dependerá da natureza dessas diferenças. E, aqui, é fundamental estabelecer o contraponto entre diferença e desigualdade. [...] Há diferenças que não resultam em nenhuma limitação para os sujeitos nem interferem no seu desenvolvimento ou na sua inclusão social. Estas podem e, via de regra, são ignoradas. Entretanto, quando essas diferenças são impeditivas da plena realização do sujeito, por certo devem ser superadas ou, até mesmo, se for o caso, combatidas – o que não quer dizer, esclareça-se enfaticamente, combater o sujeito, mas combater aquilo que constitui uma causa de limitação para ele.

As autoras apresentam como exemplo de diferença que precisou ser superada ao longo da história humana as limitações às quais os cegos foram sujeitos, durante muitos séculos, até a criação e divulgação da escrita Braille, quando puderam, finalmente, ser “incluídos” no mundo letrado. Da mesma forma, apontam a exibição de legendas em filmes e programas de televisão, no Brasil, como um avanço na possibilidade de acesso à cultura para os surdos. Por outro lado, afirmam que há “diferenças que devem ser vigorosamente combatidas: são aquelas resultantes das desigualdades sociais, o que equivale a dizer que se deve combater essas desigualdades” (KLEIN& SILVA, 2012, p. 33).

Ora, não há possibilidade de combater as desigualdades sociais longe da luta pela transformação social, pois, como afirma Sader (2001, p. 76 – grifos meus),

[...] nunca a humanidade contou com tantos recursos tecnológicos para propiciar condições básicas de vida para o conjunto da população mundial. O ritmo de crescimento da população ao longo do século [XX] foi grande, mas tendeu a diminuir nas décadas finais. No entanto, ao aumento da capacidade de produzir não correspondeu um direcionamento

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 143-167. Maio, 2015.

dessa produção para os bens que a humanidade requer, dado que é o mercado – universo muito restrito, definido por quem tem recursos para comprar – que determina o que se produz. Os problemas se situam em outro plano – o da distribuição. [...] Se trata de uma distribuição cada vez mais concentrada dos recursos nas mãos de alguns países e, dentro desses países, dos setores que já contam com um nível de vida incomparavelmente superior ao dos demais. *Trata-se, portanto, de um problema social, de forma de organização econômico-social, que impede que os bens, produzidos em cada vez maior quantidade pelos homens, sejam apropriados pela maioria – de países e de setores sociais.*

Sendo assim, parece ilusório falar em inclusão escolar sem considerar que esse processo é parte de um problema maior – a exclusão social; ou dito de outra forma, sem considerar que inclusão e exclusão são as duas faces da mesma moeda. Um mergulho minucioso na obra de Karl Marx permitiu a Oliveira (2004) desvelar *exclusão como parte da lógica capitalista*. De acordo com o autor, o círculo entre exclusão e inclusão “é condição de possibilidade dos processos de produção e reprodução do capital” (OLIVEIRA, 2004, p. 23-24). Não há espaço, neste texto, para reapresentar todo o percurso dos estudos de Oliveira; apenas tomarei de empréstimo suas reflexões, resumidamente. De acordo com o filósofo brasileiro, o termo exclusão aparece já nos primeiros escritos de Marx, mas em “O Capital”, ao analisar a mercadoria como a célula da sociedade capitalista e buscando sua gênese, revela-se que “o homem – sujeito produtor da mercadoria – é *excluído* de sua rede lógica [da produção da mercadoria], enquanto ser complexo, de múltiplas determinações, e *reincluído* como ser unilateralmente determinado, depois de ser irremediavelmente reduzido à condição de simples *quantum econômico*” (OLIVEIRA, 2004, p. 126 – grifos do autor); esse é um processo de deformação ou redução ontológica, conforme diz o autor. Como isso acontece, a princípio?

Em poucas palavras, com a apropriação privada dos bens de produção (que ocorre na Europa, nos séculos XVII e XVIII), os camponeses são expulsos do campo e migram, inevitavelmente, para as cidades, onde só lhes resta vender sua força de trabalho, aceitando quaisquer condições impostas pelos novos senhores – os capitalistas –, em troca de um salário. Nessa relação organicamente desigual, aos trabalhadores, apenas o necessário para a

reprodução da sua própria força de trabalho; e aos proprietários, a acumulação de mais e mais riquezas. É nesse sentido que o homem (o trabalhador, o operário) é, primeiramente, expropriado, expulso, alienado do processo produtivo; para ser, depois, recolocado, ou incluído, em uma nova lógica – a lógica do capital. Ele, contudo, é incluído em condições de extrema precariedade, em condições extremamente desiguais; e, de totalidade síntese de múltiplas determinações, esse homem se torna apenas *força de trabalho* – categoria exclusivamente quantitativa, diz Oliveira (2004). Como se vê, não é possível pensarmos a superação da exclusão como a inclusão das pessoas excluídas no modelo capitalista de sociedade – esse é um modelo *necessariamente* excludente. A superação da exclusão virá somente com a superação do modo de produção capitalista – fundado sobre interesses particulares de classe –, em favor de uma nova sociedade, sem classes – fundada sobre interesses universais (PADILHA & BARBOSA, 2013).

Até aqui, tentei compreender alguns termos como inclusão, exclusão, diferença, diversidade e seu uso no âmbito da Educação e da Educação Especial. Ao analisar documentos oficiais, de âmbito multilateral e nacional, levantei alguns pontos, na tentativa de estimular o debate. Muitas outras reflexões seriam pertinentes em relação a esses termos, que se referem a problemas sociais e educacionais graves. Muitos outros pontos poderiam ser levantados; mas não seria possível tratar de todos eles, nesse momento. Sigo, agora, rumo ao que considero a questão fundamental: o direito de todos à educação.

Questão de fundo: o direito à educação

Um problema é sempre parte de um todo; está interligado a outros problemas. E a busca por soluções passa por uma “visão de conjunto”; só a visão de conjunto dá a dimensão de cada elemento do problema (KONDER, 1984). Mesmo sendo provisória – porque o mundo está sempre em transformação e também as relações entre os homens, os diversos aspectos Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 143-167. Maio, 2015.

da vida social etc. – e a realidade mais rica do que o conhecimento que se pode ter dela, é necessário o esforço para alcançar a visão de conjunto; para alcançar a síntese. Diz Konder (1984, p. 37 – grifo do autor): “a síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta numa situação dada. E é a essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de *totalidade*”. É preciso tomar cuidado, entretanto, porque a totalidade *não é* o resultado da soma das partes de um problema, mas uma estrutura complexa cuja compreensão requer a mediação da análise. Dependendo do nosso esforço, podemos alcançar diferentes níveis de totalidade.

Farei agora uma tentativa em relação ao tema estudado, buscando compreender a questão da educação inclusiva no âmbito maior do direito de todos à educação. Penso que só é preciso falar em educação inclusiva porque esse direito *não está* garantido a todos os indivíduos. Gentili (2009) apresenta uma reflexão que ajuda a desvelar as razões, como e porque esse direito não está garantido, descrevendo três dinâmicas que, na América Latina e no Caribe, funcionam como barreiras à sua plena realização. São essas dinâmicas: a pobreza e a desigualdade estruturais, a diferenciação dos sistemas nacionais de educação e os sentidos do direito à educação na sociedade capitalista.

Segundo o autor, as condições de extrema pobreza, de desigualdade e de injustiça que marcam o processo de desenvolvimento na América Latina são fatores que impedem que o acesso à escola – oportunizado pela expansão das redes de ensino público – se configure efetivamente como a democratização do direito à educação; tais condições atingem de modo mais perverso a população em idade escolar. Diz Gentili (2009, p. 1065-1066):

[...] desde a primeira infância até a adolescência, as condições de pobreza e indigência interferem de maneira intensa nas oportunidades educacionais dos mais pobres. O ciclo que vai do nascimento ao prematuro ingresso no mercado de trabalho, também acompanhado, no caso das meninas, pelo exercício prematuro de uma maternidade marcada por riscos e por uma assistência médica precária,

condiciona seriamente as oportunidades educacionais da infância latino-americana e caribenha, questionando seu direito à própria vida.

À pobreza se associa a desigualdade social que produz também reflexos na educação. Assim, o panorama que se apresenta é: todos têm direito à educação, mas as escolas estão diferenciadas em escolas pobres para alunos pobres e escolas ricas para alunos ricos. Nessas escolas, são diferentes o acesso aos recursos (físicos, econômicos, didáticos, humanos etc.), o perfil dos docentes e dos alunos que nelas transitam, o tipo e a qualidade dos conhecimentos ministrados. Dessa forma, complexifica-se a questão da exclusão *versus* direito à educação, caracterizando um processo chamado por Gentili de *exclusão includente* – processo através do qual a exclusão educacional ganha novas feições, “no contexto de dinâmicas de inclusão e inserção institucional” (2009, p. 1061). Tais dinâmicas acabam se revelando infrutíferas por tentar abordar o problema da exclusão de maneira pontual, sem considerar seu caráter multiplamente determinado.

Gentili (2009, p. 1072) lembra ainda a perspectiva humanista assumida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em relação ao direito à educação. Segundo ele,

[...] a Declaração de 1948 reconhecerá que a educação é um direito humano, um bem público e social, porque ela nos ajuda a nos comportarmos e a nos reconhecermos como seres humanos livres e iguais em direitos, a nos tratarmos de maneira fraternal, a lutar contra toda forma de escravidão e servidão, contra toda forma de discriminação, tortura e tormento, de aspiração colonial ou imperial; a educação protege-nos e é a defesa de nossa identidade, de nossa privacidade e de nossa honra, de nossa liberdade e da liberdade de todos, da dignidade, da felicidade (ela mesma, um bem comum), de toda liberdade de pensamento, do bem-estar, do acesso à riqueza acumulada, à saúde, à vivência plena de nossa sexualidade, nossa cultura e nossa moralidade.

Entretanto, na sociedade sob a égide do capital, sobretudo, a partir de meados da década de 1940 até os nossos dias, a educação assume importância pelos efeitos que supostamente pode causar no desenvolvimento econômico de um país. Estabelece-se, pois, sob essa perspectiva, uma relação linear e inequívoca entre educação e desenvolvimento econômico; a educação entra na lógica do mercado e argumentos como produtividade, competitividade, empregabilidade, aumento de riqueza (nacional e pessoal), entre outros, tornam-se muito presentes nos discursos sobre a educação. Ficam esquecidos os valores éticos e humanistas que fundamentaram o direito humano à educação na DUDH. Para o autor, lutar pelo sentido do direito à educação, como preconizado na DUDH, insere-se na luta maior por uma sociedade mais justa e igualitária; diz ele: “o futuro do direito à educação e a luta contra a exclusão refletem-se no mesmo horizonte” (GENTILI, 2009, p. 1075).

Espero ter conseguido demonstrar, com a ajuda de Gentili, o quanto a questão da inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais está ligada à questão do *direito humano à educação* e o quanto os problemas que elas encerram não serão superados fora de um movimento radical de transformação da sociedade. Não se pode esquecer, entretanto, que a própria educação tem um papel importante a desempenhar nesse movimento. Como dizem Padilha e Oliveira (2013, p. 189),

[...] o papel da educação se torna essencial para a automudança consciente e para a concretização de outra ordem social. É importante ter claro que a sociedade não é uma abstração; a vida individual e a vida coletiva são faces de uma totalidade, e a transformação de uma dessas faces implica necessariamente mudanças na outra.

Ensino de arte e inclusão escolar

Falta agora refletir sobre o lugar do ensino de arte nessa problemática. Quais as aproximações possíveis entre ensino de arte e inclusão escolar? Teria a arte um papel diferenciado na educação das crianças com necessidades

especiais? Qual abordagem teórico-metodológica seria mais promissora para o trabalho junto a essas crianças? Há espaço para esse trabalho nas escolas regulares? Seguindo a diretriz anterior que recomenda buscar uma *visão de conjunto* do problema, penso não ser falso afirmar que, assim como a inclusão escolar é parte de um problema mais amplo – a exclusão social – cuja superação requer a garantia do direito à educação para todos os indivíduos, também a questão do ensino de arte, sua presença ou ausência na formação daqueles com necessidades educativas especiais, insere-se no âmbito do problema maior que é a garantia de uma educação estética *significativa* para todas as nossas crianças e jovens.

Assim, considero pertinente iniciar a reflexão justamente buscando um referencial teórico que afirme o valor da arte na formação humana. Nesse sentido, encontro subsídios necessários na teoria histórico-cultural, sobretudo nos estudos de Lev S. Vigotski (1997; 1998; 2004; 2009) acerca da arte e da educação estética, e nas concepções sobre estética do filósofo húngaro Georg Lukács (KONDER, 1996; DUARTE, 2010; FERREIRA, 2013). Vejamos o que dizem os autores.

Tanto Vigotski como Lukács se fundamentam no materialismo histórico e dialético de Karl Marx, em seus estudos. E para Marx, todos os sentidos humanos, os artísticos inclusive, são cultivados e criados a partir da apropriação das objetivações – do campo da arte, da ciência, da técnica, da filosofia etc. – elaboradas pela humanidade, ao longo dos tempos. Diz ele,

[...] é somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os sentidos tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*. Pois não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), em uma palavra, o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de *seu* objeto, mediante a natureza *humanizada*. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias (MARX, 1974, p. 18 – grifos do autor).

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 143-167. Maio, 2015.

As reflexões marxianas permitem a Vigotski e a Lukács entender a arte – sua criação e fruição – como *obra humana*; quer dizer, não como algo advindo de uma inspiração, seja ela sobrenatural ou originária de processos internos, inatos e únicos, mas como resultado das relações concretas que os homens estabelecem na vida em sociedade. Sendo históricas essas relações, são históricas também as possibilidades de *criação* – as regras, normas e convenções para as elaborações artísticas e também as que estabelecem os critérios delimitadores daquilo que é ou não arte, em cada tempo, lugar etc. – e *fruição artística* – o acesso a museus, concertos, apresentações teatrais, literatura, a qualidade da arte a que se tem mais acesso, a possibilidade de ela estar ou não na escola etc. E são essas possibilidades (ou a ausência delas) que permitirão o desenvolvimento (ou não) das potencialidades artísticas para todos os indivíduos ou apenas para alguns poucos escolhidos.

Vigotski concebe a arte como *técnica social do sentimento*. Para ele, a arte toma da vida o seu material e o transforma em algo diferente, que não está, de modo óbvio, nele. Nesse processo, torna objetivos os sentimentos e permite aos homens com eles se relacionarem objetivamente, quer dizer, como se fossem objetos; nesse processo, chamado *catarse*⁸, os homens transformam seus próprios sentimentos, elaborando-os, superando-os. Essas concepções colocam Vigotski em oposição a pensadores, seus contemporâneos, que postulavam a arte como *contágio*. Para esses pensadores, a função da obra de arte é transmitir para o fruidor os sentimentos expressos pelo autor. Assim, o sentimento individual do artista seria assimilado passivamente pelo apreciador da obra de arte, em um processo igualmente único e particular. O autor russo, ao contrário, mostra como essa relação é social desde o princípio: porque o artista, apesar de criar algo novo, toma sempre da vida social a matéria-prima para a sua criação. Portanto, o sentido do binômio criação-fruição é do social para o individual e não do individual para o social, como queriam os adeptos da teoria do contágio. Nesse processo, os indivíduos transformam seus próprios

⁸Vigotski toma de empréstimo esse termo a Aristóteles, que o usou primeiramente no campo da arte. Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 143-167. Maio, 2015.

sentimentos ao se apropriarem dos sentimentos objetivados pelo artista na obra de arte (VIGOTSKI, 1998; 2004).

De acordo com o filósofo húngaro Georg Lukács – que como Vigotski também assume dialeticamente a categoria aristotélica de catarse –, a arte é uma *forma de conhecimento da realidade* cuja especificidade é seu caráter sensível. Como forma de conhecimento da realidade, sua função é elevar o homem “a um estágio de plena consciência” (FERREIRA, 2013, p. 202); isso quer dizer que, na fruição da obra de arte, o indivíduo tem ricas possibilidades de superar e de se libertar das relações cotidianas, heterogêneas, alienadas alienantes de sua vida, transformando-se no que Lukács chama de “homem inteiramente”. Konder (1996, p. 31) assim descreve o processo de transformação – catarse – que se dá nos indivíduos quando se apropriam significativamente das elaborações humanas no campo da arte: “na medida em que vai conseguindo concentrar suas energias criadoras em direções determinantes, passa a ‘homogeneizar’ suas atividades produtivas e cognitivas”. O “homem inteiramente” é, portanto, homogeneizado, renovado, enriquecido, plenamente consciente. Como afirma Duarte (2010, p. 152), esse processo não acontece de maneira simples, direta e inequívoca:

[...] a catarse opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana. Por meio dessa momentânea suspensão da vida cotidiana, a arte exerce efeito formativo sobre o indivíduo, efeito esse que terá repercussões na vida do indivíduo, as quais, porém, não ocorrem de maneira direta e imediata, havendo entre elas e a catarse estética uma complexa trama de mediações que torna impossível definir *a priori* as consequências para a vida de determinado indivíduo, do processo de recepção de determinada obra de arte.

Creio que essa breve apresentação das concepções de Vigotski e de Lukács acerca da importância, do papel da arte na vida do homem seja suficiente

para prosseguir com a reflexão a que me proponho, neste trabalho. Cabe, então, perguntar: a que tipo de abordagem didático-metodológica levam essas concepções? A meu ver, o modo como Vigotski e Lukács compreendem a natureza da obra de arte e a sua função no desenvolvimento da consciência humana encaminham para uma prática pedagógica radicalmente diferenciada dos fazeres mais comuns que se pode observar no ensino de arte nas escolas regulares, seja esse ensino destinado a crianças com necessidades especiais ou não. São alguns desses fazeres:

1. O uso instrumental das linguagens artísticas – quando a música, as artes visuais, o teatro, a dança servem apenas como ferramenta para aprendizagens em outras áreas de estudo. O problema com esse tipo de abordagem é que os conteúdos próprios das linguagens artísticas ficam relegados a segundo plano, se é que chegam a ser trabalhados. Lembrando com Lukács que a arte é uma forma de conhecimento da realidade, cuja especificidade é seu caráter estético, sensível, é possível afirmar a importância de se tratar nas aulas de *artedos conteúdos artísticos*, dando a esse conhecimento um lugar concreto e autônomo na formação do indivíduo; a língua materna, a matemática, a biologia etc. já gozam desse privilégio, há anos;

2. Seu uso como entretenimento – penso que essa função de mero entretenimento que a arte assume na sociedade capitalista, sobretudo em sua configuração atual, serve apenas para obscurecer as possibilidades de ampliação da consciência que essa área de conhecimento poderia oferecer aos indivíduos (basta uma análise um pouco mais aprofundada das “obras de arte” mais veiculadas pelas mídias, para comprovar essa hipótese). A escola tem abraçado essa perspectiva, reiteradamente, negando à arte o seu valor para a compreensão da condição humana, do passado e do presente. Os autores aqui chamados contribuem para alterar esse panorama, já que a arte é vista como instrumento de catarse, quer dizer, de elaboração,

reelaboração, superação de sentimentos⁹. As práticas fundamentadas nesse princípio são muito diferentes de preparar apresentações para ocasiões festivas, como se vê nas escolas;

3. Seu uso como forma de liberação de sentimentos e emoções – bastante presente no ideário dos profissionais da área e, também, em documentos oficiais¹⁰, a concepção romântica de arte como comunicação e expressão tem sido, ao longo dos tempos, um dos maiores entraves à democratização do acesso à arte, por trazer subjacente as ideias de dom e talento inato. Essa concepção entende a arte como algo que aflora espontaneamente do indivíduo, cabendo ao educador não interferir em sua criatividade natural; nesse sentido, não haveria *conteúdos específicos das linguagens artísticas* a serem trabalhados – como defendi anteriormente –, mas cada criança ou jovem expressaria seus sentimentos e emoções, livremente. Com Vigotski, por outro lado, é possível compreender o movimento da criação artística como algo que vai do social para o individual e não contrário; assim, não há sentimentos ou emoções a serem *libertos* pela criação artística antes da apropriação pelo indivíduo das elaborações humanas no campo da arte. O autor russo afirma ainda o ensino de arte na escola como o caminho para o desenvolvimento da imaginação e da criação (VIGOTSKI, 2009).

Em contraposição a esses fazeres, as concepções de Vigotski e Lukács direcionam, a meu ver, para uma educação estética *significativa*, para crianças e jovens com e sem necessidades especiais. Mas vejamos o que acrescentam essas concepções para pensar as relações entre ensino de arte e inclusão escolar, voltando às disposições das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) acerca da flexibilização e adaptação curricular. No art. 8º, inciso III – como se viu anteriormente – é recomendada a adaptação curricular no sentido, entre outros, de considerar o “significado prático e instrumental dos conteúdos

⁹ Fica claro, penso eu, que não é qualquer criação no campo da arte, que carrega o potencial catártico para os autores. Não há como negar que as mídias têm veiculado muito mais criações artísticas alienantes do que aquelas que poderiam ampliar as consciências.

¹⁰ Por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte (BRASIL, 1997; 1998) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em seu volume 3: Conhecimento de Mundo/ Música e Artes Visuais (BRASIL, 1998).

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 143-167. Maio, 2015.

básicos” (BRASIL, 2001, p. 02). Como poderia ser interpretada essa recomendação, no que toca ao ensino de arte? Qual seria o “significado prático e instrumental” da arte? Penso que, a partir dessa recomendação, não se apresentaria um futuro muito promissor para o ensino de arte na educação daqueles com necessidades especiais. Dependendo das concepções sobre arte que tenham os profissionais que trabalham na escola – e, como tentei mostrar, muitas vezes essas concepções são bastante equivocadas – pode ser que a arte perca definitivamente sua importância na Educação Especial, ficando relegada – de maneira ainda mais contundente – aos usos limitadores e empobrecedores elencados acima. Não tendo um “significado prático e instrumental” – e creio que a conotação aqui é a inserção do indivíduo no mercado de trabalho¹¹ –, à arte caberia, então, a função de auxiliar em outras aprendizagens ou de entreter ou de extravasar emoções. Em nenhum desses casos se pode vislumbrar a sua contribuição efetiva no desenvolvimento das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, como não se vislumbra a sua contribuição no desenvolvimento de crianças e jovens sem necessidades especiais. Os postulados de Vigotski e Lukács sobre estética contrastam violentamente com a ideia de transmitir àqueles com necessidades educacionais especiais apenas conteúdos com “significado prático e instrumental”, no campo da arte ou em qualquer outro.

É urgente superar, no ensino de arte, fazeres tão pouco significativos como os que aponte anteriormente. Baseando-me nos autores aqui chamados, é possível afirmar que o ensino de arte na escola regular, destinado às crianças *com ou sem* necessidades educacionais especiais, deveria ter como objetivos principais: 1.a apropriação das mais altas conquistas humanas no campo da arte; 2. o desenvolvimento da criação e da imaginação; e 3. a ampliação da consciência através da catarse. Somente se perseguir esses objetivos a arte (e seu ensino) poderá ocupar um lugar importante na *formação omnilateral de todos os indivíduos*. Evidentemente, isso exige a formulação

¹¹ É possível que alguém veja nessa recomendação a possibilidade de o indivíduo com necessidades educacionais especiais se valer do trabalho com a arte para a sua sobrevivência. Mas convenhamos que esse é um mercado bastante restrito e incerto. Ademais, não é essa a função única e precípua da arte na formação humana, como se viu com Vigotski e Lukács.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 143-167. Maio, 2015.

de metodologias adequadas, bastante diversas dos espontaneísmos reinantes nas aulas de arte¹².

Ainda algumas palavras

A essa altura, pode estar parecendo que considero pouco ou menos importante a luta pela inclusão escolar das crianças e jovens com necessidades especiais; essa seria, contudo, uma interpretação equivocada do que foi exposto. Apenas desejei enfatizar a importância de inserir essa luta no âmbito maior da luta pelo direito de todos à educação, porque considero esse um *interesse humano universal*. Pode parecer também que considero que nada há a se fazer pelos excluídos, enquanto não ocorrer uma profunda transformação social; o que também não é verdade. Penso que conhecer um problema em seus múltiplos determinantes, longe de imobilizar, amplia as possibilidades de superá-lo; assim, os educadores que se sabem constrangidos pela lógica de mercado em sua prática profissional, ao invés de se render a ela, podem, devem, precisam trabalhar nas brechas que as contradições do modo de produção capitalista põem a descoberto, em favor de uma sociedade mais justa e igualitária. Penso que abraçar de modo acrítico e servil a concepção da orientação inclusiva na educação – ou outra qualquer – pode ser totalmente inócuo e deletério; compreender suas origens, seus fundamentos, seus objetivos pode contribuir para a transformação que desejamos. A arte e seu ensino, nesse contexto, ocupam lugar de destaque: ajudam a conhecer a realidade humana, de ontem e de hoje; e ajudam a nos compreendermos, nessa realidade.

¹² Nesse sentido, tenho trabalhado em algumas proposições que serão publicadas em breve. Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 143-167. Maio, 2015.

Referências bibliográfica

- BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. dos S. A. da (orgs.). **Educação especial e teoria histórico-cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: EDUEM, 2012.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2/2001**. Brasília, 2001. [Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>]. Acesso em: 20/12/2014.
- DUARTE, N. Arte e formação humana em Vigotski e Lukács. In: _____; DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 145-163.
- ESPAÑA. **Declaración de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. [Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>]. Acesso em: 20/12/2014.
- FERREIRA, N. B. de P. Catarse e literatura: uma análise com base na pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 197-212.
- GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, 1059-1079, set./dez. 2009.
- KLEIN, L. R.; SILVA, G. L. R. da. Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade: as armadilhas da inclusão. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. dos S. A. da (orgs.). **Educação especial e teoria histórico-cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: EDUEM, 2012. p. 23-39.
- KONDER, L. **O que é dialética**. 9ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. Estética e política cultural. In: ANTUNES, R.; RÊGO, W. L. **Lukács: um Galileu no século XX**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 1996. p. 27-33.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Paz e Terra, 1974 (Abril Cultural: Coleção Os Pensadores). p. 09-54.
- OLIVEIRA, A. da R. **Marx e a exclusão**. Baje: Seiva, 2004.
- PADILHA, A. M. L.; BARBOSA, M. F. S. A exclusão em foco: modos de olhar. In: SILVA, L. B. de O.; BARCELLOS, A. C. K.; PADILHA, A. M. L. (orgs.). **O diálogo em educação**: um caminho ou uma nova paideia para uma reflexão sobre a educação numa sociedade de consumidores. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 143-157.
- PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. de (orgs.). **Educação para todos**: as muitas faces da inclusão. Campinas: Papirus, 2013.

SADER, E. **Século XX**: uma biografia não autorizada – o século do imperialismo. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 35ª ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. Prefácio. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. dos S. A. da (orgs.). **Educação especial e teoria histórico-cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: EDUEM, 2012, p. 07-10.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo V. Madri: Visor, 1997.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. A educação estética. In: _____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 321-363.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

Recebio para publicação em 31 de janeiro de 2015
Aprovado em 08 de abril de 2015



O CENÁRIO DAS PESQUISAS INTERNACIONAIS SOBRE A INCLUSÃO E ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

**Ana Paula Pacheco Moraes
Maturana**

*Universidade Federal de São Carlos/
Faculdades Integradas de Jaú*

Enicéia Gonçalves Mendes

Universidade Federal de São Carlos

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo identificar e apresentar o que a literatura científica internacional recente traz sobre a escolha do tipo de escolarização para alunos com deficiência intelectual. Para tal, realizou-se uma pesquisa bibliográfica na base de dados *Web of Science* de pesquisas dos últimos 10 anos com os descritores: *special education* e *inclusion*. A leitura permitiu a identificação de dez produções relevantes para o tema, que foram apresentadas de acordo com seu respectivo país. De modo geral, os artigos abordaram a importância da participação dos pais na escolha do tipo de escolarização, o quanto a gravidade da deficiência influencia a percepção do tipo de escola adequada e a necessidade de medidas que façam com que os professores sintam-se atuantes e responsáveis pelo processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual.

Palavras-chave: inclusão; deficiência intelectual; escolarização.

THE SCENARIO OF INTERNATIONAL RESEARCHES ABOUT THE INCLUSION AND SCHOOLING OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Abstract:

This study aims to identify and present what the recent international scientific literature brings about the choice of schooling for students with intellectual disabilities. To this end, was performed a literature search in the database *Web of Science* of researches of the last 10 years with the descriptors: special education and inclusion. Reading allowed the identification of ten relevant productions to the subject, which were presented in accordance with their respective country. In general, the articles addressed the importance of parental involvement in choosing the type of schooling, how much the severity of the disability influences the perception of the appropriate type of school and the need for measures that make teachers feel they are active and responsible for the inclusion of students with intellectual disabilities process.

Key words: inclusion; intellectual disability; schooling.

Introdução

Apesar do processo de inclusão dos alunos com deficiência estar previsto em lei, alguns entraves ainda são encontrados. Talvez, uma das categorias que apresente um dos maiores desafios para família, escola e o próprio aluno seja a escolarização de alunos com deficiência intelectual nas classes comuns das escolas regulares.

Enquanto as necessidades dos alunos com outras deficiências (como visual, física e auditiva) possam na maioria das vezes serem detectadas com maior facilidade, a fim de se oferecer instrumentos que viabilizem o aprendizado e o ensino, em relação ao aluno com deficiência intelectual as barreiras e dificuldades encontradas são de outra ordem. Não obstante todo o suporte conceitual e legal relacionado à caracterização da deficiência intelectual, para identificação e disponibilização de recursos e serviços adequados às necessidades destes alunos, verifica-se, ainda, a fragilidade desse processo. A identificação desse aluno, sua avaliação e estratégias educativas continuam sendo aspectos pouco claros para a grande maioria dos professores e profissionais que trabalham com esses alunos (VELTRONE, 2011).

Conforme afirma Padilha (2004) inserir o aluno com deficiência em escola regular não significa necessariamente que este aluno esteja “incluído”. Portanto, a política inclusiva vai além da permanência física do aluno em sala comum, caminhando no sentido de revisão de paradigmas e concepções sobre a deficiência e o ensino desse aluno. Vale ressaltar o apontamento de Mendes (2010), que, analisando a quantidade de crianças e jovens públicoalvo da educação especial (cerca de 6 milhões de pessoas) e o número de matrículas dessa população nas escolas (aproximadamente 800 mil), atenta para o fato de que a grande maioria desses alunos está fora de qualquer tipo de escola. De acordo com Mendes (2010, p.106):

As mazelas da educação especial brasileira, entretanto, não se limitam a falta de acesso, pois os poucos alunos com necessidades educacionais especiais que tem 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.

Para Beyer (2010), a condição fundamental para a verdadeira inclusão escolar do aluno do Público Alvo da Educação Especial (PAEE)¹, na escola comum é considerar que todas as crianças são únicas, em sua maneira de pensar e aprender. Logo, o ensino deve se organizar de maneira a contemplar todos os alunos, em suas diversas capacidades e potencialidades.

Ferramentas e suportes previstos em lei regulamentam a prática para a inserção do aluno com deficiência intelectual, em rede regular de ensino. Contudo, verifica-se que algumas propostas legais encontram-se desconectadas com a realidade educacional de muitas escolas. Mendes (2006) afirma que tempos atrás a segregação era baseada na crença de que os alunos seriam melhor atendidos em suas necessidades educacionais, se ensinados em ambientes separados. Hoje, a ideia prevalecente é a de que eles podem e devem ser escolarizados nas classes comuns de escolas regulares, embora alguns pesquisadores defendam que o ensino dos estudantes com deficiência intelectual deva ocorrer em escola especial. Mas afinal, o que seria melhor para esses alunos; escola especial ou escola regular?

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo identificar e apresentar o que a literatura científica internacional recente traz sobre a escolha do tipo de escolarização para alunos com deficiência intelectual.

¹De acordo com o decreto nº7.611 de 17 de novembro de 2011, a sigla PAEE significa público alvo da educação especial e engloba as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Método

A pesquisa realizada pode ser caracterizada como exploratória (GIL, 1991). De acordo com o autor, esse tipo de pesquisa visa proporcionar maior familiaridade com determinado problema, a fim de torná-lo explícito ou construir hipóteses. A pesquisa exploratória pode utilizar, do ponto de vista de procedimentos técnicos, a pesquisa bibliográfica, com a finalidade de mapear e discutir a produção acadêmica e científica em determinada área de conhecimento, na tentativa de responder quais aspectos têm suscitado maior interesse dos pesquisadores, merecendo maior destaque e apontar possíveis lacunas.

Assim, quando se fala em pesquisa bibliográfica trata-se de um estudo exploratório sobre uma temática definida, que apresenta como principal vantagem permitir uma ampla cobertura de um dado fenômeno (GIL, 1991). Dessa forma, a fim de apontar um panorama internacional atual sobre a escolha do tipo de escolarização de alunos com deficiência intelectual foi realizada uma pesquisa bibliográfica na base de dados *Web of Science*, acessando diretamente a página do ISI *Web of Knowledge* e selecionando a aba *Web of Science*. As palavras-chaves utilizadas foram: *special education* e *inclusion*. Optou-se por utilizar termos amplos, para que a procura abrangesse um grande número de produções, de modo que a seleção pelas pesquisas sobre o tema fosse realizada manualmente. Com o intuito de apresentar pesquisas recentes na área, foram considerados os trabalhos científicos produzidos no período 2004-2014.

Resultados

Em virtude da escolha dos descritores, foram encontrados 70 trabalhos científicos. Uma leitura pormenorizada permitiu a identificação de artigos que abordavam a temática investigada. Demais artigos que apareceram entre os 70, mas não estavam relacionados ao tema em pesquisa, foram descartados. Dessa forma, foram selecionados para discussão da produção internacional dez artigos científicos relevantes para a temática abordada. Apesar de muitos desses artigos não estarem disponíveis para *download* gratuito, o contato com os autores por meio de correio eletrônico permitiu a obtenção de todo o material. Ressalta-se a disponibilidade dos autores, que prontamente responderam as mensagens eletrônicas e enviaram suas pesquisas.

Os trabalhos internacionais utilizam a sigla SEN (*Special Educational Needs*), para se referirem às crianças com necessidades educacionais especiais. Em cada país, a sigla SEN engloba uma população específica. Na Áustria, por exemplo, SEN engloba crianças com deficiências que possuem laudos médicos e crianças que não possuem laudos, mas que por outros motivos não alcancem os objetivos curriculares, como crianças com problemas de comportamento, por exemplo. Como a revisão englobou estudos referentes a crianças com deficiência intelectual, as diferenças conceituais sobre o que é a população com NEE² dos países não influenciou os resultados. De modo geral, as pesquisas abordam a concepção de pais e professores de alunos com deficiência intelectual sobre a escolha do tipo de escolarização.

Holanda / Países Baixos

² O termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE) foi utilizado pela maioria das pesquisas internacionais e por isso será mantido na apresentação das mesmas. Em inglês, a sigla é representada por SEN (*Special Educational Needs*).

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 168-193. Maio, 2015.

O artigo de Graaf, Hove e Haveman (2013) parte da situação-problema de que pesquisas no Reino Unido demonstraram que crianças com Síndrome de *Down* adquirem mais habilidades acadêmicas quando escolarizadas no ensino regular. Lança-se então a questão: será que isso também é verdadeiro considerando a situação dos Países Baixos, mesmo após o efeito de colocação seletiva dos alunos em escolas regulares?

Tendo em vista a problemática, fez-se necessário ir além do artigo analisado e pesquisar documentos sobre a educação holandesa. De acordo com a legislação atual holandesa, sempre que possível as crianças com necessidades especiais têm a oportunidade de ser incluídas em escolas regulares, mas a decisão final é sempre deixada para os pais (SOUTH HOLLAND ANGLOINFO, 2014). Nos Países Baixos, em ambas as formas de educação, é obrigatório que as escolas, em consulta aos pais, façam um plano educacional individual.

Sendo assim, a hipótese do artigo de Graaf, Hove e Haveman (2013) é de que as diferenças nas habilidades acadêmicas entre alunos com Síndrome de *Down* de escola regular ou especial não podem ser explicadas apenas pela colocação seletiva em um dos ambientes. Para tal, em 2006 foi enviado um extenso questionário para 160 pais de crianças com Síndrome de *Down* nascidas entre 1993 a 2000, que cursavam o ensino primário nos Países Baixos na escola especial e escola regular. A taxa de resposta dos pais foi de 76%. O questionário continha perguntas relacionadas ao histórico escolar da criança, habilidades acadêmicas e não acadêmicas, quociente de inteligência, escolaridade dos pais, tempo em que os pais trabalham as habilidades acadêmicas com seu filho em casa, e a quantidade de tempo de instrução acadêmica na escola (GRAAF; HOVE; HAVEMAN, 2013).

Há de se considerar algumas variáveis que podem influenciar os dados da pesquisa, como por exemplo: as crianças com Síndrome de *Down* do ensino regular adquirem mais habilidades acadêmicas porque elas apresentam maior potencial e por isso estão na escola regular? Ou elas aprendem mais habilidades acadêmicas porque a educação regular é mais estimulante? De acordo com os autores do artigo, por motivos práticos e éticos, é impossível explorar essas questões por se tratar de uma pesquisa clínica randomizada (GRAAF; HOVE; HAVEMAN, 2013).

Os resultados apontaram que, a partir do estudo, parece que a quantidade de tempo dedicado ao ensino de habilidades acadêmicas desempenha um papel importante na aquisição de melhores habilidades acadêmicas. A colocação de crianças com Síndrome de *Down* em classes inclusivas é comparável ou até melhor que a de seus pares, em classes não inclusivas. Destaca-se que os dados obtidos sobre o desenvolvimento da criança passam pelo ponto de vista dos pais, isto é, os resultados podem ser interpretados como percepções subjetivas dos pais. Assim, o estudo demonstrou que crianças com Síndrome de *Down* em escolas regulares, de acordo com os pais, aprendem mais habilidades acadêmicas.

Contudo, essa não é uma consequência direta da colocação em ambiente inclusivo, mas também é determinada por outros fatores, tais como o funcionamento cognitivo, habilidades não acadêmicas, nível de escolaridade dos pais e o tempo em que os pais estudam com a criança em casa (GRAAF; HOVE; HAVEMAN, 2013).

O estudo de Boer, et al (2012) teve os objetivos: (1) examinar quais as variáveis que se relacionam com as atitudes de professores, pais e colegas em relação a alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, transtorno do espectro autista (TEA) ou deficiência intelectual no ensino básico e (2) analisar se as atitudes de professores e pais afetam as atitudes dos colegas dessas crianças. A elaboração da

pesquisa partiu da ideia de que a inclusão escolar de alunos com NEE em escolas regulares tornou-se uma questão importante nas políticas educacionais de muitos países. Entretanto, algumas pesquisas demonstram uma dificuldade de participação social do aluno com NEE na escola regular, lembrando que a inclusão em si não garante uma completa participação desse aluno nesse meio. Outros fatores a serem considerados, como dificuldade de relacionamentos sociais e aceitação dos pares, são levantados pela literatura internacional. Os autores Boer, et al (2012) apontam que as atitudes de pais, professores e pares diferem, em relação à severidade da deficiência. Os dados demonstram que há uma tendência a uma percepção menos positiva sobre a inclusão escolar, quando se trata de alunos com deficiências cognitivas e problemas comportamentais, em níveis moderado a grave.

Sendo assim, Boer, et al (2012) realizaram um levantamento para avaliar as atitudes e os dados foram estudados, por meio de análises de vários níveis. Participaram 26 escolas primárias regulares da Holanda e um total de 49 salas de aula. A amostra contou com 44 professores, 508 pais e 1.113 colegas de sala, que responderam a um questionário com duas questões (BOER, et al, 2012). Em relação aos resultados, nenhuma das variáveis exploradas (sexo, anos de experiência de ensino, a assistência em sala de aula e experiência com educação inclusiva) estavam relacionadas com as atitudes dos professores. Para as atitudes de pais e pares, as variáveis sexo, a idade dos pares, ter uma criança com NEE e ser amigo de um aluno com NEE estavam relacionadas com as suas atitudes.

Quanto ao segundo objetivo, os autores concluíram que as atitudes dos professores têm um efeito negativo sobre as atitudes dos colegas, enquanto as atitudes dos pais têm um efeito positivo. Destarte, os autores apontam que mudar as atitudes dos pais e colegas pode ser um ponto de partida para a criação de mais aceitação, levando a mais benefícios sociais para esses alunos em escolas regulares (BOER, et al, 2012). Entretanto, os autores não deixam claro qual conceito de

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 168-193. Maio, 2015.

atitude utilizam, não operacionalizam o termo, assim como não apresentam de qual forma seria possível modificar essas atitudes.

Áustria

O estudo de Gasteiger-Klicpera, et al (2013) abordou as atitudes e experiências de pais de crianças com déficit cognitivo, em relação à escolarização em escola especial e escola “inclusiva” (termo utilizado no artigo para se referir a escolas regulares com inclusão de alunos com necessidades especiais). De acordo com os autores, “nos últimos 20 anos, muitos países com uma educação especial bem desenvolvida substituíram o modelo de educação tradicional por classes especiais e escolas inclusivas” (GASTEIGER-KLICPERA, et al, 2013, p.663, tradução nossa). A taxa de integração de crianças com “necessidades educacionais especiais” (termo utilizado no artigo) na educação *mainstreaming*³, isto é, na escola regular, varia consideravelmente nos países europeus. Gasteiger-Klicpera, et al (2013) afirmam que, em 2010, na Alemanha essa taxa era de 16,8% e de 85,2% na Noruega, por exemplo.

De acordo com os autores, vários estudos empíricos sobre a implementação da educação especial em ambientes inclusivos apontam a relevância de atitudes integrativas de seus principais atores, como pais e professores. Cabe ressaltar que, na Áustria e nos países de língua alemã, os pais desempenham um papel essencial na escolha do tipo de escolarização dos filhos. Desde 1993, a escolha entre uma educação inclusiva na escola regular, ou uma educação em uma escola especial, depende principalmente da decisão dos pais. Dessa forma, a proporção de crianças austríacas com NEE educadas em classes inclusivas aumentou 50%. A educação inclusiva na Áustria é

³De acordo com Mendes (2006), o termo *mainstreaming* pode ser traduzido como fluxo, corrente ou tendência principal e foi no Brasil traduzido como integração. Compreende-se que a educação *mainstreaming* é aquela realizada em escola regular.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 168-193. Maio, 2015.

caracterizada por aulas conjuntas com um educador especial e um professor da sala regular (GASTEIGER-KLICPERA, et al, 2013). Os autores apontam que várias formas de organização do trabalho dos dois professores são possíveis, mas que a cooperação entre eles durante o ensino é um desafio a ser enfrentado.

Assim, o objetivo do estudo foi conhecer as atitudes dos pais perante a escolarização dos filhos, em escolas regulares inclusivas ou em escolas especiais. Foi realizada uma *survey* com 840 pais através da aplicação de um questionário. Em relação ao progresso na escola, a grande maioria dos pais reportou experiências positivas. Os resultados apontaram que a maioria dos pais avalia os esforços feitos pelas escolas especiais de maneira positiva. Para os pais “a educação inclusiva é preferível para crianças com ‘deficiência’ de aprendizagem, enquanto crianças com deficiências severas e múltiplas podem se beneficiar com qualquer um dos dois tipos de escolarização” (GASTEIGER-KLICPERA, et al, 2013, p.677, tradução nossa).

Os dados apontaram também a insatisfação dos pais, em relação à comunicação com os profissionais que atuam com seus filhos. Para os pais de crianças com deficiências múltiplas e severas, os professores da escola inclusiva prestam menos atenção em seus filhos, e eles relatam que têm mais apoio de professores especiais. Ressalta-se que a satisfação dos pais com a escolarização dos filhos, de modo geral, foi positiva, mas encontrou-se diferenças marcantes, em relação à avaliação dos pais, dependendo do grau da deficiência e do tipo de escola (GASTEIGER-KLICPERA, et al, 2013).

Alemanha

O trabalho alemão “*Kinder mit Lernstörungen und Behinderungen in integrativen Schulen oder in Sonderschulen? Die Sichtweise von Olh@res*”, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 168-193. Maio, 2015.

Eltern und Fachleuten” (Crianças com dificuldades de aprendizagem e deficiências em escolas inclusivas ou em escolas especiais? O ponto de vista de pais e profissionais) foi realizado por uma equipe médica e escrito por Bode e Hirner (2013). De acordo com os autores, o trabalho investigou a visão de pais e profissionais sobre matricular crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas (BODE; HIRNER, 2013).

Na Alemanha, a cooperação entre as *Sonderschulen* (escolas especiais) e escolas do *mainstream* (regulares) existe, independentemente de outras circunstâncias. Quando um aluno é transferido de um tipo de escola para outra, os professores e diretores das escolas trabalham em conjunto. É sempre possível para os alunos retornar às escolas regulares (EUROPEAN AGENCY, 2014). Em relação a essa transferência, a autoridade de educação toma a decisão sobre a possibilidade de transferir um aluno, mediante um pedido da escola especial ou dos pais ou responsáveis legais. Os alunos das escolas especiais podem ser admitidos na *Grundschule* (escola primária) ou na *Hauptschule* (escola de ensino médio), se houver chance deles realizarem as lições e alcançarem sucesso.

Na pesquisa de Bode e Hirner (2013), a amostra contou com 54 pais de crianças pré-escolares (faltando um ano para ingressar na escola) e 155 pais de crianças em idade escolar. Todas elas frequentavam um Centro Pediátrico Social. Como instrumento metodológico foram utilizados questionários para os pais e cuidadores de crianças pré-escolares e escolares. As questões abordaram as expectativas dos pais, as experiências referentes à escola e a severidade da deficiência da criança (BODE; HIRNER, 2013).

Como resultado, 135 crianças estudavam em escolas especiais e 20 em escolas integrativas. A correção dos questionários demonstrou que os pais, em sua maioria, estavam satisfeitos com os dois tipos de escolas, apesar de 33% dos pais relatarem não ter tido uma livre escolha da

escola. Eles tinham uma atitude positiva para com a educação inclusiva. Alguns pais de crianças com NEE gostariam de enviar a sua criança para uma escola especial, outros preferiam escolas inclusivas. Cabe ressaltar que os autores apontam que o aconselhamento e a orientação aos pais sobre as escolhas do tipo de escolarização vêm aumentando na Alemanha.

Reino Unido

Buckley, et al (2006) tiveram por objetivo comparar as conquistas de adolescentes com Síndrome de *Down* educados em salas de aula regulares ou em salas de aula de educação especial. Os autores avaliaram o progresso dos alunos nas áreas de linguagem, alfabetização, socialização, habilidades da vida diária e comportamento. Os autores comparam dados de dois estudos, um em 1987 e outro em 1999. Em 1987 participaram 90 adolescentes com Síndrome de *Down* e em 1999, 46 adolescentes, sendo que 28 estudavam em escolas especiais e 18 em escolas inclusivas (regulares). Em ambos os estudos, os pais respondiam questionários padronizados enviados pelos pesquisadores.

Para todos os adolescentes, há evidência de progresso com a idade em todas as medidas, com exceção para a comunicação. A comunicação continuou a melhorar através dos anos da adolescência para as crianças incluídas, mas não para aqueles em salas de aula de educação especial. Não houve diferenças significativas nos resultados globais de habilidades da vida diária ou socialização. No entanto, houve grandes ganhos significativos de linguagem e alfabetização, para aqueles educados em salas de aula regulares.

Os resultados também apontam que os adolescentes educados em salas de aula regulares apresentaram menos dificuldades comportamentais. De acordo com Buckley et al (2006), as implicações decorrentes do estudo para os pais e para os professores são de que todas as crianças com Síndrome de *Down* devem ser educadas em salas de aula comuns, pois assim serão estimuladas a desenvolver a fala e a linguagem e poderão aprender junto com seus pares não deficientes e acessar o currículo escolar adaptado e individualizado.

Irlanda

Um estudo importante foi o artigo de Kelly, et al (2014), que trata da realidade irlandesa, na qual muitos alunos com NEE estão deixando o ensino regular (*mainstream*) e se matriculando em escolas especiais. Assim, o estudo teve como objetivo investigar as razões pelas quais os estudantes com 12 anos ou mais estão deixando o ensino regular e solicitando transferência para escolas especiais.

Kelly, et al (2014) explicam que a ideologia da educação inclusiva foi trazida para a Irlanda, por meio de ações governamentais, em conjunto com a Declaração de Salamanca de 1994. No país, até os anos 2004/2005 os alunos com NEE tinham uma opção de se inscrever em escolas especiais, desde que cumpridos os critérios relativos à categoria de deficiência, ou se inscrever em uma escola regular (em uma classe comum, classe especial ou em uma unidade educacional extraordinária).

Os dados da pesquisa de Kelly, et. al (2014) foram obtidos a partir de questionários enviados a 54 diretores de escolas especiais, que relataram suas experiências com 246 estudantes transferidos. Foi realizada uma análise estatística descritiva. De acordo com os dados analisados, a principal razão da transferência foi o fracasso das escolas

regulares para satisfazer as necessidades acadêmicas, emocionais e comportamentais dos alunos.

Os problemas de ajustamento e integração resultaram da falta de um plano de transição entre as duas formas de escolarização, assim como a entrada tardia no currículo da escola especial e um excesso de dependência de apoio. Os diretores também reportaram que os alunos que voltavam para o ensino especial exibiam falta de autoconfiança, de engajamento na sala de aula, dificuldade na interação entre pares e comportamento desafiador. Os diretores atribuíram essas disfunções ao descompasso entre as necessidades educacionais especiais e a outros aspectos dos alunos e aos ambientes educacionais (KELLY, ET. AL., 2014). Os autores concluem que os desafios atuais enfrentados pelas escolas especiais na Irlanda não são um fenômeno exclusivo daquele país, pois várias nações ainda lutam para introduzir práticas inclusivas, em meio a restrições de recursos socioeconômicos e educacionais (KELLY, ET. AL., 2014).

Espanha

Em relação à Espanha, o estudo “Inclusive Education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion?” de Chiner e Cardona (2013) investigou a percepção de professores do ensino regular de escolas primárias e secundárias sobre a inclusão escolar e como essas percepções podem diferir, dependendo da experiência de ensino, habilidades e da disponibilidade de recursos e suporte.

De acordo com Chiner e Cardona (2013), tanto na educação infantil, como no ensino fundamental e médio, alunos com NEE estão incluídos em salas de aula regulares. Atualmente, o ensino médio completo e nível universitário trabalham com práticas inclusivas.

Journal of Special Education, v. 5, n. 1, p. 100-105. Madrid, 2013.

Dessa maneira, a Espanha é considerada um dos sistemas educacionais mais inclusivos da Europa, com menos de 0,4% de alunos com NEE, estudando em escolas especiais.

Considerando que vários estudos internacionais demonstram que, de modo geral, os professores concordam com a inclusão escolar, suas atitudes e percepções são menos positivas quando eles têm que incluir alunos com necessidades educativas especiais em suas próprias salas de aula.

Para a pesquisa, foram selecionados aleatoriamente 336 professores do ensino comum(68 da educação infantil, 133 do ensino fundamental, e 135 professores do ensino médio) da província de Alicante. Os resultados indicaram a aceitação dos princípios de inclusão, embora os dados sobre as habilidades dos professores, tempo, recursos materiais e suportes pessoais de inclusão foram consideradas insuficientes.

Professores da educação infantil e ensino fundamental apresentaram uma percepção mais positiva da inclusão escolar,em comparação aos professores do ensino médio. O mesmo resultado foi encontrado, em relação aos professores com mais apoio pessoal e recursos materiais, em comparação com aqueles com menos apoios e recursos(CHINER; CARDONA,2013).

Polônia

No artigo de Szumski e Karwowski (2012) são descritas as condições para o sucesso escolar de alunos com deficiência intelectual leve do ensino fundamental polonês. Na Polônia, existem três formas de escolarização do aluno com deficiência intelectual leve: as escolas especiais que concentram 40% dessa população, escolas integrativas

com 24% e escolas regulares com 34% do total. As escolas integrativas foram criadas há cerca de 20 anos atrás, sendo que as classes integrativas são salas com um número reduzido de alunos (16 a 20 no máximo) destinadas a alunos com e sem NEE. A quantidade de alunos com NEE varia de três a cinco e dois professores atuam nessas salas, sendo um deles formado em educação especial (SZUMSKI; KARWOWSKI, 2012). Os alunos com NEE também podem estudar em escolas regulares, sendo a quantidade máxima por sala de dois alunos nessas condições. A mesma base curricular é aplicada para os três tipos de escolas.

De acordo com Szumski e Karwowski (2012), a colocação do aluno em um desses tipos de escola passa por um processo com duas etapas. Na primeira, a criança é avaliada por uma equipe de especialistas em uma clínica infantil local, sendo que a solicitação de avaliação é sempre conduzida a pedido dos pais. “Uma vez diagnosticada, os especialistas recomendam a melhor forma de educação para cada aluno em particular.” (SZUMSKI; KARWOWSKI, 2012, p.1618, tradução nossa). No país, os pais podem apontar suas preferências, em uma reunião com a equipe; porém, essa opinião não é conclusiva. Na segunda etapa do processo, a criança é devidamente colocada na escola escolhida pela equipe, o que é garantido pelas autoridades educacionais locais.

Para esses autores, a meta do estudo foi examinar se o sucesso escolar de crianças com deficiência intelectual leve está associado ao nível socioeconômico da família e ao engajamento dos pais, uma vez que a literatura já aponta que a cooperação família-escola é essencial para o sucesso dos alunos e para a redução das tensões no processo de inclusão. Na pesquisa em questão participaram 605 alunos, com deficiência intelectual leve de escolas integrativas, regulares e especiais, e seus pais (SZUMSKI; KARWOWSKI, 2012).

Os autores verificaram que o nível socioeconômico foi positivamente associado com colocação de crianças, em escolas integradoras e regulares, em vez de escolas especiais, bem como com maior envolvimento dos pais nos estudos dos seus filhos. Isso significa que quanto mais alto o nível socioeconômico dos pais, maior a probabilidade desses alunos com DI leve frequentarem escolas integrativas e regulares. Essas crianças frequentemente recebem o tipo de escolarização que os pais consideram como sendo melhor para elas, uma vez que esses geralmente valorizam mais formas de escolarização inclusivas. O sucesso escolar também foi fortemente associado ao engajamento dos pais, sendo os pais com nível socioeconômico mais alto mais engajados. Por outro lado, crianças com deficiência intelectual com pais com nível socioeconômico mais baixos são, na maioria das vezes, enviadas para as escolas especiais, mesmo quando seus pais almejam o contrário.

Uma análise crítica do texto de Szumski e Karwowski (2012) permite inferir que os pais têm pouca voz sobre a colocação dos filhos nas escolas da Polônia. Suas opiniões são consideradas; porém, a decisão final é tomada por uma equipe aparentemente médica, pois a avaliação é realizada em uma clínica. Isso é claro, tendo provavelmente como viés o nível socioeconômico e o engajamento da família.

Países Nórdicos

A realidade nórdica é tratada por Takala, et al (2012). O artigo descreve vários pontos de vista de alunos de educação especial sobre a inclusão e tem como objetivo analisar com mais profundidade os desafios da introdução da educação inclusiva com o professor de educação especial, assim como discutir as possíveis implicações

destas descobertas sobre os professores de educação especial e regular (TAKALA, et al, 2012). Foram analisadas declarações feitas por estudantes na Finlândia, Noruega e Suécia.

Os autores discutem que a formação em educação especial na Escandinávia é diferente entre seus países. Hausstätter e Takala (2008 apud TAKALA, et al, 2012), por exemplo, apontam que a inclusão desempenha um papel central na formação do educador especial da Noruega e da Suécia, mais do que na Finlândia. Cada um desses países tem desenvolvido sua própria resposta às propostas da UNESCO, de acordo com suas respectivas percepções e expectativas da educação. Na Noruega, não existe uma formação e uma profissão específica de professor especial, sendo que os alunos podem estudar *Pedagogia Especial* e utilizar o título de *Pedagogo Especial*. Na Finlândia, existe o curso de Educação Especial e seus profissionais são chamados de Educadores Especiais. Na Suécia têm-se as duas formações: educação especial e pedagogia especial. Os formados em pedagogia especial atuam na educação regular, auxiliando os professores na adaptação do ensino e no sistema da escola para receber a criança com NEE (TAKALA, et al, 2012).

O artigo discute também um fato importante que acontece não apenas na realidade nórdica. Os autores sinalizam que a implantação da política de inclusão escolar depende de políticas que são implementadas pelos professores e escolas, independentemente de suas opiniões pessoais e, muitas vezes, sem recorrer a formação, recursos extras ou evidências de que essa prática seja efetiva. Consequentemente, os professores têm pouco senso de propriedade do conceito de inclusão (TAKALA, et al, 2012).

Por conta dessa imposição, os professores sentem que não foram treinados para lidar com os problemas em educar um estudante do público alvo da educação especial, mas reconhecem que precisam aprender mais sobre isso. Em muitos países e no caso de muitos

professores é a dificuldade na compreensão do próprio princípio da inclusão escolar que dificultará sua prática com esses alunos. Para Florian e Rouse (2009 apud TAKALA, et al, 2012), uma maneira de lidar com esses desafios seria envolver, engajar os professores a explorarem os possíveis benefícios da inclusão.

Para a realização da pesquisa, foi utilizado um questionário com uma pergunta fechada e duas perguntas abertas em todos os países. Os dados foram coletados em um período de dois anos, com alunos dos cursos de educação especial dos três países. Os resultados mostraram que a grande maioria dos estudantes noruegueses apoia a inclusão, enquanto os estudantes finlandeses expressam mais reservas. Os argumentos sobre a inclusão dos estudantes noruegueses foram focados nos benefícios para alunos; dos finlandeses, focados no professor e suas dificuldades, ou seja, em aspectos negativos da inclusão. Os suecos apresentaram ambas as opiniões. De qualquer forma, os resultados parecem refletir a política educacional nesses países (TAKALA, et al, 2012).

Itália

O trabalho de revisão *“Positive effects of the placement of students with intellectual developmental disabilities in typical class”*, de Vianello e Lanfranchi (2011) aponta os resultados da comparação de cinco diferentes trabalhos que analisaram os efeitos da inclusão de alunos com DI, em classes regulares, em relação ao desenvolvimento psicológico, acadêmico e adaptativo. Vianello e Lanfranchi (2011) atentam para o fato de que na Itália, diferentemente de muitos países, todos os alunos com deficiência intelectual e mais de 97% dos alunos com deficiência de modo geral, são educados em salas de aula típicas (comuns), juntamente com os seus colegas sem deficiência.

A comparação dos cinco estudos permitiu a criação de categorias de comparação. Os resultados com a análise mostram que a classe típica promove um melhor desenvolvimento psicológico, principalmente do ponto de vista social, uma vez que a sua inclusão promove, por exemplo, a amizade e aceitação social, melhora no autoconceito, maior índice de comportamentos adequados e menos comportamentos de oposição. Os estudos comparados também demonstram que os alunos com deficiência intelectual apresentam resultados acadêmicos mais elevados, quando escolarizados em salas comuns.

Em visita ao Website da European Agency é possível consultar os dados de inclusão escolar, nos países europeus, no ano de 2013, produzidos pela *European Agency for Development in Special Needs Education*. Os dados foram obtidos a partir de fontes ministeriais dos países. Segue abaixo uma tabela elaborada a partir desses dados, de acordo com o material fornecido pela agência, em relação aos países mencionados nos artigos de revisão da presente pesquisa. Será utilizado o termo NEE (necessidades educacionais especiais), por ser conceito utilizado no documento (*SEN-Special Educational Needs*).

Tabela1 – Quantidade de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em escolas especiais, salas especiais e salas comuns por país europeu (EUROPEAN AGENCY, 2012).

País	Alunos com NEE em	Setor Público	Setor Privado	Total
Alemanha	Escolas Especiais	306,737	71,185	377,922
	Classes Especiais	_*	-	-
	Ambientes totalmente inclusivos	-	-	102,102
Áustria	Escolas Especiais	9,736	459	10,195
	Classes Especiais	2,039	98	2,137
	Ambientes totalmente inclusivos ⁴	15,047	274	15,321
Espanha	Escolas Especiais	8,356	6,554	14,910
	Classes Especiais	1,563	1,226	2,789
	Ambientes totalmente inclusivos	68,272	21,006	89,278
Finlândia	Escolas Especiais	5,972	261	6,233
	Classes Especiais	14,462	0	14,462

⁴ A tradução dada para o termo *fully inclusive settings* apresentado nos dados originais foi de ambientes totalmente inclusivos. A interpretação permite inferir que se trata de salas de aula comuns em escolas regulares.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 168-193. Maio, 2015.

	Ambientes totalmente inclusivos	24,744	0	24,744
Holanda	Escolas Especiais	66,085	-* ⁵	66,085
	Classes Especiais	-	-	-
	Ambientes totalmente inclusivos	40,613	-	40,613
Itália	Escolas Especiais	1,835	-	1,835
	Classes Especiais	0 ⁶	0	0
	Ambientes totalmente inclusivos	177,174	10,554	187,728
Irlanda	Escolas Especiais	5,410	-	5,410
	Classes Especiais	2,302	-	2,302
	Ambientes totalmente inclusivos	31,404	-	31,404
Noruega	Escolas Especiais	1,821	60	1,881
	Classes Especiais	3,103	98	3,201
	Ambientes totalmente inclusivos	45,639	1,458	47,097
Polônia	Escolas Especiais	86,587	4,496	91,083
	Classes Especiais	2,501	87	2,588
	Ambientes totalmente inclusivos ⁷	65,782	1,393	67,175
Reino Unido⁸	Escolas Especiais	95,300	14,202	109,502
	Classes Especiais	20,242	-	20,242
	Ambientes totalmente inclusivos	201,388	-	201,388
Suécia	Escolas Especiais	501	0	501
	Classes Especiais	11,616	499	12,115
	Ambientes totalmente inclusivos	-	-	-

Fonte: European Agency for Development in Special Needs Education. Country Data, 2012.

Os dados demonstram que, em alguns dos países citados, o setor público é o responsável pela educação das crianças público alvo da educação especial, como é o caso da Finlândia, da Suécia e da Itália. É possível notar que, com exceção da Polônia, nos demais países, a maioria dos alunos com NEE⁹ já se encontram nos chamados *ambientes totalmente inclusivo*.

Considerações Finais

⁵ O traço indica que não há dados disponíveis.

⁶ A legislação italiana em vigor não prevê a possibilidade da criação de classes especiais ou segregadas em escolas regulares. Os alunos são incluídos diretamente em salas comuns.

⁷ Lembra-se que no caso da Polônia, esse dado engloba crianças nas escolas integrativas e escolas regulares.

⁸ Os dados da *European Agency for Development in Special Needs Education* referentes ao Reino Unido são disponibilizados individualmente para Inglaterra, Irlanda do Norte, Escócia e País de Gales. Portanto, os dados apresentados na Tabela 1 referem-se a somatória dos dados individuais de cada país.

⁹ Atenta-se para o fato de que o termo SEN (traduzido como NEE) engloba diferentes definições para cada país.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 168-193. Maio, 2015.

A análise das pesquisas internacionais permitiu levantar vários tópicos importantes que merecem ser abordados em relação à escolarização de alunos com deficiência intelectual, tanto nos países europeus como na realidade brasileira. As pesquisas apontaram que, quando em escolas inclusivas, os alunos com deficiência intelectual apresentam melhores resultados acadêmicos. Várias pesquisas mostram que, quando em ambiente mais desafiador, o aluno com deficiência intelectual pode adquirir mais habilidades acadêmicas. Entretanto, alguns estudos sugerem que outras variáveis importantes possam estar em jogo, no caso desse aparente maior sucesso da escolarização em escolas comuns, tais como o nível socioeconômico da família, o envolvimento parental na escolarização dos filhos com deficiência intelectual, o grau e severidade da deficiência etc. Tais achados indicam a necessidade de mais estudos, que possam isolar essas variáveis.

Outro tópico relevante foi a importância da participação da família. De modo geral, as pesquisas internacionais apontam a importância da participação dos pais na escolha do tipo de escolarização dos filhos. Para isso, faz-se necessário que eles sejam empoderados, para decidir sobre questões que lhes dizem respeito e adquirirem controle sobre as suas vidas. O conceito de empoderamento remete a um conjunto de esforços, com vista à autonomia, para transferir ou devolver o controle da própria vida para a pessoa, ao invés de tutelá-la ou tentar controlá-la (MENDES, 2006).

Além de se perceberem como responsáveis, é necessário que os pais possam participar como iguais no processo de tomada de decisões sobre serviços a serem oferecidos para seus filhos e a si próprios. De acordo com Silva e Mendes (2008), para realizar o empoderamento dos pais, os profissionais devem “informá-los sobre seus direitos;

ajudá-los a elaborar questões para o médico; orientá-los a expressarem suas opiniões e oferecer suporte moral aos pais” (p. 232, 233).

Culturalmente em nosso país, tem-se a percepção de que a responsabilidade pela educação e por suas implicações é apenas da escola. Para que ocorra uma mudança, é fundamental que os profissionais da escola estimulem a participação dos pais, para que esses sintam-se realmente responsáveis pela educação dos filhos.

Outra variável importante apontada nos estudos, quando se pensa em qual é a melhor forma de escolarização, é a gravidade da deficiência. As pesquisas demonstraram que quanto mais grave a deficiência é percebida, maiores as chances dos pais e educadores optarem pela escola especial. A necessidade de um plano de transição entre as duas formas de escolarização também é apontada como relevante para uma inclusão escolar bem sucedida.

E, finalmente, muitas pesquisas demonstraram que a inclusão só passa a fazer sentido quando o professor e a escola sentem-se como partes integrantes desse processo. Sem esse senso de responsabilidade pelo processo, a escola toma a postura de mera expectadora do processo de inclusão escolar. Finalmente cumpre destacar que os resultados, em termos de sucesso ou fracasso das políticas e práticas inclusivas apontados nesses estudos não podem ser analisados sem considerar os contextos próprios de cada país. Bons resultados, por exemplo, aparecem em países que investem, colocando à disposição da escola os apoios e recursos necessários, e um dos apoios mais comuns tem sido a presença de professores especializados na sala de aula, onde se encontram estudantes do público alvo da Educação Especial. Tais aspectos são imprescindíveis para viabilizar a qualidade de ensino do aluno com deficiência intelectual, independentemente do tipo de escolarização escolhida

Referências bibliográficas

BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na Escola de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2010.2ed.

BODE, H.; HIRNER, V. Kinder mit Lernstörungen und Behinderungen in integrativen Schulen oder in Sonderschulen? Die Sichtweise von Eltern und Fachleuten. **Klin Padiatr**, New York, v.225, n.2, p. 57–63, 2013.

BOER, A., et al. Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? **Educational Studies**, v.38, n.4, p.433-448, 2012.

BUCKLEY S, ET. AL. A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: implications for parents and teachers. **Down Syndrome Research and Practice**, v.9, n3, p.54-67, 2006.

BRASIL. Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, Brasília, 2011.

CHINER, E.; CARDONA, M. C. Inclusive Education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? **International Journal of Inclusive Education**, v.17, n.5, 2013.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. Disponível em: < <https://www.european-agency.org/>>. Acesso em 10 out. 2014.

FLORIAN, L.; ROUSE, m.. The inclusive practice project in Scotland. *Teacher Education for Inclusive Education*, v.25, p.594–601, 2009.

GASTEIGER-KLICPERA, B., et al. Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. **International Journal of Inclusive Education**, v.17, n.7, p.663-681, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GRAAF, G.; HOVE, G. V.; HAVEMAN, M. More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome. **Journal of Intellectual Disability Research**, v.57, n.1, p.21-38, 2013.

HAUSSTÄTTER, R.C.; TAKALA, M. The core of special teacher education: A comparison of Finland and in Norway. **European Journal of Special Education**, v.23, n. 2, p. 121–34, 2008.

KELLY, A. et al. Challenges in Implementing Inclusive Education in Ireland: Principal's Views of the Reasons Students Aged 12+ Are Seeking Enrollment to Special Schools. **Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities**, v.11, n.1, p. 68–81, mar. 2014.

MACARTNEY, B.; MORTON, M. Kinds of participation: teacher and special education perceptions and practices of 'inclusion' in early childhood and primary school settings. **International Journal of Inclusive Education**, v. 17, n.8, Edição Especial, 2013.

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

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. In: Revista **Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010.

PADILHA, A. M. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo.... Em: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas/SP, Autores Associados, 2004.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, n. 2, p.217-234, 2008.

SOUTH HOLLAND ANGLOINFO. **Special Needs Education in the Netherlands**. Disponível em
:<<http://southholland.angloinfo.com/information/family/schooling-education/special-needs-education/>>. Acesso em 10 Abr. 2014.

SZUMSKI, G.; KARWOWSKI, M. School achievement of children with intellectual disability: The role of socioeconomic status, placement, and parents' engagement. **Research in Developmental Disabilities**, v.33, p.1615–1625, 2012.

TAKALA, M. et al. Inclusion seen by student teachers in special education: differences among Finnish, Norwegian and Swedish students. **European Journal of Teacher Education**, v.33, n.5, p.1-21, 2012.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

RENZO VIANELLO, R. ; LANFRANCHI, S. Positive effects of the placement of students with intellectual developmental disabilities in typical class. **Life Span and Disability**. v.1, p.75-84, 2011.

WEB OF SCIENCE. WEB OF SCIENCE – IP & SCIENCE. Thomson Reuters. Disponível em: <<http://isiknowledge.com/>>. Acesso em 15 mar. 2014.

Recebido para publicação em 02 de fevereiro de 2015
Aprovado em 06 de abril de 2015

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 168-193. Maio, 2015.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?

Beatriz Branco Maia

Marian Ávila de Lima e Dias

Universidade Federal de São Paulo

Resumo

Dentre os textos do Ministério da Educação representativos da posição oficial sobre a educação inclusiva no Brasil, realizamos a análise de três documentos: as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001); a Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2007); e Educação inclusiva: a fundamentação filosófica (ARANHA/SEESP, 2004). A análise evidencia que os textos apresentam categorias argumentativas de defesa da educação inclusiva principalmente a partir de valores morais e argumentos legalistas: para que a lei seja cumprida e para contribuir com uma sociedade justa, solidária e mais igual. Apesar de os documentos mencionarem a adaptação dos sistemas escolares, verificamos que estes pouco se detêm sobre o fazer pedagógico e as práticas inclusivas no ambiente escolar. O texto conclui que as contradições e inconsistências observadas na implementação da educação inclusiva também estão presentes nos próprios textos que buscam fornecer seus fundamentos.

Palavras-chave: educação; educação inclusiva; fundamentos filosóficos.

INCLUSIVE EDUCATION: WHAT DO THE DOCUMENTS SAY?

Abstract

This paper analyzes three documents issued by the Brazilian Education Ministry, which represent the official position on Brazilian inclusive education. The studied documents were: National guidelines to special education in elementary education (BRASIL, 2001); National policy of special education in the perspective of inclusive education (BRASIL, 2007); and Inclusive education: the philosophic grounding (ARANHA/ SEE SP, 2004). The analysis of the texts shows that the argumentative categories in defense of the inclusive education were based mostly on moral values and legal arguments: there must be an inclusive education in order to obey the law and to contribute with a fairer, more solidarity and egalitarian society. Although the documents do mention the school systems' adaptation few is said about the pedagogical practice itself, or about the inclusive resources and practices in the school environment. It concludes that the contradictions observed in the inclusive education implementation are also repeated in the very texts that provide its foundations.

Key words: education; inclusive education; philosophical foundations

Introdução

A proposta da educação inclusiva, com a convicção de que todos têm o direito a frequentar sala de aula regular em um mesmo regime escolar tem sido, nas últimas décadas, defendida como a estratégia política, pedagógica e social a ser adotada pelo sistema escolar.

No Brasil, a implementação da educação inclusiva encontra ampla variação – a composição das classes, a metodologia, o currículo e a avaliação apresentam-se de formas distintas nas escolas (CASCO; DIAS, 2011). Do mesmo modo, são diversas e por vezes contraditórias as recomendações das secretarias municipais e estaduais denotando a fragilidade no estabelecimento de uma diretriz política nacional para a educação inclusiva. Um aspecto dessa fragilidade evidencia-se no fato de que, frequentemente, mesmo nas instituições escolares que se consideram inclusivas, ainda são observadas situações de segregação vivenciadas pelos alunos considerados em situação de inclusão (CROCHÍK *et al.*, 2009).

Pensando nas condições atuais da implementação da educação inclusiva no país, o presente trabalho expõe a pesquisa e a análise de três textos do Ministério da Educação (MEC) que representam a posição política oficial da educação inclusiva no Brasil. Eles apresentam princípios, argumentos e fundamentações para a implementação da educação inclusiva.

Consideramos a educação inclusiva como a melhor proposta no cenário contemporâneo, uma vez que ela possibilita que todos tenham acesso e permanência com qualidade em um mesmo sistema escolar. Ressaltamos que a educação inclusiva não se refere apenas a estabelecer estratégias de ensino para um determinado grupo de alunos, em que o alvo principal é o aluno com deficiência, mas a uma concepção da escola capaz de incluir efetivamente todos. Desta forma, acreditamos que o estudo de seus fundamentos trará maior consistência para a sua defesa, bem como possibilitará a construção de uma crítica aos impasses enfrentados pela educação inclusiva em sua implementação.

O trabalho será dividido em três tópicos a fim de realizar uma análise sobre a educação inclusiva: o primeiro refere-se a uma breve retomada histórica da educação no Brasil, buscando compreender a passagem da perspectiva de educação especial para educação inclusiva estabelecendo uma contextualização da educação inclusiva na perspectiva da posição oficial do Ministério da Educação (MEC), bem como a forma com que essa modalidade de educação se insere na organização daquele ministério. Em seguida apresentaremos a metodologia e os documentos coletados. No terceiro tópico faremos uma análise dos três documentos escolhidos estabelecendo categorias argumentativas utilizadas nos textos de modo a auxiliar na compreensão da fundamentação da concepção de educação inclusiva adotada em nosso país.

1. A educação da pessoa com deficiência: da segregação à inclusão

Para compreender as diversas formas de educação voltadas às pessoas significativamente diferentes é preciso fazer um breve histórico sobre as principais concepções que permearam e ainda permeiam as propostas para a educação voltada aos significativamente diferentes, bem como suas posições na sociedade. No Brasil do século XIX, a ideia de que seria possível alguém desviante receber algum tipo de instrução estava depositada apenas em algumas das pessoas com deficiência, mais especificamente nos jovens rapazes com deficiência visual ou auditiva. (JANNUZZI, 2004).

A partir do século XX a institucionalização passa a ser criticada por alguns teóricos naquele período. A principal objeção era a de que os serviços oferecidos não contribuíam para um desenvolvimento e participação social daquelas pessoas (JANNUZZI, 2004). Mantoan e Prieto (2006) também apontam as fragilidades na aplicação daquele sistema de serviços:

não foi oferecido o referido conjunto de serviços de maneira a garantir que o encaminhamento respeitasse as características e as necessidades das pessoas; o encaminhamento para a educação especial não se justificava pela necessidade do aluno, e sim por este ser rejeitado na classe comum; não foram seguidos os princípios de transitoriedade, ou seja, de permanência do aluno em ambientes exclusivos de educação especial por tempo determinado (MANTOAN; PRIETO, 2006, p.39).

Tais críticas tomaram força também pelo fato de um grande número de pessoas estarem em situações improdutivas, ou seja, fora do mercado de trabalho. Após a segunda metade do século XX surge o paradigma da normalização, com a ideia de oferecer condições “próximas ao normal” para que os indivíduos com deficiências tivessem uma vida nos padrões estabelecidos pela sociedade (ARANHA, 2001).

Por volta de 1970, a partir da ideologia na normalização surge o paradigma da integração, na perspectiva de oferecer espaço e atendimento para que estas pessoas pudessem se encaixar nas condições “normais” e pudessem ser inseridas na escola comum. As principais críticas começam a aparecer, pois o objetivo desse tipo de atendimento era apenas para que as pessoas se integrassem às forças de produção, com pouca ou nenhuma relação com a aprendizagem de conteúdos formais e a transmissão de bens culturais da humanidade para aquela parcela da população. Assim, surgem as primeiras reivindicações quanto à organização desses serviços educacionais para que fossem baseadas no respeito, na honestidade, na justiça e na cidadania. Ganha força o paradigma de suportes compreendendo que o acesso aos recursos constituem em direito da pessoa com deficiência (ARANHA, 2001). A perspectiva da educação inclusiva começa a tomar forma na década de 1980, consolidando-se como marco político e princípio pedagógico na década seguinte.

1.1 Da educação especial à educação inclusiva

A educação especial para Parrila (1992 *apud*, GONZÁLEZ, 2002, p. 20)

é uma ação educativa, de fins equiparáveis aos da educação geral, mas que atua com base em alguns recursos educacionais específicos postos à disposição de qualquer pessoa, que em alguns casos poderão ser necessários de forma temporal e em outros de forma mais contínua e permanente.

Já na perspectiva inclusiva a grande mudança está na reorganização de todo sistema educacional que deve ser redesenhado para oferecer respostas democráticas a todos os cidadãos, com ou sem deficiências.

De acordo com Matos e Mendes (2014) o movimento pela inclusão surgiu nos Estados Unidos durante a década de 1980. Naquele momento, surgiram duas oposições ao paradigma da educação especial: os “inclusivistas”, que acreditavam que apenas a inserção na classe regular não garantia educação de qualidade à todos e afirmavam a necessidade da manutenção de outros serviços além da sala comum; e os “inclusivistas totais” que consideravam a inserção na escola como o único modo de efetivação de uma educação para todos de fato, favorecendo a diversidade.

Em 1990 ganha mais força o movimento de inclusão no acesso aos bens e direitos sociais. Isso faz com que a busca por uma educação em sintonia com os movimentos de consolidação da democracia impulse a proposta da educação inclusiva. A Conferência Mundial de Educação Para Todos, a Declaração de Salamanca e a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais exemplificam esse movimento e provocam reformas educacionais em todo o mundo.

Assim, sai de cena o aluno com deficiência, protagonista da educação especial, e entra em cena o aluno em situação de inclusão por pertencer a um grupo tradicionalmente excluído da educação regular: indígenas, ciganos, crianças e jovens em situação de rua ou em conflito com a lei passam a ser, além daqueles com deficiências, também considerados na perspectiva inclusiva (CASCO; DIAS, 2011).

1.2 A educação inclusiva hoje

O movimento da educação inclusiva é um dos frutos da tensão entre as lutas por garantias de direitos civis contrapostos à tendência das sociedades capitalistas em ampliar mercados consumidores e a massa de trabalhadores.

Uma vez que o século XX consolida a ideia de igualdade social entre os seres humanos, passamos a ter a convicção de que todos podem frequentar a escola, sem distinções. Porém, segundo Crochík (*et al.*, 2009, p.41) “a estrutura da nossa sociedade é responsável pela constante exclusão de vários grupos”. Pensando nessa concepção, ao mesmo tempo em que o ingresso de todas as crianças na escola se torna “natural”, historicamente tal ingresso se organizou e ainda se organiza baseado em uma padronização do alunado, em busca de uma possível otimização do ensino e da aprendizagem em que as diferenças e o diferente não possuem espaço.

Segundo Carvalho (2004), pairam dúvidas a respeito da proposta de implementação da inclusão educacional, pois se evidenciam os motivos relacionados ao atendimento de interesses econômicos na educação como meramente um mecanismo para formar indivíduos produtivos, inseridos no mercado de trabalho. Existiria, portanto, uma distorção da perspectiva inclusiva em que a educação seria apenas um investimento capaz de aumentar o número de alunos em sala de aula e, conseqüentemente, ampliar o número de futuros trabalhadores bem como da massa excedente de mão de obra de forma. Assim, o problema não está apenas na exclusão, está também na inclusão marginal, pois, segundo José de Souza Martins, “na medida em que a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, sua própria lógica, o problema está justamente nessa inclusão.” (MARTINS, 1997, p. 28).

Diante de tal contexto, defende-se a educação inclusiva de forma a buscar o desenvolvimento de uma educação com a participação de todos que envolva as capacidades cognitivas, afetivas e sociais, ou seja, uma educação que desenvolva as diversas capacidades de todos os indivíduos de modo que sua formação possibilite refletir sobre tais contradições.

1.3 Perspectivas e definições acerca do sistema educacional inclusivo

Para Stainback e Stainback (1999) a educação inclusiva, em sentido amplo, é definida como “prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aulas provedoras, onde todas as necessidades são satisfeitas” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21). Segundo estes autores a proposta inclusiva favorece a todos os envolvidos na comunidade escolar. O sistema educacional inclusivo constitui a melhor forma de o ensino escolar caminhar na direção de promover a valorização da diversidade e da cooperação.

Booth e Ainscow (2011) em seu *Index para a inclusão* afirmam que o conceito de inclusão

é uma abordagem baseada em princípios ao desenvolvimento da educação e da sociedade. Está ligada à participação democrática no âmbito da educação e além dele. Não se trata de um aspecto da educação relacionado a nenhum grupo particular de crianças. Objetiva aportar coerência ao desenvolvimento de atividades que ocorrem sob diversos títulos de modo a estimularem a aprendizagem e a participação de todos: as crianças e suas famílias, professores, gestores e outros membros da comunidade (BOOTH; AINSLOW, 2011, p.19).

Segundo Casco e Dias (2011) como premissa da educação inclusiva estão o reconhecimento da diversidade e das necessidades de cada indivíduo no ambiente escolar. Os autores defendem que as práticas escolares “devem assegurar experiências formativas que promovam a participação e a aprendizagem efetiva de todos os alunos” (CASCO; DIAS, 2011, p.149).

Crochík e seus coautores (2009; 2013) afirmam que a educação deve ocorrer para que tenhamos uma sociedade justa, favorecendo o convívio com os grupos significativamente diferentes como um elemento formador, com envolvimento de profissionais preparados e dotados de uma formação ética e política que desencadeiam engajamento da comunidade escolar. Para tais autores o caminho da educação inclusiva proporciona o desenvolvimento máximo dos alunos numa perspectiva de formação emancipatória, crítica, cooperativa e participativa. Os autores também afirmam que atualmente grande parte das tentativas de efetivação da educação inclusiva ainda não se desvinculou do paradigma da integração.

A distinção entre educação integrada e educação inclusiva [...] indica que a primeira aceita os alunos com deficiência, faz algumas alterações importantes quer nas condições ambientais, quer na atenção a esses alunos, mas não faz modificações substanciais que incidam sobre todos os alunos, que é o caso da educação inclusiva que propõe novas modalidades de ensino que dão ênfase a trabalhos em grupo, ao desenvolvimento de currículos diferenciados para os alunos e avaliações também distintas, isto é, torna a escola mais apta para atender todos os alunos (CROCHÍK *et al.*, 2009, p.45).

Acreditamos ser necessária a superação da integração, na perspectiva que esse movimento restringe-se a propor estratégias somente ao aluno com deficiência com a expectativa de que ele se adeque ao restante do grupo sem demandar dos demais qualquer transformação. Sob esta perspectiva, apoiar a educação inclusiva não significa defender uma participação e atenção exclusivas apenas aos alunos com deficiências; ao contrário: é buscar a promoção de uma educação que considere todos os alunos a partir de suas necessidades.

1.4. A decisão brasileira: o MEC e a educação inclusiva

O Ministério da Educação (MEC) é um órgão do governo federal do Brasil cujas atividades não se restringem à educação, mas também às áreas de saúde, esporte e meio ambiente. Atualmente a sua estrutura está dividida em secretarias e subsecretarias, acima delas estão a Consultoria Jurídica, o Gabinete do Ministro e o Conselho Nacional de Educação. Dentre as diversas secretarias está a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI):

O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e inter-setoriais. (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – apresentação. Disponível em <portal.mec.gov.br>. Acessado em 19 de julho de 2014).

Em decorrência das Declarações internacionais assinadas pelo Brasil nas últimas décadas, o MEC, assume o papel de regulamentar, divulgar e fornecer

diretrizes para a educação inclusiva como modelo a ser adotado nacionalmente. Também busca formas de contribuir com a implementação dessa modalidade de educação. Daí a importância em pesquisar seus documentos a fim de analisar suas argumentações para tal implementação.

Diante desse cenário, o presente trabalho apresenta uma pesquisa de caráter qualitativo no campo da educação, que busca investigar os argumentos que fundamentam a educação inclusiva em três documentos publicados pelo MEC.

2. Método e documentos coletados

O recorte metodológico escolhido foi a pesquisa documental. A pesquisa de documentos e textos produzidos pelo MEC é o caminho para a compreensão das diretrizes oficiais da prática educacional brasileira. Trata-se do material que deve chegar, com maior frequência e autoridade, às mãos das secretarias estaduais, municipais, equipes pedagógicas e de professores. Por meio desses textos são fornecidas noções do que seja a educação inclusiva, seus argumentos, suas justificativas e a fundamentação para sua implementação. Assim, o levantamento e a análise de seus fundamentos podem contribuir para a elaboração de uma perspectiva crítica sobre a educação inclusiva.

Trata-se de uma investigação exploratória que propõe como procedimento de coleta a pesquisa documental de fontes primárias (MAINGUENAU, 2005). A necessidade de estudo dos fundamentos da educação inclusiva coloca como central a importância dos documentos que a promulgam. Justifica-se, portanto, a escolha metodológica uma vez que este tipo de investigação é capaz de extrair e reordenar as informações contidas nesses documentos originais trazendo nova compreensão sobre temas e hipóteses de interesse (LÜDKE; ANDRE, 1986), o que permite a construção de um repertório crítico-argumentativo sobre seus fundamentos.

Delimitamos como o escopo desta pesquisa documentos nacionais disponíveis e considerados pelo próprio MEC como aqueles que fornecem as bases e diretrizes para a implementação da educação inclusiva. Consideramos que o

MEC, em especial a SECADI, tem credibilidade e representatividade nos documentos que elaboram, critérios essenciais para esse tipo de investigação.

As etapas de classificação dos documentos, análise e levantamento dos tipos de argumentação foram realizadas após a leitura estrutural dos documentos. O processo de análise consistiu na identificação dos temas e ideias centrais que evidenciam os seus fundamentos, bem como os tipos de argumentos utilizados em sua defesa. Os documentos estudados foram:

- 1) as *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* (BRASIL, 2001);
- 2) a *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2007); e
- 3) o texto *Educação inclusiva: a fundamentação filosófica* (ARANHA/SEESP, 2004).

Promulgados pelo Ministério da Educação (MEC), eles representam a posição política oficial da educação inclusiva. Uma vez que o Brasil adota a educação inclusiva como “perspectiva” da educação especial, temos de saída um impasse: dois dos documentos norteadores têm como princípio a educação especial. A educação inclusiva é ignorada (como é o caso do primeiro documento) ou aparece como elemento secundário (como no segundo documento analisado). Apenas no terceiro documento essa modalidade de educação ocupa a centralidade do texto. Tais documentos são, até hoje, os que servem de base para a educação inclusiva em nosso país, o que de partida evidencia a imprecisão não apenas na terminologia, mas, sobretudo nos princípios educacionais adotados.

2.1. Contextualização dos documentos

2.1.1 Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001)

O texto *diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* foi elaborado para a implementação da Educação Inclusiva no Brasil, e foi instituído pela Resolução CNE/CBE nº2, de 11 de setembro de 2001, com fundamento no Parecer CNE/CBE 17/2001.

Os estudos anteriores a esse documento apresentam questionamentos sobre o atendimento às crianças e alunos especiais, e dentre alguns documentos norteadores estão: (1) “Proposta de Inclusão de itens ou Disciplina acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos currículos dos cursos de 1º e 2º graus”; (2) Desafios para a Educação Especial frente à lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”; (3) “Formação de Professores para a Educação Inclusiva”; (4) “Recomendações aos Sistemas de Ensino”; e (5) “Referenciais para a Educação Especial”.

Segundo o próprio documento a partir das interrogações voltadas para o assunto, configura-se a necessidade de elaboração de normas para o atendimento da significativa parcela da população que apresenta necessidades educacionais especiais. Embora utilize o termo “necessidades educacionais especiais” o texto também afirma o compromisso com a construção coletiva de condições para atendimento educacional a todos.

2.1.2 Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2007)

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva é um documento elaborado pela equipe da SECADI em parceria com professores e pesquisadores nas áreas de inclusão social e escolar, políticas educacionais, acessibilidade, currículo etc.

Apresenta panorama histórico e normativo da educação especial, indicadores de acesso à educação básica (dados do Censo/MEC/INEP), perspectiva da educação inclusiva garantindo oferta de educação integradora, e por fim determina diretrizes da política nacional que garantem reorganização dos sistemas de ensino para atendimento educacional a todos no sistema regular de

ensino. O documento afirma que “acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2007, p.05).

2.1.3 Educação inclusiva: a fundamentação filosófica (ARANHA/SEESP, 2004)

Elaborado pela então Secretaria de Educação Especial do MEC (atualmente SECADI) o texto é parte de uma série com mais três volumes “Educação inclusiva: o município”, “Educação inclusiva: a escola”, e “Educação inclusiva: a família”. O texto aborda os princípios norteadores da Educação inclusiva mencionando outros textos relevantes no âmbito nacional e internacional, considerando a escola um espaço de construção da cidadania, fundamentada pela valorização da diversidade e da igualdade a fim de promover a paz e uma sociedade justa e democrática.

Classificação dos documentos

Segundo o dicionário Houaiss “diretriz” é um “esboço de um plano, projeto, orientação, diretiva; norma de procedimentos, conduta” (HOUAISS, 1999, p. 262). Dessa maneira, é possível afirmar que o primeiro documento é de ordem normativa, ou seja, são contextualizadas as *Diretrizes* a serem seguidas nos sistemas de ensino que orientam a implementação da educação inclusiva.

As políticas nacionais estabelecem os objetivos para o país de forma a orientar ações para tal conquista. No caso da *política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* encontram-se “recomendações” para que a educação seja de qualidade e para todos.

O terceiro documento pretende fornecer uma “fundamentação filosófica”, supostamente apresentando os “princípios básicos”, os valores que sustentam a proposta da educação inclusiva.

2.2 Análise dos fundamentos da educação inclusiva nos documentos do MEC

2.2.1 Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001)

2.2.1.1 Categorias argumentativas

Analizando o documento é possível encontrar cinco categorias argumentativas para a defesa da educação especial.

A primeira categoria argumentativa é de cunho moral, apontando para valores da humanidade, defendendo uma educação capaz de promover paz, solidariedade e justiça. De acordo com o documento o processo educativo é social e transformador e deve trabalhar em prol de uma sociedade justa e livre, valorizadora das diferenças para alçar uma “cultura de paz”. Sendo assim, não podem ser excluídos desse processo aqueles que não seguem padrões de normalidade, como os alunos significativamente diferentes. “Se o nosso sonho e o nosso empenho são por uma sociedade mais justa e livre, precisamos trabalhar desde a escola o convívio e valorização das diferenças, base para uma verdadeira cultura de paz” (BRASIL, 2001, p.5).

O texto apresenta a promoção da igualdade como condição necessária para a garantia de uma educação para todos. Defende a universalização do ensino enfatizando a atenção à diversidade e os ajustes necessários dos sistemas de ensino para criar e manter condições justas de atendimento aos alunos como forma de garantir igualdade no ensino escolar e, principalmente, no acesso à escola. De acordo com o texto “toda e qualquer pessoa digna e merecedora de respeito de seus semelhantes tem o direito a boas condições de vida e à oportunidade de realizar seus projetos” (BRASIL, 2001, p.24).

A ideia de equidade também fundamenta o documento. É possível verificar tal argumento a partir da afirmação de que “a diversidade dos alunos requer diversidades de aprendizagens”, no sentido de que cada indivíduo requer diferentes estratégias pedagógicas que devem ser “parte de um projeto educacional e social de caráter emancipatório e global” (BRASIL, 2001, p.20). Dessa maneira, exprime a ideia de que uma medida compensatória seria o caminho para eliminar as barreiras de adequação ao processo educacional.

O documento aponta ainda que é necessário assegurar oportunidades diferenciadas na busca por igualdade: “o princípio de equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional” sendo “um passo decisivo para a constituição de uma sociedade justa e solidária” (BRASIL, 2001, p.26).

Outro exemplo de trecho em que a argumentação é de cunho moral relaciona-se à função social da escola de “propiciar ações que favoreçam interações sociais, [...] a partir de práticas heterogêneas e inclusivas” (BRASIL, 2001, p.28), no âmbito da unidade escolar e no âmbito do sistema de ensino, para valorização da diversidade, sendo também uma categoria de fundamentação da educação inclusiva.

Uma segunda categoria argumentativa é a legalista. As Diretrizes apontam que é necessário respeitar os dispositivos legais que garantem a educação especial. Essa categoria argumentativa é ilustrada pela dedicação do texto em compilar os mais diversos dispositivos legais em um item sobre os fundamentos da organização dos sistemas de ensino. Logo em seu início o documento traz dez páginas de citações literais de trechos de declarações internacionais, da constituição do país, de leis e demais pareceres.

Em seu desenvolvimento o documento apresenta como terceira categoria de argumentação a função reparadora. Exemplifica tal argumento com a Educação de Jovens e Adultos, afirmando que esta promove a restauração de um direito à escola de qualidade, o que foi historicamente negado. A função equalizadora é uma categoria dentro do documento cuja origem é uma dívida da sociedade, e está presente ao comparar as oportunidades no mercado de trabalho para aqueles que “estão na vida ativa” e para aqueles “desprovidos de bens básicos Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 194-218. Maio, 2015.

como a leitura e a escrita” (BRASIL, 2001, p.23). Ainda nessa categoria argumentativa, outro exemplo encontrado no documento é o resgate da dívida social para com os indivíduos que apresentaram necessidades especiais ao longo da trajetória histórica da educação especial no país (movimentos de segregação). As Diretrizes defendem a necessidade de reestruturar o sistema de ensino de modo a contemplar os alunos com “necessidades educacionais especiais” como cidadãos de direito. Dessa forma, de acordo com o documento, o principal direito a ser alcançado “refere-se à preservação da dignidade e à busca da identidade dos cidadãos” por existir uma “dívida social a ser resgatada” (p.22). Porém, evidencia-se que apenas as pessoas com algum tipo de deficiência ou “necessidade educacional especial” são aquelas com quem a sociedade está em dívida, ficando excluídas do cenário escolar os desviantes de outra natureza.

As Diretrizes utilizam como quarta categoria argumentativa a questão pedagógica. O texto afirma que o aluno está no centro do processo pedagógico e a atenção à diversidade deve estar presente em todos os segmentos da comunidade, de forma que todos possam participar efetivamente nas instituições escolares: “em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem do problema [...]” (BRASIL, 2001, p.33).

Um argumento diferente de todas as outras categorias mencionadas é o de utilizar os recursos da modalidade da educação especial na perspectiva inclusiva para alcance de rendimentos satisfatórios, como um compromisso do cumprimento de metas firmado com outras nações e estabelecido como uma das diretrizes a serem atingidas. Nas Diretrizes o atendimento educacional especializado no ensino regular e em classes comuns é meta política a fim de atingir um rendimento escolar satisfatório. Adotando claramente a proposta da educação especial, o texto afirma que sem intervenções fora da sala de aula muitos alunos não atingiriam o rendimento esperado.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, como meta das políticas de educação, exige interação constante entre professor da classe comum e os dos serviços de apoio pedagógico especializado, sob pena de alguns educandos não atingirem rendimento escolar satisfatório.” (BRASIL, 2011, p.51).

2.2.1.2 Análise

A partir das afirmações do documento verifica-se uma distância da perspectiva da educação inclusiva e do fazer pedagógico. Nesse sentido a escola pouco é mencionada como espaço de educação e de aprendizagem de todos, e, principalmente para os alunos significativamente diferentes, sendo tomada como espaço de socialização, de reparação, de demonstração de cumprimento de metas políticas perdendo sua especificidade: ensinar e aprender. Ao longo do documento são ilustradas tais perspectivas e ao final do texto os autores as reafirmam “com a edição deste Parecer e as Diretrizes que o integram, este Colegiado está oferecendo ao Brasil [...] um caminho e os meios legais para a superação do grave problema educacional, social e humano que os envolve.” (BRASIL, 2001, p.61-62). Assim, a superação e a reparação são evidenciadas no texto em detrimento às práticas pedagógicas escolares. Verificamos também que além de a escola e a prática pedagógica serem pouco mencionadas, quando citadas elas estão no sentido de metas políticas e não educacionais.

É importante ressaltar que ao tratar da educação especial e da educação inclusiva em um mesmo documento um grande paradoxo se apresenta pois não consideramos ser possível apresentar elementos norteadores da educação inclusiva – que é para *todos* – a partir do paradigma contemplado pela educação especial.

2.2.2 Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2007)

2.2.2.1 Categorias argumentativas

A *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2007) foi elaborada para o MEC pelo grupo de trabalho da política nacional de educação especial. Na apresentação do documento são elencadas algumas características dessa modalidade de educação e dos avanços da educação inclusiva. Segundo o texto, “a educação inclusiva constitui um

paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e a diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2007, p.5). Nesta parte do texto, a primeira categoria argumentativa de defesa da educação inclusiva é na esfera dos valores morais: a promoção da igualdade, tendo em vista a superação de práticas discriminatórias.

Outra categoria argumentativa é de cunho legalista. Essa categoria é identificada pelo fato de o documento se dedicar a descrever leis já existentes sobre o tema: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Declaração Mundial de Educação Para Todos, a Política Nacional de Educação Especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente 9394/96, o Plano Nacional de Educação 10172/2001, além de mencionar decretos e programas governamentais sobre educação inclusiva.

Por fim, o documento se apropria do argumento da participação social e da inserção no mundo do trabalho: “as ações de educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social” (BRASIL, 2007, p.16).

2.2.2.2. Análise

É possível perceber uma crítica do texto às fragilidades de outros documentos da área. Mas, ao mesmo tempo em que faz isso, o próprio texto apresenta contradições. Ressaltamos como um dos argumentos mais contraditórios presentes nesse texto o fato dele abrir espaço aos atendimentos *fora* do espaço de ensino regular, ou seja: de forma segregada. Como exemplo, temos a ideia de uma “atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos” (BRASIL, 2007, p. 15) ao mesmo tempo em que o texto reafirma a perspectiva da educação especial no âmbito do atendimento especializado sendo que este é favorável “a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008,

p. 16). Assim, o texto não avança na perspectiva da educação inclusiva uma vez que indica ser necessário o “atendimento” (termo característico da área da saúde e não da educação) do aluno em centro especializado fora da classe regular, o que é característico do modelo da educação especial.

Ao longo do texto diversas leis são explicitadas e postas como marcos de “evolução” rumo a uma efetivação da educação inclusiva: (1) LDBN 4024/61, (2) a reformulação 5692/71 da LDBN 4024/61, (3) a Constituição Federal de 1988, (4) o estatuto da criança e do adolescente, (5) a Declaração Mundial de Educação Para Todos, (6) a Declaração de Salamanca, (7) a Política Nacional de Educação Especial, (8) a LDBN 9394/96, (9) o decreto 3298/99, (10) as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, (11) o Plano Nacional de Educação – PNE lei nº10172/2001, o decreto nº 3956/2001 que promulga a Convenção de Guatemala, (12) a resolução CNE/CP nº1/2002, (13) a lei 10436/02, (14) a portaria 2678/02, (15) o programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, (16) o documento “o Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, (17) o decreto 5296/04, (18) o decreto 5626/05, (19) a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, (20) o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE do Plano de Aceleração do Crescimento – PAC, e (21) o decreto 6094/2007.

De fato, não discordamos que as normativas dessa temática foram e são importantes para o avanço da educação na perspectiva inclusiva, mas, no texto, a referência às mudanças das leis é descrita de forma a parecer completamente dissociada das demandas sociais e históricas do Brasil e do mundo, sendo mera listagem sequencial e descontextualizada, distante das dificuldades dos alunos em situação de inclusão e das lutas dos movimentos sociais na busca por uma educação que inclua a todos.

O documento ao se alongar em citar as mais diversas legislações apenas reafirma a necessidade maior de um cumprimento de leis desconsiderando as especificidades dos alunos.

Se, de fato, cada novo documento ou legislação é um avanço perante as normativas anteriores, por que as leis se repetem? Se contribuem para uma

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 194-218. Maio, 2015.

educação mais justa e igual, por que é preciso publicar novos textos oficiais com os mesmos discursos? Nessa perspectiva, a leitura desses textos faz pensar que as leis mais recentes permanecem insuficientes para demarcar um avanço significativo na realidade das escolas públicas no tocante ao acesso dos alunos significativamente diferentes a essas escolas e, principalmente, aos aspectos pedagógicos ligados diretamente à aprendizagem desses alunos.

2.2.3 Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica (ARANHA/SEESP, 2004)

2.2.3.1 Categorias argumentativas

Ao longo do texto percebemos quatro grandes categorias. Primeiramente o texto assume a defesa dos valores morais de igualdade, respeito à diversidade, justiça, democracia e liberdade como seus fundamentos. Porém, os argumentos morais são submetidos ao argumento legalista de forma que tais valores são compreendidos não por sua relevância moral, mas por fazerem parte das normas e, nessa perspectiva, o que é ressaltado é o respeito às legislações.

Dessa forma, a segunda categoria, predominante no documento, é a defesa ao cumprimento de leis. Tal defesa está presente no texto sob a forma de levantamento e descrição dos documentos orientadores da criação dos sistemas educacionais inclusivos no âmbito nacional e internacional. São mencionados: (1) A Declaração universal dos direitos humanos, (2) a Conferência mundial sobre educação para todos de Jomtien, (3) a Conferência mundial sobre necessidades educacionais especiais de Salamanca, (4) a Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência da Guatemala, (5) a Constituição Federal, (6) o Estatuto da Criança e do Adolescente, (7) a Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência – Decreto 3298/99, (8) o Plano Nacional de Educação, (9) a Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, (10) as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, (11) os

Saberes e práticas da inclusão na educação infantil, (12) o documento Educação Profissional – indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial e (13) o documento Direito à Educação – subsídios para a gestão do sistema educacional inclusivo. O texto ainda finaliza pontuando mais orientações gerais, marcos legais, decretos, portarias do MEC, resoluções, um aviso circular e um parecer. Em um documento com esse caráter, é um fato marcante a constatação de que das 30 páginas que o compõem, 16 sejam dedicadas à descrição de leis, portarias e resoluções.

O texto ainda traz como último argumento em favor da educação inclusiva a ideia de uma educação para a paz:

uma proposta de educação para a paz deve sensibilizar os educandos para novas formas de convivência baseadas na solidariedade e no respeito às diferenças, valores essenciais na formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres sensíveis para rejeitarem toda a forma de opressão e violência (ARANHA/SEESP, 2004, p.10).

Dessa forma, o documento afirma que através da educação inclusiva teríamos uma formação mais humana, solidária e cidadã.

2.2.3.2 Análise

Percebemos que os argumentos em prol da educação inclusiva explicitados defendem prioritariamente a obediência às leis. O texto também busca a promoção de valores morais, mas os aspectos educacionais são ignorados. Para um documento filosófico, é curioso notar a enorme quantidade de declarações, decretos e demais normativas que apenas enfatizam o argumento legalista.

O argumento de cunho supostamente filosófico, de uma educação para a paz, prevê a educação inclusiva como um meio para a promoção da paz valorizando a cidadania. Porém o documento propõe que a escola seja a responsável pela transformação na sociedade. Esse tipo de proposta desobriga a sociedade de se confrontar com suas limitações, opressões e desigualdades, depositando apenas na escola as esperanças de que algo se transforme. Dessa forma, a expectativa de encontrar nesse documento justificativas para a educação inclusiva não é atendida, na medida em que esta é compreendida, no documento, como um meio para a promoção de valores e não o contrário.

Considerações finais

Afinal, segundo estes documentos, por que adotar a perspectiva inclusiva? Os textos analisados apresentam categorias argumentativas muito parecidas, prevalecendo à obediência a valores morais como igualdade e respeito à diversidade, mas, sobretudo, argumentos legalistas: a educação inclusiva é necessária para que a lei seja cumprida. Nessa segunda linha argumentativa o primeiro documento, diferentemente dos demais, ainda defende a necessidade de uma educação inclusiva a fim de que sejam cumpridas metas políticas para o alcance de rendimentos escolares satisfatórios, distante das metas pedagógicas, o que em nossa opinião explicita ainda mais a intenção de apenas colocar mais crianças e jovens na escola sem, de fato, incluí-los.

Apesar de os documentos mencionarem a adaptação dos sistemas escolares para uma inclusão de fato das crianças e jovens à escola e não o contrário, estes mesmos textos, ao apresentarem suas defesas e seus argumentos, pouco determinam sobre o fazer pedagógico e sobre recursos e práticas inclusivas no ambiente escolar, frequentemente restringindo suas proposições ao aluno com necessidades educacionais especiais ainda sob a perspectiva apenas da deficiência. Uma das conclusões a que chegamos após a análise empreendida foi a grande distância entre os documentos e as práticas pedagógicas escolares. A escola, o aluno, o ensinar e o aprender foram quase que totalmente ignorados. É inevitável questionar o distanciamento da relação que estes documentos estabelecem entre suas argumentações e a escola cotidiana e concreta.

Para assegurar avanços efetivos ao processo de implementação da proposta inclusiva é preciso refletir sobre a fundamentação do sistema educacional inclusivo e os princípios nos quais ela é baseada. Acreditamos que a democracia, a igualdade e o respeito à diversidade devem ser a base para a execução e a prática da proposta inclusiva capaz de consolidar uma educação que pode desenvolver o máximo dos alunos, com ou sem deficiência,

estigmatizados ou não, em uma formação participativa, colaborativa, crítica, reflexiva e emancipatória – uma aprendizagem para todos, sem discriminações.

Legislação consultada

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** – MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização, Diversidade e Inclusão – apresentação**. Disponível em <portal.mec.gov.br>. Acessado em 19 de julho de 2014).

Referências bibliográficas

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, ano 11, março de 2001.

BOOTH, Tony. AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. Londres: CSIE, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASCO, Ricardo; DIAS, Marian Ávila de Lima. **Avaliação educacional e preconceito: contribuições da Teoria Crítica da Sociedade**. Intermeio (UFMS), v. 17, p. 140-154, 2011.

CROCHÍK, José Leon; FRELLER, Cintia; DIAS, Marian Ávila de Lima; FEFFERMANN, Marisa; NASCIMENTO, Rafael Baioni; CASCO, Ricardo. **Atitudes de professores em relação à educação inclusiva**. Psicologia: Ciência e Profissão (Impresso), v. 29, p. 40-59, 2009.

CROCHÍK, José Leon; FRELLER, Cintia; DIAS, Marian Ávila de Lima; FEFFERMANN, Marisa; NASCIMENTO, Rafael Baioni; CASCO, Ricardo. **Educação inclusiva: escolha e rejeição entre alunos**. Psicologia & Sociedade, 25 (1), p.174-184, 2013.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. / [Antonio Houaiss e Mauro de Salles Villar; elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa.] – 4.ed.. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **Algumas concepções de educação do deficiente.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.
LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINGUENAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação.** 4a ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. 2. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade.** 3.ed. São Paulo: Paulus, 1997.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. **A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais.** Práxis Educacional (Online), v. 10, p. 33-59, 2014.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Recebido para publicação em 02 de fevereiro de 2015
Aprovado em 07 de maio de 2015



ENTREVISTA COM ROSÂNGELA GAVIOLI PRIETO

Edna Martins

Erica Aparecida Garrutti de Lourenço

Maria de Fátima Carvalho

Universidade Federal de São Paulo

Rosângela Gavioli Prieto é doutora em Educação, pela Universidade de São Paulo (2000), tendo expressiva atuação nessa área. Ao longo das duas últimas décadas, seu trabalho envolve estudo e discussão da política de educação especial brasileira, com destaque para os desdobramentos e formas por esta assumidas no âmbito do estado de São Paulo, com fins de análise de suas implicações sobre os modos de efetivação dessa modalidade de ensino, de seus efeitos sobre a organização da escola, sobre os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e profissionais da educação nela envolvidos. Suas pesquisas e publicações mais recentes abordam, entre outros, os temas: inclusão escolar e exigências políticas, de gestão, administração e pedagógicas; construção das redes de apoio aos serviços pedagógicos especializados; especificidades dos serviços especializados de apoio pedagógico aos alunos público-alvo da educação especial; formação de professores para o atendimento de qualidade a esses alunos; avaliação na inclusão escolar etc.

Atualmente, é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde já foi chefe do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (2009-2012) e, desde 2002, coordena o Grupo de pesquisa CNPq: Políticas de educação especial; coordenou a Linha temática de pesquisa do Programa de Pós-graduação da Feusp (2004-2013), em que continua na função de suplente; coordena o Grupo de Trabalho Educação Especial da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 219-236. Maio, 2015.

(Anped).

Em entrevista concedida à Olh@res, a professora doutora Rosângela Gavioli Prieto expõe reflexões e questionamentos relacionados ao tema “diversidade, diferenças e inclusão na educação básica”, destacando aspectos diversos da história e das atuais condições de efetivação de políticas e práticas de educação inclusiva. Ressalta os avanços frente à conquista do direito à educação para todos e os desafios a serem enfrentados nessa direção e, no cerne dessa discussão, destaca a importância da formação inicial e continuada de profissionais da educação.

1) Começamos com uma pergunta que nos permite situar nossa conversa frente ao tema desse dossiê da revista Olh@res: diversidade, diferenças e inclusão na Educação Básica: quais as aproximações possíveis quando nos referimos à diversidade, diferenças e população alvo da educação especial e, por outro lado, quais as particularidades a serem ressaltadas quando pensamos em políticas públicas e na consideração das especificidades dessa população?

A primeira discussão que faço é a importância de cada vez mais buscarmos compreender quais conceitos atribuímos para diversidade, diferença e inclusão. É bastante difícil empreendermos uma discussão sem referências, porque se pode fazer uso desses conceitos – diversidade e diferença – pensando apenas em atributos visíveis, ou seja, atentando para características humanas manifestas no corpo, como tipo de cabelo, estatura, e naturalizar as diferenças humanas sem analisar como muitas características foram assumindo valores diferenciados na cultura, foram construídas historicamente hierarquias, para justificar e sustentar desigualdades. Por isso, precisamos Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 219-236. Maio, 2015.

buscar suas raízes históricas, as tendências tanto nos campos da ciência como na organização das relações sociais e das necessidades humanas. Fomos aprendendo a identificar, categorizar e classificar pessoas e, com isso, fomos criando maneiras de diferenciar normalidade de anormalidade e de usar essa divisão para justificar decisões de atendimento nos campos da educação, da saúde, por exemplo, de tal forma que hoje há lutas pela constituição de novos referenciais de atendimento. Na educação sente-se a necessidade de referenciais sobre ensino e aprendizagem que possam permitir a variação de formas diversas de ser, estar, aprender e se expressar, com vistas a garantir que os alunos possam usufruir uma escola que se movimenta para identificar barreiras e promover condições de aprendizagem para todos.

Há também um discurso com certo teor de ingenuidade quando apenas ressalta o reconhecimento da diversidade como uma dimensão humana, sem contextualizá-la na sua relação com desigualdade. O uso que se pode fazer do termo diversidade nos permite pensar em acolhimento e respeito às diferenças, mas, ao nos voltarmos para as desigualdades

econômicas, por exemplo, essa relação não se sustenta, pois significaria assumir que devemos acolher e respeitar a pobreza e é claro que não podemos conceber esse raciocínio, porque ele ajuda a manter o discurso da naturalização da desigualdade econômica que sustenta outras tantas formas de desigualdade.

Obviamente, em uma discussão mais alargada, ao compreender que os seres humanos têm o direito de ser e estar no mundo de maneiras diversas, encontramos respaldo para que discutamos, por exemplo, o respeito pelas pessoas com deficiência, no sentido de elas poderem se expressar, estar no mundo de maneiras a serem respeitadas pelo o que são, com todas as intervenções pedagógicas que requerem. Essa é uma maneira de compreendermos essas relações entre diversidade, diferença e a população-alvo da educação especial.

Nessa mesma pergunta, “por outro lado, quais as particularidades a serem ressaltadas quando pensamos em políticas públicas e na consideração da especificidade desta população?”, o grande risco desse discurso mais Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 219-236. Maio, 2015.

generalista é exatamente dizermos que somos todos iguais no plano dos direitos, temos que estar nas diferentes instituições – incluindo a escola e, ao estarmos na escola, deixamos de considerar as especificidades e, portanto, as intervenções específicas que podem se fazer necessárias para garantir o direito à aprendizagem. A relação entre igualdade e diferença é bastante complexa e deve ser pensada a partir da concepção de direitos e desigualdades. No caso de uma pessoa com deficiência, por exemplo, não considerar suas especificidades representa negligenciar um direito que já está na lei; ao desconsiderar a necessidade de intervenções específicas, contribui-se com a legitimação da ideia de que a matrícula na classe comum significa cumprimento do direito à educação e isto servir de justificativa para não promover condições necessárias à sua aprendizagem.

Vale lembrar que os direitos são construídos e conquistados; são consequência de lutas de grupos organizados ou de uma história de reivindicação. Ainda assim, não significa que eles automaticamente se transformam numa política pública. É necessário que

se continue lutando, para que se saia do campo dos direitos, direitos positivados em lei, para o das ações do Estado para serem implantados.

2) Considerando sua experiência, engajamento e participação, nas últimas décadas, na discussão de questões relacionadas à educação especial e à inclusão escolar de alunos com deficiência – sobretudo em políticas públicas –, o que a Sra. aponta como avanços, conquistas desse campo?

Em um recorte mais atual, recorrendo especificamente à Constituição de 1988, ao nos voltarmos para os direitos inseridos na Carta Magna, depois na LDB e outras normativas infraconstitucionais, estão assegurados o direito à educação e ao atendimento educacional especializado. Por serem as leis uma construção social, os direitos representam um determinado momento da história da sociedade, um determinado conjunto de forças. As leis carregam contradições, que na verdade refletem diferentes posições em relação, inclusive, aos direitos dessa população. Mais especificamente em Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 219-236. Maio, 2015.

relação à educação, temos aí no mínimo duas forças que, em alguns momentos, se opõem mais claramente e em outros não: a ideia de todos os alunos estudarem em classes comuns. E estas se expressam nos documentos normativos, quando nesses é mantida a possibilidade de os alunos público-alvo da educação especial serem atendidos fora da classe comum. Estamos em um momento favorável a conquistas de direitos. Os estados e municípios brasileiros estão com a tarefa de elaborar ou revisar e aprimorar seus planos de educação, o que pode resultar na garantia de inserção de objetivos e metas, visando à expansão dos direitos dessas pessoas e sua inclusão social e escolar.

3) Como, de seu ponto de vista, esses avanços têm impactado as práticas educacionais e a vida da população com deficiência?

Estamos em um momento da história em que já podemos considerar a presença de alguns resultados dessa política e também continuamos a fazer grandes apostas em um futuro mais promissor. De imediato, podemos dizer que temos um número maior de alunos nas escolas, se

compararmos com o que tínhamos há duas décadas e meia atrás. Constatamos também o acesso dos alunos com deficiência a níveis mais elevados de ensino, pois embora timidamente há uma porcentagem maior de ingressantes no ensino fundamental, que está alcançando as/os séries/anos finais desta etapa da educação básica e o ensino médio. Mas, não se pode deixar de registrar que ainda estamos longe de universalizar o acesso das pessoas com deficiência, desde a educação infantil ao nível superior de ensino, pois perdemos muitos que ingressam nesse processo. O investimento deve ser em seu ingresso e permanência na escola, para que alcancem maior nível de escolaridade, condições favorecedoras ao convívio social com autonomia, a uma vida econômica autônoma e vida social com maior engajamento político. Não temos todos os frutos já à mão. Não temos ainda como avaliar o impacto disso na vida de muitos sujeitos, porque alguns iniciaram nesse processo. As práticas das escolas são muito distintas: há aquelas que realmente se movimentam na direção de tentar atender as características, as peculiaridades da aprendizagem desses alunos; há outras em que esses alunos não

têm provocado nenhuma reorientação da prática. A caminhada, no sentido de garantir a aprendizagem desses alunos é ainda muito longa.

Nesse contexto, é importante lembrar que não podemos tomar a instituição escolar como apartada de uma sociedade com características que marcam tempos distintos. Então, por mais que uma escola faça o movimento de repensar sua estrutura, suas ações pedagógicas, há um conjunto de problemas sociais que afetam sobremaneira a educação e influenciam a qualidade do ensino e a permanência dos alunos na escola. Há lutas a serem travadas no âmbito social mais amplo, para termos uma sociedade mais justa. A inclusão escolar é um objetivo educacional que está na dependência de mudanças sociais, econômicas, culturais...

4) Em 2006, há quase 10 anos, em publicação coordenada pela professora Dra. Valéria Amorim (USP), a senhora se posicionou sobre a formação de profissionais para trabalhar com o atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino.

Naquele momento, a senhora questionava o que se pretendia oferecer como conteúdo de ensino nos programas de formação e enfatizava a necessidade de sustentação teórico-prática para que mudanças pudessem ser almejadas: “Não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos quanto para a escola e o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional”. (p. 59)¹

Como a senhora pensa hoje, decorridos 10 anos, sobre a atual situação da formação de professores para o trabalho com a população-alvo da educação especial? O que mudou?

No contexto de 2006, inicialmente, vale lembrar que ainda tínhamos as habilitações do curso de Pedagogia e, entre estas, as de educação especial.

1 MANTOAN, Maria Tereza Egler, PRIETO, Rosângela Gavioli, ARANTES, Valéria Amorim (Org). Inclusão Escolar : pontos e contrapontos. São Paulo : Summus, 2006. - (pontos e contrapontos).

Aliás, as atuais Diretrizes da Pedagogia são exatamente deste ano. Então, temos mudanças nas orientações para a formação de professores e estas atingiram a área de educação especial. Até 2006, as habilitações em educação especial que existiam no Brasil estavam concentradas nas regiões Sudeste e Sul. Portanto, já não tínhamos cursos de formação de professores em educação especial em todo o território brasileiro. Com a extinção das habilitações, esta condição de ausência se generalizou. Não ter habilitações em educação especial não é o problema maior e, sim, o que fomos construindo nesses dez anos, para que a formação de professores especializados fosse garantida.

Falta-nos um projeto de formação de professores em educação especial construído pela articulação das instituições de educação superior – lócus da formação de professores – com o Estado, os movimentos sociais, as pessoas com deficiência. Temos um nicho aberto para as instituições privadas, que obviamente não tardam a apresentar alternativas, já que existe esta necessidade e procura.

Na formação inicial, há uma profusão de cursos mais generalistas, intitulados como de educação especial ou, predominantemente, de educação inclusiva. Neste último caso, da consulta a grade curricular desses cursos pode-se depreender que não fornecem subsídios nem para promover formação sobre gênero, diversidade sexual, raça e etnia e nem sobre educação especial, ou seja, tentam abarcar tudo aquilo que pode estar relacionado com diversidade e diferenças, ou ao campo da exclusão, seja da escola ou social, mas não oferecem condições de aprofundamento. Cursos de graduação específicos de educação especial ocorrem em apenas duas universidades brasileiras, nas Universidades Federais de Santa Maria e de São Carlos.

Quanto à formação continuada, podem ser apontadas algumas características que precisam ser revistas: é necessário incluir todos os profissionais nas ações de formação e não apenas os professores, como ocorre em muitos casos; as atividades carecem de regularidade e de continuidade, pois é comum em um sistema de ensino uma parte de seus profissionais nunca terem participado de

um curso e outros terem repetido formações com o mesmo teor ou nível de aprofundamento; os formadores de formadores por vezes desconhecem a estrutura, o funcionamento da rede de ensino para a qual está desenvolvendo os referenciais do curso, não contribuindo para uma reflexão que articule a teoria à prática.

No momento da publicação anteriormente referida, eu afirmava que não se podia fazer formação continuada, desprezando o conhecimento que os professores já tinham, partindo do pressuposto de que, para esta *nova* proposta, precisariam rever todo seu conhecimento e prática, pois isto nos levaria a desprezar sua história de saberes e fazeres.

Com essa afirmação, dizia que era preciso conhecê-los com muito mais clareza e maior aprofundamento, atentando para reunir informações sobre, por exemplo: quais são os referenciais teóricos que os professores adotam? Quais são os pressupostos que utilizam na sua prática pedagógica sobre ensino e aprendizagem?

É a partir desse conhecimento que a formação continuada precisa ser planejada, provocando a aproximação de outros referenciais, para subsidiar práticas que respondam mais positivamente aos desafios atuais da escola. É tomar a experiência do professor como referencial de partida. Tanto a sua formação teórica como a sua experiência profissional são essenciais para que se possa discutir com eles: qual educação se pretende? Onde se quer chegar? Como se pode atingir os objetivos propostos? Se essas ideias não forem construídas em conjunto com os professores, é difícil pensarmos que os argumentos em favor da matrícula e permanência de alunos com deficiência na escola terão forças suficientes para convencê-los de que a inclusão escolar é um processo e, como tal, depende de aprimoramentos de nossas práticas.

5) Em nossos contatos com a escola pública, constatamos que ainda é comum os professores dizerem que “não se sentem preparados”. Muitos são sim favoráveis à inclusão escolar de alunos com deficiência, mas não sabem

como planejar práticas que favoreçam os processos de ensino aprendizagem com esses alunos. E na formação continuada? Como podemos contribuir com o trabalho do professor que se pergunta: “- Por onde começo, nunca atuei com criança com deficiência?”

A primeira pergunta que me faço sobre este argumento é: o que esta afirmação “*não estou preparado*” nos informa? Pode apontar para uma resposta do tipo: “*eu nunca tive acesso à formação sobre o tema*”; “*eu não tenho acúmulo de leituras e nunca tive uma prática*”. Pode nos informar também que para ensinar os outros alunos este profissional já se sente preparado, com conhecimento suficiente.

Todos esses caminhos explicativos são questionáveis. Não estou dizendo que são certos ou errados, mas são questionáveis. São facetas de uma informação que precisamos decodificar mais, porque entendemos pouco dessa fala dos professores “*eu não estou preparado*”. “Estar preparado” pode assumir uma conotação de previsibilidade: de preparo para alguma coisa como antecipação a algo que já sei como acontecerá. Essa

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 219-236. Maio, 2015.

compreensão parece sustentar que o imprevisível só acontece quando há alunos com deficiência na turma. Mas, o imprevisível ou certo nível de imprevisibilidade acontece sempre. Quando trabalhamos com formação de professores, talvez tenhamos que entender um pouco mais de onde vem este discurso.

Contudo, não se pode desprezar na formação de professores perguntas como: *“por onde começo? Nunca atuei com criança com deficiência?”* Quando estou no papel de formadora de formadores, gosto de desenvolver o seguinte raciocínio com os participantes: que caminho eles fazem com os outros alunos? Porque a impressão é que às vezes se projeta nos alunos com deficiência a percepção de que eles são tão diferentes dos demais que é preciso inovar em tudo. Ou, ainda, que sem saber que deficiência o aluno tem, como ela se manifesta, quais são as características comportamentais ou físicas não se pode atuar pedagogicamente que depende muito mais da apreensão dos conhecimentos escolares que ele já possui, por exemplo, que estão no campo

do que devemos e podemos saber sobre todos os alunos. E, na verdade, oferecemos um conjunto de conhecimentos que, muitas vezes, reforçam duas compreensões: uma de que eles são muito diferentes e a outra de que eles enquanto um grupo (de diferentes) são muitos semelhantes.

É interessante desenvolver o tema inclusão escolar de alunos com deficiência na formação continuada problematizando com os professores, o que fazem para conhecer todos os alunos e como usam essas informações para fazer seu planejamento anual e planos de aulas para buscar nessa discussão aquilo que poderia ser um bom começo, por exemplo: conhecer o aluno, incluindo o seu contexto familiar, social, econômico, sua história escolar anterior, o que ele gosta, o que ele já sabe fazer acerca do conteúdo escolar. Vejam que estou caminhando propositalmente na direção, não de ressaltar as limitações, mas de apreender repertório desse aluno, os seus conhecimentos, com o fito de agregar informações que subsidiem as intervenções pedagógicas. Se o professor não faz isso em relação à turma, talvez essa possa ser uma indicação interessante

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 219-236. Maio, 2015.

a ser incorporada em sua prática. Ao mesmo tempo, permite explorar as necessidades educacionais especiais desse aluno, o que de específico contribuiria para eliminar ou, ao menos, minimizar, as barreiras que impedem seu acesso ao conhecimento.

A ideia norteadora é não tomar as especificidades como justificativa para o discurso recorrente: “*Tenho trinta alunos e mais um com deficiência*”. Essa afirmativa provoca a pensar que nos cursos de formação, se começarmos pelo específico – refiro-me como específico um conjunto de conhecimentos acerca de uma dada categoria de alunos, público-alvo da educação especial – as contribuições dessas ações podem ser menores, pois acabam por reforçar apenas as especificidades do trabalho pedagógico com esses alunos e evidenciar o que os professores menos dominam, promovendo a sensação de impotência. As experiências que tomam como referência dado conjunto de conhecimentos que subsidiam o trabalho pedagógico em contextos heterogêneos, das diferenças têm surtido resultados mais animadores. Pode ser combatida a ideia

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 219-236. Maio, 2015.

de que somente professores especializados e outros profissionais detêm tal conhecimento. Os *especialistas* precisam do conhecimento do professor de classe comum sobre o aluno e vice-versa.

6) No contexto dessa discussão, gostaríamos que falasse, mais especificamente, sobre a formação para o atendimento educacional especializado. Atualmente, com a extinção dos cursos de habilitação e a promoção de cursos de especialização, como ocorre e o que caracteriza esse processo: como se forma hoje o professor especialista para as salas de recursos/AEE, para quais atribuições é formado tendo em vista que, segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2007)², as competências desse profissional devem ultrapassar o atendimento especializado e encampar

² BRASIL, MEC/SEESP Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf

o apoio à escola, no atendimento a essas crianças?

Em documentos produzidos nos últimos anos, particularmente o que institui as Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica de 2009, há um aspecto importante sobre esse assunto: não se tratar apenas daquele conjunto de atribuições do professor especializado na sua ação direta com o aluno, ou seja, da sua atuação apenas na sala de recursos multifuncional.

Prevê também a realização de outras atribuições, como parte do atendimento educacional especializado. Na perspectiva de uma atuação complementar ou suplementar, transcende-se o atendimento direto ao aluno público-alvo da educação especial. Assim, o professor especializado e o professor de classe comum podem atuar colaborativamente, planejando a sua entrada na sala de aula, com compartilhamento de responsabilidades e de atividades e, desse modo, o conhecimento específico da área de educação especial se coloca a serviço daquela dinâmica pensada para turma Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 219-236. Maio, 2015.

desse professor do ensino comum, em que é constituída de alunos com diferentes formas e tempos de aprendizagem.

Um dos problemas nas propostas de formação continuada na área de educação especial, salvas exceções, consiste em disponibilizar cursos muito aligeirados, com baixa carga horária e, por vezes, desconsiderando as expectativas e necessidades de seus participantes. Vale lembrar que atuar como professor especializado atualmente pressupõe maior complexidade, porque este profissional precisa interagir com a escola como um todo. Portanto, é importante que reúna informações, que permitam compreender a história de funcionamento singular da escola, como e quais valores circulam na instituição, como são estabelecidas as relações entre os profissionais e as relações de poder, sobre seu projeto político pedagógico, as opções curriculares, a formação dos professores e outros profissionais da escola, entre outras. Precisam ser aceitos como parte daquela escola, daquele grupo, para que sua ação como professor especializado seja legitimada, respeitada e as trocas de conhecimentos fluam. Então, não consiste apenas em ter domínios específicos sobre

educação especial e transmiti-los. É preciso também construir uma condição favorecedora do compartilhamento de conhecimentos sobre o/s aluno/s. Os cursos de formação do professor de atendimento educacional especializado precisam chegar nessas dimensões.

7) Na sua opinião, como podemos pensar a formação inicial, no âmbito da graduação - Pedagogia e demais licenciaturas: é possível contribuir, via formação inicial, para a construção da base desse processo?

Vou abordar a resposta a essa pergunta sobre formação inicial na mesma direção de uma anterior, ou seja, se considero que avançamos nos últimos anos no Brasil. Eu vou afirmar: sim, mas não o suficiente, de modo a nos deixar em uma situação de conforto. Primeiro, fomos paulatinamente e de forma tímida implantando disciplina/s sobre educação especial nos cursos de Pedagogia (vou abordar essencialmente essa licenciatura neste momento). Por um lado, essa/s disciplina/s busca/m viabilizar aos estudantes a possibilidade de contato e

apropriação de conhecimentos na área de educação especial (também não vou me ater a explorar qual o programa dessas disciplinas, porque apresentam muitas diferenças); por outro, esses conhecimentos sobre o alunado com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades não circulam nas demais disciplinas. Há de se caminhar no sentido da transversalidade desse tema, nas metodologias, na história da educação, na sociologia da educação, nas políticas públicas.

Há contribuições significativas no processo de inclusão escolar, para além da ampliação do número de matrículas desse alunado. Nunca, na nossa história, tivemos tantas pessoas envolvidas com esse tema, produzindo sobre educação especial, educação inclusiva etc. É óbvio que a produção merece uma avaliação e o fato das pessoas estarem envolvidas com essa temática, não necessariamente e de maneira linear, faz com que se avance, mas se cria uma condição favorecedora para essas pessoas ao menos discutirem esse tema, seja pelo incômodo à sua presença na escola, nos espaços sociais seja pela adesão à proposta inclusiva. A impressão que tenho, às vezes, é que

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 219-236. Maio, 2015.

fomos provocando mudanças, mas que nos encontramos em uma fase em que os avanços são menos perceptíveis. Há perguntas a serem respondidas e que sabemos pouco sobre elas, tais como: quantas pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação continuam alijadas de seu direito à educação? Há quantos o direito ao atendimento educacional especializado está assegurado? O acesso ao conhecimento está ocorrendo?

8) Ao longo das duas últimas décadas, a ideia de inclusão escolar disseminou-se e também ganhou novos sentidos. No processo de sua apropriação, de usos do termo inclusão, são comuns as expressões: “inclusão efetiva, inclusão verdadeira”, assim como seu uso para categorização de educandos, escolas, professores: aluno de inclusão, escola de inclusão etc. Em sua opinião, há alguma contradição entre o princípio de educação inclusiva e as novas categorizações, do processo e dos atores envolvidos, que ganham forma nos usos

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 219-236. Maio, 2015.

do termo inclusão?

Considero que já estamos adjetivando a educação com a sua associação ao termo inclusiva, o que pode ter dois sentidos. Por um lado, denunciar a exclusão e, por outro, indicar que é preciso mudar a educação, para não continuar reproduzindo os mecanismos de exclusão já conhecidos, ou até não tão conhecidos, mas existentes nas escolas. Mas, esses recursos e outros – inclusão efetiva... verdadeira... – somente revelam que precisamos de mais investimentos político e econômico, ao menos, para atingir qualidade de ensino para todos.

Há descompassos entre o que é preconizado nas orientações e legislação e aquilo que se compreende, interpreta sobre estas, aquilo que se traduz destas em ações do Estado. Há distorções na implantação da política de inclusão escolar em escolas, quando compreendida como a mera matrícula desses alunos na classe comum. Nem no campo teórico nem na legislação consta esse reducionismo, embora precise ficar claro que não há processo de inclusão escolar sem matrícula. Não existe ação no campo

da escola, do sistema de ensino que se dê, sem que esses alunos estejam na escola. Aliás, por eles, historicamente, estarem fora da escola, essa instituição foi sendo organizada, desconsiderando os alunos público-alvo da educação especial, e, se continuamos esperando que a escola mude para que um dia eles entrem para escola, apenas repetiremos essa mesma história. Como organizar ações na perspectiva da inclusão sem que o aluno esteja na escola?

Vale ponderar que as práticas atuais são muito distintas; há escolas em que a compreensão de inclusão escolar se encerra na ideia da matrícula; há aquelas com movimentos interessantes, tentando se repensar enquanto uma instituição com responsabilidade de garantir conhecimento e aprendizagem para os seus alunos, em toda a sua diversidade. Nesse contexto, as experiências são múltiplas.

De qualquer maneira, gostaria de também deixar uma provocação: é a escola a grande responsável pela inclusão? Qual é o grau de autonomia que conferimos à escola ou qual grau de autonomia pode Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 219-236. Maio, 2015.

esta instituição assumir diante dessa política, até porque, por exemplo, há alunos público-alvo da educação especial que requerem ações articuladas entre saúde, educação, assistência social e outras áreas, de políticas públicas de cunho social. Certamente, as escolas que têm conseguido pelo menos – logicamente falo do meu conhecimento sobre escolas – dar respostas interessantes na direção de garantir a aprendizagem dos alunos são as que têm projetos mais ousados, com experiência de gestão mais democratizantes que, saindo do âmbito da formalidade da participação, realmente buscam envolver todos os seus funcionários técnico-administrativos, professores, estudantes, familiares nos debates, decisões, ações, não apenas como expectadores críticos.

Há elementos anunciadores do que tem dado mais certo na melhoria da qualidade da educação e na implantação e consolidação de processos inclusivos: a gestão democrática, o apoio da equipe gestora e ações dos profissionais da educação especial na escola. Por exemplo, numa das últimas pesquisas que coordenei fui conhecer o trabalho de professores de educação especial,

indicados por terem sua prática reconhecida como exitosa, em quatro escolas municipais de duas diferentes regiões de São Paulo, duas da educação infantil e duas de ensino fundamental. Nas visitas às escolas, explorei junto aos professores especializados regentes de salas de recursos a organização e funcionamento do atendimento educacional especializado que realizavam, seus projetos, seu planejamento, como compreendia seu papel na escola, entre outros temas. Em seus relatos avaliaram como fundamental o apoio da equipe gestora, para o desenvolvimento de várias ações necessárias para o atendimento das necessidades dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, em que lhe era garantida participação nas reuniões coletivas, para compartilharem conhecimentos e orientarem professores da classe comum. Também por ação da escola, quase todas as salas de recursos estavam provisionadas com variados equipamentos e materiais necessários ao desenvolvimento do atendimento educacional especializado. Valorizavam e incentivavam a participação das famílias ou responsáveis pelos alunos na

elaboração das propostas de atendimento dos alunos. Tinham ações junto com os professores das classes comuns e declaravam sentir seu trabalho valorizado pelos colegas.

9) A leitura de seus trabalhos nos permite entender que a senhora atribui um importante papel à universidade nos processos que concorrem para a construção de políticas e práticas de educação especial numa perspectiva inclusiva. Poderia concluir falando um pouco sobre o tema? Sobre como, de sua perspectiva, a universidade através de ações de pesquisa, docência e extensão participa desse processo? Como, em sua experiência como pesquisadora, isso pode se concretizar?

Uma das contribuições, além do ensino e da extensão, é avançarmos nas pesquisas na área de educação especial. Tenho feito pesquisas com a participação direta de profissionais de redes municipais, o que acaba se constituindo em uma relação de aprendizagem mútua, de trocas. É fato que estar na universidade pode gerar certo

distanciamento da rede, se você não tomar cuidado e não estreitar laços, tanto na pesquisa como nas outras ações da universidade com os sistemas educacionais.

A universidade é um espaço privilegiado para agregar profissionais que atuam em educação e nesta desenvolvem ações de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As ações de extensão – grupos de estudos, cursos... – favorecem a aproximação destes com a universidade e a troca de conhecimentos.

10) Nossa aproximação da escola, em programas de estágio e extensão, nos dá acesso a distintos relatos do processo de inclusão escolar: alguns apontam para o engajamento bastante positivo de prefeituras, educadores e famílias de forma que concorre para o desenvolvimento da criança; outros relatos, a maioria, evidenciam o confronto de posições dos autores envolvidos frente ao tema e as práticas de inclusão escolar denotam a grande distância entre princípios e vida escolar, sendo o direito fundamental à

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 219-236. Maio, 2015.

educação nem sempre garantido. Dessa perspectiva, ainda considerando sua trajetória e vasta experiência, o que aponta como lacunar, como falha que nesse processo distancia o princípio dos modos de sua efetivação? O quê, em sua opinião, ainda precisa ser feito, superado?

É certo que precisamos de muitas intervenções e também não podemos dizer que não avançamos em nada. Quem trabalhou nas décadas de 1970 a 1990 na educação especial entende como era diferente a perspectiva de trabalho. De fato, considerávamos os alunos com deficiência muito mais nas suas limitações do que nas suas possibilidades. Hoje buscamos construir outra perspectiva, que consiste em ressaltar suas potencialidades, aquilo que o aluno pode fazer, em prever intervenções na escola para lhes oferecer condições de aprendizagem. Temos tentado substituir práticas desprovidas de significado por aquelas que provoquem o desenvolvimento de sua autonomia e independência.

Aprovamos há quase um ano o Plano Nacional de Educação e neste constam

muitas metas e estratégias para orientar a política na próxima década. Trata-se de efetivar os direitos, criando condições de sua implantação. De imediato estamos às voltas com a elaboração ou revisão dos planos estaduais e municipais de educação e é dever de todos contribuir

para o aprimoramento das metas e estratégias, gerais e específicas, para garantir o atendimento escolar com qualidade de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em todos os níveis e modalidades de ensino.



PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A PRÁTICA DOCENTE NA PRÉ-ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Janaína Pereira Duarte Bezerra
Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
Rosiane de Fátima Ponce
Camila Cordeiro Becegato
Camila Rocha e Silva
Caroline Galan de Souza Pereira
Universidade Estadual Paulista

Resumo

O presente artigo tem origem nos trabalhos de intervenção com atividades ludo-pedagógica que realizamos com os membros do GEIPEEthc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural), junto às crianças de uma escola municipal de educação infantil da cidade de Presidente Prudente/SP. O objetivo é tecer algumas reflexões acerca da prática docente na educação infantil, considerando a periodização do desenvolvimento das crianças a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico – Cultural e, além disso, evidenciar que os professores atuantes na Educação Infantil, devem considerar a periodização do desenvolvimento das crianças na definição dos objetivos, planejamento e execução do trabalho pedagógico na escola. Enfatizamos a periodização do desenvolvimento na infância e suas principais características e peculiaridades, pois defendemos que ações de desenvolvimento histórico-culturais, engendradas pelos professores, possibilitarão as condições adequadas para a aprendizagem e o desenvolvimento qualitativo das crianças na educação infantil.

Palavras chaves: Teoria histórico-cultural, Periodização do desenvolvimento, Prática docente.

PERIODIZATION OF CHILDHOOD DEVELOPMENT AND TEACHING PRACTICE AT PRE-SCHOOL: REFLECTIONS FROM THE HISTORICAL AND CULTURAL THEORY

ABSTRACT

This article originates from the intervention work with ludo-pedagogical activities which we've been doing at a public preschool located in Presidente Prudente/SP within members of the studies group called GEIPEEthc. Our objective is to make some reflections on teaching practice in early childhood education, considering the periodization of child development from the theoretical and methodological assumptions of Historical cultural theory. In this way, we showed that by acting in educational institutions, teachers should consider the periodization of child development, to get their educational objectives, as well as to plan their pedagogical proposals. For these reasons, this study aimed to discuss the timeline of development during childhood and emphasize the teaching practice contributions to children qualitatively development inside the childhood school.

Keywords: Historical cultural theory, periodization of development, Teaching practice.

Introdução

Este artigo tem como objetivo tecer algumas reflexões acerca da prática docente na educação infantil considerando a periodização do desenvolvimento das crianças a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural (THC). Nesse sentido, cabe esclarecer que o motivo para delinear esta discussão originou-se nos trabalhos que desenvolvemos através de um projeto de extensão universitária, realizado com os membros do Grupo de Estudos Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria Histórico Cultural (GEIPEE-thc) e que considera a periodização do desenvolvimento das crianças, para estruturar as intervenções realizadas junto à uma escola pública de Educação Infantil da cidade de Presidente Prudente/SP.

O referido projeto de extensão originou-se de demanda da universidade para a realização de estágios em escolas públicas e, diante dessa condição, os membros do GEIPEE-thc, alunos de graduação, desenvolveram diferentes atividades no contato com a escola, desde observações sistemáticas e participantes no interior da escola e da sala de aula, até entrevistas com os professores e gestores, com a finalidade de estruturar intervenções de natureza ludo-pedagógicas com as crianças, valorizando a atividade do brincar, reconhecida como atividade principal de desenvolvimento de sujeitos em idade pré-escolar, em concordância com a periodização do desenvolvimento humano apregoada pela teoria histórico-cultural.

Dessa forma, nossa intenção foi possibilitar reflexões para a melhoria do trabalho pedagógico na escola de educação infantil, de modo a enfatizar a atividade do professor na superação de ações assistencialistas e na construção de um trabalho educativo que de fato proporcione desenvolvimento multilateral para as crianças na escola.

Vale destacar que a superação de ações assistencialistas corroboram com a superação de visões naturalizantes de desenvolvimento presentes na escola de educação infantil e que como afirma Haddad (2012), limitam-se a cuidados básicos e em deixar a criança aprender por si mesma na relação com os objetos do meio ambiente sem, no entanto, considerarem o processo de periodização vivido pelas crianças em idade pré-escolar como nos orienta a teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano.

Nossas reflexões sobre o trabalho educativo do professor na escola de educação infantil enfatizam que atividades ludo-pedagógicas, quando realizadas a partir de ações intencionais e que consideram a atividade principal e orientadora do processo de desenvolvimento da criança, criam as máximas possibilidades para os sujeitos, pela via da apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e culturais, valorizando a aprendizagem escolar e o trabalho do professor nesse processo.

Para a realização do projeto de extensão/intervenção em questão utilizamos principalmente jogos e brincadeiras, dentre outras atividades lúdicas, com a finalidade de proporcionar situações diferenciadas de aprendizagem e desenvolvimento às crianças, e para isso nos amparamos principalmente, entre outros elementos teóricos, na periodização do desenvolvimento infantil, fato essencial para colocar a ciência à serviços da construção de metodologias de ensino e intervenção na escola.

É importante evidenciar que, ao propormos nossa intervenção junto às crianças, enfatizando a periodização do desenvolvimento infantil, buscamos contribuir para a orientação de uma prática pedagógica diferenciada na escola de educação infantil, além de possibilitarmos a reflexão acerca do papel do professor na construção de condições objetivas de aprendizagem das crianças, respeitando-as na sua condição, com vistas ao seu desenvolvimento multilateral e plena humanização.

No sentido de defendermos um ensino de caráter desenvolvimentista, abordaremos alguns pontos importantes acerca da teoria histórico-cultural e, dentre eles, destacaremos a periodização do processo de desenvolvimento da criança, sobretudo e principalmente a partir de teóricos como Lev Semonovitch Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1902-1979), que respaldados nos pressupostos do materialismo histórico dialético, tiveram como objetivo avançar concepções que naturalizam o desenvolvimento humano, rumo a construção de uma perspectiva voltada à compreensão do desenvolvimento social, histórico e cultural dos indivíduos.

Deste modo, podemos compreender que para a THC o processo de desenvolvimento humano “[...] é efetuado sob a influência determinante das condições de vida e de educação, tendo correspondência tanto com o meio ambiente quanto sob a influência diretriz do homem mais desenvolvido”, como afirma Elkonin (2009, p. 193), fato que implica afirmar a importância do outro no desenvolvimento humano em geral e da criança em específico e, no interior da escola, vale salientar o papel crucial do professor, reconhecido como sujeito mais desenvolvido no processo de desenvolvimento da criança.

Nessa direção, portanto, enfatizamos que o processo de desenvolvimento humano-genérico deve ser objeto de preocupação da escola e dos professores, desde a mais tenra idade da criança, sobretudo porque essa possibilidade de desenvolvimento implica a apropriação de objetos culturais materiais e simbólicos disponíveis na sociedade e que possibilitarão a humanização dos seres humanos em direção à sua genericidade, ou seja, a sua constituição como um representante do gênero humano.

Bezerra e Viotto Filho (2013, p.5), baseados em Heller (1977) e Duarte (1983), salientam que somente no processo de apropriação das objetivações genéricas como a filosofia, a arte, a ciência, a literatura, entre outras, é que será possível aos seres humanos superarem sua condição elementar (de um psiquismo elementar), para conquistarem e avançarem em direção da construção e desenvolvimento de um psiquismo de característica superior que oriente os seres humanos na efetivação de sua humanização a ser conquistada no bojo da cultura humana.

Sabemos que é pela via da apropriação de objetos culturais (materiais e simbólicos) que cada sujeito humano encontra condições de desenvolvimento e construção suas funções psicológicas superiores. No entanto, para efetivação dessas condições, principalmente no interior da sociedade capitalista alienada, a escola torna-se espaço essencial e local de construção de práticas pedagógicas que, respeitando o estágio de desenvolvimento do sujeito, faça-o avançar de uma condição em-si e cotidiana, para uma condição para-si, genérica, científica, humanizadora, como temos defendido nos nossos trabalhos e reflexões.

Referente à qualidade do ensino Vygotsky (2001) destaca que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento da criança, engendrando condições para o desenvolvimento de potencialidades significativas de cada sujeito e de acordo com o seu período de desenvolvimento.

Considerando essa condição de desenvolvimento potencial dos sujeitos a partir de situações histórico-culturais de aprendizagem, destacamos que essa situação deve ser engendrada por um sujeito mais desenvolvido culturalmente, que organize de forma intencional e sistematizada os conteúdos que as crianças vão se apropriar.

No interior da escola este sujeito é o professor, ou seja, quem têm plenas condições de fazer a mediação de objetos advindos de uma cultura elaborada, sistematizada e pedagogicamente organizada, capaz de considerar a periodização do desenvolvimento infantil, tornando – a essencial para orientar a prática pedagógica e garantir que o processo de ensino – aprendizagem seja realmente qualitativo, desenvolvimentista e humanizador.

Compreendendo a periodização do desenvolvimento e sua relação com a prática docente

Antes de adentrarmos especificamente à compreensão da periodização do desenvolvimento infantil, vale destacar que esta não está alheia às condições concretas de vida do indivíduo, encontra-se, portanto, permeada por influências históricas e sociais do meio em que se vive, sendo que os professores devem reconhecer os estágios de desenvolvimento nos quais as crianças se encontram, para que possam intervir em seu desenvolvimento de forma adequada e visando contribuir com sua humanização (FACCI, 2004).

Cada período do desenvolvimento humano é caracterizado por Leontiev por um tipo de *Atividade principal*. Compete, portanto esclarecer que a atividade principal não é aquela que a criança realiza com maior frequência, mas sim a atividade “[...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança naquele determinado estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2006, p. 65).

Ainda de acordo com Leontiev (1978), o conceito de atividade principal refere-se às atividades nas quais os processos psíquicos se organizam ou tomam forma. Assim, a atividade principal não se configura como a única que a criança realiza ou aquela que ela mais tem interesse em realizar, mas sim, como a atividade que mais contribui para o desenvolvimento da criança de acordo com as suas condições psicológicas.

Assim, Vale evidenciar que embora em certo período de desenvolvimento determinada atividade é a que mais contribui para o desenvolvimento da criança, isto não significa que esta atividade desaparece quando a criança completa “a idade” da próxima atividade principal de desenvolvimento, como coloca LEONTIEV (2006, p. 65):

[...] embora, os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições históricos – sociais.

Fica claro que, embora uma criança tenha determinada idade e nesta idade determinada atividade é a que mais vai proporcionar mudanças em seu desenvolvimento, isto não significa que ao avançar cronologicamente uma idade também avança-se a atividade principal, ela ainda pode permanecer em outra condição, como uma *atividade secundária*.

Referente a isso, Pasqualini (2009, p. 35) salienta que “[...] os processos constitutivos das linhas principais de desenvolvimento em uma idade

convertem-se em linhas acessórias na fase seguinte, e o oposto também é verdadeiro”. Diante dessa afirmação, podemos perceber então, a possibilidade de em determinados momentos da vida da criança sua aprendizagem ser orientada/dirigida a partir de sua atividade principal a qual deve ser conhecida pelo professor para ser objeto de desenvolvimento da criança na escola.

Salientamos que a compreensão acerca da periodização do desenvolvimento na infância a partir da THC evidencia a superação da compreensão mecânica e positivista que apregoa um desenvolvimento natural do sujeito; na perspectiva histórico-cultural esse processo é mediado nas relações sociais e por objetos culturais essenciais, como demonstraremos na discussão.

A comunicação emocional com os adultos é a primeira atividade principal da criança que vai do nascimento ao primeiro ano de vida. Ao nascerem, as crianças necessitam das mediações de um adulto para imprimir, ao longo de seu desenvolvimento, uma consciência humana permeada por impressões auditivas, táteis, que favorecerão o surgimento da linguagem/comunicação para a incorporação ao mundo social.

A criança se comunica emocionalmente com o adulto antes mesmo de ser capaz das mais simples ações com objetos. A criança ainda não conhece as palavras, não entende a conduta do adulto, mas se alegra com sua presença, observa o adulto por períodos longos, capta as palavras e os sorrisos que lhes dirige. (MUKHINA, 1996, p. 47).

Vale destacar que, neste período do desenvolvimento, os interesses e necessidades das crianças estão, a todo o momento, ligados aos adultos
Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 237-257. Maio, 2015.

que as cercam, nada mais tem condições de suprir as necessidades. Assim, neste momento, é de suma importância que o professor entenda como deve ser sua relação com o bebê a fim de que esta relação tenha qualidade humanizadora, e que possa avançar em direção a formação de ações sensório-motoras de manipulação, que serão terminantemente importantes para a atividade principal do próximo período de desenvolvimento da criança.

É importante colocar que no primeiro ano de vida da criança, esta já começa balbuciar, elemento que precede a linguagem, e sobre a linguagem FACCI (2004, p. 68), destaca que a primeira função da linguagem é a comunicação, um meio de expressão e compreensão entre os homens, que permite o intercâmbio social. A autora ainda salienta que até aproximadamente os dezoito meses de vida, a criança ainda não consegue descobrir as funções simbólicas da linguagem, que é uma operação intelectual consciente e altamente complexa a ser conquistada posteriormente.

Para Mello (2006), a origem da comunicação infantil está diretamente relacionada às ações dos adultos. Assim, no interior da escola, o professor deve ser um sujeito interlocutor, que viabilizará a necessidade da criança se comunicar. Trata-se de um momento irrevogavelmente importante para que a criança tenha uma nova necessidade.

Facci (2004, p. 68) destaca que por volta dos dois anos de idade, a criança apresenta grande evolução da linguagem, iniciando uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana. Neste período, há início da formação da consciência e a diferenciação do “eu” infantil. O “(...) pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, quer dizer, em função da linguagem” (Vygotski, 1993, p. 116).

O desenvolvimento da linguagem, portanto, assume a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, além de corroborar com o desenvolvimento sensório-motor da criança e, conseqüentemente, o interesse que ela, a criança, tem pelos adultos quando mais nova passa a ser direcionado à manipulação simples de objetos, o que caracteriza a próxima atividade principal, a ação com os objetos, característica da próxima fase de seu desenvolvimento (MUKHINA, 1996).

Julgamos importante destacar que estabelecer relações com os objetos ainda que de maneira simples, condição que possibilitará a mudança de uma atividade principal para outra, trata-se de um processo que demanda tempo, além de pressupor a necessidade da criança ter atingido determinada qualidade psíquica para alcançar tal mudança.

Atingida esta condição, há possibilidade para o desenvolvimento da atividade objetual manipulatória, atividade principal das crianças ainda na primeira infância, mais precisamente do primeiro aos três anos e seis meses. Essa atividade corresponde à necessidade de que haja objetos do cotidiano adulto, cujo domínio se coloca como desafiador para a criança.

Percebemos que neste período de desenvolvimento, a maioria das crianças, inicialmente, seguram o objeto, posteriormente o soltam, levam à boca, aproximam o objeto dos olhos, balançam, jogam ou simplesmente deixam o objeto para focarem sua atenção em outra situação. Nessa etapa, os objetos ainda não possuem funções sociais para as crianças, são apenas manipulados de forma aleatória, como determina esta fase (objetual-manipulatória) do processo de desenvolvimento infantil.

É, portanto, necessário que a criança se aproprie das reais funções e atributos sociais dos objetos, a partir de mediações intencionais e ações claras e, dessa forma, concordamos com Martins (2009), quando afirma que ao adulto, sujeito mais desenvolvido culturalmente, é conferida a

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 237-257. Maio, 2015.

condição de comunicação verbal com a criança, pois somente assim é possível oferecer os objetos que a rodeiam, denominando-os, considerando os seus significados, usos sociais e suas características físicas.

Assim sendo, durante a realização do projeto de intervenção junto às crianças da escola, proporcionamos, dentre outras atividades, vivências de manipulação e experimentação de instrumentos musicais de brinquedo, onde as crianças puderam aprender a manipular diferentes instrumentos como pandeiros, tambores, violões, chocalhos e outros instrumentos e, simultaneamente, assumirem papéis sociais tais como cantores, sambistas e instrumentistas, dentre outras atividades de natureza lúdica, apropriando-se, paulatinamente, da função social de tais objetos culturais.

O contato que a criança estabelece com os adultos e o uso social dos objetos que a rodeiam, a colocam em condições de se apropriar deles conhecendo e reconhecendo suas funções sociais. A ação de manipular os objetos de várias formas, onde a criança atua para explorar as diferentes partes, sensações, gostos e outras sensações dos objetos torna-se essencial ao seu desenvolvimento posterior e voltado à compreensão dos significados sociais dos mesmos, fato possibilitado pela compreensão da linguagem e que será de crucial importância para a paulatina aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Diante dessa compreensão, salientamos que o papel do professor, sobretudo ao proporcionar condições de aprendizagem e desenvolvimento, permeados pela sua orientação verbal e condizente com a realidade das crianças, torna-se crucial, como foi possível demonstrar na execução das atividades do projeto de extensão/intervenção que realizamos.

No referido projeto, para atingir as crianças, o professor, utilizou-se de palavras, conjugando-as corretamente, assim como denominou os objetos pelos seus nomes e funções adequadamente. Isso aconteceu visando possibilitar situações de aprendizagem e desenvolvimento da criança pois, como salienta Saviani (2000) a escola não é lugar para o senso comum, e para a linguagem cotidiana, mas sim, para a socialização das formas mais desenvolvidas do saber historicamente acumulado pela humanidade.

A apropriação das funções sociais dos objetos remete a criança à uma utilização adequada e com maior precisão deles, além da fiel reprodução da forma de utilização que os adultos imprimem aos objetos. Defendemos que o avanço de uma condição elementar para uma condição superior de desenvolvimento não aconteceria sem a participação efetiva do adulto, sua linguagem e sua experiência social compartilhada com a criança, pois é ele quem tira ou concede o objeto, quem o nomeia e socializa seu significado. A relação entre a criança e o objeto só é possível mediante o surgimento e o desenvolvimento da linguagem.

É importante salientar que em nossas atividades de intervenção houve momentos específicos para as crianças cantarem e dançarem diferentes músicas, devidamente orientadas pelo professor, condição que possibilitou às mesmas assumirem papéis de dançarinos, cantores, sambistas, dentre outros papéis artísticos, fato que viabilizou condições para o desenvolvimento de importantes processos imaginativos mais elaborados e complexos acerca da realidade; foi interessante perceber que durante e após as vivências os relatos das crianças já se apresentavam mais elaborados e com muita riqueza de detalhes sobre as características dos objetos e os papéis sociais decorrentes da atividade artístico-musical com elas realizada.

Todo exposto até o presente momento nos remete refletir que durante o segundo ano de vida da criança, as propostas de atividades educativas acerca da atividade objetal manipulatória devem, entre outros objetivos, orientar ações facilitadoras da compreensão da linguagem direcionada às crianças pelos adultos.

Ainda que a verbalização própria se restrinja a poucas palavras; que ocupam, inclusive, o lugar de orações inteiras; sob condições de estimulação, a compreensão pela criança pode ser bastante ampla. Neste sentido, é fundamental a associação entre palavras e objetos (ou imagens), a exposição da criança a um vocabulário rico e, acima de tudo, que o adulto dirija-se à criança sempre, com a máxima clareza, no que se inclui uma dicção correta. MARTINS (2009, p. 111-112).

Toda estruturação ora apresentada possibilita à criança um vasto conhecimento sobre os objetos e a função social que desempenham, contribuindo para que, assim, haja o aumento acerca do interesse da criança em explorar e conhecer cada vez mais sobre o mundo em que vive.

Daqui, a conclusão pedagógica da necessidade de alargarmos a experiência da criança, se quisermos proporcionar à sua atividade criadora uma base suficientemente sólida. Quanto mais veja, escute e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais abundantes forem os elementos reais de que disponha na sua experiência, tanto mais importante e produtiva será, mantendo-se idênticas as restantes circunstâncias, a atividade da sua imaginação. (VIGOTSKI, 2009, p. 18).

Ainda na idade pré-escolar (três anos e meio aos seis anos de idade), percebe-se que as crianças apresentam a necessidade de que seus desejos sejam realizados de forma rápida e praticamente imediata e os objetos sociais tem importante função na realização de tais desejos. Assim,

Vigotski (apud PRESTES, 2010), afirma que, não é possível encontrar uma criança que queira fazer algo no futuro e para isso planeje sua ação a longo prazo.

Para Vigotski (2008) essa situação de necessidade de satisfação imediata dos desejos é a condição necessária para o surgimento da atividade do brincar, terceira atividade principal da criança na escala de seu desenvolvimento que vai dos três anos e meio aos seis anos de idade, a idade pré-escolar, como já evidenciamos anteriormente.

Nesse contexto, em concordância com a afirmação de Vigotski, nos preocupamos em criar situações desafiadoras, a fim de que, por meio da atividade do brincar, as crianças pudessem superá-las avançando, assim, no seu processo de desenvolvimento. Para tanto, solicitávamos que assumissem papéis sociais tais como, instrumentistas, sambistas e cantores, dentre outros, para comporem uma banda musical e, simultaneamente, solicitávamos que assumissem o papel de dançarinos, bailarinos e passistas de samba, realizando os passos de determinada coreografia que demonstrávamos, para que, de forma lúdica e numa direção pedagógica, os sujeitos pudessem aprender e se desenvolver.

Vigotski (2008) coloca que dependendo das motivações e tendências internas já elaboradas na criança, é no interior das brincadeiras que elas aprendem a agir com base em uma esfera cognitiva avançando, paulatinamente, a esfera externa. Isto quer dizer que, diferentemente do que acontece com as crianças um pouco maiores, para um bebê, os objetos possuem uma força determinadora, ou seja, os objetos ditam à criança o que ela deve fazer com eles.

A ação sobre o objeto favorece um estágio de transição de seu significado, por meio de, uma condição imaginária, na busca de satisfazer desejos não realizados da criança, sobre o mundo adulto.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 237-257. Maio, 2015.

Isto representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda essa transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos. (VIGOTSKI, 2008, p. 115).

Para Vigotski (apud PRESTES, 2010), a imaginação é o critério que deve ser adotado para distinguir a brincadeira de outras atividades da criança. É a imaginação que, de acordo com Arce e Simão (2006, p. 72), proporciona à criança a possibilidade de assumir, durante a brincadeira, diferentes papéis sociais como ser bombeiro, médico, cozinheira, ou seja, realizar ações do mundo adulto que lhe são inacessíveis no momento.

O que é primordial na brincadeira é que ela reflete a vida; a criança brinca de situações reais que não podem ser vividas na vida real por ela naquele momento. Ela cria a situação imaginária a que Vigotski atribui um papel importante, pois é nesse momento, nessa idade, que surge a divergência entre o campo visual e o semântico. (VIGOTISK, 2010, p. 158, apud PRESTES).

O fato de assumir papéis coloca a criança na condição de vivenciar as ações praticadas por outrem, sobretudo quando utiliza objetos, funções, profissões, atos rotineiros e dá vida ao que pôde captar anteriormente em suas experiências. Quando passa a denominar-se nos objetos ou nas ações por meio das atividades que cria, a criança está exercendo o *jogo protagonizado/brincadeira de papéis sociais* (ARCE; SIMÃO, 2006).

A origem do jogo protagonizado possui uma relação genética com a formação, orientada pelos adultos, das ações com os objetos na primeira infância. Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de

emprego, os quais não podem descobrir-se por si sós à criança durante a simples manipulação, sem a ajuda nem a direção dos adultos, sem um modelo de ação. O desenvolvimento das ações com os objetos é o processo de sua aprendizagem sob a direção imediata dos adultos. (ELKONIN, 2009, p. 216).

As atividades em que as crianças puderam assumir diferentes papéis foram condição para satisfazerem as necessidades que criamos, como dançar como bailarinos, tocar instrumentos como se estivessem em uma banda musical ou fossem sambistas, dentre outras formas lúdicas de assunção de papéis sociais.

Salientamos que a brincadeira nessas condições, proporciona superação de necessidades, seja de manipulação dos objetos e sua experimentação, seja a realização de desejos decorrentes de sua vivência no mundo adulto, considerando, sobretudo, os objetos que toma contato, assim como os papéis que assume na atividade do brincar.

Podemos afirmar que dessa forma, ou seja, por meio da atividade do brincar e considerando as suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, as crianças puderam vivenciar situações próprias do mundo adulto, isso na condição de protagonistas de tais atividades e, dessa forma, superar desafios e atender as suas necessidades em direção ao seu desenvolvimento e humanização.

Defendemos, portanto, que os professores devem desempenhar importante papel no desenvolvimento das crianças, principalmente ao terem clareza e conhecimento acerca da condição que tange a periodização do desenvolvimento infantil. Ao atuarem na educação infantil, podem utilizar esse aparato teórico para respaldar suas práticas pedagógicas, objetivando a aprendizagem e desenvolvimento complexo

das crianças como uma etapa a ser atingida e diretamente ligada ao desenvolvimento das atividades principais anteriormente desenvolvidas.

Dessa maneira, a realização da prática docente terá condições de reconhecer as instituições de educação infantil como um rico espaço de apropriação e objetivação da cultura humana, um espaço onde as crianças tomarão contato com os objetos humanos, seus usos e suas funções sociais, e desenvolverão uma capacidade tipicamente humana – a abstração – utilizada por filósofos, cientistas, compositores, construtores, enfim, por todos os seres humanos que pensam, imaginam, memorizam, planejam discutem, criam, e organizam suas vidas a partir de realidades anteriormente vividas e em decorrência de terem vivido um processo de aprendizagem e desenvolvimento humanizador.

Considerações finais

As discussões sobre o desenvolvimento infantil, presentes na teoria histórico-cultural, nos indicam que a criança se apropria da cultura humana por meio de mediação estabelecida com um adulto ou com outras crianças mais desenvolvidas. Por isso, buscamos neste trabalho, enfatizar o papel do professor e sua prática docente no processo de humanização das crianças da escola de educação infantil e, para isso, a relevância de reconhecer as atividades principais que marcam a periodização do desenvolvimento humano.

Considerando esse pressuposto para o trabalho do professor, defendemos que às instituições educacionais cabem a sistematização dessa condição de ensino, sobretudo porque não é possível organizar uma situação de

ensino sem objetivos e possibilidades reais de aprendizagem para as crianças, principalmente na educação infantil.

É necessário garantir uma condição de desenvolvimento para as crianças no interior da escola, de maneira a mediar o conhecimento a partir dos períodos de desenvolvimento em que a criança se encontra, oferecendo-lhe aquilo que realmente contribuirá para seu processo de humanização.

Defendemos, portanto, que o conhecimento acerca da periodização do desenvolvimento das crianças difundido por autores da teoria histórico-cultural, assim como uma mediação devidamente organizada, intencional e sistematizada, possibilitarão condições efetivas para que as crianças avancem em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, vivenciando experiências educativas enriquecedoras, pois somente através dessas possibilidades educativas histórico-cultural é que a prática docente será realmente significativa no que tange o desenvolvimento humano-genérico das crianças no interior da escola.

Finalizamos esse artigo, enfatizando a importância da escola e do professor no processo de desenvolvimento da criança na educação infantil, sobretudo porque as possibilidades de acesso e apropriação de objetos culturais qualitativamente diferenciados produzidos pela humanidade, dentre eles os objetos artístico-culturais e acadêmico-científicos, encontram-se no interior das escolas e não nas características engendradas pela vida cotidiana.

Referências

ARCE, A.; SIMÃO, R. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D. B. Elkonin. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 65-88.

BEZERRA, J.P.D.; VIOTTO FILHO, I.A.T. A criança em idade pré-escolar e as funções psicológicas superiores: focando a atividade ludo-pedagógica para o processo de desenvolvimento da imaginação. Publicado em 17 de setembro de 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/5/artigo_simp osio_5_101_janaina_dsp@hotmail.com.pdf> Acesso em: 15 abr. 2015.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**. Campinas: Autores Associados, 1983.

ELKONIN, B. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fones, 2009.

FACCI, M G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.

HADDAD, I. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2012.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. 3. ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 2006.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos**: de zero a três anos. Campinas: Alínea, 2009. p. 93-121.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. Em Mendonça, S. G. L., & Miller, S. (Orgs.), **Vygotsky e a Escola Atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil Psicologia em Estudo. Universidade Estadual de Maringá: 2009. Vol 14. Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 237-257. Maio, 2015.

Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122120005> ...> Acesso em: 17 dez 2014.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A Imaginação e a Arte na Infância**. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, p. 23-36 jun. 2008a. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/ame/artigo+ZOIA+PRESTES.cg-.pdf>: Acesso em: 17 dez 2014.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido para publicação em 20 de dezembro de 2014

Aprovado em 01 de abril de 2015



RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA EM UMA ESCOLA NO DISTRITO DE SOPA, DIAMANTINA-MG

Andressa Carvalho da Silva
Paula Cristina Silva de Oliveira
Universidade Federal dos Vales do
Jequitinhonha e Mucuri

Resumo

Este artigo traz à tona uma reflexão acerca da ressignificação da identidade negra em uma escola no distrito de Sopa, Diamantina-MG. Constituem-se como objetivos, verificar se a lei 10.639/03, que trata do ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira é efetivada nesta escola e proporcionar uma reflexão/valorização da beleza negra. Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga e Stuart Hall são citados para fundamentação do trabalho. Optando-se pela pesquisa-ação como metodologia, três etapas constituíram a intervenção. A primeira etapa consistiu em sondar dificuldades na assunção da negritude nos estudantes. A segunda, à luz da literatura, trouxe a importância do reconhecimento étnico-racial. Na terceira etapa, utilizou-se a animação “Kiriku e a Feiticeira”. Ao término, autorretratos foram produzidos pelos estudantes materializando as discussões. A pesquisa denuncia a necessidade de maior atenção à temática étnico-racial nos cursos de formação de professores, para os quais essas discussões não são apenas um desafio, mas um dever.

Palavras-chave: Reconhecimento étnico-racial, identidade negra, lei 10.639/03.

REDEFINITION OF BLACK IDENTITY IN A SCHOOL IN SOPA DISTRICT, DIAMANTINA-MG

Abstract

This article brings up a reflection on the redefinition of black identity in a school in Sopa district, Diamantina-MG. Constitute as goals, verify if the Law 10.639/03, which deals with the teaching of history and African Culture and african-Brazilian takes effect at this school and provide a reflection/recovery of the black beauty. Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga and Stuart Hall are cited for substantiation of work. Opting for action research as a methodology, three steps constituted the intervention. The first step was to probe difficulties in taking blackness in students. The second, based on the literature, brought the importance of ethnic and racial recognition. In the third step, we used the animation "Kiriku and the Witch." At the end, self-portraits were produced by students materializing discussions. The research reveals the need for greater attention to ethnic-racial theme in teacher training courses, for which those discussions are not only a challenge but a duty.

Key-words: Ethnic-racial recognition, black identity, law 10.639/03.

Contextualizando a pesquisa

O Arraial do Tejuco, hoje Diamantina-MG, é nosso cenário, local para onde foram trazidos inúmeros escravos negros para o trabalho no garimpo. Júnia Ferreira Furtado (2006, p. 223) nos fala de um levantamento dos moradores do Arraial realizado em 1774. João da Rocha Dantas e Mendonça, intendente dos diamantes e responsável pelo levantamento, elaborou, em fevereiro de 1775, o “Mapa dos moradores do Arraial do Tejuco”, considerando características como cor, profissão, estado civil, dentre outras. O referido levantamento apontava, curiosamente, para a existência de 197 mulheres forras proprietárias ou locatárias de imóveis. Destas, 110 eram africanas, 33 crioulas e 54 mestiças. Entretanto, o indicador mais intrigante do levantamento foi a ausência quase absoluta dos escravos que constituíam a maior parte da população tejudana. Furtado (2006, p.224) ainda cita um censo realizado em 1772 em que a população de escravos representava 78,5% do total de moradores do Arraial, somando 3.610 cativos.

Quase dois séculos e meio adiante, em 2010, a estimativa do IBGE¹ (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) acerca da população da atual Diamantina era de 45.880 pessoas. Dentre a população residente recenseada, 5.964 pessoas se autodeclararam pretas e outras 27.375 pessoas se autodeclararam pardas, totalizando, então, 33.339 pessoas que constituem o conjunto da população negra diamantinense (72,66% da população residente recenseada).

Esse panorama, ainda que em linhas gerais, realça a força da presença negra desde os tempos da extração de diamantes em Diamantina. Presença que se propagou também pelos distritos da cidade. Dentre eles, o distrito de Sopa, assim nomeado em razão de uma massa argilosa constituída de lama e gravetos resultante da atividade extrativa no local, que assemelhava-se a uma
sopa.

¹ IBGE. **Censo Demográfico 2010** - Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 258-279. Maio, 2015.

O distrito de Sopa está localizado a 12 km da cidade de Diamantina e tem uma população de aproximadamente 500 habitantes. No distrito só existe uma escola (pública), que tem sido palco de inúmeras situações de discriminação racial, naturalizadas no cotidiano escolar². Diante disso, Paulo Freire nos diz que

qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. (FREIRE, 1996, p. 60).

A escola escolhida para a realização das oficinas, hoje denominada Escola Municipal de Sopa, está em funcionamento no distrito desde a década de 1930, embora na época não tivesse nome e nem respaldo legal. Em 2001, foi organizado um plebiscito onde foi votada a total absorção da instituição pela esfera municipal, já que os anos iniciais do Ensino Fundamental eram mantidos pelo Estado e os finais pelo município de Diamantina, gerando vários transtornos. Após a municipalização, a escola passou a receber estudantes da Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. Atualmente a escola atende cerca de 146 estudantes oriundos do distrito de Sopa e de comunidades vizinhas.

A realização desse trabalho, iniciado em 2013, ano em que a lei 10.639/03 completara 10 anos, se deu em três momentos, por meio de intervenção na escola citada anteriormente. O primeiro momento foi de sondagem das dificuldades na assunção da própria negritude nos estudantes. Constatadas essas dificuldades, o segundo momento trouxe, à luz da literatura, a importância do reconhecimento étnico-racial. Para o terceiro e último momento utilizou-se a animação francesa “Kiriku e a Feiticeira”, do diretor Michel Ocelot, para a (des)construção da imagem do negro.

Como metodologia utilizou-se a pesquisa-ação, a respeito da qual Rocha e Aguiar (2003) escrevem:

² Situações presenciadas durante oficinas pedagógicas realizadas pelos bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) do curso de Pedagogia da UFVJM, na escola do distrito de Sopa, Diamantina-MG. Em uma dessas oficinas, um estudante negou-se a realizar a atividade com um colega, deixando transparecer que a negação se dava pelo fato de ele ser negro. Frases como “seu cabelo é ruim, é duro”, “fulano é preto que nem macaco” já foram ouvidas pelos corredores da escola. Frente a essas situações, algumas professoras preferem a omissão e, por isso, a negligência. Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 258-279. Maio, 2015.

Entendida como uma ação que visa a mudanças na realidade concreta com uma participação social efetiva, a pesquisa-ação crítica está centrada no agir, através de uma metodologia exploratória, tendo seus objetivos definidos no campo de atuação pelo pesquisador e pelos participantes (ROCHA e AGUIAR, 2003, p. 65).

Ainda segundo Rocha e Aguiar (2003), as experiências com a pesquisa-ação

[...]caminham no sentido da articulação entre teoria/prática e sujeito/objeto, na medida em que o conhecimento e a ação sobre a realidade se fará na investigação das necessidades e interesses locais, na produção de formas organizativas e de uma atuação efetiva sobre essa realidade, podendo levar a transformações sociais e políticas, dando às populações excluídas uma presença ativa na História (ROCHA e AGUIAR, 2003, p. 65).

O propósito dessa pesquisa é trazer à tona uma reflexão sobre a negação da identidade negra nos educandos da referida escola, além de buscar compreender quais fatores têm contribuído para esse não-reconhecimento. Constituem-se ainda como objetivos, verificar se a lei 10.639/03³, que trata do ensino da cultura africana e afro-brasileira tem sido efetivada nessa escola, questionar os padrões estéticos presentes na mídia brasileira e internacional e proporcionar uma reflexão/valorização da beleza negra.

Alguns questionamentos emergiram ao longo de toda a pesquisa: a literatura e as produções audiovisuais que tratam da cultura afro-brasileira podem produzir reverberações que atinjam, de fato, os estudantes negros, promovendo uma reflexão que rompa com preconceitos? A lei 10.639/03 tem contribuído para a valorização da cultura negra no contexto escolar? Quais seriam os elementos necessários para promover a problematização dos padrões estéticos eurocêntricos e gerar uma reflexão despida de preconceitos na escola?

Nesse sentido, este trabalho buscou realizar uma pesquisa-ação junto aos estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental da escola de Sopa (ainda que a última etapa tenha sido realizada também com as turmas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental). O grupo era

³ Lei que alterou a LDBEN em 2003. Embora tenha sido modificada posteriormente em 10 de março de 2008 pela lei 11.645, preferiu-se utilizá-la por tratar do ensino da história e cultura afro-brasileira unicamente. Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 258-279. Maio, 2015.

composto por aproximadamente 25 estudantes com idade entre 10 e 14 anos.

Identidade Negra: conceitos e contexto

Se falamos em identidade negra, faz-se necessário, ainda que não seja tarefa fácil, primeiramente conceituá-la. Stuart Hall (2006), ao tratar da complexidade do conceito de identidade, pouco desenvolvido e compreendido na ciência social contemporânea, afirma que é impossível oferecer afirmações conclusivas acerca de proposições teóricas. Partindo da perspectiva do conceito de identidades culturais, o autor concebe que elas surgem a partir do pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, nacionais que, atualmente, encontram-se fragmentadas e em transformação.

Nilma Lino Gomes (2003, p. 171) entende a identidade negra como “uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”.

Desse modo, o termo identidade negra diz respeito ao ser negro e se constitui no contato/conflito com o outro, não-negro. Fruto de uma relação dialógica, a identidade negra não é um elemento que se encerra na consciência que o negro tem de si, tampouco é algo imutável; por outro lado, é flexível; assim como são as relações que estabelecemos uns com os outros.

Pensando a aquisição da identidade negra no Brasil, Munanga (2004) afirma que

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se

consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico (MUNANGA, 2004, p. 52).

A dificuldade na definição do negro no Brasil provém dos

[...]numerosos obstáculos, como a inércia e as forças das ideologias e das tradições, passadas e presentes, entre outros. Remover esses obstáculos exige a construção de novas ideologias, capazes de atingir as bases populares e convencê-las de que, sem adesão às novas propostas, serão sempre vítimas fáceis da classe dominante e de suas ideologias. (MUNANGA, 2006, p. 13)

Aqui, duas dimensões se entrecruzam: o subjetivo e o coletivo. Nesse sentido, sendo a identidade um processo sócio-histórico-cultural resultante das interações do sujeito com seu meio social e com o outro, definir-se como negro, ou não, é uma escolha inerente ao indivíduo.

Assumir-se negro demanda esforços no sentido de romper com estereótipos e ideologias enraizadas na história de nosso país desde a sua construção. Mais que um posicionamento político, autodeclarar-se negro no Brasil é também um posicionamento social. Munanga (2006, p.14) afirma que o ponto de partida para a construção de uma nova consciência, necessária para se romper com as velhas ideologias, é a questão da autodefinição, “da auto-identificação dos membros do grupo em contra-posição com a identidade dos membros do grupo ‘alheio’”, que “vai permitir o desencadeamento de um processo de construção de sua identidade ou personalidade coletiva, que serve de plataforma mobilizadora” (MUNANGA, 2006, p. 14).

Para procurar compreender as razões que levam os estudantes do distrito de Sopa a negar sua negritude, podemos analisar as palavras de Santos (2012, p.8), que nos diz que “afirmar a identidade negra faz parte de um processo de ruptura com os estigmas históricos dessa população que foi inferiorizada e subjugada diante de um ideal estético-cultural eurocêntrico, desde o Brasil colonial” e “por se tratar de um posicionamento político, identificar-se com determinado grupo étnico-racial, pressupõe aceitar as características atribuídas a ele, assim como compartilhar dessas

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 258-279. Maio, 2015.

características na sociedade” (SANTOS, 2012, p.8). Gomes fala sobre as dificuldades na construção de uma identidade negra no Brasil e deixa um questionamento que foi o ponto de partida desta pesquisa:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? (GOMES, 2003, p. 171).

Dessa forma, a partir dos conceitos e problematizações acerca do conceito de identidades culturais, da representação da cultura negra em nossa sociedade apresentadas pelos autores citados anteriormente, persiste a seguinte questão: como efetivar a lei 10.639/03 no cotidiano escolar?

Lei 10.639/03 e implicações ao contexto escolar

Como forma de garantir que a escola se abra ao diálogo acerca da questão étnico-racial, em 9 de janeiro de 2003 foi sancionada a lei 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Assim sendo, o artigo 26 da LDBEN, então alterado, preconiza que o conteúdo programático inclua

o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 1996).

Ressalte-se que a lei 10.639/03 foi fruto de pressões dos movimentos sociais negros e militantes engajados na luta contra o racismo por quase meio século. Em 10 de março de 2008, nova redação foi dada à LDBEN sob a lei 11.645, alterando-se novamente o artigo 26 para estabelecer a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Santos (2005, p.34) afirma que a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira, ainda que seja condição necessária, não é condição

suficiente para a sua implementação efetiva. Nesse sentido, Gomes (2003) entende que este:

é mais um desafio proposto não só para os professores, mas também para os centros de formação de professores. O que sabemos sobre história e cultura afro-brasileira? O que sabemos sobre história da África? Como não reproduzir leituras e discussões estereotipadas sobre o negro e sua cultura? Que temas deveremos privilegiar dentro do vasto campo de estudo sobre a cultura afro-brasileira? São questionamentos novos que os docentes e os cursos de formação de professores começarão a fazer (GOMES, 2003, p. 180).

Dada a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira, interessa-nos buscar compreender como o mesmo se estabelece no cotidiano escolar, já que esse é um dos objetivos deste estudo.

Todas essas movimentações na sociedade brasileira evidenciaram a condição insustentável do mito da democracia racial, que aos poucos vem dando lugar a discussões menos deturpadas e, por isso, mais profundas e analíticas acerca da temática étnico-racial, principalmente na área da educação.

Por ser a escola um local privilegiado onde se estabelecem trocas, conflitos, diálogos, ela também se apresenta como um espaço de construção e ressignificação de identidade(s). O problema reside no fato de que:

A despeito e simultaneamente a isso, o sistema educacional brasileiro, da mesma forma que as demais instituições sociais, está repleto de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, o que gesta, em muitos momentos, um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de todas as crianças e adolescentes, em especial às consideradas diferentes – com destaque para os pertencentes à população negra (CAVALLEIRO, 1998 apud CAVALLEIRO, 2005, p. 68)

Uma educação discriminatória e racista contribui para a evasão escolar dos estudantes negros, agravando ainda mais as desigualdades sociais, justificadas nesse caso pela baixa escolaridade, e jogando por terra o mito da igualdade entre todos, da democracia racial.

Por quê abordar as relações étnico-raciais na escola?

A razão que impulsionou a realização desta pesquisa é angustiante. Como vimos na revisão de literatura anteriormente, algumas práticas racistas são naturalizadas no cotidiano da escola, em consonância com as vivências tidas no distrito de Sopa, Diamantina-MG. Observamos situações em que algumas professoras se omitiam ou intervinham **dizendo** que “todos somos iguais”. A situação já insustentável, piorava à medida que percebíamos que o racismo não partia apenas dos estudantes não negros. O ápice da angústia provocada pela resignação se deu durante uma atividade do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, exigência do curso de Pedagogia da UFVJM (Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri). Na atividade com a turma do 5º ano do Ensino Fundamental, discutíamos o fim da escravidão, quando um estudante olhando a imagem de um escravo libertando-se das correntes que o prendiam, exclamou em alto e bom som: “Olha o macaco, tinha que ser preto mesmo”. Quando perguntado sobre os motivos de ter dito aquilo, o estudante respondeu que o fez por considerar o escravo “feio e muito preto”. No semestre seguinte, no decorrer do Estágio em Diversidade, as leis 10.639/2003 e 11. 645/2008, bem como pesquisas acerca desta temática foram estudados, delineando o corpo teórico da presente pesquisa.

Primeiro momento – Sondagem

Diante da necessidade de um trabalho mais profundo e cuidadoso acerca das questões étnico-raciais⁴ até então veladas na escola, alguns meses depois foi possível elaborar três oficinas pedagógicas, já no âmbito das ações

⁴ Necessidade percebida durante as orientações do Estágio Supervisionado em Diversidade, componente curricular do curso de Pedagogia da UFVJM, que ofereceu as bases para a reflexão acerca do trabalho com a temática do reconhecimento étnico-racial.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 258-279. Maio, 2015.

realizadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, subprojeto Pedagogia da UFVJM.

A primeira oficina denominada “Sondagem” objetivou problematizar a questão da autodeclaração da cor de cada um dos estudantes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da escola do distrito de Sopa.

Quando questionados sobre sua cor, tomados pela surpresa da pergunta, os estudantes mantiveram-se calados. Minutos depois, o silêncio foi quebrado por uma exclamação hesitada: “eu sou moreno”, e logo a turma chegou ao consenso de que todos ali eram “morenos” por causa de suas origens africanas, numa tentativa de encerrar a discussão.

Em seguida, foram exibidas inúmeras imagens de personalidades da moda, atores e atrizes, cantores e cantoras, pessoas em evidência na mídia de um modo geral, para que os estudantes escolhessem quais eram os(as) mais bonitos(as). Dentre as quase 30 pessoas exibidas, nenhuma das escolhidas pelos estudantes como “mais bonitas” era negra. Esse resultado não é tão surpreendente quando consideramos que o Brasil é “um país que, apesar da miscigenação racial e cultural, ainda se apóia em um imaginário que prima por um ideal de beleza europeu e branco” (GOMES, 2006, p.5).

Questionados sobre o motivo de terem escolhido apenas pessoas brancas para ocuparem o grupo das “mais bonitas”, os estudantes responderam que não se tratava de escolher apenas os brancos, já que os negros são bonitos também, mas que naquela ocasião os brancos eram mais bonitos que os negros.

Segundos depois, ouviu-se uma voz tímida ao fundo da sala denunciando que as escolhas do grupo eram racistas. Perguntamos, então, se alguém dentre os estudantes daquele grupo já havia sido vítima ou já havia presenciado alguma situação de racismo e cerca de 18 pessoas se manifestaram. Com falas atropeladas, os estudantes procuravam narrar tais situações movidos pelo sentimento de indignação. Um dos estudantes nos contou, com os olhos marejados e a voz trêmula, que já havia sido chamado Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 258-279. Maio, 2015.

de macaco por causa da cor de sua pele. Quando perguntamos qual era a sua cor ele respondeu efusivamente que não sabia, mas que ele também não era preto. Segundo Silva, Ferreira e Faria (2011):

O negro, frente a essa sociedade tomada por valores europeus, encontra-se, muitas vezes, desprovido de um parâmetro capaz de fazê-lo se reconhecer como parte dela. Dessa forma, a identidade negra pode se constituir numa identidade frustrada e aderir ao ideal do branqueamento da nação, negando, assim, a sua condição (SILVA; FERREIRA; FARIA, 2011, p. 285).

Cientes da perspectiva assinalada pelo autor, encerramos a oficina pedindo aos estudantes que pensassem sobre sua identidade étnico-racial.

Utilização da literatura infanto-juvenil como veículo propulsor da discussão étnico/racial

A opção pelo trabalho com a literatura infanto-juvenil se justifica pelo fato de que ela se apresenta como um importante elemento para a incitação do diálogo, capaz de operar mudanças no imaginário de crianças e adolescentes. Entretanto, o trato pedagógico dado à literatura deve estabelecer-se de forma cuidadosa, uma vez que:

Toda obra literária [...] transmite mensagens não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo. (LIMA, 2005, p.101)

Considerando as representações de personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira, não é difícil encontrarmos exemplos carregados de desumanização, estereotipia, inferioridade e é nesse aspecto que se centra a necessidade do cuidado também com as imagens que ilustram tais livros. Para Souza (2001):

As imagens suscitadas tanto pelas ilustrações quanto pelas descrições e ações da personagem negra podem ser utilizadas de maneira construtiva, de modo que contribuam para a auto-estima das crianças negra, bem como para a sensibilização das não-negras (SOUZA, 2001, p. 196).

Pensando nisso, o segundo momento de intervenção na escola procurou levantar novamente a temática do reconhecimento étnico-racial através da literatura. Utilizou-se para tanto, a leitura do livro “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém, seguido de uma discussão sobre o mesmo.

O livro retrata a história de Lelê, menina negra que não gostava de seu cabelo volumoso e cacheado. Questionando a origem de seus cachinhos, Lelê vai em busca de um livro onde descobre suas heranças africanas. Depois de conhecer mais sobre as histórias da África, a menina passa a olhar os seus cabelos de outra forma, manipula-os e descobre sua beleza. No trecho “O negro cabelo é pura magia. Encanta o menino e a quem se avizinha”⁵ retomamos a ideia de que a identidade de um sujeito é também constituída pelo olhar do outro, pela aceitação (ou não) do outro. Ao perceber que cada cachinho do seu cabelo é uma marca de sua identidade, Lelê se alegra e fortalece sua auto-estima.

A escolha de “O cabelo de Lelê” para a composição da segunda oficina se justifica pelo fato de que a grande maioria das estudantes que compõem o grupo pesquisado, já relatou, em algum momento de nossas observações, seus dissabores com os cabelos. Assim sendo, após a leitura concomitante à exposição das imagens do livro, os estudantes foram convidados a expor suas impressões acerca da história narrada.

Como era previsto, as ilustrações do livro causaram certa estranheza aos meninos. As meninas, por sua vez, falaram das dificuldades no trato com seus cabelos também crespos, trazendo em suas falas traços que refletem os padrões de beleza eurocêtricos aos quais elas estão submetidas. Nas palavras de Gomes e Silva (2012):

Assumir um cabelo crespo é assumir não só a naturalidade, mas também é assumir, conhecer e reconhecer suas origens, é assumir referenciais de beleza afro, é assumir uma visão positiva da africanidade. E a literatura [...] vem reforçar a proposta de valorização racial, de auto-identificação e promoção de um pensamento de respeito ao diferente e à diversidade de povos (GOMES e SILVA, 2012, p. 9).

⁵ BELÉM, Valéria. O cabelo de Lelê. 2d. São Paulo: IBEP, 2012. Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 258-279. Maio, 2015.

Na ocasião, promovemos um desfile da beleza afro-brasileira. Oferecemos adereços para as meninas e os meninos ornamentarem e assumirem seus cabelos, crespos ou não, numa tentativa de valorização da naturalidade e fuga dos padrões estéticos embasados no arquétipo de beleza branca.

Utilização de produção audiovisual para a (re)construção da imagem do negro

A produção francesa “Kiriku e a Feiticeira”, utilizada na terceira oficina, foi inspirada por um conto africano e conta a história de Kiriku, um pequeno guerreiro que nasceu em uma aldeia subjugada pela feiticeira Karabá. Para libertar sua aldeia Kiriku decide, então, enfrentar a feiticeira, mas para isso é preciso antes encontrar o sábio que havia sido aprisionado na montanha, já que apenas ele conhece o segredo da feiticeira.

Kiriku, demasiado esperto e perspicaz, consegue encontrar o sábio e descobre, por meio dele, que Karabá é má por causa de um espinho envenenado que fora introduzido em sua espinha dorsal. Arrancando-lhe o espinho, toda a sua maldade findar-se-ia. Ajudado por sua mãe, o pequeno guerreiro vai de encontro à feiticeira e consegue arrancar o espinho de suas costas, desfazendo todos os seus feitiços. Com um beijo de Karabá, a criança dá lugar a um homem adulto e Kiriku resolve levá-la até sua aldeia. A trama se encerra com a celebração de uma grande festa.

A escolha da animação francesa utilizada como recurso metodológico na terceira e última oficina se deu em razão de que a sua narrativa oferece algumas características que fogem ao padrão vigente do uso de produções audiovisuais na escola. Como aponta Santos:

Ao invés de cenários computadorizados, o traço do desenho é delicado e fino, com cores intensas, tropicais e muito vivas, contornos nítidos; os personagens são negros e apresentados como negros, as mulheres exibem seus seios como no cotidiano da aldeia; sem o menor resíduo de puritanismo ou fetiche ocidental que os converta em

algo obsceno [...]. O ritmo da narrativa é mais lento do que o estressante ritmo alucinante das animações norte-americanas, mas tem outros atrativos mais profundos (SANTOS, 2005, p. 222).

Um dos atrativos de que nos fala Santos (2005, p. 222) é o fato de que a animação “ultrapassa em muito o maniqueísmo simplista do bem contra o mal. Não se dispõe a uma batalha empedernida, a todo custo e com todos os meios, *contra* a feiticeira”.

A imagem do negro como herói foi recebida com certa estranheza pelos estudantes, embora também tenham demonstrado aprazimento.

Após a exibição do filme, pedimos aos estudantes (da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental) que falassem sobre as características de Kiriku e sobre as especificidades da produção em relação aos clássicos Disney. Sobre a produção, ressaltaram que o cenário é uma aldeia africana, onde todos estão nus e isso é tido como normal e que Kiriku ajudou a feiticeira a deixar de ser má. Sobre as características de Kiriku, os estudantes apontaram que ele era pequeno, rápido, esperto, curioso e inteligente. Perguntamos sobre as características físicas do guerreiro e, em meio a várias respostas, apenas uma estudante do 2º ano do Ensino Fundamental disse que Kiriku era “moreninho” e logo em seguida colocou as mãos na boca em sinal de desaprovação ao que ela própria havia falado, mesmo que tenha buscado a legitimação de sua fala ao olhar para a professora e para os demais colegas.

Percebendo o desconforto pelo qual a estudante passava mesmo sem nenhuma advertência, seus colegas se manifestaram confirmando que Kiriku realmente era “moreno”. Intervimos dizendo que Kiriku e todos os outros personagens do enredo eram negros e retomamos algumas discussões da primeira e segunda oficina realizadas com os estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

As discussões foram materializadas em um autorretrato feito por cada um dos estudantes que assistiu ao filme. Aquela estudante que se envergonhara

de ter dito que Kiriku era moreninho disse que iria pintar sua pele no autorretrato de rosa, mas, olhando fixamente para seu braço, elaborou uma estratégia simples, embora rica em significados quando pensamos no desafio do reconhecimento étnico-racial. Pegando todos os lápis de cor de que dispunha, a estudante foi aproximando um a um do seu braço, avaliando qual dentre aquelas cores assemelhava-se mais à sua. Deteve-se por maior tempo no lápis rosa. Com um certo desapego no olhar, abandonou-o e pegou o lápis marrom. Percebendo que aquela era também a cor de sua pele, foi tomada por uma euforia desmedida e exclamou: *“professora, eu também sou marrom igual ao Kiriku”*. Uma de suas colegas interrompeu: *“mas o Kiriku é negro e se você é da cor dele, você também é negra”*. A felicidade de sua descoberta propagou-se por toda a sala.

O estudante do 5º ano que havia narrado com comoção a experiência racista de ser chamado de macaco, mesmo ele próprio não se considerando negro, também nos surpreendeu ao colorir-se com a cor preta no autorretrato. Perguntei se aquele desenho representava sua imagem real e ele, demonstrando certo alívio, respondeu sem hesitar: *“sim, esse sou eu, professora”*.

Os estudantes do 4º e 5º ano eram o grupo em que mantínhamos maiores expectativas, já que as oficinas anteriores haviam sido realizadas apenas com essas turmas. Nesse grupo, percebemos como o coletivo pode atuar sobre o subjetivo (o olhar do outro pode alterar o que penso sobre mim), uma vez que vários estudantes foram questionados pelos próprios colegas sobre o autorretrato, perceberam algumas discrepâncias e pediram outras folhas para refazerem o desenho.

Mesmo que as oficinas anteriores não tenham abrangido todas as turmas da escola, a utilização da animação parece ter alcançado os objetivos propostos, considerando que, dos 64 autorretratos produzidos, somente 2 não parecem considerar as características do autor (aos nossos olhos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências apresentadas e refletidas ao longo deste artigo se configuram como parte de um conjunto de experiências que vem sendo realizadas em salas de aula, escolas e redes de ensino da Educação Básica. Onze anos se passaram desde que a lei 10.639/03 foi sancionada. Sua modificação, dada pela lei 11.645/08, já completa seis anos e ambas, ainda que preconizem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana, não foram capazes de garantir sua plena efetivação (SANTOS, 2005, p. 33), embora seja difícil precisar sua eficácia, uma vez que:

O trabalho escolar não comporta neutralidades. Se, por um lado, a promulgação desta legislação se realizou em contexto de democratização social e de luta assertiva pela conquista de direitos de cidadania no país, ela se vincula a contextos escolares diversos – por suposto, não há como predizer que a recepção e a prática desta legislação ocorrerão de forma homogênea ou mesmo da maneira como prescrita ou prevista (PEREIRA, 2011, p. 149).

Embora encontremos experiências significativas que tratem da temática no ambiente escolar, em muitos casos, o trabalho com a temática étnico-racial tem sido reduzido a um ou dois dias ao longo do ano letivo⁶. Para Romão (2001),

falar sobre o índio no dia 19 de abril e sobre os afro-brasileiros no dia 13 de maio pouco contribui para que as crianças se compreendam como originárias de povos que estão além da discriminação e escravidão. A visibilidade sobre estes segmentos na sala de aula tem de fazer parte de todas as rotinas escolares (ROMÃO, 2001, p.165)

A escola não deve se furtar ao diálogo das temáticas étnico-raciais,

mas, para isso, será preciso que os educadores alterem suas lógicas escolares e conteudistas, dialoguem com outras áreas, valorizem a produção cultural negra constituída em outros espaços sociais e políticos. Será preciso também ouvir e aprender as estratégias, práticas e acúmulos construídos pelo movimento negro e pelos movimentos culturais negros. O campo da formação de professores deverá se abrir para

⁶ Na escola do distrito de Sopa, o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana ficou restrito ao dia 20 de novembro, data “celebrada” com uma feijoada para todos os estudantes e funcionários da escola. Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 258-279. Maio, 2015.

dialogar com outros espaços em que negros constroem suas identidades (GOMES, 2003, p.181).

Faz-se necessário, como aponta Gomes (2003, p.181), que maior atenção seja dada aos cursos de formação de professores, para os quais as discussões étnico-raciais não se apresentam apenas como desafio, mas também como dever. Não pretendemos de maneira alguma apontar a escola como panaceia para o racismo no qual padece a sociedade brasileira, mas cabe entendê-la como parte de um processo (lento, porém de extrema importância) de ruptura de concepções, estereótipo, estigmas. Dessa forma, concordamos com Santos (2001) quando problematiza que:

Ainda que a escola sozinha não seja capaz de reverter anos de desqualificação da população negra e supervalorização da população branca, a longo prazo ela pode desempenhar um importante papel na construção de uma nova cultura, de novas relações que vão além do respeito às diferenças. Possibilitando que todas as vozes possam ecoar no espaço escolar, chegar-se-á consciência de que é na diversidade que se constrói algo novo. (SANTOS, 2001, 102).

Ademais, é de responsabilidade dos gestores a aquisição de materiais que sirvam de aporte didático, viabilizando discussões sobre as diferenças étnico-raciais, além do compromisso com a efetuação e valorização desses diálogos para toda a escola.

As oficinas aqui descritas representam uma tentativa de resignificação da identidade negra dos estudantes da escola do distrito de Sopa, Diamantina-MG. Por meio da sondagem, percebemos o quão estão enraizados os padrões de beleza eurocêntricos no imaginário das crianças e adolescentes da escola. A literatura e a animação utilizadas como recursos metodológicos se apresentaram como ótimos veículos de propagação de novos valores, baseados no direito à diversidade, sem perder a ludicidade tão necessária à consolidação dos conceitos trabalhados. A produção dos autorretratos, ao término da terceira oficina, revela o êxito deste trabalho. Aos poucos, no cotidiano da escola, alguns cabelos crespos começam a ser soltos e entendidos como marca identitária e como mecanismo de resistência política. Nesse sentido, os dizeres de Santos (2001) expressam a intenção das atividades desenvolvidas.

É tarefa da escola fazer com que a História seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos. É necessário romper o silêncio a que foram relegados negros e índios na historiografia brasileira, para que possam construir uma imagem positiva de si mesmos (SANTOS, 2001, p.107).

Cabe destacar, conforme Hall (2006), que tempo e espaço são fatores que influenciam o conceito de identidade e a representação do sujeito. Para o autor, todo meio de representação — escrita, pintura, desenho, fotografia, simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicação — deve traduzir seu objeto em dimensões espaciais e temporais. Para o autor, diferentes épocas culturais têm diferentes formas de combinar as coordenadas espaço-tempo. Nesse sentido, enfatizamos o efeito pluralizante sobre as identidades, citado pelo autor, que produz novas posições de identificação, tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96)**. Senado Federal. Brasília, 1996.

CAVALLEIRO, E. Discriminação racial e pluralismo na escolas públicas da cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, J. F. Quem nasce, quem chega: O mundo dos escravos no Distrito Diamantino e no Arraial do Tejuco. In: **Trabalho livre, trabalho escravo: Brasil e Europa, séculos XVII e XIX**. São Paulo: Annablume, p. 248, 2006.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p.167-182, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27905>>. Acesso em: 13 out. 2014.

_____, N. L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo de identidade negra**. Belo Horizonte. Autentica, 2006.

GOMES, W. D. S.; SILVA, F. S. **Por que ninguém passa a mão em cabelo 'ruim'?** da negação a valorização da identidade negra. In: IV ENLIJE, 2012, Campina Grande. Revista Fiped. Campina Grande: Realize, 2012.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 258-279. Maio, 2015.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A Editora, Rio de Janeiro, 11ª edição, 2006, 102 páginas.

LIMA, H. P. Personagens negros: Um breve perfil da literatura infanto-juvenil. In: **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2. ed., 2005.

MUNANGA, K. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. *Estud. av.* [online]. 2004, vol.18, n.50, pp. 51-66. ISSN 0103-4014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a05v1850.pdf>> Acesso em: 22 abr. 2015.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o exercício da docência: recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p.147-172, 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 22 abr. 2015.

ROCHA, M. L. e AGUIAR, K. F. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises**. *Psicologia: ciência e profissão*. 2003, vol.23, n.4, pp. 64-73. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 set. 2014.

ROMÃO, J. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, M. F. **Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku**. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 258-279. Maio, 2015.

SANTOS, S. A. **A Lei Nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro.** In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, S. K. B. M. M. **O QUE É SER NEGRO NO BRASIL?:** Uma reflexão sobre o processo de construção da identidade do povo brasileiro. Cadernos Imbondeiro, João Pessoa, v. 2, n. 1, p.1-12, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ci/article/view/14150/0>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

SILVA, J. P.; FERREIRA, R. V. J.; FARIA, J. S. **A construção da identidade da criança negra:** a literatura afro como possibilidade reflexiva. Ces Revista, Juiz de Fora, v. 25, p.283-296, 2011. Disponível em: <http://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2011/18_PEDAGOGIA_AConstrucao.pdf>. Acesso em: 13 out. 2014.

SOUZA, A. L. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos In: **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

Recebido para publicação em 02 de fevereiro de 2015
Aprovado em 10 de abril de 2015



ALTERAÇÕES DO PROGRAMA DE MATEMÁTICA DO ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS: O CASO DO TEMA ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS

Maria Palmira Alves

José António Fernandes

Universidade do Minho

Resumo

Neste estudo analisam-se as alterações ocorridas no recentemente aprovado Programa de Matemática para o Ensino Básico português(2013), com foco no tema Organização e Tratamento de Dados, relativamente ao programa anterior (2007), tendo por referência as recomendações atuais para o ensino da estatística. Para tal, procedeu-se a uma análise de conteúdo dos dois programas escolares, primeiro em um nível estrutural e, seguidamente, focada no tema Organização e Tratamento de Dados. Em termos de resultados obtidos, diferentemente do programa anterior, no programa de 2013 omitem-se indicações metodológicas e recursos, que se traduzem na não referência aos projetos investigativos, ao trabalho de grupo e às calculadoras e computadores, revelando um retrocesso relativamente às recomendações atuais para a abordagem desta temática.

Palavras-chave: Programas de matemática; ensino básico; organização e tratamento de dados.

CHANGES IN THE MATH SYLLABUS OF THE PORTUGUESE BASIC EDUCATION: THE CASE OF THE TOPIC ORGANISATION AND DATA PROCESSING

Abstract

In this study the changes in the recently approved Math Syllabus for the Portuguese Basic Education (2013) are analysed, focusing on the topic Organisation and Data Processing, related to the previously syllabus (2007), with reference to the current recommendations for the teaching of statistics. So that, it was performed the content analysis of the two syllabuses, firstly at a structural level and, then, focused on the topic Organisation and Data Processing. Concerning the results, unlike the previous syllabus, the 2013 program omits methodological guidelines and resources, which translates into no reference to research projects, to teamwork and to calculators and computers, highlighting a regression regarding the recent commendations to approach this topic.

Key words: Math syllabus; basic education, organization and data processing.

1. Introdução

Reconhecer a importância do desenvolvimento da competência de usar e interpretar dados para o exercício de uma cidadania crítica e para a promoção do raciocínio e sentido estatístico, seja na tomada de decisões pessoais, no trabalho e em outras áreas científicas (BURRIL;BIEHLER, 2011), está na origem da crescente importância que tem sido dada às questões do ensino e aprendizagem da estatística.

Em estatística o aluno explora diferentes tipos de raciocínio, quando elabora ou analisa um questionário, seleciona uma amostra e trata os dados recolhidos. Estas ações implicam a organização de dados, a escolha da forma mais apropriada para os representar, a sua interpretação com a ajuda de diferentes medidas estatísticas e a validação das conclusões que daí tira, atividades que desenvolvem nos alunos, nomeadamente no ensino básico, capacidades de recolha, organização e tratamento, representação e resumo de dados (SCHIELD, 2004). O autor acrescenta que, de forma mais específica, a organização e tratamento de dados tem como objetivo principal possibilitar aos alunos a construção e o desenvolvimento das capacidades necessárias para produzir, utilizar e interpretar informação numérica, pois, através dos primeiros contactos com a produção e utilização de tabelas e de representações gráficas, o aluno implementa os primeiros instrumentos de estatística descritiva, em particular a noção de resumo estatístico, continuando com o estudo de algumas estatísticas de posição e de dispersão.

Ora, a produção, recolha e análise da informação estatística implica fazer escolhas que acentuam ou atenuam determinados aspetos em detrimento de outros. Espera-se que as escolhas feitas promovam o estudo desta temática, de modo a contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico, indispensável para o quotidiano de qualquer cidadão e para precaver usos enviesados e abusivos da estatística.

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 280-305. Maio, 2015.

Os vários materiais disponíveis para o ensino e aprendizagem da estatística (e não só) influenciam o ensino dos professores e a aprendizagem dos alunos, como é o caso do Programa de Matemática para o Ensino Básico¹ (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, 2013). Neste caso, o caráter mais acentuadamente prescritivo de algumas dimensões do programa escolar poderá ter um grande impacto sobre o ensino e a aprendizagem da estatística: diretamente sobre o ensino dos professores, os manuais escolares e os exames e, indiretamente, sobre a aprendizagem dos alunos (VERGNES, 2001).

Algumas investigações que incidem sobre o ensino e a aprendizagem da estatística (ROUAN, 2003) evidenciam que a elaboração de situações didáticas que mobilizem os saberes estatísticos e probabilísticos atenuam um conjunto considerável de dificuldades que os alunos revelam e os professores enfrentam, tais como, a construção, a leitura e interpretação de parâmetros, de representações gráficas e as modelizações. Essas dificuldades e obstáculos mostram a importância de realizar estudos curriculares para dar mais visibilidade ao lugar da estatística nos programas do ensino básico, justifica-se, assim, o estudo que apresentamos. Analisam e discutem-se as alterações verificadas no Programa de Matemática para o Ensino Básico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, 2013), em relação ao programa anteriormente em vigor (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007), no que concerne ao tema Organização e Tratamento de Dados. Nessa análise, confrontamos as orientações curriculares dos programas com as recomendações atuais para o ensino e aprendizagem da estatística, que constam da literatura da especialidade.

¹Em Portugal, o ensino básico desenvolve-se ao longo dos primeiros nove anos de escolaridade e estrutura-se em três ciclos: 1.º ciclo (do 1.º ano ao 4.º ano); 2.º ciclo (5.º e 6.º anos) e 3.º ciclo (do 7.º ano ao 9.º ano).

2. Orientações atuais para o ensino e aprendizagem da estatística

De entre a multiplicidade de domínios relevantes a ter em conta no ensino e aprendizagem da estatística, referir-nos-emos, de seguida, aos domínios do conteúdo, das tarefas, dos recursos e da avaliação.

2.1. Conteúdo

Burril e Biehler (2011), baseando-se em diferentes perspetivas sobre o ensino da estatística, designadamente a estrutura para o pensamento estatístico de Wild e Pfannkuch (1999), a visão da estatística como um processo diferente da matemática, a literacia estatística e a estocástica, e adaptando os critérios de Heymann e de Heitele para as ideias fundamentais em matemática e em estocástica, respetivamente, estabeleceram sete ideias estatísticas fundamentais: *dados*, entendidos como números num contexto: tipos e formas de recolha de dados; *variação*: identificar e medir a variabilidade dos dados para prever, explicar ou controlar; *distribuição*: noções de tendências e dispersão que fundamentam o raciocínio acerca de distribuições empíricas de variáveis estatísticas e de distribuições teóricas de variáveis aleatórias, e resumos de distribuições amostrais; *representação*: gráfica ou outro tipo de representação e transformações de representações (transnumeração), de modo a revelar diferentes aspetos dos dados; *associação e relações de modelação entre duas variáveis*: relações entre variáveis categóricas e dados numéricos, incluindo a regressão para modelar associações estatísticas; *modelos de probabilidade para processos de geração de*

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 280-305. Maio, 2015.

dados: modelar relações estruturais hipotéticas com origem numa teoria, simulações ou grandes quantidades de dados, quantificando a variabilidade dos dados e a sua estabilidade a longo termo; e *amostragem e inferência*: relação entre amostras e população e extração de conclusões dos dados com algum grau de incerteza.

Por outro lado, os mesmos autores preconizam que os professores e os alunos devem desenvolver hábitos estatísticos, tais como: usar dados reais, em que se salienta a variação e o ruído que levam a ter em atenção a origem dos dados; construir intuições, usando simulações para gerar distribuições, prever antes de calcular e formular questões sobre o acaso envolvendo os dados; começar com um gráfico para investigar associações e analisar diferentes representações de distribuições; explorar representações alternativas dos dados para contrastar o que pode ser aprendido sobre a forma, a tendência central e a dispersão de distribuições e relações e conexões entre variáveis; investigar e explorar antes de introduzir fórmulas, recorrendo a simulações para modelar distribuições de probabilidade, jogar com o acaso e experienciar a variabilidade; e usar projetos e experimentos para envolver os alunos em “fazer” estatística.

Os conteúdos, antes referidos, enfatizam a estatística como domínio do saber escolar que se aproxima do trabalho do próprio estatístico e com potencialidades para a promoção de uma atitude crítica por parte dos aprendizes. Simultaneamente, os conteúdos enumerados não limitam a estatística a uma visão apenas tecnicista e teórica, frequentemente veiculada na escola, e que explica o facto de professores e alunos a verem como tema mais fácil de ensinar e aprender comparativamente com outros temas matemáticos (FERNANDES; SOUSA; RIBEIRO, 2004; FERNANDES; CARVALHO; CORREIA, 2011).

2.2. Tarefas

Decorre do que foi referido antes, que a comunidade de educação estatística vem valorizando, na aprendizagem da estatística, o recurso a tarefas envolvendo dados reais, relativos aos próprios alunos ou com eles relacionados (FERNANDES; CARVALHO; RIBEIRO, 2007, MACGILLIVRAY; PEREIRA-MENDONZA, 2011). O recurso a esse tipo de tarefa, em que o contexto é particularmente saliente, reveste-se da maior importância em termos do desenvolvimento de significado e da própria estatística. Nesse último caso, a perspectiva da estatística como uma ciência dos números em contexto (MOORE, 1992) é da maior relevância para o envolvimento dos alunos na aprendizagem, motivando-os. Além disso, o conhecimento do contexto pode desempenhar um papel clarificador em muitas fases de um estudo estatístico, sobretudo no que concerne à fase de interpretação dos resultados.

De entre os diferentes tipos de tarefas, os projetos de natureza investigativa assumem-se como experiências de aprendizagem com um potencial específico, ao constituírem “veículos ideais para o envolvimento do aluno na aprendizagem de resolução de problemas em contexto e para sintetizar componentes da aprendizagem” (MACGILLIVRAY; PEREIRA-MENDONZA, 2011, p. 109), o que não é imediatamente inerente a qualquer outro tipo de tarefa. Também Batanero et al. (2011) justificam o recurso a projetos no ensino da Estatística, pelo facto deste tipo de tarefa aumentar a motivação dos alunos e relevar o contexto e a natureza realista das tarefas.

Este tipo de tarefa constitui um contexto natural para os alunos experienciarem o processo de realização de inquirições estatísticas reais, através da escolha de uma problemática, estabelecimento de um plano, recolha e exploração de dados e formulação de conclusões. Estas fases de exploração dos projetos investigativos, embora possam divergir ligeiramente de autor para autor, partilham uma estrutura subjacente ao ciclo investigativo de Wild e Pfannkuch (1999): Problema; Plano; Dados; Análise e Conclusão (PPDAC).

Segundo MacGillivray e Pereira-Mendonza (2011), os projetos investigativos devem também fazer parte da formação dos professores que ensinam estatística, avançando, para tal, quatro recomendações: 1) os projetos estatísticos devem fazer parte da educação matemática dos programas de formação dos futuros e atuais professores; 2) os projetos estatísticos devem enfatizar o ciclo investigativo como meio de ensinar o pensamento estatístico e desenvolver a compreensão e conhecimentos estatísticos; 3) os projetos a realizar pelos futuros e atuais professores devem, sempre que possível, poder ser adaptados ao uso escolar; e 4) os professores necessitam de realizar as mesmas experiências de aprendizagem que, mais tarde, vão propor aos seus alunos.

O trabalho em grupo dos alunos está estreitamente relacionado com os projetos investigativos pois “um forte sentido de pertença ao grupo facilita o trabalho em equipa à medida que o projeto se desenvolve através da obtenção de dados, exploração e análise (se apropriado), interpretação e relato no contexto” (MACGILLIVRAY; PEREIRA-MENDONZA, 2011, p. 113). Além disso, a aprendizagem colaborativa, que lhe está associada, fornece oportunidades aos alunos de diferentes capacidades e níveis escolares, podendo ainda facilitar

aos professores a obtenção de informação quando observam e apoiam o trabalho dos alunos.

Com base em vários estudos, Petocz e Reid (2007) identificaram vários aspetos positivos do trabalho de grupo, especificamente: permitir aos professores desenvolver tarefas mais compreensivas; partilhar e discutir diferentes pontos de vista dos membros do grupo; possibilitar aos alunos praticar dinâmicas e processos de grupo; desenvolver competências interpessoais; e promover a reflexão e a discussão, como parte essencial do processo de se tornarem práticos competentes e reflexivos.

No caso do estudo de Fernandes, Júnior e Vasconcelos (2013), em que os alunos desenvolveram projetos de tipo investigativo, trabalhando em pares ou pequenos grupos, “todos os alunos afirmaram que o trabalho com os seus colegas foi importante para ultrapassar dúvidas e dificuldades” e “referiram-se à ajuda recebida e/ou indicaram situações em que essa ajuda permitiu avançar na resolução das tarefas” (p.106).

2.3. Recursos

De entre os diferentes recursos passíveis de serem usados no ensino da estatística, iremos referir-nos particularmente às novas tecnologias, incluindo calculadoras, computadores e a internet, cujo uso é mesmo mais enfatizado no caso da estatística do que em outras áreas da matemática.

Para Jolliffe (2007), a chamada revolução tecnológica está na origem das maiores alterações no ensino da estatística, ao permitir aos alunos resolver problemas reais com dados reais e relatar os resultados

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 280-305. Maio, 2015.

obtidos de uma maneira que não era realizável no passado. Por outro lado, os educadores acreditam que o uso de dados reais em tópicos de interesse dos alunos contribuem para as suas motivações em aprenderem estatística e para gostarem de o fazer (FERNANDES; CARVALHO; CORREIA, 2011).

Segundo Ben-Zvi (2000), são vários os atributos dos computadores que parecem contribuir para o desenvolvimento dos sentidos e significados dos alunos, nomeadamente: a capacidade de operar de forma rápida e precisa; ligar dinamicamente múltiplas representações; simplificar procedimentos; fornecer feedback e transformar uma representação como um todo num objeto manipulável. Para este autor, as representações como um todo, podendo ser editadas, transformadas, combinadas, separadas em partes, armazenadas, evocadas etc., “implicam uma reorganização da atividade cognitiva e uma mudança do foco de atenção para um nível cognitivo superior” (p. 141).

Em Fernandes, Júnior e Vasconcelos (2013) refere-se que, “na realização das tarefas, o uso da tecnologia, e especialmente da folha de cálculo, foi a componente da estratégia mais positivamente valorizada pelos alunos”, acrescentando-se que, “unanimente, os alunos consideraram a folha de cálculo uma ferramenta útil na aprendizagem da estatística, destacando agora a facilidade da construção de tabelas e gráficos, o controlo de erros, a rapidez e os cálculos” (p. 108).

Também Pratt, Davies e Connor (2011) discutem potencialidades do uso da tecnologia no ensino da estatística, referindo: usar representações como instrumentos dinâmicos de análise; expressar modelos pessoais; explorar modelos; armazenar e processar dados reais e partilhar e comunicar.

Estes atributos da tecnologia alteram as suposições acerca do que deve ser aprendido e implicam que o currículo de estatística seja reformulado de acordo, incluindo os materiais de ensino, as práticas de sala de aula e a forma de os alunos aprenderem. Neste sentido, Moore (1997) perspectiva as ferramentas tecnológicas como meios de apoiar os alunos na construção do conhecimento, proporcionar oportunidades para os alunos refletirem sobre fenômenos observados, ajudar os alunos a desenvolver capacidades metacognitivas e renovar o ensino e o currículo na base de fortes sinergias entre conteúdo, pedagogia e tecnologia.

2.4. Avaliação

Em Garfield e Franklin (2011) refere-se que a avaliação repousa em três pilares: 1) modelo de como os alunos representam o conhecimento e desenvolvem competências no domínio do conteúdo (*cognição*); 2) tarefas ou situações que permitam observar a *performance* do aluno (*observação*); e 3) um método de interpretação para fazer inferências a partir da *performance* observada (*interpretação*). Ligados a estes pilares, examinam-se os propósitos e usos da avaliação do aluno nas três categorias seguintes: avaliação *da* aprendizagem, relacionada com a avaliação sumativa; avaliação *para* a aprendizagem, relacionada com a avaliação formativa; e avaliação *como* aprendizagem, englobando métodos sumativos e formativos e que coloca o aluno entre a aprendizagem e a avaliação.

3. Aspectos metodológicos

No presente estudo analisam-se as principais alterações verificadas no Programa de Matemática para o Ensino Básico em vigor (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, 2013) em relação ao programa anterior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007), com especial incidência no tema de Organização e Tratamento de Dados.

Tendo em conta a própria organização dos dois programas objeto de estudo, estabeleceram-se dois níveis para a sua análise: as alterações estruturais do programa; e as alterações no tema Organização e Tratamento de Dados. As alterações estruturais referem-se à globalidade do ensino básico, dizendo respeito aos vários temas matemáticos e, portanto, também ao tema de Organização e Tratamento de Dados, tendo essa análise sido orientada pelas dimensões: finalidades; objetivos gerais de aprendizagem; temas matemáticos; capacidades transversais; indicações metodológicas; recursos e avaliação das aprendizagens.

As alterações no tema Organização e Tratamento de Dados focam-se neste tema matemático e essa análise foi orientada pelas dimensões: gestão do tempo; objetivos gerais; conteúdos; indicações metodológicas e recursos. A avaliação e interpretação das alterações verificadas no programa de 2013, relativamente ao programa de 2007, sobretudo no que se refere ao tema Organização e Tratamento de Dados, serão orientadas, também, pelas recomendações atuais para o ensino e aprendizagem da estatística que são preconizadas na literatura.

4. Alterações do programa de matemática para o ensino básico no tema Organização e Tratamento de Dados

Em termos dos resultados da análise realizada aos programas escolares, começamos por descrever as suas alterações estruturais, seguindo-se a apresentação das alterações específicas no tema Organização e Tratamento de Dados.

4.1. Alterações estruturais do programa

Em nível estrutural, o Programa de Matemática para o Ensino Básico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, 2013) apresenta alterações ao nível das finalidades, dos objetivos gerais de aprendizagem, dos temas matemáticos; das capacidades transversais, das indicações metodológicas e dos recursos.

No caso das *finalidades*, as duas finalidades do programa de 2007 – 1) Promover a aquisição de informação, conhecimento e experiência em Matemática e o desenvolvimento da capacidade da sua integração e mobilização em contextos diversificados e 2) Desenvolver atitudes positivas face à Matemática e a capacidade de apreciar esta ciência – foram substituídas pelas três seguintes finalidades no programa de 2013: 1) A estruturação do pensamento; 2) A análise do mundo natural; e 3) A interpretação da sociedade. Assim, em termos de diferenças, salientam-se os aspetos lógicos da matemática na finalidade 1) do atual programa e não se explicitam os aspetos afetivos que constavam da finalidade 2) do programa anterior.

Em ambos os programas são estabelecidos os *objetivos gerais de aprendizagem* em cada um dos ciclos de ensino, salientando-se o

carácter genérico e a abrangência crescente desses objetivos com os ciclos de ensino no programa de 2013: 1) identificar/designar (objetos matemáticos); 2) estender (generalização); 3) reconhecer (validação); 4) saber (conhecimento); 5) reconhecer, dado... (justificar com casos); 6) provar/demonstrar (demonstração); 7) justificar (evocação). De entre estes objetivos, os quatro primeiros são comuns aos três ciclos de ensino e os três últimos são relativos apenas ao 3.º ciclo. Diferentemente, no programa de 2007 os objetivos são formulados para cada um dos temas matemáticos de cada ciclo, portanto mais centrados nesses temas, enquanto no programa de 2013 são de natureza transversal e sem referência aos temas matemáticos. Além disso, no programa de 2007 também é indicado o *propósito principal de ensino* de cada tema matemático, em cada nível de ensino.

Entre os *temas matemáticos* (Números e Operações, Geometria e Medida, Álgebra e Organização e Tratamento de Dados), agora designados *domínios de conteúdo*, não se salientam grandes diferenças entre os dois programas. O tema Álgebra não é considerado de forma explícita no 1.º ciclo em ambos os programas e no programa de 2013 é estabelecido o novo tema matemático Funções, Sequências e Sucessões (FSS), no 3.º ciclo, e que no programa anterior estava incluído no tema Álgebra. A este nível, a maior diferença reside no desenvolvimento dos temas matemáticos, que no programa de 2007 se realiza, fundamentalmente, por ciclo de ensino básico (os quatro anos de escolaridade do 1.º ciclo são agrupados em dois subníveis: 1.º e 2.º anos; 3.º e 4.º anos), enquanto no programa de 2013 esse desenvolvimento se concretiza por ano de escolaridade. Também em termos da informação disponibilizada nos temas se observam diferenças: no programa de 2007, para cada tema matemático, são especificados tópicos, objetivos específicos e notas clarificadoras do conteúdo e da metodologia; já no programa de 2013 apenas são referidos os conteúdos relativos a cada um dos tópicos considerados e

é mencionado, a título indicativo, o número de tempos (de 45 minutos) que deve ser dedicado a cada tema matemático. Assim, a gestão do programa de 2007 permite uma maior autonomia à escola e ao professor, ao mesmo tempo que é mais informativo do que o programa de 2013, onde se destacam mais os conteúdos e se assume uma natureza mais prescritiva destas orientações curriculares.

Às *capacidades transversais* estabelecidas no programa de 2007 (resolução de problemas, raciocínio matemático e comunicação) são acrescentadas no programa de 2013 as duas seguintes: “conhecimento de factos e de procedimentos” e “a matemática como um todo coerente”, perspectivadas como aquisições integradas a partir dos objetivos gerais de aprendizagem. Nessas novas capacidades salienta-se o papel da memória e da lógica, essa última já destacada ao nível das finalidades.

No caso das *indicações metodológicas*, no programa de 2007 são apresentadas muitas sugestões em cada tema matemático de cada nível de escolaridade, organizadas segundo a abordagem, as tarefas e os conceitos específicos. Já no programa de 2013 não são apresentadas quaisquer sugestões metodológicas, inferindo-me mesmo uma visão negativa sobre a explicitação de tais sugestões, conforme se constata no seguinte excerto do programa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, 2013).

A experiência acumulada dos professores e das escolas é um elemento fundamental no sucesso de qualquer projeto educativo, não se pretendendo, por isso, espalhar e diminuir a sua liberdade pedagógica nem condicionar a sua prática letiva. Pelo contrário, o presente Programa reconhece e valoriza a autonomia dos professores e das escolas, não impondo metodologias específicas. (p. 28)

Olh@res, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 280-305. Maio, 2015.

Os recursos são referidos a diferentes níveis do programa de 2007, salientando-se a referência sistemática que lhes é dada no desenvolvimento de cada tema matemático dos diferentes ciclos escolares. Especificamente, referem-se os materiais manipuláveis, os instrumentos de desenho (régua, esquadro e compasso), calculadoras e computadores. No caso das calculadoras e computadores recomenda-se o seu uso ao longo de todos os ciclos, afirmando-se que

O seu uso é particularmente importante na resolução de problemas e na exploração de situações, casos em que os cálculos e os procedimentos de rotina não constituem objetivo prioritário de aprendizagem, e a atenção se deve centrar nas condições da situação, nas estratégias de resolução e na interpretação e avaliação dos resultados. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, pp. 9-10)

No programa de 2013, tal como no caso das metodologias, deixa-se a seleção dos recursos ao critério da escola e dos professores. Além das calculadoras, em que é recomendado o seu uso mais restritivo e em níveis escolares mais avançados, não é feita qualquer referência a outros recursos. Nesse sentido, afirma-se que

o uso da calculadora no Ensino Básico apenas é expressamente recomendado em anos escolares mais avançados e sobretudo em situações pontuais de resolução de problemas que envolvam, por exemplo, um elevado número de cálculos, a utilização de valores aproximados, operações de radiciação ou a determinação de razões trigonométricas ou de amplitudes de ângulos dada uma razão trigonométrica, quando não haja intenção manifesta de, por alguma razão justificada, dispensar esse uso. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, 2013, pp. 29-30)

Finalmente, no programa de 2007 preconiza-se uma *avaliação das aprendizagens* pautada pelos princípios de congruência com o programa, constituindo uma parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, assentando na diversidade de formas e instrumentos de avaliação, assumindo um propósito predominantemente formativo, decorrendo num clima de confiança e sendo transparente para os alunos e para as suas famílias. No programa de 2013 remete-se a questão da avaliação para os normativos legais em vigor, destacando-se as metas curriculares como referencial de avaliação e as funções da avaliação enquanto regulação e orientação do percurso de aprendizagem.

4.2. Alterações no tema Organização e Tratamento de Dados

No âmbito do tema Organização e Tratamento de Dados destacam-se alterações em nível da gestão do tempo, dos objetivos gerais, dos conteúdos, das indicações metodológicas e dos recursos.

No programa de 2013 é sugerida, a título de indicação, a *distribuição dos tempos* escolares pelos vários temas matemáticos em cada ano escolar do 2.º e 3.º ciclos, o que não acontece no programa de 2007. Embora sem carácter prescritivo, os tempos sugeridos no programa para cada tema matemático tendem a influenciar a importância dada ao respetivo tema, seja pelos professores, pelos manuais escolares ou mesmo pelos alunos.

Considerando o total dos tempos propostos conjuntamente no 2.º e 3.º ciclos, apresentam-se, na Tabela 1, as percentagens dos tempos (de 45 minutos) de cada tema matemático do programa, relativas ao 2.º ciclo, ao 3.º ciclo e ao total dos dois ciclos.

Tabela 1 – Tempos totais sugeridos (em %) nos temas matemáticos no 2.º ciclo, 3.º ciclo e total

Temas matemáticos	% de tempos totais		
	2.º ciclo	3.º ciclo	Total
Números e Operações (NO)	12	7	19
Geometria e Medida (GM)	18	21	39
Álgebra (ALG)	9	25	34
Organização e Tratamento de Dados (OTD)	4	4	8

Nota: No caso do 3.º ciclo incluíram-se os tempos relativos ao tema Funções, Sequências e Sucessões (FSS) no tema Álgebra (ALG).

Pela Tabela 1 constata-se que as percentagens de tempos sugeridas para o tema de OTD são iguais no 2.º e 3.º ciclos (4%) e muito inferiores às dos outros temas matemáticos. No total, menos de metade do que no tema NO, que é o tema matemático imediatamente a seguir.

A questão do tempo sugerido em OTD agrava-se ainda mais, na medida em que nesse tema se incluem conteúdos de “Gráficos cartesianos” no 5.º ano e, embora sem interferir nas percentagens da Tabela 1, de “Representação de conjuntos” no 1.º e 2.º anos.

Tal como foi referido antes para a estrutura do programa, também no tema OTD são referidos *objetivos gerais* em ambos os programas, centrados na estatística no programa de 2007 e genéricos, abstratos e comuns aos vários temas matemáticos, portanto sem referência à estatística, no caso do programa de 2013.

Em nível dos *conteúdos*, não se destacam diferenças relevantes entre os dois programas, abordando-se essencialmente os mesmos conteúdos. No caso do programa de 2013, os conteúdos de Probabilidades estão concentrados no 9.º ano e 3.º ciclo de ensino básico, enquanto no programa de 2007 esses conteúdos são desenvolvidos ao longo dos três ciclos do ensino básico. Ainda no domínio das Probabilidades, no programa de 2013 refere-se a “Comparação de probabilidades com frequências relativas em experiências aleatórias em que se presume a equiprobabilidade dos casos possíveis” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA, 2013, p. 27). Ora, utilização do conceito frequencista de probabilidade apenas nessas situações reduza sua aplicabilidade a casos em que é possível usar o conceito clássico de probabilidade. Embora podendo estar implícita a possibilidade de controlar as estimativas empíricas das probabilidades através das probabilidades teóricas, que podem ser estabelecidas *a priori*, tal contraria a natureza do próprio conceito frequencista de probabilidade, especificamente ao não clarificar que esta definição de probabilidade pode aplicar-se a experiências em que os acontecimentos são ou não equiprováveis (FERNANDES, 1999).

Já em nível das *indicações metodológicas* a situação é diversa, pois, no programa de 2013, tal como foi referido antes para a estrutura do

programa, assume-se, explicitamente, a não especificação de sugestões metodológicas como forma de promoção da autonomia das escolas e dos professores, em última instância, a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Diferentemente, no programa de 2007, no tema matemático OTD, tal como nos restantes temas matemáticos, são feitas muitas sugestões metodológicas, seja em termos de abordagem, seja em termos de tarefas, como se salienta na Tabela 2.

Tabela 2 – Indicações metodológicas no tema OTD ao nível da abordagem e das tarefas no programa de 2007, segundo os níveis de escolaridade

Nível de ensino	Indicações metodológicas	
	Abordagem	Tarefas
1.º ciclo	– Aprendizagem baseada em atividades do dia-a-dia.	– Situações diversificadas. – Investigações ou projetos (sobre características dos alunos e temas do Estudo do Meio). – Trabalho em grupo. – Conexões com outras áreas curriculares. – Realização de experiências aleatórias envolvendo moedas, extração de bolas de sacos e dados.

2.º ciclo	<ul style="list-style-type: none"> – Resolução de problemas identificados pelos alunos. – Formular questões relacionadas com outras disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Investigações ou projetos estatísticos em grupo. – Realização de experiências aleatórias envolvendo dois dados, moedas e extração de bolas de sacos com e sem reposição.
3.º ciclo	<ul style="list-style-type: none"> – Investigações estatísticas baseadas em situações reais. 	<ul style="list-style-type: none"> – Projetos em grupo (assuntos relacionados com outras disciplinas, temas da atualidade nacional e internacional, interesses dos alunos). – Exploração de gráficos enganadores e amostras enviesadas.

Da Tabela 2 destaca-se a recomendação da realização de investigações ou projetos estatísticos em todos os três níveis de escolaridades, desenvolvidos pelos alunos em pequenos grupos. O destaque dado a este tipo de tarefas decorre ainda dos tópicos elencados neste tema matemático no 3.º ciclo: planeamento estatístico e tratamento de dados.

Por outro lado, preconiza-se a aprendizagem da estatística com base em atividades relacionadas com o dia-a-dia, com outras disciplinas e com os interesses dos próprios alunos, o que enfatiza o significado e a utilidade da estatística. Simultaneamente, a realização de atividades nestes contextos pode contribuir para o desenvolvimento de um mais profundo sentido crítico e de cidadania do aluno. Em relação ao sentido crítico, ele é referido explicitamente no programa, através da exploração de gráficos enganadores e amostras enviesadas.

Em termos de *recursos*, salienta-se a referência ao uso de calculadoras e computadores no 2.º e 3.º ciclos, aludindo à folha de cálculo e à internet. Além destes recursos tecnológicos, no caso das Probabilidades, é também recomendado o uso de objetos aleatórios como moedas, dados e sacos de bolas, bem como tabelas e diagramas de árvore, os quais se revelam particularmente adequados para descrever o espaço amostral e determinar o número de casos favoráveis e possíveis, tendo em vista a determinação da probabilidade na perspetiva clássica. O recurso a tabelas e diagramas de árvore para determinar e comparar probabilidades de acontecimentos compostos também é referido no programa de 2013.

5. Conclusão

Nas finalidades e capacidades transversais do programa de 2013, relativamente ao programa anterior, infere-se uma maior ênfase do papel da memorização na aprendizagem e uma perspetiva mais formal da matemática. Por outro lado, a não referência à finalidade afetiva, que constava do programa anterior, parece não reconhecer o seu contributo para a aprendizagem. Ora, o nível de destaque dado a estes aspetos no programa mostra a importância que lhe é atribuída.

A não inclusão de recomendações metodológicas no programa de 2013 pode ter por consequência a desvalorização das orientações atuais para o ensino da matemática. No caso da estatística, destaca-se a ausência de referência aos projetos investigativos e a tarefas que envolvam dados reais e relativos aos alunos ou relacionados com os seus interesses, que são unanimemente recomendados pelos investigadores na área da educação estatística (e.g.,

BATANERO;ETAL., 2011,FERNANDES; CARVALHO; RIBEIRO, 2007,MACGILLIVRAY; PEREIRA-MENDONZA, 2011).

Por outro lado, à realização de projetos investigativos está geralmente associado o trabalho de grupo dos alunos, forma de trabalho que também não está prevista no programa de 2013 e que é vista pelos professores como particularmente adequada no caso da estatística (FERNANDES;CARVALHO; CORREIA, 2011).

Tal como no caso das recomendações metodológicas, também no programa de 2013 são quase inexistentes as referências aos recursos a usar no ensino, advogando-se um uso mais restritivo da calculadora e não fazendo qualquer alusão ao computador. Ora, o uso destas tecnologias é amplamente preconizado no ensino da estatística (e.g., BEN-ZVI, 2000,PRATT;DAVIES; CONNOR, 2011).

Em síntese, no programa de 2013 omitem-se importantes recomendações atuais para o ensino e aprendizagem da estatística que constavam do programa anterior, representando um retrocesso em relação ao que é preconizado pelas várias instâncias de educação estatística. Simultaneamente ignorar a muita investigação que ultimamente tem sido desenvolvida no campo da didática da estatística parece contribuir para a desvalorização desse domínio de conhecimento, podendo também levar à não aplicação dos seus ensinamentos para uma melhor aprendizagem dos alunos.

Considerando, ainda, o desenvolvimento recente do ensino da estatística, em nível internacional, teremos de concluir pela importância de uma reestruturação substancial, quer relativa aos domínios do conteúdo, das tarefas e dos recursos, quer às abordagens pedagógicas a preconizar para este nível de ensino, que deveriam promover um grande envolvimento dos alunos.

Agradecimento

Este trabalho contou com o apoio de Fundos Nacionais através da FCT — Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projecto PEst-OE/CED/UI1661/2014 do CIEd-UM e do proyecto Significados de la probabilidad en el currículo de la enseñanza obligatoria y la formación de profesores con la referencia EDU2013-41141-P.

Referências:

- BATANERO, C.; ET AL. Enseñanza de la Estadística a través de proyectos. In: BATANERO, C.; DÍAZ, C. (Eds.). **Estadística con Proyectos**. Granada: Universidad de Granada, 2011, p. 9-46.
- BEN-ZVI, D. (2000). Toward understanding the role of technological tools in statistical learning. **Mathematical Thinking and Learning**, 2(1-2), p. 127-155, 2000.
- BURRIL, G.; BIEHLER, R. Fundamental statistical ideas in the school curriculum and in training teachers. In: BATANERO, C.; BURRIL, G.; READING, C. (Eds.). **Teaching statistics in school mathematics—Challenges for teaching and teacher education: A joint ICMI/IASE study**. New York: Springer, 2011, p. 57-69.
- FERNANDES, J. A. **Intuições e aprendizagem de probabilidades: uma proposta de ensino de probabilidades no 9.º ano de escolaridade**. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho, 1999.
- FERNANDES, J. A.; CARVALHO, C. F.; CORREIA, P. F. Contributos para a Caracterização do Ensino da Estatística nas Escolas. **Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)**, 24(39), p. 585-606, 2011.
- FERNANDES, J. A.; CARVALHO, C.; RIBEIRO, S. A. Caracterização e implementação de tarefas de Estatística: um exemplo no 7.º ano de escolaridade. **Zetetiké**, 15(28), p. 27-61, 2007.
- FERNANDES, J. A.; JÚNIOR, A. P. O.; VASCONCELOS, A. P. Caracterização, implementação e avaliação de uma estratégia de ensino de estatística no 7.º ano. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 6, n. 11, p. 93-109, 2013.
- FERNANDES, J. A.; SOUSA, M. V.; RIBEIRO, S. A. O ensino de estatística no ensino básico e secundário: Um estudo exploratório. In: FERNANDES, J. A.; SOUSA, M. V.; RIBEIRO, S. A. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de probabilidades e estatística – Actas do I Encontro de Probabilidades e Estatística na Escola**. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2004, p. 165-193.
- GARFIELD, J.; FRANKLIN, C. Assessment of learning, for learning, and as learning in statistics education. In: BATANERO, C.; BURRIL, G.; READING, C. (Eds.). **Teaching statistics in school mathematics –Challenges for teaching and teacher education: A joint ICMI/IASE study**. New York: Springer, 2011, p. 133-145.
- JOLLIFFE, F. The changing brave new world of statistics assessment. In: PHILLIPS, B.; WELDON, L. (Eds.). **The Proceedings of the ISI/IASE Satellite on Assessing Student Learning in Statistics**. Voorburg: International Statistical Institute, 2007.
- MACGILLIVRAY; PEREIRA-MENDONZA. Teaching statistical thinking through investigative projects. In: BATANERO, C.; BURRIL, G.; READING, C. (Eds.). **Teaching statistics in school mathematics –Challenges for teaching and teacher education: A joint ICMI/IASE study**. New York: Springer, 2011, p. 109-120.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. **Programa de matemática para o ensino básico**. Lisboa: Autor, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de matemática do ensino básico**. Lisboa: Autor, 2007.

MOORE, D. S. New pedagogy and new content: The case of statistics. **International Statistical Review**, 65,p. 123-165, 1997.

MOORE, D. S. Teaching statistics as a respectable subject. In: GORDON,F.; GORDON, S. (Eds.). **Statistics for the twenty-first Century**.Washington, DC: The Mathematical Association of America, p. 14-25, 1992.

PETOCZ, P.; REID, A. Learning and assessment in statistics In: PHILLIPS,B.; WELDON, L. (Eds.). **The Proceedings of the ISI/IASE Satellite on Assessing Student Learning in Statistics**. Voorburg: International Statistical Institute, 2007.

PRATT, D.; DAVIES, N.; CONNOR, D.The role of technology in teaching and learning statistics. In: BATANERO,C.; BURRIL,G.; READING, C. (Eds.). **Teaching statistics in school mathematics – Challenges for teaching and teacher education: A joint ICMI/IASE study**. New York: Springer, 2011, p. 97-107.

ROUAN, O. **Un graphique vaut-il mille nombres?**Montréal: EBD, 2003.

SCHIELD, M. Information literacy, Statistical Literacy and Data Literacy.**IASSISTQuarterly**, 28 (2/3), p. 6-11, 2004.

VERGNES, D. Effets d'un stage de formation en géométrie. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, 21(2), p. 99-121, 2001.

WILD, C.; PFANNKUCH, M. Statistical thinking in empirical enquiry (with discussion).**International Statistical Review**, 67(3), p. 223-265, 1999.

Recebido para publicação em 27 de outubro de 2014
Aprovado em 25 de fevereiro de 2015