

ORGANIZADORES

CINARA FRANCO RECHICO BARBERENA

JOÃO HENRIQUE DA SILVA

JOÃO PAULINO DA SILVA NETO

TECENDO REDES E CAMINHOS

PARA PENSAR EDUCAÇÃO,
INCLUSÃO E DIVERSIDADE



Foto: Padre Silvano Sabatini , s/d



TECENDO REDES E CAMINHOS PARA PENSAR EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE

*Cinara Franco Rechico Barberena
João Henrique da Silva
João Paulino da Silva Neto
(Organizadores)*



Boa Vista - RR
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR

REITOR | **EDITORA DA UFRR**

José Geraldo Ticianeli

Diretor da EDUFRR

Aldenor da Silva Pimentel

VICE-REITOR

Silvestre Lopes da Nóbrega

CONSELHO EDITORIAL

Titulares Suplentes

Ariosmar Mendes Barbosa	Rileuda de Sena Rebouças
Georgia Patrícia da Silva Ferko	Victor Hugo Lima Alves
Rosinildo Galdino da Silva	Gilmara Maria Duarte Pereira
Guido Nunes Lopes	José Teodoro de Paiva
Rafael Assumpção Rocha	Ramão Luciano Nogueira Hayd
Raquel Voges Caldart	Edileusa do Socorro Valente Belo
Simone Rodrigues Silva	Maria do Socorro Lacerda Gomes
Ana Paula da Rosa Deon	Jhéssica Luara Alves de Lima
Priscila Elise Alves Vasconcelos	Fábio Luiz Wankler
Altiva Barbosa da Silva	Carlos Alberto Marinho Cirino
Madiana Valéria de Almeida Rodrigues	Maria Bárbara de Magalhães Bethonico
Ricardo Carvalho dos Santos	
Eliabe dos Santos Procópio	



Editora da Universidade Federal de Roraima
Campus do Paricarana – Av. Cap. Ene Garcez, 2413,
Aeroporto – CEP: 69.310-000. Boa Vista – RR – Brasil
e-mail: editora@ufrr.br

A Editora da UFRR é filiada à:



Copyright © 2021
Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados ao autor, na forma da Lei.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) e é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Diagramação	Fotografia da capa
Camila Valentina Apiscope Perez	Padre Silvano Sabatini, s.d.
Revisão Técnica	Projeto Gráfico, Capa e Contracapa
Ilma Regina Castro Saramago de Souza João Henrique da Silva	Jorge Almeida Lima Camila Valentina Apiscope Perez
Revisão de texto	Imagem da Capa
Cinara Franco Rechico Barberena João Paulino da Silva Neto	Cinara Franco Rechico Barberena João Henrique da Silva João Paulino da Silva Neto
Os autores	

Dados Internacionais de catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

T255

Tecendo redes e caminhos para pensar educação, inclusão e diversidade / Cinara Franco Rechico Barberena, João Henrique da Silva, João Paulino da Silva Neto, organizadores.
– Boa Vista : Editora da UFRR, 2021.
327 p. : il.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5955-021-0
Livro eletrônico (e-book).

1 - Educação. 2 - Processos inclusivos. 3 - Educação inclusiva. 4 - Saberes pedagógicos. 5 - Diversidade. I - Título. II - Barberena, Cinara Franco Rechico. III - Silva, João Henrique da. IV - Silva Neto, João Paulino da.

CDU - 376

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista:
Maria de Fátima Andrade Costa - CRB-11/453-AM

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.
O texto deste livro foi avaliado e aprovado por pareceristas ad hoc conforme a Portaria 001/2021-PPGE/CEDEC/UFRR

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....7

PARTE I – PESQUISAS E OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO

Capítulo I - La educación analógica como educación inclusiva

Mauricio Beuchot.....17

Capítulo II - Procesos educativos decoloniales desde América Latina: revisitar la primera Escuela de Frankfurt

Omar García Corona

João Paulino da Silva Neto31

Capítulo III - Cidadania e violência em contramão: apontamentos sobre o contexto educativo português

Jorge Bonito

Zélia Anastácio52

Capítulo IV - António Cardoso Ferreira: conscientização e a presença de Paulo Freire na saúde pública em Portugal

Maria Edith Romano Siems

Maria João Mogarro.....77

Capítulo V - Educação e violência: repercussões no processo formativo de crianças e adolescentes

Angélica Pereira de Almeida

Vanessa Lima Lamazon

Flávio Corsini Lirio.....104

Capítulo VI - Haraway a Anzaldúa: a relação da educação não escolar com mulheres trans e travestis com deficiência

Emerson Takumi Yamaguti

Viviane Melo de Mendonça.....117

Capítulo VII - A escola indígena mudou, e agora?	
Ilma Saramago	
Marilda Moraes Garcia Bruno	135

Capítulo VIII - Discurso acadêmico e princípios éticos na luta pela diversidade dos povos afro-indígenas de Tracuateua	
Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes	150

PARTE II – EDUCAÇÃO ESPECIAL

Capítulo IX - Aspectos históricos e políticos que constituem o processo de escolarização de alunos surdos	
Antonia Luzivan Moreira Policarpo	
Cinara Franco Rechico Barberena	166

Capítulo X - A produção de conhecimento em Educação Especial: referências à teoria histórico-cultural em perspectiva bakhtiniana	
Dafne de Sousa Oliveira	
Maria Edith Romano Siems.....	184

Capítulo XI - Os encaminhamentos para o Atendimento Educacional Especializado a partir de uma análise bibliométrica	
Danúbia Carolina Augusto Alves	
Táisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves	
Mônica Maria Farid Rahme	204

Capítulo XII - Redes de apoio e Atendimento Educacional Especializado: contribuições aos processos de inclusão escolar	
Alexandro Braga Vieira	
Marcelo Dobrovoski	
Sabrina Selvatici Gomes Ghidini	225

Capítulo XIII - Interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo em Mato Grosso do Sul	
Eduardo Adão Ribeiro	
Washington Cesar Shoiti Nozu.....	243

Capítulo XIV - Estudantes indígenas público-alvo da Educação Especial: um retrato da Região Norte brasileira	
Michele Aparecida de Sá	
Beatriz Fonseca Torres	
Rafael Henrique de Resende Marciano.....	263
Capítulo XV - Processos inclusivos no ensino de arte: escola da rede pública estadual de Boa Vista-RR	
Emmanuela Chuery Schardong Pinho	
Ivete Souza da Silva	284
Capítulo XVI - Formação de professores da Educação Física para a Educa- ção Especial no estado de Roraima	
Leonardo Sobrinho Câmara	
João Henrique da Silva	303
SOBRE AS AUTORES E OS AUTORES.....	314

APRESENTAÇÃO

TECENDO REDES E CAMINHOS PARA PENSAR EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE

O presente livro consiste numa coletânea de artigos organizado pelos docentes que compõem a Linha 2 – Educação e Processos Inclusivos, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), como um convite para trilharmos novos caminhos que poderão mostrar outras formas de olhar, pensar e trabalhar com a educação e seus entrelaces com a inclusão e a diversidade. A respectiva Linha do Programa desenvolve pesquisas que versam sobre a educação como práticas e saberes pedagógicos, sociolinguísticos, culturais, históricos e sociais inscritos em diferentes processos inclusivos.

Nesse sentido, apoiando-nos na metáfora da REDE, “1. entrelaçado de fios, cordas, arames, etc., com malhas mais ou menos largas, formando uma espécie de tecido. 2. designação comum a diversos dispositivos com tecido de malha para vários fins [...]” (DICIONÁRIO LUFT, s.d., p. 526), buscou-se por reunir com autores e pesquisadores de outras instituições, experiências, estudos, discursos e pesquisas que tecem significados a partir de diferentes campos de saber sobre a educação. Tecendo, assim, redes que conversam sobre várias temáticas e enfoques discursivos e se complementam como troca de experiências, produção do conhecimento e fortalecimento de certame e caminhos para pensar a educação.

Os textos aqui reunidos são de pesquisadores que integram diferentes instituições no Brasil e no exterior e que se envolvem em pesquisas produzidas em torno da educação como um campo teórico e prático que estabelece relações entre os sujeitos em diversos contextos de discriminação, violência, exclusão, diferenças, interação e aprendizagem, investigando a construção de práticas pedagógicas e a escolarização de todos os alunos.

Para situar o leitor e vislumbrar como as redes de produções de conhecimentos da presente coletânea foram produzidos em seus diferentes campos de saber e caminhos para pensar educação, inclusão e diversidade, subdividimos os textos em duas seções: a primeira seção intitulada “Pesquisas e olhares sobre a educação”; e a segunda seção, “Educação Especial”. Cada seção possui oito artigos, a compor um conjunto de 16 textos.

A primeira seção, “Pesquisas e olhares sobre a educação”, traz olhares mexicanos, portugueses e brasileiros sob a lupa da educação inclusiva. Debates pendentes na agenda desses países ao longo da história, da antropologia e, especialmente, no campo da educação, para ainda, anelar políticas públicas mais humanizadoras em tempos distópicos que o planeta Terra atravessa e, por conseguinte, a humanidade está convocada a decidir seu veredito: existiremos por mais tempo sem uma educação que contemplem os saberes de uma diversidade multicultural e plurilinguística? Debates que as leitoras e leitores estão convocadas/os à mesa da leitura e exercitar a sua mudança de subjetividade.

A continuação, o filósofo mexicano, da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), Mauricio Beuchot, idealizador do “Tratado de Hermenêutica Analógica”, sua obra clássica, agora é recebido pela Universidade Federal de Roraima, e nos proporciona seu texto: “*La educación analógica como educación inclusiva*”, reflexão necessária sobre a inclusão com fundamentação no campo da filosofia e ética. Tal discussão soma ao debate da inclusão, evitando as exclusões causadas pela globalização neoliberal, e ainda mais nesse cenário mundial de pandemia COVID-19.

Continuando, Omar García Corona e João Paulino da Silva Neto, pesquisadores colaboradores da UNAM, contribuem com o debate em “*Procesos educativos decoloniales desde América Latina: visitar la primera Escuela de Frankfurt*”, revistando os limites possíveis da Teoria Crítica, relendo desde a filosofia latino-americana, as contribuições da primeira geração da Escola de Frankfurt como o melhor que o marxismo ocidental produziu ao longo

do século XX. E problematizam, que nosso século, exige subsumir-se e dar continuidade às pesquisas filosóficas decoloniais, situadas no espaço e no tempo, a fim de produzir novas mediações epistemológicas para a análise, a crítica social e a almejada libertação da subjetividade moderna de outros *locus* de enunciação, principalmente as ciências da educação.

De Portugal, Jorge Bonito e Zélia Anastácio, respectivamente, pesquisadores da Universidade de Évora e Universidade de Minho, contribuem com “Cidadania e violência em contramão: apontamentos sobre o contexto educativo português”, discutindo sobre o conceito de liberdade como algo difícil de definir e sua polissemia ao longo do tempo. Embora, dizem os autores, “que quando aumenta a violência a liberdade diminui: é-se violento contra alguém”. Por isso, discutir sobre a prevenção da violência é uma área prioritária na educação à saúde no cenário escolar português. Em uma análise desde os valores adotados na Constituição da República Portuguesa (1976) e em vários projetos e documentos oficiais rastreiam a prevenção da violência e promoção da cidadania. Apontando que “investir em educação, seria o melhor processo de formar para a cidadania, em vez de nos conformarmos com a simples, mas complexa, repressão do fenómeno”.

No trânsito Portugal e o estado de Roraima, o texto “António Cardoso Ferreira: conscientização e a presença de Paulo Freire na saúde pública em Portugal”, escrito por Maria Edith Romano Siems e Maria João Mogarro – sendo a primeira docente da UFRR e a segunda docente na Universidade de Lisboa, analisam o pensamento filosófico, as práticas educativas e formativas cunhadas por Paulo Freire, na trajetória do médico português, António Cardoso Ferreira, atuante na Saúde Pública em regiões rurais portuguesas. A partir de um olhar histórico-cultural, as autoras discorrem sobre o percurso histórico como movimento dialético em que os seres estabelecem relações social e cultural refletidas seus contextos e campos de atuação profissional.

Do lavrado roraimense, transfronteiriço e multicultural, em “Educação e violência: repercussões no processo formativo de crianças e adolescentes”, Angélica Pereira de Almeida, Vanessa Lima Lamazon e Flávio Corsini Lório, problematizam sobre a violência e sua repercussão no processo formativo educacional de crianças e adolescentes. Discussão contemporânea e com vieses contraditórios entre o estabelecimento da rede de proteção social de crianças e adolescentes, traçam um mapa de violações física, psíquica e social. Análise urgente na educação inclusive por se tratar da problemática do abuso sexual, consequências que impactaram nos processos de aprendizagens destes sujeitos. Assim, as/os autoras/es alertam para o cenário das transformações sociais no campo da tecnologia que vulnerabiliza as vidas de crianças e adolescentes.

De Roraima para São Paulo, em “Haraway a Anzaldúa: a relação da educação não escolar com mulheres trans e travestis com deficiência”, Emerson Takumi Yamaguti e Viviane Melo de Mendonça da Universidade Federal de São Carlos, problematizam sobre a condição social das mulheres trans e travestis com deficiência. Eles também consideram o teatro como espaço de educação não escolar em contexto fronteiriço de resignificação, transgressão e resistência das dissidentes sexuais em oposição as normas colonizadoras. Reclamam o direito a um hibridismo cultural, identitário e de linguagem diante de uma nova subjetividade.

Problematizando em “A escola indígena mudou, e agora?”, Ilma Saramago e Marilda Moraes Garcia Bruno, da Universidade Federal da Grande Dourados, traçam o percurso e resignificações da escola indígena em sua forma de aprender e ensinar, mediante um estudo de caso nas Escolas da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, em Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul. As autoras balizam que escola indígena necessita ser repensada através de um constante diálogo intercultural, onde os sentidos e significados do fazer educativo está dentro de um processo cultural atravessado pelo hibridismo.

Finaliza essa primeira seção o texto intitulado “Discurso acadêmico e princípios éticos na luta pela diversidade dos povos afro-indígenas de

Tracuateua”, Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes, da Universidade do Estado do Pará, traz ao debate sobre as produções acadêmicas afro-indígena do município de Tracuateua no estado do Pará. Evidenciando que apenas uma comunidade quilombola possui documentação de acordo com o portal do Instituto de Terras do Pará – ITERPA, mas que outras possuem o reconhecimento da Fundação Cultural Palmares; e que não há registro de territórios indígenas definidos, embora sejam remanescentes e residentes em Tracuateua.

A segunda seção, nomeada “Educação Especial”, transita pelo campo da Educação Especial e a perspectiva inclusiva e seus olhares em relação à diversidade e a diferença inscrita nos sujeitos/ alunos e que produzem formas de pensar as práticas pedagógicas e seus processos de escolarização.

O artigo intitulado “Aspectos históricos e políticos que constituem o processo de escolarização de alunos surdos”, de autoria de Antonia Luzivan Moreira Policarpo e Cinara Franco Rechico Barberena, ambas vinculadas à UFRR, tece articulações de como aspectos históricos e políticos constituem o processo de escolarização de alunos surdos. As autoras no primeiro momento, apresentam a discussão envolvendo a Educação Especial a partir das políticas educacionais, e no segundo momento, discorrem sobre aspectos históricos, políticos e conceituais da Educação de Surdos. Apresenta uma discussão coesa e fundamentada, dos acontecimentos históricos que constituíram e constituem a história da Educação Especial e mais especificamente a educação de surdos, bem como os movimentos do processo inclusivo nesse cenário.

O artigo “A produção de conhecimento em Educação Especial: referências à teoria histórico-cultural em perspectiva Bakhtiniana”, de autoria de Dafne de Sousa Oliveira e Maria Edith Romano Siems, também da UFRR, apresenta os resultados de análises de uma revisão de literatura que buscou identificar a presença de estudos e pesquisas em Educação Especial que tomem por fundamentação teórico metodológica a teoria de Mikhail Bakhtin. O estudo aborda, de forma consistente, a relevância

da produção a partir de Bakhtin para pensar o papel da linguagem na constituição da consciência e dos processos de significação subjacentes aos processos dialógicos.

Danúbia Carolina Augusto Alves, Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves e Mônica Maria Farid Rahme, autoras e pesquisadoras da Universidade Federal de Minas Gerais discutem “Os encaminhamentos para o Atendimento Educacional Especializado a partir de uma análise bibliométrica”. A produção das pesquisadoras, sob o intuito de analisar como têm sido realizado os encaminhamentos dos estudantes da Educação Especial ao AEE (Atendimento Educacional Especializado), realizou-se por meio de um estudo bibliométrico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Esse estudo voltou-se a problematizar como esses encaminhamentos são produzidos, ou seja, a vinculação das especificidades municipais às práticas pedagógicas nas escolas e aos atendimentos por multiprofissionais da área da saúde. Além disso, as autoras destacam também que o foco da maioria (33,3%) das pesquisas foi na identificação de alunos com deficiência intelectual. Dados esses que refletem, com implicações teóricas, os caminhos que constituem os encaminhamentos ao AEE e o processo de escolarização aos estudantes da Educação Especial.

Alexandro Braga Vieira, Marcelo Dobrovoski e Sabrina Selvatici Gomes Ghidini, vinculados a Universidade Federal do Espírito Santo, dedicam-se a expor o estudo “Redes de apoio e Atendimento Educacional Especializado: contribuições aos processos de inclusão escolar”, fruto de um desdobramento da investigação do “Observatório Nacional de Educação Especial: um estudo em rede sobre o funcionamento das salas de recursos multifuncionais”. Os autores pesquisam e com uma excelente elucidação, pontuam as contribuições das redes de apoio à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, visando tanto o fortalecimento do direito de apropriação dos conhecimentos mediados na classe comum quanto a constituição de apoios às especificidades de aprendizagem dos alunos, por meio do Atendimento Educacional Especializado. Permitem,

a partir de seu estudo, tensionar as redes de apoio e o Atendimento Educacional Especializado e suas nuances em relação a formação continuada e práticas escolares, que ultrapassam o espaço das salas de recursos multifuncionais.

Eduardo Adão Ribeiro e Washington Cesar Shoiti Nozu, da Universidade Federal da Grande Dourados, apresentam as “Interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo em Mato Grosso do Sul”. O presente estudo apresenta indicadores de escolarização de estudantes camponeses Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no estado de Mato Grosso do Sul. Além do aporte documental e bibliográfico, realizou-se uma pesquisa estatística com os microdados do Censo Escolar de 2008, 2013 e 2018, cujo levantamento deu-se mediante o *software IBM SPSS statistics 24*. Os indicadores produzidos possibilitaram a análise de três eixos: a) escolas e acessibilidade arquitetônica; b) matrículas; e c) Atendimento Educacional Especializado. A pesquisa contribui significativamente para mapear e conhecer as particularidades que envolvem os estudantes e as propostas da Educação Especial e da Educação do Campo.

Ainda na seara das articulações da Educação Especial com outras modalidades de ensino e/ou projetos educacionais construídos por determinados povos, temos o texto chamado “Estudantes indígenas público-alvo da Educação Especial: um retrato da Região Norte brasileira”, de autoria de Michele Aparecida de Sá, Beatriz Fonseca Torres e Rafael Henrique de Resende Marciano, como resultado da pesquisa realizada na Universidade Federal de Minas Gerais. Os autores apresentaram um relevante estudo de como está configurada a interface da Educação Especial com a educação escolar indígena na região Norte do Brasil, sob o foco de analisar as produções realizadas em programas de pós-graduação *stricto sensu* sobre o tema e os dados do Censo Escolar da Educação Básica, referentes aos anos de 2007 e 2019. As variáveis utilizadas foram necessidades educacionais especiais; modalidades de ensino; dependência administrativa e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Produção

essa que reitera a emergência e a relevância de se promover espaços de discussões na região Norte do Brasil junto com os povos indígenas, para tratar de ações que contribuam para a efetivação da escolarização dos estudantes indígenas público-alvo da Educação Especial.

Emmanuela Chuery Schardong Pinho e Ivete Souza da Silva, da UFRR, apresentam o artigo “Processos inclusivos no ensino de arte: escola da rede pública estadual de Boa Vista-RR.” A pesquisa analisa o processo de inclusão nas aulas de Arte em uma classe de ensino regular de uma Escola da Rede Pública Estadual de Boa Vista-RR. As discussões pautadas foram oriundas de questionários aplicados com a professora da disciplina de Arte e o diário de campo, utilizado para as anotações durante a inserção na escola. Com tal imersão no campo de estudo, o relato das pesquisadoras contribui significativamente para pensar a inclusão na escola em suas diferentes arestas: as práticas pedagógicas, o processo de aprendizagem e o ensino de Artes.

Essa seção encerra com o artigo “Formação de professores da Educação Física para a Educação Especial no estado de Roraima”, de autoria de Leonardo Sobrinho Câmara e João Henrique da Silva, ambos vinculados a UFRR, investigam a perspectiva dos professores de Educação Física sobre a formação acadêmica voltada para a Educação Especial nas instituições públicas do estado de Roraima. Os autores instigam produtivas reflexões para pensar a Educação Especial em outras interfaces, como no caso, face à Educação Física Escolar. Nesse sentido, o estudo apresentado permite um campo teórico de certame que sustenta a pertinência de uma formação inicial que proporcione uma prática profissional inclusiva, considerando a relevância da inclusão na Educação Física escolar, principalmente, para o estado de Roraima.

A motivação de entrelaçar as produções de pesquisas aqui apresentadas é oriunda, dentre outros aspectos, da percepção de que esse movimento de redes produzidas a partir da reunião de diferentes pesquisadores na área de educação e seus campos de saberes e de epistemologias, resultaria numa potente produção de conhecimento. Produção de conhecimento

essa, materializada a partir deste livro, para problematizar a educação e suas interfaces com a inclusão e a diversidade; propagar produções científicas e certame no meio acadêmico em âmbito regional, nacional e internacional; fortalecer discussões que pautam sobre a educação como práticas e saberes pedagógicos, sociolinguísticos, culturais, históricos e sociais inscritos em diferentes processos inclusivos; roborar teoricamente questões da inclusão em ênfases da Educação Especial, da identidade e da interculturalidade em suas múltiplas e complexas situações e relações que impactam nos processos de ensino e aprendizagem, na constituição dos sujeitos, na caracterização de comunidades e na formação da sociedade.

Enfim, esperamos que esse movimento que engendramos de tecer redes e caminhos para pensar a educação a partir dessa coletânea, motive-os a realizar leituras e possibilite permanentes reflexões acerca da educação, da escola e dos alunos formados nesses cenários.

Boa Vista, Roraima, outono de 2021.

Cinara Franco Rechico Barberena

João Henrique da Silva

João Paulino da Silva Neto

(Organizadores)

REFERÊNCIA

REDE. In: LUFT, C. P. **Minidicionário Luft**. 8. edição. São Paulo: Editora Ática, s.d. p. 526.

PARTE I
PESQUISAS E OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN ANALÓGICA COMO EDUCACIÓN INCLUSIVA

Mauricio Beuchot
Universidad Nacional Autónoma de México, México
<https://orcid.org/0000-0003-2517-7286>
mbeuchot50@gmail.com

Resumen: En este capítulo se trata de presentar una educación analógica como inclusiva. Lo es porque incluye no solamente la educación intelectual, sino también la de los sentimientos. Y es analógica porque lo hace a través de la nueva educación en virtudes. Igualmente, es inclusiva porque trata de evitar las exclusiones que ha causado la globalización neoliberal.

Palabras clave: Educación. Analogía. Hermenéutica. Virtud. Inclusión.

INTRODUCCIÓN

En estas páginas deseo presentar un modelo de educación inclusiva, que llamo educación analógica. Es analógica porque trata de evitar el univocismo de la educación impositiva, así como el equivocismo de la educación permisiva, y llegar a una mediación. Es inclusiva porque acoge, además de la educación intelectual, la de los sentimientos. Es lo que nos permite hacer una educación en virtudes.

Además, añadiré una reflexión sobre la exclusión que realiza la globalización, la cual, aunque se dice mundialización, no es incluyente, pues deja fuera a los más desfavorecidos. Dada su inspiración neoliberal, lo que mundializa es la pobreza, pero dejando fuera a los pobres. Eso se tiene que remediar. Y creo que se puede hacer con una educación analógica.

Hacia una educación analógica

Una educación inclusiva permite la atención a los sentimientos además de la atención a la inteligencia. Es lo que se logra con una educación en virtudes, tal como se ha presentado recientemente, por ejemplo, por David Carr y Alessandro Ferrara. Lo que me parece importante es que una educación así requiere ser llevada por el cauce de la hermenéutica, para interpretar las necesidades y deseos de los alumnos; y, además, ser analógica, para dar cabida a esas virtudes que se necesitan, pues la analogía es sentido de la proporción, y esta última es la raíz de las virtudes.

En efecto, la educación, vista desde una perspectiva hermenéutica y, más aún, analógica, adquiere un carácter específico. Es el encauzamiento de la intencionalidad del ser humano, la cual es intelectual o cognoscitiva y volitiva o afectiva. En el lado cognoscitivo, se ve centrada en la formación del juicio, tanto teórico como práctico o prudencial. Es, en el fondo, la formación del criterio, y radica en la educación en virtudes, ya que la virtud, además de que ha vuelto a las teorías educativas, es algo sumamente analógico, pues conjunta reglas, leyes o principios, y, sobre todo, modelos y el ejercicio continuo, es decir, tanto la teoría como la praxis.

Es, sobre todo, educación del juicio práctico, que es el de la *phrónesis* o prudencia, lo cual nos coloca en la razón práctica, ya que es el área donde más ha prosperado recientemente la filosofía. Más aún, es la filosofía práctica, y no la teórica, la que ha levantado últimamente a la filosofía de la postración en la que se encontraba. Y también, en esa misma línea, se trata de educar el aspecto volitivo o afectivo del ser humano. Ya de por sí está conectado con esa parte práctica, pero también debe abarcar la educación de los sentimientos, algo que se ha olvidado y que sólo hace muy poco ha comenzado a rescatarse. Y la formación de la parte emocional también había estado encomendada a la *phrónesis* o prudencia.

Al ser así aplicada, nos resulta que la educación analógica es formación de virtudes. Ésta va más allá de la formación en valores; no la elimina, sino que le da complemento y buen encauzamiento, pues dice por dónde

pueden realizarse, en la práctica, esos valores que se pretenden. Además, es una educación en el sentido, es decir, buscadora y dadora de sentido para vivir, para la existencia humana. Y esto es muy importante y decisivo, porque solamente la educación sirve si es significativa para el hombre.

Asimismo, esta concepción de la pedagogía tiene cierta dialéctica. Reúne los aspectos del ser humano más opuestos, como son la inteligencia, la voluntad y la afectividad, que luchan entre sí, pero que igualmente pueden ser llevados a la concordia. Es la coincidencia de los opuestos (*coincidentia oppositorum*) de la que hablaba Nicolás de Cusa. Tal es la dialéctica (extraña y diferente) que se halla en la analogía. A despecho de la dialéctica hegeliana, ésta no llega a una síntesis; permanece abierta, conserva los contrarios, y los hace que coexistan y colaboren, lo cual tiene un aspecto bastante agónico, pero supera la tragedia y accede al sentido.

Y es que la única educación que profundiza, que permanece en el hombre, es la que le brinda algún sentido. Es la educación significativa, porque al ser humano solamente lo mueve y atrae lo que le dé significado, lo que le resulte con sentido, cargado de simbolismo para él. Esa simbolicidad es la que deseamos alcanzar para la educación, y lo haremos gracias a la hermenéutica aludida, porque es la más apta para medirse con los símbolos.

A esta propuesta la llamo educación analógica, porque pretende colocarse entre los dos extremos viciosos de una educación unívoca, ocupada en repetir el esquema o modelo oficial de hombre, apto para seguir en el círculo de la producción y de llenar las exigencias de la globalización, y de una educación equívoca, pretendiendo formar en libertad y creatividad, cuando por su exageración solamente disuelve, atomiza y fragmenta a los educandos; es una educación analógica, que permite la libertad y la creatividad, pero siendo aptos para enfrentar los retos de la actualidad. Desarrollaré estos elementos uno por uno.

La educación analógica como formación de virtudes

Pues bien, la analogía o sentido de la proporción está en la base de las virtudes. Ellas han regresado a la ética, y lo mismo han hecho a la pedagogía. Ahora se habla mucho de la educación como formación de virtudes. No es de extrañar, pues también las virtudes han vuelto a la epistemología o filosofía de la ciencia, como en el connotado filósofo analítico Ernest Sosa, de la Universidad de Rutgers. Lo cual hace que ahora formar investigadores sea propiciar en ellos ciertas virtudes como la parsimonia en la observación y la experimentación, la emisión de buenas hipótesis y la razonabilidad en la argumentación para probarlas o desaprobarlas. Después del verificacionismo positivista, nos queda el falsacionismo o falibilismo, el cual da una actitud en la que todo se ve como conjeturas y refutaciones.

Si las virtudes han vuelto a la epistemología, es más lógico que vuelvan a la pedagogía. La primera estudia el conocimiento y la segunda enseña a conocer, a aprender. En ella encuentran su lugar más propio, ya que la educación ha sido entendida, en muchos momentos de la historia pedagógica, precisamente como formación de virtudes.

Esa educación en virtudes, y sobre todo en la prudencia, en el juicio prudencial, se ve en Gracián y en Nietzsche. El primero aboga por un heroísmo prudente, y el segundo por un superhombre que es un *phrónimos*, o un prudente. Y es lo que hay que ser para ser maestro, que es lo que supone el segundo, cuando se pregunta, a propósito de Schopenhauer: ¿cómo se llega a ser maestro? También ésa es la idea nietzscheana del nihilismo activo o clásico, al que (según él) se debe aspirar.

Esto aterriza en una concepción del hombre o antropología filosófica. Uno de los modelos que más ha servido es el del hombre como microcosmos, como resumen del universo, lo cual le muestra su hermandad con la naturaleza y, a la vez, el puesto tan alto que tiene en el cosmos. Una gran dignidad, que se refleja en los derechos humanos, en los que también se educa. Tanto en la formación del intelecto como en la

del afecto, sentimientos o emociones, la educación en virtudes vuelve a funcionar.

Desde ese lugar tan elevado del hombre, sobre todo el del intelecto, se aprecia la formación de la vida intelectual a través de la educación. Y aquí se trata de una verdadera dialéctica, la que está detrás de la idea de la analogía, pues conjunta extremos opuestos (como lo son el de la univocidad y el de la equivocidad), y entre ciencia y humanismo.

Las virtudes cognoscitivas, principalmente la de la *phrónesis* o prudencia, están orientadas hacia la deliberación, hacia el ejercicio adecuado del juicio. Enseñan al joven a deliberar. Forman al hombre juicioso, que es el capaz de participar en la vida pública, además de hacerlo en la privada. Era la idea del ciudadano (*cives*) de los romanos. Era el maduro, capaz de elegir y de ser elegido para cargos públicos, precisamente porque era prudente, y podía intervenir adecuadamente en la sociedad.

La educación analógica como formación del juicio

Por eso la educación del juicio es central, y a ella converge la de las virtudes, ya que la prudencia es capital para el juicio acertado. No se trata sólo de la formación del juicio teórico, sino también de la del juicio práctico, sobre todo del prudencial. Tal formación del juicio o del criterio (ya que juicio es crisis) es el objetivo principal de la educación. Y el juicio tiene mucho que ver con la hermenéutica, y también la *phrónesis* tiene mucho que ver con ella, pues Aristóteles llamó *Peri hermeneias* (*De interpretatione*) a su tratado sobre el juicio, y para Hans-Georg Gadamer la *phrónesis* es el modelo o esquema de la interpretación, de la hermenéutica misma. Y, sobre todo, la analogía es el núcleo de la *phrónesis*, que es proporción, y se plasma en la interpretación, lo cual nos conduce a una hermenéutica basada en la analogía.

La vuelta de la noción de virtud en la educación va de la mano con la idea de la educación del juicio, porque el juicio práctico depende de la virtud de la *phrónesis* o prudencia, que tiene analogía con la lógica, en diversos

niveles. Esto hace que la educación sea una virtud y la virtud producto de la educación. La virtud de la educación es educación de la virtud. Así como antes la formación de las virtudes, el crecimiento en ellas y su fomento eran el gran problema, ahora vuelve a serlo, en la pedagogía reciente (Ryle, Gadamer, Carr). Esto nos conduce a una pedagogía analógica, ya que una educación unívoca es de preceptos y reglas, mientras que una educación equívoca no tiene leyes ni medidas, y, en cambio, una educación analógica se centra en las virtudes, con unas pocas reglas o leyes y mucho de modelos y ejercicio, que es como se forma la virtud, en la praxis. Y en ello ayuda mucho una hermenéutica analógica, ya que ella nos hace interpretar la educación como un texto, en el que la interacción educativa no se sujeta a una hermenéutica unívoca, la cual impone los contenidos, ni tampoco se abandona a una hermenéutica equívoca, la cual deja los contenidos al garete, sino que adopta una hermenéutica analógica, que atenderá a los contenidos, pero, sobre todo, a la formación de virtudes o disposiciones que hagan funcionar los principios y reglas con una adecuación debida a la praxis.

La educación analógica como formación de los sentimientos y del sentido

Nos vemos llevados, así, a una educación con sentido, o del sentido, para salir de tanto nihilismo como nos rodea, algo que bien denunciara ya Franco Volpi. En semiótica se han señalado el sentido y la referencia. El sentido es lo que comprendemos de una expresión, la referencia es la realidad a la que ella apunta. Pues bien, el sentido es lo primero que se da, y luego viene la referencia. Y si educamos para el sentido, también lo hacemos para la referencia. Así haremos que haya una realidad, un realismo, pero con una comprensión del mismo.

Con ello desembocamos en una filosofía de la educación de corte hermenéutico y analógico. De corte hermenéutico, porque se basará en la interacción educativa como un texto, el cual hay que interpretar, que tiene su contexto y sus códigos. Y de corte analógico, porque no será

una interpretación pretendidamente exacta, esto es, rígida, sino con una apertura aceptable, sin que se nos deslice hacia la desmesurada apertura que el posmodernismo quiere dar a la interpretación.

Ha sido propio de la hermenéutica buscar el sentido, acostumbrada como está a la interpretación de textos. Por eso digo que se puede ver la vida como un texto, como una narración cuyas vicisitudes hay que interpretar, cuyos periplos hay que comprender, para ir entresacando su sentido, incluso para adivinar uno global, que tiene toda la existencia. Esto es lo que más hace falta en la educación, que dé sentidos (y no sólo referencias), pues está averiguado que sólo sirve un aprendizaje que resulte significativo para el hombre.

Hermenéutica analógica y pedagogía inclusiva

Tenemos que lograr una pedagogía inclusiva. La exclusión viene en gran parte por la globalización. Excluye las diferencias, impone la homogeneización. Por eso no se incluyen varios grupos que son minorías, y que son relegados por sus diferencias culturales con respecto a la cultura predominante. Ésta es la de la globalización neoliberal, que se da en esto que llamamos posmodernidad, y que es la mundialización de la pobreza, pero con el rechazo de los pobres mismos, porque no tienen poder adquisitivo.

Es que en la actualidad vemos que las subjetividades se forman arrastrando un cierto número de inconvenientes. Así, la posmodernidad forma a los sujetos en el relativismo y el nihilismo. Es decir, no hay nada cierto ni seguro, las leyes son para transgredirlas, el hedonismo y el consumismo son los valores que parecen dar sentido a la vida. Tal es la globalización. Estamos en una cultura narcisista, y el narcisismo, que es una enfermedad, afecta a los sujetos de hoy en día, haciéndolos nocivos para la sociedad. El neoliberalismo hacer creer que todo se puede comprar, incluso las personas; que la libertad es omnímoda, y que el dinero y el poder lo consiguen todo. La globalización del individualismo hace que

las relaciones personales sean más precarias y que la sociedad, con sus instituciones, sea vista con desconfianza. Esto se percibe desde finales del siglo pasado, y parece que no tiene visos de corrección.

Después de este diagnóstico de nuestra época y del pronóstico hacia el futuro, captamos la crisis de los sujetos, como la que había señalado antes Foucault. El panorama es desalentador, ya que los individuos están realizando su subjetivación movidos por el hedonismo que lleva al consumo, la ausencia de límites propia del narcisismo y otros aspectos que alienta la posmodernidad, la cual incluso globaliza la locura, al universalizar las malas condiciones morales de los individuos.

Vemos, por un lado, el univocismo de la globalización, que unifica a todos con el mismo rasero, engañando incluso con falsas ilusiones de individualidad, como cuando presenta la carátula de que la ropa se hace a la medida y no de manera generalizada, como antes. Por otro lado, nos topamos con el equivocismo de la posmodernidad, que es el relativismo tan extendido, que hace creer que no hay principios, criterios ni normas. O, que, si hay normas, son para ser transgredidas. Y tanto la globalización como la posmodernidad encuentran su clima favorable en el neoliberalismo.

En efecto, la ideología neoliberal promueve el consumismo, y esto afecta la educación, pues tiene como base el hedonismo, y enseña que se vende más lo que proporciona más placer. Ni siquiera se trata de una ética utilitarista, sino hedonista sin más, aliada del consumo, pues todo se puede vender y comprar, esa es la relación entre los individuos y entre las naciones, la de compraventa. Por eso ahora se habla de estados-mercado. Todo esto se debe a una dialéctica incorrecta, la del neoliberalismo, que se queda en sintetizar la globalización con su consumismo y la posmodernidad con su hedonismo. Y es como una serpiente que se muerde la cola. No hay salida. Y no hay inclusión para los menos favorecidos.

Por eso se necesita, en cambio, una dialéctica incompleta pero suficiente, la de la analogía. Una dialéctica analógica. Es incompleta porque no llega a una síntesis, sino que permanece abierta, pero es suficiente porque vive de la tensión, ya que el conflicto es bastante para movilizar,

para hacer que el movimiento persista. Y eso es lo que se necesita ahora, salir de esos dos polos de la globalización y la posmodernidad, que sólo globalizan la injusticia, para lograr la conciencia de estar en una tensión que rompa la globalización del consumismo con su aliado el hedonismo y abra hacia una búsqueda de verdadero sentido. Una hermenéutica del sí, como la pedía Foucault al final de su vida, pero ahora queremos que sea una hermenéutica analógica del sí.

De esta manera se tendrá un proceso adecuado de subjetivación. No una subjetivación que copia los parámetros del momento, que le ofrece al individuo paradigmas o modelos de vida plena o satisfecha, y son únicamente máscaras con una mueca de risa, fingiendo felicidad. Hay que buscar el verdadero sentido donde éste se encuentra, no en el egoísmo hedonista, sino en la generosidad oblativa, que sale de uno mismo y busca al otro, al prójimo o próximo, al semejante o análogo.

Un proceso dialéctico analógico en la subjetivación evitará el narcisismo, que se enquistaba en el univocismo de la globalización y en el equivocismo de la posmodernidad; se trata de evitar el univocismo defendiendo la diferencia, pero también el equivocismo, no endiosando la diferencia, sino aceptando la que es humanamente posible, y equilibrándola como analogía, semejanza en la que predomina la diferencia, por la tensión dialéctica que se da entre esos dos extremos.

Especialmente, ese narcisismo tan nefasto que está minando la salud entre la gente se combatirá con esa dialéctica analógica, porque ella dará conciencia de los límites, y de que éstos son para ser respetados, no simplemente transgredidos. El respeto incluso permite superarlos, pero con una medida y una mesura que no los lastima. La analogía es posición de límites. Pone límites a la univocidad y también a la equivocidad, para reducirlas a un espacio o momento en el que se superan en la semejanza diferente o en la diferencia semejante. De este modo se podrá tener límites en la convivencia y, sin embargo, expresión de los sentimientos en la relación con los demás. Sobre todo, la solidaridad.

La analogía nos hace buscar al otro como un alter ego, como alguien que es semejante a nosotros, a pesar de sus diferencias, o quizá por ellas mismas, ya que lo que distingue identifica. Y así no se exige al otro ser un reflejo de uno mismo, y no se le seduce ni manipula, sino que se le deja ser, sabedores de que hay una diferencia que se da en la semejanza y una semejanza que respeta la diferencia. En esa dialéctica analógica que hemos señalado.

Aquí el psicoanálisis puede ser de mucha ayuda. No solamente en el ámbito de la clínica y de la terapia, sino también en el de la educación. En efecto, se ha caracterizado por señalar el narcisismo como el principal problema del hombre y como la fuente más segura de patologías. Precisamente con la práctica educativa que Foucault comparó con la dirección espiritual podrá ayudar a muchos.

Pero, ya que no es posible dar ese acompañamiento a todos, una extensión de eso se dará en la pedagogía. Se requiere una pedagogía más atenta a lo psicológico; no solamente a lo intelectual, sino a lo emocional; y en esto podrá ayudar el psicoanálisis, como ya lo ha hecho con aplicaciones al ámbito docente, según se vio en los casos de Anna Freud y de Carl G. Jung, quienes escribieron obras sobre psicoanálisis y educación, entre otros.

Lo que, una hermenéutica analógica puede aportar, junto con la teoría psicoanalítica, es la vigencia y necesidad de la virtud de la *phrónesis* o prudencia, la cual daba el equilibrio proporcional de las pasiones o pulsiones. Es decir, una antropología filosófica y una filosofía moral o ética que encaucen al ser humano de modo que supere el narcisismo, el hedonismo y todos sus acompañantes, como el consumismo de la globalización, la cual es excluyente.

La psicología va de la mano de la pedagogía, le presta muchos servicios. Por eso se espera que el psicoanálisis ayude a la educación; no tanto a la intelectual, que ésa ya ha sido muy atendida, sino a la educación de los sentimientos (emociones y pasiones), que ha sido una asignatura

pendiente, sobre lo cual hay cada vez más conciencia y se está tratando de solucionar. En la orientación de las pulsiones, en el darles cauce adecuado, precisamente para evitar los males que causa nuestra cultura del narcisismo, incluso a nivel planetario, con la destrucción del medio ambiente, encuentra su lugar preciso el psicoanálisis. Además de la práctica clínica, tiene una teoría de las pulsiones, en la que se ve cómo se dirigen a sus objetos y las desviaciones que pueden sufrir; por eso puede apoyar en esa resistencia a los males que nos traen los nuevos modos de subjetivación.

Michel Foucault, que tanto trabajó en el conocimiento de la subjetividad, llamó a esto la hermenéutica de sí, e instó a que cada uno la practicara. Podemos completar esto y hablar de una hermenéutica analógica de sí, en la que no baste con labrarse una personalidad bella, que eso sería confundir la estética con la ética, sino una personalidad buena, que no caiga en esos vicios que hemos señalado.

Antes bien, un pensamiento analógico lleva al equilibrio proporcional que evite el univocismo de la racionalidad tecnocrática y del equivocismo de la crisis posmoderna, que ya lleva algún tiempo distorsionando las identidades, las subjetividades, y que ya da señales de agotamiento, por lo que se requiere una nueva etapa en la filosofía de hoy.

Hablamos de una hermenéutica analógica de sí que tiene que ayudar a resistir a la globalización, para restar los aspectos nocivos que tiene, e incluso anularlos. No se trata de volver a la hermenéutica unívoca, de una filosofía demasiado analítica, hasta el punto de ser positivista, pero tampoco de caer en una hermenéutica equívoca, de una filosofía demasiado posmoderna, hasta el punto de ser completamente relativista. Hay que guardar un equilibrio proporcional entre las dos fuerzas vectoriales, que ahora están distendiendo dolorosamente a la filosofía actual.

De hecho, ya se nota un cansancio, si no es que un agotamiento, entre estas dos corrientes principales de la filosofía actual, la analítica y la posmoderna, y la hermenéutica podrá llevarlas a ese equilibrio, pero a condición de que sea una hermenéutica analógica, articulada en la

phrónesis o prudencia, que es sentido de la moderación, de la medida, de la armonía. Es una especie de dialéctica, que pone esos dos opuestos a vivir de la tensión, para producir otro elemento diferente, que exista por el dinamismo de esas dos fuerzas.

Conclusión

Es necesario tener una pedagogía inclusiva, no solamente con respecto a las personas, a las que no debe distinguir, sino aceptar e integrar con igualdad de derechos. Pero también tiene que ser inclusiva en el ámbito de la persona misma, es decir, referirse a sus diversos aspectos. Casi siempre se privilegia el lado intelectual del ser humano, y es preciso atender también al lado emocional, de los sentimientos. Y esto podrá hacerse con una educación en virtudes, ya que no sólo velan por la formación del intelecto, sino también por la del afecto. Es decir, abarcan a todo el hombre.

BIBLIOGRAFÍA

BEUCHOT, M. Sujeto e intencionalidad en la filosofía hermenéutica. **Pedagogía**, 3a. época, v. 10, n. 3, p. 16-23, 1995.

BEUCHOT, M. **Antropología filosófica. Hacia un personalismo analógico-icónico**. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, 2004.

BEUCHOT, M. Hacia un sujeto analógico. In: FIGUERAS, R. B., CIENFUEGOS, J. A. (Coord.). **Racionalidad y subjetividad. Los rostros de la modernidad**. Morelia, Mich.: UMSNH, 2010. p. 69-79.

BEUCHOT, M. **Hermenéutica analógica, educación y**

filosofía. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2010.

BEUCHOT, M.; BELEDO, R. B. Cuidado de sí y dirección espiritual. Foucault y los moralistas casuistas. **Enfermerario - Revista virtual del Instituto de Educación**, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Sao Paulo, Brasil, n. 8, p. 1-15, 2014.

CARR, D. **Educating Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education.** London – New York: Routledge, 1991.

FERRARA, A. **La fuerza del ejemplo. Exploraciones del paradigma del juicio.** Barcelona: Gedisa, 2008.

FOUCAULT, M. **Obras esenciales, vol. III: Estética, ética y hermenéutica.** Barcelona: Paidós, 1999.

FOUCAULT, M. La hermenéutica del sujeto. In: FOUCAULT, M. **Obras esenciales**, vol. III: Estética, ética y hermenéutica, Barcelona: Paidós, 1999, pp. 275-288; “Las técnicas de sí”, *ibid.*, pp. 443-474.

GADAMER, H.-G. **Verdad y método II.** Salamanca: Sígueme, 1994.

KUHN, T. **La estructura de las revoluciones científicas.** México: FCE, 1986 (7a. reimpr.).

MCDOWELL, J. Virtud y razón. **Cuadernos de Crítica**, n. 57, México: UNAM, 2013.

RYLE, G., ¿Puede enseñarse la virtud? In: DEARDEN, R. F.; HIRST, P. H.; PETERS, R. S. (comps.), **Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico**. Madrid: Narcea, 1982. p. 402-414.

SOSA, E. **Conocimiento y virtud intelectual**. México: UNAM-FCE, 1992.

VOLPI, F. **El nihilismo**. Buenos Aires: Ed. Biblos, 2005.

CAPÍTULO II

PROCESOS EDUCATIVOS DECOLONIALES DESDE AMÉRICA LATINA: REVISITAR LA PRIMERA ESCUELA DE FRANKFURT

Omar García Corona
Instituto de Educación Media Superior, México
<https://orcid.org/0000-0003-1778-3219>
ogcorona1@gmail.com

João Paulino da Silva Neto
Universidade Federal de Roraima
Universidade Nacional Autônoma do México, México
<http://orcid.org/0000-0001-5765-875X>
joao.paulino@ufr.br

Resumen: La propuesta que traemos aquí es meditar en el ámbito de la filosofía, las Humanidades y en las Ciencias Sociales sobre la aplicación del término «Teoría Crítica» (*kritische Theorie*), que innegablemente es reconocido como una de las grandes herencias que nos legó el pensamiento occidental del siglo XX. A más de ocho décadas de su nacimiento ha evolucionado, tiene diversos usos y complejos significados, lo que ha propiciado que en ocasiones su valoración sea poco cuidadosa y hasta contradictoria debido quizá a su diversidad hermenéutica, y aun repercuten en varios espacios universitarios, principalmente en el educativo como una suerte de currículo oculto.

Palabras clave: Procesos educativos decoloniales. Latinoamérica. Primera Escuela de Frankfurt.

La propuesta que traemos aquí es meditar en el ámbito de la filosofía, las Humanidades y en las Ciencias Sociales sobre la aplicación del término «Teoría Crítica» (*kritische Theorie*), que innegablemente es reconocido como una de las grandes herencias que nos legó el pensamiento occidental del siglo XX. A más de ocho décadas de su nacimiento ha evolucionado,

tiene diversos usos y complejos significados, lo que ha propiciado que en ocasiones su valoración sea poco cuidadosa y hasta contradictoria debido quizá a su diversidad hermenéutica, y aun repercuten en varios espacios universitarios, principalmente en el educativo como una suerte de currículo oculto.

Aun cuando el presente trabajo recupera elementos valiosos del pensamiento frankfurtiano, no constituye una interpretación estándar de aquella primera Escuela, lo que significaría la apología de un discurso que en general pasa por ser una “crítica universal” al sistema civilizatorio moderno, o en otras palabras a un tipo de racionalidad instrumental que habría llegado a sus excesos mostrando con ello sus propias contradicciones. Aunque es verdad que el discurso de la Teoría crítica percibió, frente a la modernidad, una franja significativa del espectro crítico encontramos que bajo el tamiz epistemológico de una interpretación latinoamericana y decolonial muestra un auténtico localismo eurocéntrico, todavía moderno y profundamente colonial. Su filosofía, especialmente la de Adorno y Horkheimer, parte de ciertos presupuestos que al ser interpelados desde un *locus enuntiationis* o marco hermenéutico no europeo o norteamericano, muestra un radical conservadurismo que les impide ir más allá de los excesos modernos que ellos mismos pretendían criticar.

Nuestra pretensión, consiste pues en problematizar la Teoría crítica de aquellos filósofos europeos del siglo XX, considerar sus alcances, pero también mirar sus límites. Principalmente, desde una toma de posición nuestroamericana que contribuya a impulsar procesos educativos decoloniales hacia la construcción de una Teoría crítica propia, que observe y posibilite alternativas ante la catástrofe civilizatoria global que experimentamos en siglo XXI.

Repensar la Teoría crítica significa, también, no repetir el discurso europeo en nuestras universidades y centros de estudio como si éste fuese la única vía, o como un discurso válido universalmente para todas las culturas y todos los pueblos de nuestra Madre Tierra. La idea es denunciar

sus límites y trascenderlos. Dar un giro de tuerca para reeducarnos respecto a aquello que la cultura europea y su Ilustración racionalizó como natural y universal en los procesos de colonización epistemológica en los que en muchos sentidos seguimos atrapados. Por ejemplo, bajo la exclusión de una lógica donde la premisa mayor es siempre civilización o barbarie, con todo y las consecuencia políticas y antropológicas que de aquí se derivan. Como la naturalización de la idea supremacista del ser humano y con ello el racismo y la discriminación, o el concepto de civilización enmarcado en Europa y los Estados Unidos y su correspondiente polo de barbarie en las periferias allende a los centros hegemónicos de poder.

Según intentaremos mostrar, la Teoría crítica de la primera Escuela de Frankfurt –hablando en específico de Horkheimer y Adorno– que nunca comprendieran, y aún justificaran, que la modernidad ha operado mediante una lógica dicotómica de pares opuestos: civilización-barbarie, europeo-indígena/negro, gente de razón-gente de costumbres, desarrollo-subdesarrollo, centro-periferia, etc. Clasificando la realidad bajo el corsé de binomios excluyentes que funcionan como simplificadores de cualquier diversidad o diferencia respecto a la cultura moderna-ilustrada.

Lo que ha colocado a las periferias colonizadas (en nuestro caso a América Latina) en un extravío histórico, en una especie de no-ser en la historia universal, anulando la posibilidad de valorar procesos particulares de otredades diversas en espacio y tiempo específicos, tendencia que inhibe, a nivel filosófico, la construcción de una historia incluyente de culturas y racionalidades en un pluriverso analógico que avance hacia la superación del imperio unidimensional del logos occidental.

Requerimos, pues, –como afirmara el gran pedagogo crítico Iván Illich– “desescolarizarnos” respecto a muchos de los cánones normados por la razón de occidente. Pero primero tomar conciencia de aquello irracional que ha sido racionalizado en la positividad de ciertas tradiciones filosóficas europeas pretendidamente críticas que pasan por progresistas, de izquierda o humanistas, pero que tras un análisis más

cuidadoso muestran diversas patologías modernas que, desde la opción decolonial en los procesos educativos latinoamericanos del presente siglo, necesariamente, debemos superar. La nueva tarea educativa, incluyente, transmoderna y descolonizada, significa un posicionamiento ético, político y epistemológico vital e irrenunciable para las presentes y futuras generaciones de la diversidad cultural de Latino América.

Después de la generación de Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm, Neumann, Pollock y Löwenthal conocida como primera Escuela de Frankfurt, siguió una segunda representada por Habermas, Apel y Wellmer, principalmente, a la cual le continuó una tercera generación integrada hoy por Axel Honneth y Helmut Dubiel. Lo que es seguro es que la teoría crítica ha sido dependiente del tiempo y del espacio geopolítico desde el cual se ha enunciado, pues no es lo mismo situarse en la Alemania de la década de los treinta del siglo pasado que en la del siglo XXI del periodo Merkel. Las generaciones de la *kritische Theorie* son disímiles, sus contenidos derivan del contexto desde el cual se piensan, lo que ha propiciado, o bien un profundo nivel de crítica o, en sentido inverso, la pérdida de criticidad en el análisis social.

De las generaciones de la Escuela de Frankfurt, nos interesa particularmente la primera, aquella que dio origen a la Teoría Crítica. Recordemos, en tal sentido, que el término “*kritische Theorie*” fue formulado por vez primera durante la década de los treinta por Max Horkheimer en su célebre ensayo de 1937 titulado “Teoría tradicional y teoría crítica”. Como director del Instituto de Investigaciones Sociales (*Institut für Sozialforschung*) por casi tres décadas Horkheimer logró hacer de este término la bandera material de aquel grupo de intelectuales judíos.

Desde sus inicios la teoría crítica insistió en volcar su mirada hacia el proceso civilizatorio que ha constituido la historia reciente del mundo occidental. En sentido filosófico, se potencia una *crítica a la modernidad*, que ya ciertas tradiciones de pensamiento venían sugiriendo (el romanticismo alemán, Marx, Nietzsche y Heidegger principalmente) la crítica a la

modernidad cobra sentido por los ominosos efectos de un proceso civilizatorio expresado a través de un tipo de racionalidad que incide negativamente en la vida concreta de los seres humanos. Se critica el proyecto ilustrado por quedar soterrado bajo sus propios excesos. Temas como la crítica a la razón instrumental y el mito del progreso sin fin, la crítica al positivismo, la crítica a la cultura de masas y al nacionalsocialismo, la crítica a la sociedad unidimensional, etc. son aspectos del mismo fenómeno: la crisis civilizatoria de la cultura liberal capitalista en la modernidad. El discurso de estos filósofos es un grito de denuncia respecto a un cierto estado del orden vigente que pasa por normalizado, por ello afirman Horkheimer y Adorno (2006, pág. 62): la «Ilustración es totalitaria». La experiencia del Holocausto que cercanamente experimentaron propiciará que concentren su crítica en la exacerbada racionalidad medio-fin y sus pragmáticos resultados. No obstante, suponen también su contraparte: que la Ilustración tiene esperanza de ser reivindicada desde el interior de su propio *topos*. En el Prólogo a la primera edición de la Dialéctica de la Ilustración (1944, pág. 55-56) Horkheimer y Adorno señalan:

Se trata de que la ilustración reflexione sobre sí misma, si se quiere que los hombres no sean traicionados por entero. No se trata de conservar el pasado sino de cumplir con sus esperanzas. [...] El primer ensayo [“Concepto de ilustración”], que constituye la base teórica de los siguientes, trata de esclarecer la mezcla de racionalidad y realidad social, así como la mezcla, inseparable de naturaleza y dominio de la naturaleza. *La crítica que en él se hace a la Ilustración tiene por objeto preparar un concepto positivo de ésta, que la libere de su cautividad en el ciego dominio.*¹

Pareciera que modernidad e Ilustración fuesen, desde su contenido esencial, procesos diferenciados. Cual si la Ilustración pudiese ilustrarse a través de sus propias contradicciones y aun dentro del seno de la modernidad. Se trata de liberarla de su concepto negativo preparando un concepto positivo de razón. Existe una utopía implícita, inmanente a su concepto,

¹ El subrayado es nuestro.

por ello afirman Horkheimer y Adorno (2006, p. 53): “No albergamos la menor duda –y ésta es nuestra *petitio principii*– de que la libertad en la sociedad es inseparable del pensamiento ilustrado”. El argumento circular señala la correspondencia cuasi identitaria entre Ilustración y libertad. De acuerdo con sus propios orígenes nuestros pensadores son naturalmente parte de esa misma ilustración emancipadora, aunque dialectizada, en la que el sistema civilizatorio produce su contradicción al estar enfrentado a sus propias objetivaciones. “Si la Ilustración no asume en sí misma la reflexión sobre este momento regresivo, firma su propia condena. En la medida en que deja a sus enemigos la reflexión sobre el *momento destructivo del progreso, el pensamiento ciegamente pragmatizado pierde su carácter superador, y por tanto también su relación con la verdad*”.²

La esperanza en la Ilustración es la esperanza en Europa misma, como el proyecto que nace con fines emancipadores para sacar al ser humano de su etapa infantil –según el postulado kantiano– pero que, ahí mismo, dentro su propio espacio y, por una lógica endógena, se desvirtúa. El «mito de la modernidad» se sitúa en un nivel intra-europeo, desde los orígenes de la civilización de occidente y hasta la etapa liberal del capitalismo industrial avanzado en el siglo XX. El propio Horkheimer (1973, pág. 9), afirma:

Con el fin del nacionalsocialismo –así creía yo entonces– amanecería en los países progresistas un nuevo día, ya sea mediante reformas o por una revolución, y comenzaría la verdadera historia de la humanidad. Junto con los fundadores del “socialismo científico” había creído que necesariamente se extenderían por el mundo los *logros culturales de la época burguesa*, el libre despliegue de las fuerzas, la producción intelectual, sin llevar ya el estigma de la violencia y la explotación.

Quizá por cuestiones ilustradas –de natural introyección para nuestros críticos– el único horizonte de otredad que se vislumbró allende a la caótica Europa fueron los Estados Unidos (lugar de exilio desde 1934). No obstante, cual extensión del *locus originalis*, la sociedad del *Welfare State*

2 El subrayado es nuestro.

mostraba, como en ningún otro lugar para Horkheimer (2000, pág. 83) su “egoísmo sagrado”.

De forma natural en su sistema económico, pero también en su sistema político. La célebre democracia liberal no ofrecía alternativa verosímil respecto a lo grotesco de los sistemas políticos europeos. La ilusión de armonía social se proyectaba con una eficiencia instrumental de mayor peligrosidad. Como es conocido, Marcuse recogerá todas estas observaciones en su famoso estudio *One-Dimensional Man* publicado en Boston en 1964³. La experiencia en América de la cual habla Adorno, en connotación a la “emigración intelectual”⁴ de los miembros del *Institut* –que jamás se referirá por ejemplo a la América de un José Martí– quedó encerrada en los linderos de la capa hegemónica de los Estados Unidos que ofreció a los intelectuales europeos un cierto lugar de confort dentro de sus centros de estudio⁵. La «experiencia americana» de los emigrantes del *Institut* nunca mirará hacia el sur, su cabeza se mantendrá en el norte, dentro del nuevo centro hegemónico mundial. América Latina y demás periferias mundiales quedarán borradas de su horizonte reflexivo. Para los investigadores del *Institut*, la cuestión de la modernidad fue un tema situado dentro de la cultura y el espacio hegemónico de occidente, cuyo tratamiento implicó una «totalidad» constituida por el centro de Europa y su extensión en los Estados Unidos. Más allá de tal horizonte ontológico no se vislumbró que sus límites podrían haber sido horadados para mirar los efectos de la modernidad, pero en otra dirección.

Aun cuando la Escuela de Frankfurt reaccionó contra la ideología del liberalismo económico a modo de proyecto universal y su sistema de valores como “ilusiones armonizantes” Horkheimer (2000, pág. 82), nunca pensó en la organización colonial del sistema vigente. No hay mención de este tema como efecto negativo de la modernidad en el grupo de investigadores del *Institut*.

3 Al permanecer en Estados Unidos como es conocido Marcuse se vinculará con los movimientos estudiantiles convirtiéndose en uno de los principales teóricos de la *New Left* en California en 1968.

4 Véase Adorno (1984, pág. 95-127).

5 Véase Wiggershaus (2010, pág. 10).

Quizá de manera inconsciente nuestros teóricos tuvieron la tendencia de asumir, desde su geografía epistemológica, el fenómeno de dominación centro-periferia como un proceso natural de configuración del poder hegemónico mundial. Pareciera que en ese punto la modernidad es aceptada de forma axiomática, principalmente, desde el teórico situado en el centro, donde la civilización moderna se autocomprende como la más desarrollada (lo que significará sostener sin conciencia una posición ideológicamente eurocéntrica). La superioridad obliga —a decir de Hegel— a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral⁶, por ejemplo, desde una concepción filosófica y antropológica que conduce a *discursos racializados y colonizadores* específicamente modernos.

Así pareciera cuando Horkheimer en su célebre *Eclipse of Reason* (1947, New York)⁷ habla de la formación de la identidad individual en el hombre civilizado con respecto a la del hombre indígena; desde su razón moderna afirma:

Esta percepción de la identidad del yo no es experimentada por todas las personas con igual intensidad. Se encuentra más definida en los adultos que en los niños, a quienes todavía les falta aprender a hablar de sí mismos en términos de «yo», la afirmación más elemental de identidad (*identity*). Es más débil así mismo entre los hombres primitivos (*primitive*) que entre los civilizados (*civilized*); de hecho, el indígena (*aborigine*) que sólo recientemente ha sido expuesto (*been exposed*) a la dinámica de la civilización occidental (*Western civilization*) se siente a menudo muy inseguro de su identidad.⁸

Adviértanse las implicaciones filosóficas de tan corto texto. Como europeo Horkheimer recoge toda la tradición ilustrada de la razón moderna que critica. Primero se sigue el clásico postulado ilustrado respecto a la minoría y mayoría de edad del ser humano generando una dicotomía

6 Véase Dussel; 1994, 175-176.

7 Recuérdese que *Eclipse of Reason*, 1947 tiene se versión alemana hasta 1967 titulada *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft* (*Crítica de la razón instrumental*, versión castellana 2002).

8 Horkheimer; 1947, 128-129. La traducción es mía. Versión Castellana (1973, pág. 138-139) y (2002, pág., 143). ¿Por qué afirmar que los pueblos originarios carecen de identidad? Desde la antropología cultural se puede sostener lo opuesto. A más de quinientos años del proceso de conquista por parte de las metrópolis centroeuropeas los pueblos indígenas conservan y recrean una identidad propia, otra respecto al sujeto moderno occidental.

racial: el civilizado y el indígena; segundo, se habla de una afirmación de la identidad del «yo» individual como en el liberalismo moderno, pero nunca de una identidad distinta, por ejemplo, comunitaria; tercero, se afirma la inferioridad del indígena respecto al hombre civilizado de acuerdo a su grado de identidad individualizada; en cuarto lugar se señala que el primero ha tenido que ser expuesto a la civilización occidental, es decir, civilizado, pero que, con todo, es inseguro.

Bajo los influjos de la Ilustración el frankfurtiano continúa:

Por vivir en los placeres y en las carencias del momento, sólo parece tener una vaga conciencia de que, como individuo, debería prepararse para hacer frente a las contingencias del mañana. Tal situación de atraso —apenas falta decirlo— explica en parte la opinión general de que esta gente es perezosa o mentirosa; un reproche que presupone en los inculpadados precisamente el sentido de identidad del que ellos carecen. Estas características, que se encuentran en forma extrema entre los pueblos oprimidos, como los negros, se manifiesta también como tendencia entre personas de clases sociales oprimidas a las que les falta la base económica de la *propiedad heredada (inherited property) (sic)*.⁹

Es innegable observar en Horkheimer un prejuicio racista de linaje burgués Ilustrado al afirmar la idea colonialista vulgar de que el indígena y el negro, pre-modernos en sentido peyorativo, son en general perezosos y mentirosos. Ya desde el siglo XVI se construía, con miras a legitimar la conquista de América, tan lamentable obcecación; la Controversia de Valladolid entre Sepúlveda y De las Casas (1550) es sin duda el primer ejemplo. Más tarde durante la primera mitad del siglo XVII, vía derecho positivo se formalizó de manera explícita la inferioridad antropológica del indígena. Juan Solórzano y Pereira escribe en su *Política Indiana* (1647), por encargo de Felipe III en el Virreinato de Perú, el status del indio como “persona miserable” considerando dos criterios: primero su paganismo y segundo su situación de pobreza. Al indio se le adjetiva como “menor”, “rustico”, “imbécil”, “poco firme en sus juicios”, “pobre”; análogo a la condición de ser “niño”.¹⁰

9 Versión Castellana (1973, pág. 139) y (2002, pág. 144). El subrayado es nuestro.

10 Véase Malagón, (1965).

A casi cinco siglos de distancia este tipo de ideologías son reproducidas naturalmente por el director del o de Investigaciones Sociales; Horkheimer recoge y asimila –quizá de forma irreflexiva– toda una tradición antropológica colonial que históricamente occidente impuso como visión natural a través de múltiples procesos de conquista. El frankfurtiano no cuestiona tales presupuestos, más aún, les otorga continuidad; culturalmente los introyecta y normaliza en su identidad de sujeto hegemónico europeo. E incluso, bajo la herencia del liberalismo clásico, añade la idea burguesa de propiedad individual, “propiedad heredada”, como criterio cuantitativo de civilización humana.

El liberalismo, como forma de racionalidad moderna, penetró cada esfera de lo social: la economía, la política y el derecho. La ilustración sirvió a su consolidación. De acuerdo con el *ethos* de su tradición los derechos del ser humano fueron concebidos como individuales: el derecho a la libertad, a la vida o a la propiedad se piensan enmarcados en los valores naturales de la sociedad ideal burguesa. En el siglo XVII, el caso de John Locke es paradigmático, mientras se le admira como el filósofo de la libertad, fue un activo accionista de la *Royal Africa Company*, la más poderosa empresa británica encargada de la compraventa de esclavos negros. Ya en su *Ensayo sobre el gobierno civil* (1690) –piedra angular del liberalismo clásico– habla de la posesión de la propiedad privada por derecho natural como *conditio sine qua non* del ser humano individual a partir del estado de naturaleza. La propiedad es previa a la sociedad civil, advierte, se ingresa a ésta no tanto para conservar sino para incrementar posesiones. Bajo la misma lógica, las teorías de la propiedad como ocupación de bienes estarán presentes también en Rousseau y Kant. En lo posterior Hegel hará lo propio en su *Filosofía del Derecho* (1821) donde la propiedad es el acto originario de objetivación por parte de la voluntad libre, es la forma de realización de la libertad misma, para Hegel (1985, §44, 66),

La persona, para su fin esencial, tiene el derecho (*hat das Recht*) de poner su voluntad en toda cosa (*in jede Sache ihren Willen zu legen*), la que, en consecuencia,

es mía (*meinige ist*); no teniendo en sí misma un fin semejante, retiene su determinación y anima mi voluntad; es el absoluto derecho de apropiación del hombre sobre todas las cosas (*absolutes Zueignungsrecht des Menschen auf alle Sachen*).

La propiedad, pues, se convirtió en el parámetro que sirve para medir, en sentido de acumulación, el grado de civilidad alcanzado por una persona o un pueblo. Así parece entenderlo en el contexto del siglo XX el propio Horkheimer.

La directriz de la modernidad, fundamentada desde lo teórico, ha sido apropiarse de los bienes del oriundo de las colonias desde las metrópolis civilizadas a través de la justificación de huecos jurídicos y bajo el prejuicio de superioridad racial y cultural. Lo que ha constituido toda una visión de la subjetividad, un auténtico paradigma cultural, en el que se introducen este tipo de supuestos tradicionalmente imputados como válidos. En tal sentido, es interesante observar en Horkheimer —regresando a sus comentarios— la propensión a asumir como naturales tales preceptos de la tradición liberal que la propia Teoría crítica parecía haber superado.

El caso de Theodor W. Adorno y sus disquisiciones acerca de la producción musical en «América» (Estados Unidos) es otro ejemplo del adelgazamiento de la Teoría crítica. Son poco conocidos los comentarios del autor de la *Dialéctica Negativa* hacia el jazz como expresión musical popular de la raza negra en la nación americana. En 1953 publica, en la revista alemana *Merker*, un breve ensayo Adorno (1962, pág. 126-141), titulado “Moda sin tiempo. Sobre el jazz” —mismo que para 1955 aparece en la colección de ensayos titulada *Prismas. Crítica de la cultura y de la sociedad*— título que por sí mismo hace referencia a lo que en la *Dialéctica de la Ilustración* denominó junto con Horkheimer «industria cultural o cultura de masas». Será desde aquí que Adorno emprende —según nuestra particular hipótesis—, más que la simple emisión de juicios estéticos de un musicólogo burgués ilustrado, una curiosa crítica cultural desde una posición epistemológica de la que no podrá desmarcarse.

En el intento de hacer una revisión del fenómeno destaca que el jazz hunde sus raíces en la rebeldía de los esclavos negros, aunque con mezcla, en su desarrollo, de otros elementos que por sus orígenes parecieran ilegítimos:

Ya los *negro spirituals*, preformas del *blue*, enlazan seguramente, como **música de esclavos** que son, el lamento contra la libertad con la servil conformación de la misma. [...] Es indudable que el proletariado en harapos de raza blanca ha tomado también parte de la prehistoria del jazz antes de que éste se presentara en primer término, bajo las candilejas de una sociedad que parecía estar esperándole [...]. (ADORNO. 1962, pág. 127-128).

Pareciera natural declarar que existe una «música de esclavos» carente de libertad en sí, pero no sólo en cuanto a sus orígenes afro, de raza negra, sino también por colaboración de la raza blanca, pero no la explotadora, sino la miserable, el «proletariado en harapos», lo que dará por resultado un género musical que valorado bajo la ortodoxia clásica pudiese calificarse como producto de masas. Es de esta forma como Adorno enjuicia esa combinación de espirituales negros, músicaailable de ritmos sincopados e instrumentos poco convencionales¹¹. Sobre su técnica opina:

Pero precisamente la pobreza de procedimientos y de características, la rigurosa expresión de toda base sin reglamentar, es lo que hace tan difícil de entender la tenacidad de esta especialidad tan mísera que casi no se provee de novedad y variación más que para fines publicitarios. [...] el jazz resulta de absoluta pobreza. Su manera de aplicar las técnicas musicales a disposición es totalmente arbitraria. Ya la mera prohibición de modificar con viveza el compás de la pieza según su proceso pone tan estrechos límites a la composición y a la ejecución que el aceptarla exige más *regresión psicológica* que conciencia estética estilística”. (ADORNO, 1962, pág. 128-129).¹²

11 Para una buena historia del jazz véase Hentoff y McCarthy; 1968; Gioia, 2002 y Southern, 2001.

12 El subrayado es nuestro.

Después de que Adorno publicara por vez primera su célebre ensayo en la revista *Merkur*, Claussen (2006, pág. 218):

[...] topó rápidamente con la contestación de Joachim E. Berendt, que habría de convertirse en el principal ideólogo del jazz en Alemania. [...] Aunque éste se presenta a sí mismo como un experto en música que desea «mantenerse completamente al margen de conclusiones filosóficas y sociológicas», no puede evitar *pronunciarse* sobre el jazz, afirmando que es «el fenómeno musical más originario y vital que ha producido nuestro siglo».

En contraparte es conocido que Adorno consideró a la música dodecafónica de Schönberg y su modelo de composición atonal, proveniente de la burguesía vienesa, como el movimiento de vanguardia musical más novedoso y cuasi revolucionario con potencial emancipador del siglo XX, Maiso (2015, pág. 25-29); la “Nueva Música” de Schönberg, como fenómeno artístico y teórico –local europeo–, tuvo su producción y consumo, no en la clase revolucionaria o en algún movimiento popular sino en la refinada expresión del individuo burgués neo-ilustrado. Ante tal vanguardia el jazz representó, a juicio del musicólogo frankfurtiano, simple folklorismo americano sin reconocimiento posible como otra conciencia estética o forma de subjetividad, más bien, se le invalidó al calificarlo como «momento regresivo de la consciencia». Desde los estudios de la industria cultural Adorno observa que las orquestas de negros (*jazzband*) tienen su fundamento y finalidad en el servicio de la industria del entretenimiento de los blancos, por lo que su producto musical es ya de por sí degradado, «música de esclavos» como «moda permanente».

En tal sentido, pareciera que para el frankfurtiano el jazz significó el triunfo absoluto de la industria cultural, mientras que el ser humano de raza negra sería la expresión del sujeto liquidado por sus múltiples formas de sumisión a la autoridad. Lejos de que Adorno realizara alguna reflexión crítica sobre la esclavitud negra en los Estados Unidos o en las colonias americanas, su división del trabajo, luchas y/o procesos de liberación se dedicó *de facto* a menospreciarla. A través del uso de recursos freudianos comenta lo siguiente:

Pero por indudable que sea la presencia de elementos africanos en el jazz, no menos lo es el que todo lo irrefrenado en él se adaptó desde el primer instante a un esquema estricto, y que al gesto de rebelión se asoció siempre en el jazz la disposición a una ciega obediencia, al modo como, según la psicología analítica, ocurre al tipo sadomasoquístico, que se subleva ante la figura paterna pero la sigue admirando secretamente, querría imitarla, y disfruta aún en última instancia la odiada sumisión. (ADORNO, 1962, pág. 127).

Pareciera que a Theodor Adorno lo traiciona su inconsciente. Aventurando una arriesgada hipótesis podríamos señalar que quizá él mismo se sitúa como figura paterna al considerar sus propios orígenes como paradigma musical racional civilizatorio e inferiorizar lo que no se ajuste a sus cánones. Como puede observarse no hay disposición hacia la afirmación de novedosas manifestaciones estéticas que se ubiquen más allá de las reglas establecidas. En tal sentido Adorno señala: “Los rasgos individuales que no concuerdan con la *norma* están predeterminados y prefigurados por ésta: son signos de *mutilación* [...] de recepción en una *comunidad de esclavos*”¹³.

Ante lo que podemos preguntarnos, si extendemos las ideas estéticas de nuestro autor al campo político: ¿A qué normas se refiere? ¿Mutilación con referencia a qué cultura? ¿Quiénes son los esclavos y quiénes los amos? Las respuestas parecieran evidentes. Sin embargo, el embate toma tintes de mayor intolerancia. Adorno *dixit*:

Aquél que ante la creciente respetabilidad de la cultura en masa (*Massenkultur*) se deje tantear y tome un bailable por arte moderno porque hay un clarinete que grazna notas falsas ha capitulado ya ante la barbarie (*Barbarei kapituliert*). La cultura degenerada en cultura recibe el castigo condigno: a medida que difunde sus abusos se la confunde cada vez más desesperadamente con su propia basura. Un analfabetismo consciente de sí mismo y para el cual la estulticia del exceso tolerado es el reino de la libertad [...].¹⁴

13 El subrayado es nuestro.

14 El subrayado es nuestro.

Es conocido que para Adorno Auschwitz será el ejemplo más sórdido de los excesos cometidos por la razón en su forma subjetiva e instrumental, lo cual no está en duda. No obstante, ‘barbarie’ será, también para él, en sentido sociocultural, aquello distinto y heterogéneo a una razón que se pretende objetiva y universal. Parece evidente que sus declaraciones son excesivas y esencialistas al tomar como referente único la estructura de su epistemología hegemónica. No hay consideraciones éticas hacia diversas otredades. Surge pues el mecanismo de dominación cultural. Es el universalismo abstracto de una particularidad que abusivamente se arroga la universalidad, y que con esto niega todos los otros particularismos.

En un afán violento, y desde un psicoanálisis tendencioso, enjuiciando a músicos y a oyentes Adorno afirma:

El objetivo del jazz es la reproducción mecánica de un momento regresivo, una simbólica de la castración (*Kastrationsymbolik*) que parece decir: abandona la reivindicación de tu masculinidad, cástrate como proclama y ríe al *eunocoide* sonido (*eunuchenhafte Klang*) de la *jazzband*, y serás premiado con la admisión en una asociación de hombres que participará contigo del secreto de la impotencia [...] (1962, pág. 133).

Anticipándose a posibles objeciones Adorno señala que su interpretación sadomasoquista de la cultura de masas a la cual preside una patológica regresión “no es arbitraria ni exagerada”, se muestra convencido de su objetividad y autoridad como musicólogo y gran crítico de la cultura. Ante la idea de que el jazz surge como un movimiento de resistencia estética con potencial de emancipación, el frankfurtiano, con afán de desenmascarar engaños y sin menoscabo alguno, arguye:

Pero la expresión, auténtica portadora de la protesta estética, sucumbe al poder ante el cual protesta. De ese poder tomar el jazz su tono de sorna y miseria, aunque lo disface transitoriamente de claridad y pasión. El sujeto que se expresa en el jazz está así diciendo: yo no soy nada (*ich bin nichts*), soy una basura (*ich bin Dreck*)¹⁵, es justo que me hagan lo que me están haciendo.¹⁶

15 “Dreck”: suciedad, mierda, inmundicia, basura.

16 *Ibid.*, 140.

Parece extraño y contradictorio leer declaraciones tan desafortunadas de un gran teórico ubicado en la Teoría crítica –considerada de izquierda– que produjo lo mejor del marxismo occidental. En este caso Adorno pareciera ser parte de algún grupo de ultraderecha por su grado de intolerancia y tipo de adjetivación altamente agresiva hacia lo que no entra en su marco categorial. El tratamiento que da al tema del jazz es análogo a los panfletos antisemitas o antiraciales que comúnmente produjeran los teóricos del nazismo. El propio Joachim E. Berendt –en la revista *Merkur* de septiembre de 1953– le critica sus prejuicios raciales, ante lo cual el frankfurtiano se defiende respondiendo:

Finalmente, como cuando se trata de los negros Berendt argumenta *ad hominem*, tendrá que permitirme que le hable de mí mismo y le explique que soy responsable en buena medida del libro americano más discutido para el conocimiento del prejuicio racista [*La personalidad autoritaria*]. Espero que Berendt me crea si le digo que el éxito no se me ha subido a la cabeza, pero es grotesco proteger a los negros de mi arrogancia de blanco (la arrogancia de un hombre perseguido por Hitler).¹⁷

Recordemos que para 1933 el Tercer Reich prohibió emitir “música de negros” (*Negerjazz*) en la radio, ese mismo año –curiosa coincidencia– Adorno publica su primer trabajo sobre el tema, “Adiós al jazz” (*Abschied vom Jazz*), bajo toda la línea que hemos estudiado. Surge de lo anterior una pregunta obligada: ¿Qué hay en el fondo de tan radicales aseveraciones?

Frente a la racionalidad musical del ritmo, armonía y melodía plasmadas con precisión matemática en el pentagrama occidental, las creativas improvisaciones fragmentarias de una *jazzband*, juzgadas bajo la criba de la racionalidad moderna ilustrada, serían de manifiesta irracionalidad, propias de expresiones marginales pseudoartísticas- folclóricas de pueblos no civilizados, “barbaros”. Pero quizá, más allá de la exquisitez burguesa por refinados gustos musicales, se esconda toda una ideología que nuestros

¹⁷ Adorno (2009, pág.720). [En *Crítica de la cultura y de la sociedad II*, “Réplica a una crítica de Moda atemporal”]

admirados teóricos no fueron capaces de observar y menos aún de criticar. A lo largo de sus textos la pretensión de autoafirmación del autor es evidente en tanto autoreconocimiento como epicentro racional en varios niveles. Así, en un afán intemperante, en su ensayo “Moda sin tiempo. Sobre el jazz”, señala:

[...] el jazz no es en modo alguno un nuevo idioma musical, sino incluso en sus manifestaciones más complejas, asunto simplísimo, formulas incansablemente repetidas. Es probable que con esa claridad la cosa *no pueda ser apreciada más que en América* (sic). (ADORNO, 1962 pág. 127).

Llegamos pues al fondo del tema, la ideología del eurocentrismo se manifiesta de forma contundente. Ya con antelación el ilustrado Kant había señalado la necesidad de conducirse por una sola razón, así como por máximas morales universales. Theodor Adorno pareciera haber interiorizado la idea colonialista de que el modelo de humanidad ideal está vinculado naturalmente con su ubicación geográfica. Kant mismo había teorizado sobre la hegemonía antropológica de la raza blanca situada en Europa respecto a otras tres inferiores: roja (América), negra (África) y amarilla (Asia)¹⁸. Tal ideología, sistematizada durante el siglo XVIII por filósofos, geógrafos y naturalistas, se habría vuelto estructural en la construcción de una antropología científicista y colonialista enciclopédicamente justificada; Georges Louis Leclerc “Conde de Buffon” y Cornelius de Pauw (contemporáneos de Kant) son también piezas clave en dicha ideología eurocéntrica ilustrada que sería progresivamente extendida y normalizada durante los siglos posteriores. Ya en el siglo XIX Hegel, en sus *Lecciones sobre filosofía de la historia universal*, también será ejemplo.

Finalmente, no podemos dejar de mencionar que todo el hilo argumental de Adorno, respecto a su rechazo por el jazz como manifestación musical afroamericana, coincide también con la famosa apología de Max Weber respecto de la civilización occidental. El sociólogo de Heidelberg advierte:

18 Sobre el racismo antropológico de Kant véase el excelente trabajo de Eze (2008).

Todos los pueblos conocían la polifonía, la instrumentación, los distintos compases, y, como nosotros, conocían y combinaban los intervalos tónicos racionales; pero sólo en Occidente ha existido la música armónica *racional* (contrapunto, armonía) [...] (que sólo a partir del Renacimiento han sido conocidas *racionalmente* como elementos de la armonización) [...] nuestro pentagrama (que hace posible la composición y ejecución de las modernas obras musicales y asegura, por tanto, su duración en el tiempo) [...].¹⁹

La crítica de Adorno se sitúa, pues, desde la visión del intelectual privilegiado y no desde una posible víctima resultado de la negatividad social, lo que implica para él el vacío de un sujeto histórico hacia la transformación del orden social. Si la música tenía un potencial revolucionario y debía trascender la consciencia presente en las masas, como hace la teoría, dicho potencial quedaba cancelado en su propia alienación, por lo que no tenía sentido apelar a las clases trabajadoras, cuya conciencia se había estupidizado tanto como la de la burguesía. Desde una construcción romántica se asignaba a la música y, al arte en general, un papel de cariz mítico y elitista que, empíricamente, mostraba su contradicción e inoperabilidad. Es indudable que Adorno nunca explicó del todo la naturaleza de la relación entre la teoría y el cambio social; entre la formación de la “conciencia” y una posible praxis transformadora del sistema vigente. En referencia a la cultura de masas, su crítica, por aguda que fuese en muchos sentidos se presenta cegada por un *provincialismo eurocéntrico* que desde la “alta cultura europea” le incapacitó para mirar lo que está *más allá*.

La modernidad construye así su propio mito, el mito colonialista de la alta cultura europea. Y, dialécticamente, el mito colonialista de la inferioridad de lo “otro” distinto. De Kant a Habermas²⁰ la modernidad ha sido vista como un acontecimiento histórico natural que maximiza el genio europeo como la glorificación del ser humano auténtico y universal,

19 El subrayado es nuestro.

20 “El proyecto de modernidad formulado por los filósofos del iluminismo en el siglo XVIII se basaba en el desarrollo de una ciencia objetiva, una moral universal, y una ley y un arte autónomos y regulados por lógicas propias” Habermas, 1989, 138. *El discurso filosófico de la modernidad*.

sin considerar otredades diversas. Horkheimer y Adorno caen también en la falacia. Con todo y sus grandes virtudes la *kritische Theorie* muestra en este particular su punto de quiebre; queda encerrada en la «ontología de la mismidad» que ella misma criticó. Según comentamos ya, en la *Dialéctica de la Ilustración* se lee: “La Ilustración es totalitaria (*Aufklärung ist totalitär*)”. Horkheimer y Adorno (2006, pág. 62), aunque nuestros teóricos nunca vincularon sus argumentos, por ejemplo, con el uso de una razón instrumental, totalitaria e imperial de Europa hacia otros pueblos en el proceso de colonización planetaria.

Así, los posibles límites de la Teoría crítica, enmarcados desde la filosofía latinoamericana, valoramos los aportes de la primera generación de la Escuela frankfurtiana como lo mejor que produjo el marxismo occidental a lo largo del siglo XX, su legado temático y categorial es definitivo. Nuestro siglo, no obstante, demanda subsumirlos y dar continuidad a la investigación filosófica decolonial, localizada en espacio y tiempo, con el fin de producir nuevas mediaciones epistemológicas para el análisis, la crítica social y la anhelada liberación de la *subjetividad moderna* desde otros *locus* de enunciación, principalmente desde las ciencias de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

ADORNO, T. **Crítica, cultura y sociedad**. Madrid: Sarpe, 1984.

ADORNO, T. Prismas. **La crítica de la cultura y la sociedad**. Barcelona: Ariel, 1962.

ARISTÓTELES. **Tratados de Lógica (Organon) II**. Madrid: Gredos, 1995.

CLAUSSEN. **Theodor W. Adorno. Uno de los últimos genios**. Valencia: PUV, 2006.

DUSSEL, E. **1492 El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”**. La Paz: Plural Editores, 1994.

EZE, E. **“El color de la razón: La idea de “raza” en la antropología de Kant”**. En *El color de la razón: racismo epistemológico y razón imperial*. Buenos Aires Ediciones del signo*and *Globalization and the Humanities Project* (Duke University). 2008.

GIOIA, T. **Historia del Jazz**. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

HEGEL. **Filosofía del Derecho**. México: UNAM, 1985.

HENTOFF, N.; MCCARTHY, A. **Jazz. Psicología y sociología**. Buenos Aires: Paidós, 1968.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. **Dialéctica de la ilustración**. Madrid: Trotta, 2006.

HORKHEIMER, M. **Crítica de la razón instrumental**. Madrid: Trotta, 2002.

HORKHEIMER, M. **Teoría tradicional y teoría crítica**. Barcelona: Paidós, 2000.

HORKHEIMER, M. **Crítica de la razón instrumental**. Buenos Aires: Sur, 1973.

HORKHEIMER, M. **Eclipse of Reason**. New York: Oxford University Press, 1947.

LUNN, E. **Marxismo y modernismo. Un estudio histórico de Lukács, Benjamin y Adorno**. México: FCE, 1986.

MAISO, J. Emancipación o barbarie en la música. Los orígenes de la Teoría Crítica de Th. W. Adorno en sus escritos musicales tempranos. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, n. 65, 2015, 21-35.

QUINTERO, A. **Salsa, sabor y control**. Sociología de la música tropical. México. Siglo XXI. 2010.

SOUTHERN, E. **Historia de la música negra norteamericana**. Akal: Madrid, 2001.

STRAUSS, L. **Derecho natural e historia**. Barcelona: Círculo de Lectores, 2000.

WEBER, M. **La ética protestante y el espíritu del capitalismo**. México: Colofón, 2007.

WIGGERSHAUS, R. **La Escuela de Fráncfort**. México: FCE, 2010.

CAPÍTULO III

CIDADANIA E VIOLÊNCIA EM CONTRAMÃO: APONTAMENTOS SOBRE O CONTEXTO EDUCATIVO PORTUGUÊS

Jorge Bonito
Universidade de Évora, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-5600-0363>
jbonito@uevora.pt

Zélia Anastácio
Universidade do Minho, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-3786-6559>
zeliarf@ie.uminho.pt

Resumo: O conceito de liberdade é algo difícil de definir e tem tido várias assunções ao longo do tempo. Mas parece ser ponto assente que quando aumenta a violência, a liberdade diminui: é-se violento contra alguém. A prevenção da violência é uma área prioritária da educação para a saúde em meio escolar português. Portugal tem um corpo doutrinal e legal educativo rico e diversificado, com intervenções numa multiplicidade de frentes. A questão estruturante em quase todos os sistemas educativos é a operacionalização do papel aos atos. Este trabalho começa por dar conta do enquadramento dos valores assumidos na Constituição da República Portuguesa e nos vários diplomas, projetos e documentos oficiais sobre a prevenção da violência e promoção da cidadania. Segue-se o relato de alguns resultados encontrados com investigações nacionais realizadas, para se concluir com a absoluta necessidade de continuar a investir em educação, com meios e recursos adequados, por este ser o melhor processo de formar para a cidadania, em vez de nos conformarmos com a simples, mas complexa, repressão do fenómeno.

Palavras-chave: Educação. Cidadania. Violência. Crianças. Jovens.

INTRODUÇÃO

Fecho, cansado, as portas das minhas janelas; excluo o mundo e um momento tenho a liberdade. Amanhã voltarei a ser escravo; porém agora, só, sem necessidade de ninguém, receoso apenas que alguma voz ou presença venha interromper-me, tenho a minha pequena liberdade, os meus momentos de excelsis.

Na cadeira, aonde me recosto, esqueço a vida que me oprime. Não me dói senão ter-me doído.

Fernando Pessoa e Bernardo Soares (2019).

A liberdade e a segurança constituem dois pilares estruturais da edificação de uma sociedade democrática e na dignificação da pessoa humana, como define o art. 3.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, adotada por Portugal em 1978 (UN, 2020). O direito à liberdade e à segurança, funcionalmente interdependentes, estão, em Portugal, constitucionalmente protegidos (art. 27.º, n.º 1 da Constituição da República Portuguesa).

A globalização das sociedades existe e está em curso, e isso é ponto assente. Trata-se de um processo dinâmico e mutável, como ensinam Campos e Canavazes (2007), com espaço importante para a atuação do Estado-Nação, assim como para uma intervenção individual e organizada dos seus cidadãos. Hespanha (2002, p. 21) defende que “a globalização está a provocar a corrosão das estruturas de coesão interna nas sociedades contemporâneas e, ao mesmo tempo, a aumentar o risco de marginalização e de exclusão para sectores crescentes da população”. Nestas sociedades, o conceito de liberdade ganha uma nova dimensão, porque se diz de muitos modos (LIMONGI, 2002). Sendo pensável, é mais consciente, exigente e amplo, reclamando dos Estados novos e desafiantes compromissos: a garantia da liberdade e, simultaneamente, a segurança com elevada capacidade de resposta.

Nas sociedades em que toda a prática traduz a aceitação de um risco,

i.e., de uma certa desconfiança, existe uma procura constante de fontes de confiança. Confiar-se por necessidade e não por escolha. Confiança e aceitação do risco, como nos ensina Douglas (1996), encontram-se a par no sistema cultural das sociedades modernas: aceita-se o risco a partir da presença de um sistema de confiança, centrado nas várias instituições e organizações político-administrativas destinadas a zelar pela saúde e pela segurança. E, neste domínio, os meios de comunicação constituem a principal fonte de confiança: são eles os principais vetores de transmissão da informação oficial, à parte dos sítios web próprios das organizações.

Um sistema de confiança concretiza-se em instituições e comunicações, mas repousa numa consciência social. O resultado da confiança é produto interrelacionado de vários agentes destinados a gerar confiança.

À escola e aos seus atores cabe estabelecer relações de confiança. A escola deve ser uma instituição de/com agentes de confiança. Mas nem sempre assim é percebida (CARVALHO; PEREIRA, 2017; LOURENCO, 2008; SARAIVA; WAGNER, 2013). Por isso, Sousa e Sarmiento (2010) assumem que à escola compete incentivar e promover esse envolvimento, estabelecendo canais diversificados de comunicação e colaboração que funcionem em regime permanente de confiança mútua. Uma educação integral, baseada nos enfoques mais representativos, traduz uma forma de socialização, aculturação e intervenção que facilita o desenvolvimento de capacidades e valores como objetivos a conseguir (ROMÁN; DÍEZ, 1994). A escola deve ser espaço de exercício pleno de cidadania. A liberdade e a segurança são direitos que a escola deve ter sempre perfilhados.

A violência traduz “o uso intencional de força física ou poder, ameaçado ou real, contra si mesmo, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade, que resulta em ou tem alta probabilidade de resultar em ferimentos, morte, dano psicológico, desenvolvimento deficiente ou privação” (WHO, 2020). A violência na escola reproduz a sociedade onde está inserida. Damásio (2017) ensaiou uma resposta biológica por detrás do

estado da violência, para concluir que não existe harmonia homeostática espontânea de coletividades grandes e cacofônicas. O problema, segundo o autor, é encarar as sociedades como organismos vivos grandes e singulares. Só em 2013, a violência terá provocado, no Mundo, a morte de cerca de 1,28 milhões de pessoas (GBD 2013 *Mortality and Causes of Death*, 2014). O custo e a dor sociais da violência são muito elevados. A violência em muitas formas é evitável.

Este trabalho parte da visão da criminalidade participada envolvendo menores para, de seguida, mergulhar na escola, como instituição estrutural da educação para a cidadania e da prevenção da violência. Por último, apresentam-se alguns estudos realizados em contexto português sobre esta temática.

Criminalidade participada com menores

A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990, define no seu art. 1.º que “criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo” (UN, 2019). Em Portugal existem diversas maioridades, consoante o domínio jurídico a que nos referamos. A plena capacidade de exercício de direitos, com habilitação para reger a sua pessoa e dispor dos seus bens adquire-se, perfazendo 18 anos, idade alinhada com a aquisição da capacidade eleitoral ativa e passiva e com o direito comparado.

De um modo geral, a criminalidade em Portugal tem vindo a descer de forma sustentada no decurso dos últimos anos, com níveis muito baixos comparativamente à maioria dos países desenvolvidos. Ainda assim, de acordo com o **Relatório Anual de Segurança Interna** de 2019 (SSI, 2019), regista-se um ligeiro aumento, no período de 2018-2019, da criminalidade geral e da criminalidade violenta e grave, respectivamente, 0,7% e 3%.

No domínio do cibercrime, regista-se um aumento da exploração sexual de menores *online*, praticada, em geral, por indivíduos isolados portugueses ou que vivem em Portugal. Prevalece a distribuição de pornografia em canais de comunicação comuns (*Youtube, Facebook, Google Drive e Instagram*), como *modus operandi*, para além do aumento do uso de plataformas encriptadas para partilha de mensagens (*WhatsApp e Telegram*).

A violência doméstica, crime tipificado nos termos do art. 152.º do Código Penal, regista o valor mais elevado desde 2010, com um aumento de 11,4% de casos participados. Note-se que este crime é público. Cerca de 14% das vítimas têm menos de 16 anos e 11% entre 16-24 anos de idade.

A prática, por menor com idade compreendida entre os 12 e os 16 anos, de fato qualificado pela lei como crime, dá lugar à aplicação de medida tutelar educativa. Uma das medidas tutelares é o internamento em centro educativo, destinada a afastar o menor, temporariamente, do seu meio habitual e com recurso a programas e métodos pedagógicos específicos. Aos jovens, que tenham praticado um fato qualificado como crime, maiores de 16 anos e menores de 21 anos, aplicam-se normas especiais, fixadas pelo Decreto-Lei n.º 401/82, de 23 de setembro, sem prejuízo de o juiz poder decidir pela aplicação da pena de prisão, quando isso se torne necessário para uma adequada e firme defesa da sociedade e prevenção da criminalidade, e esse será o caso de a pena aplicada ser a de prisão superior a 2 anos.

Em 31 de dezembro de 2019 existiam 154 jovens internados em centros educativos, com predominância para o sexo masculino (88,9%). O regime semiaberto predomina, com 58,2% dos casos. Nesta franja etária, existem 389 tipologias de crimes praticados, predominando o crime contra as pessoas (49,0%), mormente o de ofensa à integridade física voluntária e grave. Seguem-se os crimes contra o património (43,0%), como o furto e roubo. O Relatório Anual de Segurança Interna registra, ainda, abuso sexual de crianças, adolescentes e menores dependentes. No âmbito do

Gabinete Nacional da Interpol, houve 136 processos de cooperação policial de crimes contra menores.

Em síntese, parece, pois, que Portugal merece ser considerado o terceiro país mais seguro do mundo (LUSA, 2020, 23 de junho). Ainda assim, segundo o relatório anual da Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV, 2020), um total de 1473 crianças foram vítimas de crime em 2019, mais 532 do que em 2018, i.e., uma média de quatro vítimas por dia. O perfil da vítima criança e jovem, de 2019, é do sexo feminino (61,9%), com a média de 11 anos de idade, com o 2.º ciclo (20,8%) ou o 1.º ciclo do ensino básico (15,1%), cujo autor do crime é pai / mãe (27,3%). Relativamente aos crimes registrados com crianças, assinalamos: lenocínio de menores, abuso sexual de crianças (<14 anos) (1%), abuso sexual de menores dependentes (0,1%), pornografia de menores (2,3%).

Chegado aqui vejamos como é o cenário da violência nas escolas.

Violência e escola

A segurança da comunidade escolar, em especial no interior das escolas, constitui um pressuposto do direito e da liberdade de aprender enquanto fator determinante de um clima propício à ação dos agentes do sistema educativo e ao desenvolvimento equilibrado da personalidade dos alunos. A criação de condições favoráveis ao desenvolvimento de um clima de segurança é indispensável para se alcançar o sucesso educativo de todas/os as/os alunas/os, em especial daquelas/es que se encontram em meios particularmente desfavorecidos, em situação de risco de exclusão social e escolar (Decreto-Lei n.º 117/2009, de 18 de maio).

Em 2009, o Governo Português cria o Gabinete Coordenador da Segurança Escolar (GCSE), integrado no Ministério da Educação, com a missão de conceber, coordenar e executar as medidas de segurança no interior das escolas e no seu perímetro interior da vedação, incluindo a formação de pessoal docente e não docente. Em dezembro de 2012 este Gabinete é extinto (Decreto-Lei n.º 14/2012, de 20 de janeiro), tendo

passado a corresponder, nas suas atribuições e competências, à Direção de Serviços de Segurança Escolar criada no âmbito da orgânica da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares.

João Sebastião, o último coordenador do GCSE, considera que “o simples fato de não haver relatos sobre as situações, de não haver queixas na polícia ou de os próprios diretores de agrupamentos mascararem o assunto e não o divulgarem pode fazer parecer que há menos, mas nós não conhecemos é a realidade” (CARVALHO, 2019, 23 out.). O Ministério da Educação terá passado de uma lógica de prevenção para uma lógica de reação aos casos que vão surgindo. O risco de acontecerem situações complexas é elevado, alerta o ex-responsável.

O fenômeno da violência nas escolas pode ser comparado, por exemplo, com o da violência doméstica ou qualquer outro. Devido a alguns casos mediáticos, a comunicação social tem dado conta que os episódios relatados de violência nas escolas se têm vindo a multiplicar, com agressões de professores a alunos e vice-versa, mas o Ministério da Educação afirma o contrário, apontando para um decréscimo significativo dos incidentes em recinto escolar (CARVALHO, 2019, 23 out.). Demos atenção, agora, ao que nos diz o Relatório Anual de Segurança Interna 2019.

Segundo este documento (SSI, 2019), durante o ano escolar de 2018-2019, no âmbito do Programa “Escola Segura”, foram registradas 5150 ocorrências, em que 63% são de natureza criminal, traduzindo-se numa diminuição de 18,2% de ocorrências, relativamente ao ano escolar anterior, e de menos de 19,8% relativamente às de natureza criminal. Entre as ocorrências verificadas, dentro e fora da escola, destaca-se a ofensa à integridade física, a injúria ou ameaça e o furto. As maiores incidências de ocorrências dão-se na região da Área Metropolitana de Lisboa (Lisboa - 44,0%; Setúbal - 9,9%), seguidas da região Norte (Área Metropolitana do Porto - 16,4%; Braga - 3,1%), da região Centro (Aveiro - 4,2%; Leiria - 3,7%) e da região Algarve (Faro - 4,6%).

Em 1992, é celebrado um protocolo entre o Ministério da Administração Interna e o Ministério da Educação, com o objetivo de melhorar os índices de segurança objetiva e subjetiva que se verificavam no interior dos espaços escolares. O Programa Escola Segura é de âmbito nacional e inclui todos os estabelecimentos de educação e ensino, públicos, privados e cooperativos, com exceção dos estabelecimentos do ensino superior, constituindo um modelo de atuação pró-ativo, centrado nas escolas, que visa garantir segurança, prevenindo e reduzindo a violência, comportamentos de risco e incivildades, bem como melhorar o sentimento de segurança no meio escolar e envolvente, com a participação de toda a comunidade (PSP, 2020). As equipas afetas ao Programa Escola Segura constituem o primeiro nível de atuação policial visível junto da população escolar, desempenhando, quer ações de prevenção criminal, quer ações pedagógicas e de sensibilização. Pese embora a importância deste programa, somente em 2017 veio a ser aprovado o seu regulamento (Despacho n.º 8927/2017, de 10 de outubro).

Um resquício que ficou do GCSE é a constituição de equipas de vigilância às escolas recrutadas, exclusivamente, de entre aposentados e reservistas fora da efetividade de serviço, ou equiparados, das forças de segurança, das forças armadas nos termos do respectivo estatuto, ou órgãos de polícia criminal (Portaria n.º 1018/2009, de 10 de setembro, com a redação dada pela Portaria n.º 172/2020, de 16 de julho).

Educação para a cidadania

A cidadania é um dos direitos pessoais mais importantes, reconhecido a todos pelo Estado Português (art. 26.º, n.º 1 da Constituição da República Portuguesa). O conceito de cidadania está associado ao gozo de direitos civis e políticos. A prática desses direitos traduz-se num processo participado, individual e coletivo. Exige de cada indivíduo, e daqueles com quem interage, uma reflexão e tomada de consciência, uma decisão, e uma ação sobre os problemas sentidos por si e pela sociedade. A

cidadania manifesta-se “numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (DGE, 2012). Estes atributos parecem, assim, poder beneficiar de um processo educativo, porque a cidadania aprende-se.

A educação e a formação são alicerces fundamentais para o futuro das pessoas e do país, contribuindo inexoravelmente para o pleno exercício da cidadania. O reforço do caráter transversal da educação para a cidadania já se constituía como princípio orientador da organização e gestão dos ensinos básico e secundário levada a cabo em 2012 (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Em 2017 foi definida a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. O novo currículo dos ensinos básico e secundário, que entrou em vigor no ano escolar de 2018-2019, veio “implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade” (Preâmbulo ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Do referencial de educação para a saúde

A educação para a saúde e a sexualidade constitui uma área temática da educação para a cidadania. O atual **Referencial de Educação para a Saúde** (PEREIRA; CUNHA, 2017) resultou de uma parceria entre a Direção-Geral da Educação e a Direção-Geral de Saúde. Concebido como um todo coerente, assenta numa estrutura comum aos vários níveis e ciclos de educação e ensino, oferecendo, para cada um deles, uma proposta de abordagem específica de promoção da saúde, através de uma ferramenta educativa flexível.

Dessarte, para cada um destes temas do Referencial definiram-se subtemas e respectivos objetivos que, por sua vez, são desagregados por

nível de educação e ensino. Um dos temas é a Saúde Mental e a Prevenção da Violência. A violência é aqui entendida como um fenômeno multifatorial, sendo necessário resistir à tentação de o polarizar numa lógica cartesiana entre bem e mal. Existem fatores complexos que justificam a incidência e a resistência dos padrões de comportamento violento e devem ser matéria de estudo e de reflexão.

São definidos três objetivos gerais longitudinais: a) identificar a violência dirigida aos outros; b) identificar a violência dirigida ao próprio; c) adotar uma cultura de respeito e tolerância, desde a educação pré-escolar a toda a escolaridade obrigatória. Para cada objetivo geral inscrevem-se objetivos próprios consoante o nível, ou seja, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário (Tabelas 1-3):

TABELA 1 – OBJETIVO IDENTIFICAR VIOLÊNCIA DIRIGIDA AOS OUTROS

Educação pré-escolar	Ensino básico			Ensino secundário
Educação pré-escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	
• Identificar comportamentos que magoam o outro e formas de os evitar		• Avaliar o risco de comportamentos violento num grupo. • Identificar o fenómeno de <i>cyberbullying</i> .		
	• Distinguir episódios isolados ou persistentes. • Identificar formas de violência ativa ou passiva, verbal ou agida, psicológica ou física.			
	• Identificar o fenómeno de bullying. • Expressar a agressividade de forma assertiva na resolução de conflitos. • Construir uma resposta positiva em situações de violência.			

FONTE: PEREIRA E CUNHA (2017, p. 29). ELABORAÇÃO PRÓPRIA.

TABELA 2 – OBJETIVO: IDENTIFICAR VIOLÊNCIA DIRIGIDA AO PRÓPRIO

Educação pré-escolar	Ensino básico			Ensino secundário
Educação pré-escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	
• Identificar comportamentos que magoam o outro e formas de os evitar		• Descrever o sofrimento emocional subjacente a comportamentos autoagressivos.		

FONTE: PEREIRA E CUNHA (2017, p. 30). ELABORAÇÃO PRÓPRIA.

TABELA 3 – OBJETIVO: ADOTAR UMA CULTURA DE RESPEITO E DE TOLERÂNCIA

Educação pré-escolar	Ensino básico			Ensino secundário
	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar a negociação e mediação. • Reconhecer comportamentos que magoam o outro e evitá-los. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitar para a negociação e mediação. 			
			<ul style="list-style-type: none"> • Analisar e prevenir comportamentos de bullying e de <i>cyberbullying</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar e prevenir comportamentos de bullying e de <i>cyberbullying</i>.
<ul style="list-style-type: none"> • Reagir adequadamente à frustração. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar comportamentos assertivos. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o sentido do pedido de desculpa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o sentido do pedido de desculpa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar a violência. • Praticar a reparação do dano. 		

FONTE: PEREIRA E CUNHA (2017, P. 30). ELABORAÇÃO PRÓPRIA.

Chegado aqui, a questão será perceber como se desenvolvem estas competências, como a escola as aborda e como é que as famílias e a comunidade conceptualizam e acolhem o tema da violência.

O que dizem os estudos sobre a violência

A violência já tinha sido declarada um problema de saúde pública mundial prioritário na 49.ª Assembleia de Saúde Mundial – *WHA 49.25* – realizada em 1996 (WHO, 1996). Posteriormente, o **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde** (WHO, 2002) aborda, de modo abrangente e aprofundado, os tópicos: i) violência – um problema de saúde pública global; ii) violência em jovens; iii) abuso e negligência de crianças pelos pais e outros cuidadores; iv) violência por parceiros íntimos; v) abuso de idosos; vi) violência sexual; vii) violência autodirigida; viii) violência coletiva; e ix) o caminho a seguir – recomendações para a ação. Nas nossas pesquisas temo-nos interessado particularmente pela violência em

jovens, pelo abuso e mau trato de crianças, pela violência na intimidade de adolescentes e pela violência sexual.

No respeitante à violência em jovens, e sendo de destacar os papéis de agressor e de vítima, um dos bons indicadores que temos em Portugal são os dados dos relatórios *CASA*, anualmente publicados, que apresentam o número de casos em situação de acolhimento em diferentes tipos de resposta, os motivos do acolhimento e a evolução de 2010 a 2019, bem como as diferenças entre os sexos. No ano de 2019, existiam 7046 crianças e jovens em acolhimento (com 87,0% em casas de acolhimento generalista), sendo 53,0% do sexo masculino. Destaca-se a faixa etária dos 15-17 anos com maior prevalência (36,1%), seguindo-se a dos 12-14 (18,2%) e a dos 18-20 (13,9%), todas incluindo ambos os sexos, mas com uma representação menor do sexo feminino nas duas primeiras classes (MACEDO; SILVA; BANHUDO, 2020).

Quanto a características particulares dos jovens acolhidos, sobressaem os problemas de comportamento para 28,0%, dos quais 77,0% se situam no escalão dos 12 aos 17 anos. Estes problemas estão classificados em *ligeiros* (71,0% - associados a características próprias da adolescência como impulsividade, atitudes desafiadoras, oposição e fugas breves), *médios* (25,0% - relacionados com agressões físicas, fugas prolongadas, pequenos roubos e destruição de propriedade sem grandes prejuízos) e *graves* (3,0% - implicando roubos com confrontação da vítima, utilização de armas brancas, destruição de propriedades com prejuízos consideráveis e atividade sexual forçada). Verifica-se assim que grande parte dos adolescentes que o tribunal ou as comissões de proteção de crianças e jovens (CPCJ) encaminham para acolhimento manifestam comportamentos de violência, subentendendo-se aqui como agressores. O mesmo relatório, contudo, ao descrever as situações de acolhimento residencial especializado, previstas no Decreto-Lei n.º 164/2019, de 25 de outubro, refere que aí se procede

de acordo com modelos terapêuticos de intervenção, por forma a que os jovens possuam um tempo e um espaço próprios para que as graves falhas

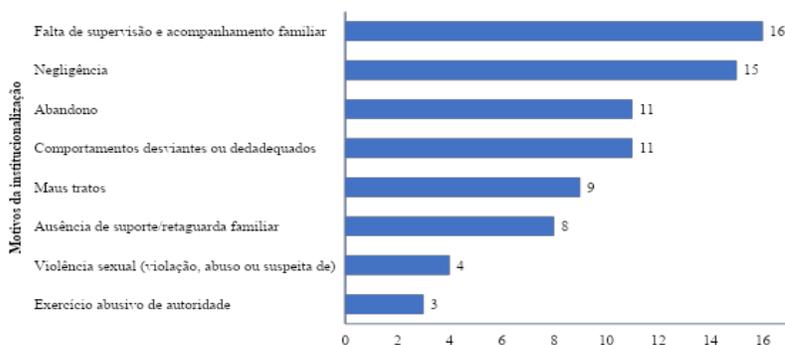
psicossociais e afetivas de que padeceram na sua estruturação enquanto crianças (exposição prolongada e grave a situações de rejeição, abandono, maus tratos físicos e emocionais) possam ser devidamente atendidas (MACEDO; SILVA; BANHUDO, 2020, p. 55).

Destarte, observa-se um ciclo e uma mudança de papéis em que a violência manifestada na adolescência (agressor) pode estar radicada na exposição a violência durante a infância (vítima).

O gráfico da Figura 1 remete para os motivos da institucionalização, resultantes da análise documental dos registros biográficos existentes numa casa de acolhimento para pessoas do sexo feminino (ANASTÁCIO; LOPES, 2017). A amostra incluiu 46 adolescentes com idades compreendidas entre os 13 e os 23 anos (valor modal = 16 anos), cujo período de permanência na instituição variava entre 2 meses e 6 anos. A falta de acompanhamento familiar, a negligência (na saúde e na educação), o abandono e os comportamentos desviantes eram os motivos mais frequentes, seguindo-se os maus tratos, a ausência de retaguarda familiar e os abusos, incluindo o sexual.

Passando para o contexto escolar, numa investigação-ação desenvolvida em 2014, com alunos de 3.º ciclo do ensino básico (idades entre os 12 e os 15 anos), numa escola de meio urbano, no norte de Portugal (RODRIGUES, 2014), com o objetivo de realizar um diagnóstico de necessidades, aplicou-se um questionário, cuja amostra abrangeu 114 alunos (38 meninas e 76 rapazes). Entre outras questões, abordou-se também a violência. Os resultados indicam que cerca de 29,8% (35,3% meninas) já tinham sido vítimas de algum tipo de agressão. As meninas se referem mais as agressões verbais, psicológicas e *cyberbullying*, enquanto os rapazes revelam ter sofrido mais agressões físicas e verbais.

FIGURA 1: FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS DOS MOTIVOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE MENINAS ADOLESCENTES. N = 46.



FONTE: ANASTÁCIO E LOPES (2017, P. 240). ELABORAÇÃO PRÓPRIA.

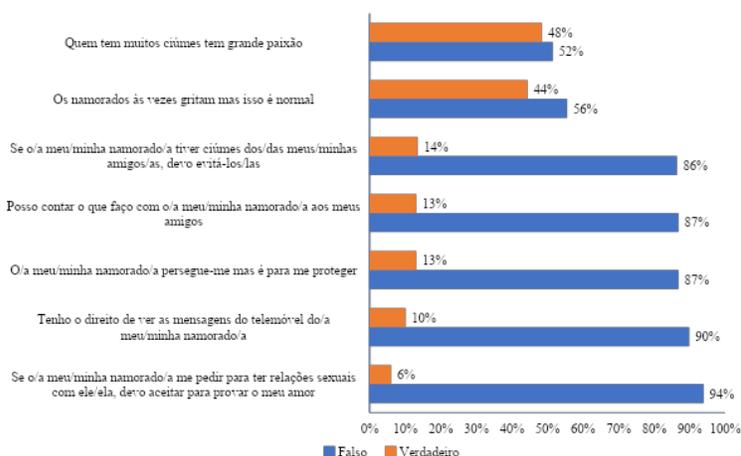
As agressões verbais consistem em insultos e ameaças. As agressões físicas traduzem-se em pontapés e estalos e as agressões psicológicas dirigem-se ao peso corporal ou ao uso de óculos. Cerca de 9,6% relatam que as agressões ocorreram todos os dias da semana e 7,0% reportam-nas entre 1-2 vezes por semana, ocorrências que podem consubstanciar situações de *bullying*. Entre as crianças agredidas, 4,4% mencionam que ainda se sente vítima. Questionadas sobre o fato de já terem agredido um terceiro (outra pessoa), cerca de 25,5% (82,1% do sexo masculino) admitem positivamente. Os motivos apontados para a ocorrência da agressão estão, basicamente, associados a insultos ou a atos de legítima defesa.

Em relação à violência nas relações de intimidade, após uma sessão de intervenção sobre clarificação de valores neste tipo de crime, fez-se um pós-teste (RODRIGUES; ANASTÁCIO, 2015). Embora a maioria dos inquiridos não concorde com práticas abusivas, nota-se que quase metade da amostra continuava a aceitar o ciúme como sinal de paixão e a considerar normal os namorados gritarem entre si, legitimando, assim,

práticas abusivas que poderão ter subjacentes várias formas de violência (Figura 2).

Nos vários estudos aqui reportados, tanto o **Relatório CASA 2019**, como a investigação que temos vindo a desenvolver em contexto de acolhimento institucional e em contexto escolar, são notórias as várias formas de violências com que crianças e adolescentes se confrontam. Os motivos da institucionalização contêm implícita a exposição a violência quer por observação de adultos, quer dirigida às próprias crianças. Também as formas de violência em contexto escolar, nos relacionamentos sociais e nos de intimidade, abrangem as diversas formas: emocional, física, social ou sexual (APAV, 2012).

FIGURA 2: FREQUÊNCIAS RELATIVAS, EM PORCENTAGEM, DE PRÁTICAS AGRESSIVAS NAS RELAÇÕES DE INTIMIDADE. N = 99.



FONTE: RODRIGUES E ANASTÁCIO (2015, P. 133). ELABORAÇÃO PRÓPRIA.

Educação e desenvolvimento de competências socioemocionais como resposta

Em Portugal, a frequência da escola é obrigatória para todas as crianças, vivendo no seu meio natural familiar ou em situação de acolhimento, até perfazerem a maioria. Por isso, a escola tem um papel fundamental na promoção de relacionamentos livres de violência, contribuindo assim para combater este flagelo de saúde pública. Em “O caminho a seguir: recomendações para a ação” que a Organização Mundial de Saúde aponta (WHO, 2002), podemos refletir e conceitualizar sobre o papel da educação com vista ao desenvolvimento de competências emocionais, assentes nos cinco domínios da inteligência emocional, que são a autoconsciência, a empatia, a automotivação, a gestão das emoções e as habilidades sociais (BISQUERRA ALZINA, 2003).

Vejam, por exemplo, uma investigação-ação realizada numa escola de 1.º ciclo do ensino básico português. Começou por se observar, numa turma de 2.º ano, comportamentos competitivos relacionados com o sucesso escolar, que já conduziam a atitudes ofensivas entre as crianças, nomeadamente insultos e comportamentos de rejeição (SILVA; ANASTÁCIO, 2015). Foi planeada uma intervenção, em *focus group*, tendo em consideração as dimensões de: consciência e expressão emocional, controle e autonomia emocional e habilidades socioemocionais. Na Tabela 4 transcrevem-se dois pequenos excertos de diálogos ocorridos antes e após a intervenção, com uma diferença de 10 semanas. Parece notória a evolução do grupo de crianças para uma maior empatia e assertividade na resolução de conflitos.

TABELA 4: COMPARAÇÃO DE ATITUDES ANTES E APÓS A INTERVENÇÃO

Antes da Intervenção	Depois da Intervenção
PE: O que é que vocês fazem se um colega vos insulta?	PE: Então se um colega vos insultar ou vos empurrar o que é que vocês fazem?
D: Insultamo-los de volta ou batemos-lhe (M, 7 anos).	R: Pedimos para ele parar. (M, 7 anos)
PE: Se um amigo vos bater vocês batem-lhes de volta?	L.: Dizemos para ele pedir desculpa. (F, 7 anos)
Vários alunos: Sim!	B: E damos um abraço. (F, 7 anos)
J: Fazemos queixa... (M, 7 anos)	PE: E se ele não pedir desculpa?
	J.: Temos que dizer que o que ele está a fazer não é correto (F, 7 anos).

PE = Professora estagiária F = Feminino. M = Masculino. D, J, R, L, B representam nomes de alunos.

FONTE: SILVA E ANASTÁCIO (2015, p. 62, 64).

Em muitos casos, os problemas comportamentais e de violência relacionam-se também com problemas de saúde mental e isto é evidente nos vários relatórios **CASA**. No sentido de dar resposta a esta problemática, a Direção-Geral da Saúde elaborou o **Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar** (DGS, 2016), baseado no modelo *Social and Emotional Learning* que incide em cinco domínios: autoconhecimento, autogestão, consciência social, relação interpessoal e tomada de decisão responsável. O manual inclui diversas atividades temáticas, sendo a 6.^a relativa à problemática da violência. Destina-se ao trabalho com crianças e adolescentes, de educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário. A sua elaboração decorreu em simultâneo com a preparação do Referencial de Educação para a Saúde, anteriormente citado, tendo temas coincidentes e constituindo assim dois bons recursos educativos para apoio aos profissionais que lidam com crianças e jovens.

Considerações finais

A violência pode ter origem na infância, quer a criança seja vítima ou expectadora, despoletando comportamentos desajustados da harmonia social e do bem-estar individual que se traduzem em diversas formas

de agressão na adolescência e no estado de adulto. As competências socioemocionais constituem um pilar fundamental e o seu desenvolvimento tem de começar na infância. Embora o conflito seja inerente à natureza humana, o processo educativo tem condições para reduzir os riscos e minimizar os comportamentos agressivos.

Ao sistema educativo português não faltam documentos curriculares, bem fundamentados, que deem prossecução ao preceito constitucional plasmado no art. 73.º da Constituição da República Portuguesa, de que o Estado promove a democratização da educação para que esta, realizada através da escola, contribua para o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade.

Goleman (2002), a propósito do abuso sexual de crianças, relata que “as crianças às quais foi dado um treino mais completo – incluindo o campo das competências sociais e emocionais correlacionadas – eram mais capazes de se proteger eficazmente contra a ameaça de serem vitimizadas; mostravam-se muito mais dispostas a exigir que as deixassem em paz, a gritar e lutar, a ameaçar contar, e efetivamente fazê-lo se alguma coisa lhes acontecesse” (p. 280). É por isso que é crucial investir em educação. Como considera Medeiros (2020), “sem um povo educado, trabalhador, cumpridor, ético, e responsável será difícil manter a liberdade, uma vez que esta só sobreviverá com uma coexistência pacífica entre indivíduos e nações”.

Agradecimentos

Agradece-se o gentil convite, endereçado pelo professor Flávio Corsini, para nos associarmos a este *e-book* da Linha 2: Educação e Processos Inclusivos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima. Este trabalho teve o apoio de fundos nacionais da FCT, IP (Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Instituto Público), da República Portuguesa, no âmbito do projeto do CIEP (Centro

de Investigação em Educação e Psicologia, com a referência UID/CED/04312) da Universidade de Évora, do projeto do CIDTFF (Centro de Investigação Didática e Tecnologia da Formação de Formadores com a referência UID/CED/00194/2013) da Universidade de Aveiro e do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança com a referência UIDB/CED/00317/2020) da Universidade do Minho.

REFERÊNCIAS

ANASTÁCIO, Zélia; LOPES, Graça. Educação para a Sexualidade Saudável em Contexto Institucional. In: VILAÇA T; Rossi C.; Ribeiro C; Ribeiro P. (Eds.). **Investigação na formação e práticas docentes na educação em sexualidade – Contributos para a igualdade de género, saúde e sustentabilidade**. Braga: Universidade do Minho, 2017. p. 393-405.

APAV – ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE APOIO À VÍTIMA. **Estatísticas APAV. Relatório Anual 2019**. Lisboa: Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, 2020.

APAV – ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE APOIO À VÍTIMA. **Tipos de violência**. Lisboa: Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, 2012.

BISQUERRA ALZINA, Rafael. Educación emocional y competencias básicas para la vida, **Revista de Investigación Educativa**, v. 21, n. 1, p. 7-43, 2003.

CAMPOS, Luís; CANAVAZES, Sara. **Introdução à Globalização**. Instituto Bento Jesus Caraça, 2007.

CARVALHO, Rita P. Violência nas escolas. Há mais notícias, mas menos incidentes registados. **Jornal i**, 23 out. 2019.

CARVALHO, Luís; PEREIRA, Maria de J. Escola-Família: aprendendo juntas... um projeto socioeducativo. **Revista Lusófona de Educação**, n. 34, 2017.

DAMÁSIO, António. **A estranha ordem das coisas**. Lisboa: Temas & Debates, 2017.

DGE – DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. **Educação para a Cidadania – Linhas Orientadores**, 2012.

DGS – DIREÇÃO-GERAL DA SAÚDE. **Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar**. Lisboa: Direção-Geral da Saúde, 2016.

DOUGLAS, Mary. **La aceptabilidad del riesgo según las ciencias sociales**. Barcelona: Paidós, 1996.

EU – EUROPEAN COMMISSION. Portugal. **Organização do sistema educativo e da sua estrutura**, 2020. Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-60_pt-pt. Acesso em: 10 nov. 2020.

GBD 2013 Mortality and Causes of Death, Collaborators (17 de dezembro de 2014). Global, regional, and national age-sex specific all-cause and cause-specific mortality for 240 causes of death, 1990–2013: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2013. **Lancet**, v. 385, n. 9963, 2014, p. 117-71. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4340604/>. Acesso em: 11 nov. 2020.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Lisboa: Temas & Debates, 2002.

HESPANHA, Pedro. Individualização, fragmentação e risco social nas sociedades globalizadas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, 21-31, 2002.

LIMONGI, Maria I. As versões da liberdade. **Revista de Sociologia Política**, n. 22, p. 227-29, 2004.

LOURENÇO, Lúcia P. R. **Envolvimento dos encarregados de educação na escola: concepções e práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

LUSA, Agência. Aluno de 15 anos agredido em escola de Matosinhos e hospitalizado “em estado grave”. **Diário de Notícias**, 03 out. 2019.

LUSA, Agência. Relatório de 2019 demonstra que Portugal é “um dos países mais seguros do mundo”. **Observador**, 23 jun. 2020.

MACEDO, Dina; SILVA, Paula; BANHUDO, Sofia. **CASA 2019 - Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens**. Lisboa, Instituto da Segurança Social, I.P., 2020.

MATOS, Margarida G. de et al. **Violência em Contexto Escolar**. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2010. Acesso em: 10 nov. 2020.

MEDEIROS, Nuno. A liberdade. **Observador**. 16 fev. 2020. Disponível em: <https://observador.pt/opiniao/a-liberdade-2/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

NEVES, Céu. Professor contratado agride aluno no primeiro dia. Foi detido. **Diário de Notícias**, 21 out. 2019.

NUNES, Erika; MOREIA, Roberto B. Aluna insulta e agride professora em escola na Maia. **Jornal de Notícias**, 25 out. 2019.

PEREIRA, Filomena; CUNHA, Pedro. **Referencial de Educação para a Saúde**. Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação, 2017.

PESSOA, Fernando; SOARES, Pessoa. **Livro do desassossego**. Lisboa, Assírio & Alvim, 2019.

PORDATA. **População residente, média anual: total e por grupo etário**, 2020.

PSP – POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Escola Segura. O que é?** 2020. Disponível em: <https://www.psp.pt/Pages/atividades/programa-escola-segura.aspx>. Acesso em: 10 nov. 2020.

RODRIGUES, Cíntia. **A educação para a saúde com alunos do 3.º CEB e a mediação entre pais e filhos numa escola secundária**. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2014.

RODRIGUES, Cíntia; ANASTÁCIO, Zélia. A educação para a sexualidade com alunos do 3.º CEB. In: ANASTÁCIO, Zélia (Coord.). **Atas do Congresso de Educação Sexual em Meio Escolar e Meio Institucional**. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2015. p. 125-137.

RÓMAN, Martiniano; DÍEZ, Eloísa. **Curriculum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos**. Madrid: Editorial EOS, 1994.

SARAIVA, Lisiane A.; WAGNER, Adriana. A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o ensino fundamental. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 81, p. 739-772; out./dez. 2013.

SILVA, Daniela; ANASTÁCIO, Zélia. **Educação sexual na promoção da inteligência emocional – uma abordagem no 1.º ciclo do ensino básico**. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

SOUSA, Maria M. de; SARMENTO, Teresa. Escola – Família – Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. **Gestão e desenvolvimento**, 2010. Disponível em: DOI: 10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133. Acesso em: 10 nov. 2020.

SSI - Sistema de Segurança Interna. **Relatório anual de segurança interna 2019**. 2019.

UN – UNITED NATIONS. **Universal declaration of human rights, 2020**. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

UN – UNITED NATIONS. **Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos**. Comité Português para a UNICEF, 2019. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Definition and typology of violence, 2020**. Disponível em: <https://www.who.int/violenceprevention/approach/definition/en/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World report on violence and health**, 2002. Disponível em: https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/chapters/en/. Acesso em: 03 dez. 2020.

WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION. WHA 49.25 **Prevention of violence: a public health priority**, 1996. Disponível em: https://www.who.int/violence_injury_prevention/resources/publications/en/WHA4925_eng.pdf. Acesso em: 03 dez. 2020.

Legislação

PORTUGAL. **Código civil**. Decreto-Lei n.º 47344/66, de 25 de novembro, na sua redação atual.

PORTUGAL. **Código do processo penal**. Decreto-Lei n.º 78/87, de 17 de fevereiro, na sua redação atual.

PORTUGAL. **Código penal**. Decreto-Lei n.º 48/95, de 15 de março, na sua redação atual.

PORTUGAL. **Constituição da república Portuguesa**. VII Revisão Constitucional, 2005.

PORTUGAL. **Currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens**. Decreto-Lei n.º 55, de 6 de julho de 2018.

PORTUGAL. **Gabinete coordenador de segurança escolar como estrutura integrada no âmbito do Ministério da Educação, dotada de autonomia administrativa**. Decreto-Lei n.º 117, de 18 de maio de 2009.

PORTUGAL. **Lei do cibercrime.** Lei n.º 109, de 15 de setembro de 2009.

PORTUGAL. **Lei tutelar educativa.** Lei n.º 166, de 14 de setembro de 1999, na sua redação atual.

PORTUGAL. **Orgânica da Direcção-Geral da Educação.** Decreto-Lei n.º 14, de 20 de janeiro de 2012.

PORTUGAL. **Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.** Decreto-Lei n.º 139/2012.

PORTUGAL. **Procedimento concursal de recrutamento dos chefes de equipa de zona e dos vigilantes das escolas.** Portaria n.º 1018, de 10 de setembro de 2009, na sua redação atual.

PORTUGAL. **Regime de execução do acolhimento residencial, medida de promoção dos direitos e de proteção das crianças e jovens em perigo.** Decreto-Lei n.º 164, de 25 de outubro de 2019.

PORTUGAL. **Regime jurídico das armas e munições.** Lei n.º 5, de 23 de fevereiro de 2006, na sua redação atual.

PORTUGAL. **Regime penal aplicável a jovens delinquentes.** Decreto-Lei n.º 401, de 23 de setembro de 1982.

PORTUGAL. **Regulamento geral e disciplinar dos centros educativos.** Decreto-Lei n.º 323-D, de 20 de dezembro de 2000.

PORTUGAL. **Regulamento do programa escola segura.** Despacho n.º 8927, de 10 de outubro de 2017.

CAPÍTULO IV

ANTÓNIO CARDOSO FERREIRA: CONSCIENTIZAÇÃO E A PRESENÇA DE PAULO FREIRE NA SAÚDE PÚBLICA EM PORTUGAL¹

Maria Edith Romano Siems
Universidade Federal de Roraima
<https://orcid.org/0000-0001-5527-0065>
edith.romano@ufr.br

Maria João Mogarro
Universidade de Lisboa, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-5841-9280>
mjmogarro@ie.ulisboa.pt

Resumo: Este artigo apresenta um estudo que tem por objetivo compreender a presença do pensamento filosófico e de práticas educativas e formativas como conceituadas por Paulo Freire, na trajetória do médico português António Cardoso Ferreira, atuante na Saúde Pública em regiões rurais portuguesas. Metodologicamente, trata-se de estudo histórico em perspectiva histórico-cultural, entendendo o percurso histórico como movimento dialético em que os seres, ao tempo em que se constituem social e culturalmente, alteram também seus contextos e campos de atuação. Fundamentamo-nos na concepção de história vista de baixo como descrita por Edward Palmer Thompson, em que a experiência dos seres diante das realidades vividas é elemento relevante de análise e compreensão da sociedade. As fontes utilizadas foram entrevistas, artigos e textos publicados pelo autor, bem como documentos e anotações de seu arquivo pessoal. Em nossos resultados identificamos que o estudo da teoria freireana vivenciada pelo profissional que atuou como alfabetizador voluntário no final dos anos 1960, em projetos de Promoção Humana e Evangelização realizados em Portalegre e Coimbra, é definidor das

¹ Esta pesquisa foi desenvolvida como parte de um estágio pós-doutoral realizado na Universidade de Lisboa no período de setembro de 2019 a abril de 2020 sob a supervisão da professora Doutora Maria João Mogarro, cujo eixo central foi compreender a presença do pensamento educacional brasileiro em Portugal que contou com o apoio da Universidade Federal de Roraima.

concepções de saúde e de saúde pública, direcionando e fundamentando as práticas realizadas pelo profissional ao longo de toda a sua carreira.

Palavras-chave: Conscientização. Saúde pública. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Em pesquisa relativa à presença do pensamento educacional brasileiro no contexto educativo português, deparamos com reiteradas citações e referências ao trabalho desenvolvido pelo educador brasileiro Paulo Freire e de como as ideias tratadas por este autor foram e são, base de estruturação de relevantes trabalhos educativos, sociais e culturais em Portugal.

Neste percurso de pesquisa, em que fomos conduzidos à busca de compreender o impacto da filosofia freireana na atualidade da formação de professores e também a gênese desse pensamento em contexto português, identificamos que, ainda na segunda metade da década de 1960, ações educativas e culturais, em especial desenvolvidas em projetos e programas de alfabetização, já se pautavam na metodologia de alfabetização de adultos, nos moldes desenvolvidos por Freire e seguidores em Angicos, no interior pernambucano, com adaptações ao contexto português.

Na década de 1960, destaca-se a atuação do Movimento Graal, movimento feminino de inspiração cristã que, em ações dentro do Projeto Promoção Humana e Evangelização realizados de maneira articulada com setores oficiais do governo salazarista que à época era vigente em Portugal (1926 a 1974), realizou campanhas de alfabetização e de animação sociocultural em localidades rurais do interior português como Portalegre e Coimbra.

Entrevistando participantes deste projeto, e membros do Movimento Graal, registramos reiteradas alusões ao médico António Cardoso Ferreira, personagem com que já havíamos nos deparado também como autor de um texto pungente sobre seu encontro com Paulo Freire em um número especial da Revista Educação, Sociedade e Culturas publicado no ano de 1998 (FERREIRA, 1998).

O médico António Cardoso Ferreira, hoje reformado, à época das ações desenvolvidas pelo Movimento Graal em Portalegre e Coimbra (1967-1968), foi um dos estudantes universitários que se voluntariou à alfabetização de adultos em regiões rurais marcadas pela pobreza e limitações de acesso à educação e cultura. Mas o destaque, em todas as falas que o citavam, era de ter sido um excepcional alfabetizador e que, ao longo de sua trajetória como médico de saúde pública, transpôs os fundamentos filosóficos e as práticas metodológicas de Paulo Freire, para as ações de administração, formação e animação comunitária que conduziu.

No estreitamento do contato, quando da realização de entrevistas, revisão dos textos de entrevistas e acesso a documentos e publicações produzidos pelo autor, nos deparamos com um ser humano sensível, de perfil multifacetado, dotado de uma escrita profundamente poética, tanto quanto seu olhar sobre a vida, a realidade e o empenho na construção da utopia dos “ínéditos viáveis” (FREIRE, 2005).

Compreender a trajetória de um profissional de saúde pública cujas práticas apresentam-se embebidas do pensamento freireano e como deuse a transposição desses fundamentos para o campo da saúde em contexto português, tornou-se também para nós um objetivo, cujos resultados aqui apresentamos.

Fundamentos teórico-metodológicos

Metodologicamente, nos afilhamos à perspectiva dos estudos históricos em perspectiva histórico-cultural, entendendo o percurso histórico como movimento dialético em que os seres, ao tempo em que se constituem social e culturalmente, alteram também seus contextos e campos de atuação. A perspectiva que nos move é a da história vista de baixo, no sentido descrito por E. P. Thompson (1981) de que a experiência dos seres diante das realidades vividas é uma tônica a ser considerada. Entendemos que, mesmo nos momentos em que, por seu perfil de liderança, o profissional António Cardoso Ferreira veio a ocupar espaços de gestão ou coordenação

de atividades, o fez em sintonia com os homens, mulheres e crianças das regiões rurais portuguesas, em sua maior parte fortemente afetadas pelas precárias condições sociais e econômicas em que se encontravam inseridas. Nesse sentido entendemos como destacado por Carvalho (2013) a importância do sujeito em sua individualidade, para a compreensão em profundidade de processos históricos que se desenvolvem em grupos culturais.

Entendemos ainda que este estudo se insere no conjunto dos estudos desenvolvidos por Roger Chartier (1994; 2013a; 2013b) no sentido em que estes se propõem a compreender o processo de circulação e apropriação de modelos culturais e saberes pedagógicos, buscando compreender de que forma ocorreu a apropriação dos saberes desenvolvidos por Freire naquele contexto cultural, dentro de uma atividade profissional diferenciada daquela em que originalmente foram concebidos. Por **apropriação** nos referimos ao conceito explicitado por Chartier (2013a, p. 26) de que esta é “entendida ao mesmo tempo como controle e uso, como vontade de posse exclusiva pelas autoridades e como invenção pelos consumidores comuns.”

Nas análises apresentadas, observamos também as noções de campo cultural e de processos de tradução e de refração dos conceitos freireanos, em sua transposição para o universo profissional da saúde pública e como esta ocorre na relação com as influências exteriores e as diferentes relações de poder do contexto em estudo (BOURDIEU, 1991 e 1996).

Como fontes, tomamos entrevistas realizadas com profissionais que atuaram nos projetos de alfabetização de adultos junto ao Movimento Graal durante os anos de 1960 e 1970, duas entrevistas com o próprio António Cardoso Ferreira, na qual tivemos a presença e participação ativa de sua companheira de vida e atividade profissional; artigos e textos publicados pelo autor em periódicos do campo da educação e da saúde (todos descritos em nossos referenciais bibliográficos) e também documentos e anotações obtidos em consulta a seu arquivo pessoal em momentos de encontro e entrevista.

O que compreendemos ao imergir no conteúdo dos materiais em tela, é a evidência de que o contato com as ideias de Paulo Freire, muito para além da metodologia de alfabetização, que abre as portas a este universo, mostra-se definidora de todo o percurso pessoal e profissional vivenciado pelo extraordinário personagem que identificamos ser o Dr. António Cardoso Ferreira, em sua trajetória de vida.

O texto encontra-se organizado de forma a apresentar um panorama do percurso profissional em seus tempos e espaços, para em seguida compreendermos como se dá a interlocução de António Cardoso Ferreira, a quem em alguns momentos nos referiremos como ACF, com Paulo Freire, para posteriormente analisarmos como esta interlocução com Freire intervêm em seu conceito de Saúde, na construção de uma cultura de Saúde Pública e nos processos formativos e associativos em que atua.

Percurso de um profissional da Saúde Pública

Nascido a 20 de fevereiro de 1948 em Setúbal, Portugal, António Manuel Freire Cardoso Ferreira ingressa em 1965 no curso de medicina da Universidade de Lisboa. Os anos, eram de intensa atividade social, cultural e política em várias partes do mundo e nem mesmo o fato de atravessarem a ditadura salazarista o manteria fora dos intensos movimentos associativos que se disseminavam no período. Membro da Juventude Universitária Católica -JUC e já em namoro com Maria José Pereira Dias Cardoso Ferreira, também estudante de Medicina e que se tornaria a sua companheira, na vida conjugal e em uma carreira profissional dedicada à saúde pública e à intervenção social e comunitária nas regiões em que atuaram.

A opção pela saúde pública dá-se em 1968, no quarto ano de medicina em uma aula ministrada por Arnaldo Sampaio, médico de saúde pública e investigador com prestígio internacional, impulsionador da rede nacional de Centros de Saúde com uma dinâmica inovadora. Na manifestação de Ferreira em entrevista concedida no ano de 2018 :

Foi esta abordagem nova, muito diferente da que ia aprendendo no curso de medicina, que me fez despertar para a carreira de saúde pública, optando por fazer um curso de formação específica nesta área, coordenado pelo próprio Arnaldo Sampaio, no primeiro semestre de 1973, imediatamente após a licenciatura. [...] E desde então, e até o prof. Arnaldo Sampaio se reformar, foi nele e na sua equipa que encontrámos todo o apoio para as situações em que era preciso desbravar terrenos pela primeira vez, nos processos de saúde comunitária, numa relação que foi entrelaçando amizade, diálogo e partilha de referenciais. (Entrevista realizada com António Cardoso Ferreira em 04 de dezembro de 2018).

O chamado para o serviço militar na Guiné-Bissau, um mês antes do 25 de abril de 1974, adia o início do trabalho na saúde pública que se desenvolve em Centros de Saúde do interior rural atuando em áreas como o microplanejamento, a Educação e Promoção da Saúde, a atenção a grupos de vulnerabilidade acrescida, seja por fatores etários, situações de dependência ou risco de exclusão social. Na descrição desse percurso, assim António Cardoso Ferreira sintetiza:

Esta multiplicidade de caminhos, em interação com outros profissionais, instituições e comunidades locais, levou-me com naturalidade à relação da Saúde Pública com os Cuidados de Saúde Primários, e posteriormente também com os Cuidados de Saúde Diferenciados. Da mesma forma, feze-me descobrir os valores da interdisciplinaridade, da cooperação intersectorial e da participação comunitária. Com base neste processo evolutivo, torna-se compreensível que, a par das minhas funções como médico de Saúde Pública, tenha optado por colaborar em práticas de Clínica Geral, quando os recursos eram insuficientes e as áreas eram prioritárias para o Centro de Saúde (apoios em Tuberculose/Silicose e em Saúde Ocupacional, em Aljustrel; apoio em localidades isoladas em postos de saúde informais, completado por apoio domiciliário, em equipa com a enfermagem, em pessoas com dependência motora, nos anos 80, em Paredes de Coura; apoio no atendimento a pessoas com dependências de álcool e drogas, em articulação com o Centro Regional de Alcoologia de Coimbra e com o SPTT/IDT, (Serviço de Prevenção e Tratamento das Toxicodependências, mais tarde reformulado como Instituto da Droga e das Toxicodependências) em Gouveia; articulação regular com

o Serviço de Psiquiatria da área, sobre situações problemáticas seguidas no Centro de Saúde de Gouveia (FERREIRA, 2017).

Além dessas ações, de maior regularidade em seu cotidiano, participou também em processos formativos de novos profissionais da saúde; em estudos e pesquisas de investigação-ação e em projetos conjuntos com os ministérios da saúde e da educação, tanto em âmbito regional como dos Serviços Centrais. Mesmo após a reforma, segue atuando nos campos da Educação para a Saúde e Educação Sexual em cooperações regulares com Centros de Saúde e Agrupamentos Escolares.

O percurso apresentado em Ferreira (2005) registra o início da atividade como médico de saúde pública ainda nos alvares do 25 de abril, no ano de 1975 em Aljustrel, onde atua como médico do Centro de Saúde até 1982, a promover diversas iniciativas com base na constituição de equipas por freguesia, professores, membros da Junta da Freguesia e voluntários – pautando-se pela realização de reuniões alargadas envolvendo os profissionais de educação e de saúde, constituindo o que vai entender como um “fórum de intercomunicação e de promoção de iniciativas conjuntas” (FERREIRA, 2005, p. 25).

Entre 1982 e 1987, o trabalho desenvolve-se em Paredes de Coura onde a equipa identificou como prioritário observar as “deficientes condições de saúde e desenvolvimento de competências psicossociais em relação às crianças, antes de sua entrada para a escola”. Nasce assim o projeto “À descoberta do ser criança no meio rural” e a criação da OUSAM – Organismo Utilitário e Social de Apoio Mútuo, Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S.), estabelecida no Concelho de Paredes de Coura, Distrito de Viana do Castelo.

Em 1987, transfere-se para o Centro de Saúde de Gouveia, onde inicia processos de planeamento participativo em saúde e integra equipas que promovem projetos em diversas áreas, como a equipa do Projeto Interministerial para a Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), no

âmbito do qual se desenvolve um conjunto de Festas Comunitárias, criando-se o Grupo Aprender em Festa (GAF), grupo animador do envolvimento de escolas e jardins de infância, famílias e comunidades locais na realização de festas, que valorizam com alegria a cultura local, partilham aprendizagens e aproximam os vários intervenientes, através da festa. Hoje, o GAF é uma associação que se assume como promotora do desenvolvimento das pessoas e comunidades, intervindo em diferentes áreas.

Outra iniciativa, promovida pela Escola Secundária, leva a que durante vários anos funcione um Grupo Promotor de Caminhadas, no qual participou. Ainda com base na cooperação entre os serviços de saúde e da educação, participa na criação de uma equipa interdisciplinar para os problemas de desenvolvimento da criança, em Gouveia, e colabora em projetos nacionais de cooperação entre os dois ministérios, como o Programa de Educação para Todos (PEPT).

No período de 1988 a 1993 atua no Distrito de Guarda, em que o concelho de Gouveia se insere e coordena, a partir de 1988, e a par do seu trabalho em Gouveia, o Núcleo de Educação para a Saúde Distrital (NESD), que promove a formação dos técnicos das equipas dos Centros de Saúde e incentiva a partilha de experiências, além de prosseguir com formas de cooperação entre os centros de saúde e os serviços de educação, nomeadamente em relação à área da Alimentação, tendo-se constituído um Grupo Intersectorial para a Alimentação, através do qual se estimulou a iniciativa de pequenas hortas escolares, a redução do sal no pão e o Projeto “Eu sei comer... e tu?”. Deste projeto resultou uma exposição e a publicação de um caderno com pequenas histórias, adivinhas, provérbios, cantigas e outras recolhas feitas com base nas tradições locais no âmbito da alimentação.

A reforma aconteceu no fim de 2009. Maria José, (que trabalhou no concelho de Celorico da Beira, vizinho do de Gouveia, e colaborara igualmente na coordenação distrital, na área da Saúde Escolar e na coordenação das Autoridades de Saúde do distrito) reformara-se um ano

antes, mantendo algum apoio voluntário na área do planejamento familiar, naquele centro de saúde. Para ganharem distância em relação ao longo caminho percorrido até então, aceitam ambos o convite de uma amiga para irem participar em atividades da Misericórdia de São Tomé e Príncipe, durante dois meses e meio, contribuindo para a formação de um grupo de jovens animadores que apoiavam crianças e famílias, ajudando-os na concretização da educação para a saúde e na capacidade para responder às principais necessidades das crianças e famílias no âmbito da saúde.

Entretanto, o final de uma carreira que começa nas luzes do 25 de abril com a ampla gama de possibilidades que o período pós-revolucionário abria, ocorre em um outro contexto de relações no entorno. No relato do próprio ACF, em entrevista concedida no ano de 2018, refletindo acerca de uma estruturação cujas normas rígidas e uniformes a cada dia mais distanciava o trabalho concreto da vida das populações mais vulneráveis, e indicando como a aposentadoria representou o alívio “do peso do stress e do vazio do desencanto”:

Os meus últimos anos como profissional foram uma espécie de exílio, cumprindo normas, resistindo nas áreas de atenção a grupos vulneráveis e aceitando canalizar parte importante do meu horário de trabalho para a intervenção em equipas de acompanhamento de pessoas com problemas de álcool e drogas, através do centro de Saúde e do IDT. (Entrevista realizada com António Cardoso Ferreira em 04 de dezembro de 2018).

E complementa:

Não posso, no entanto, deixar de analisar com amargura a evolução do Serviço Nacional de Saúde desde os anos em que a experiência portuguesa foi pioneira e referência além-fronteiras em saúde pública e cuidados de saúde primários, até aos tempos atuais, em que o perfil do médico de saúde pública que aprendi com Arnaldo Sampaio se vai apagando, bem como a vitalidade dos cuidados de saúde primários formulados em Alma-Ata. (Entrevista realizada com António Cardoso Ferreira em 04 de dezembro de 2018).

Esta postura crítica e, que apresenta um sentido de insatisfação com os rumos adotados nas macropolíticas de saúde em Portugal, não impedem, entretanto, o reconhecimento institucional da relevância de seu trabalho que o colocou entre os distinguidos em 2017, com a Medalha de Ouro do Ministério da Saúde por seu percurso refletido em nota curricular.

E como se dá o entremeio, nesta trajetória de vida profissional e pessoal, com a filosofia de educação freireana? Como esta se apresentará em diferentes aspectos do trabalho e das concepções do médico António Cardoso Ferreira? É o que apresentamos em nossos próximos tópicos.

Encontros com Paulo Freire e a noção de Conscientização

O acesso a teoria freireana dá-se no momento da formação universitária, embora em contexto exterior à universidade e irá ampliar-se e diversificar ao longo da vida laboral. O contato com o educador Paulo Freire é assim descrito:

Paulo Freire entrou na minha vida quando eu tinha vinte anos, trazido por gente com quem entrelacei uma amizade cimentada pela partilha de experiência, de ideias e de afectos. Mas veio sobretudo ligado ao desafio concreto de viver processos de conscientização através da alfabetização de adultos, numa sociedade hostil ao esforço de libertação dos pobres e oprimidos (FERREIRA, 1998, p. 164).

Mais do que isso, no relato deste encontro destacamos como, para além da reflexão acerca do estudo de um “modelo ideológico”, Freire se apresenta “misturado a pessoas à procura de aprender a ler a vida para além das palavras, e a escrevê-la com as suas mãos e sonhos”. Neste universo demarcado pela convivência com pessoas em situação de pobreza, o diálogo construído coloca em causa não apenas o ‘outro’, as condições de existência e relação do ‘outro’, mas a própria existência e assim, pessoalmente “posto em causa” a abertura à mudança se deu. E uma mudança ocorrida em uma fase precoce, delimitadora do início da vida profissional, afetiva e pessoal. Definidora de percurso.

Este encontro, até então ligado aos processos formativos de alfabetizadores realizados no âmbito do projeto de Promoção Humana e Evangelização que tinham vínculos com o Movimento Graal, será depois personificado em um encontro presencial com Freire em Genebra.

E como se dá a entrada no Projeto Promoção Humana e Evangelização? Conforme relato de entrevista, Maria José vê um anúncio afixado em um mural da universidade convidando estudantes do ensino superior, independentemente do curso que estivessem cursando, a atuarem em trabalho voluntário com grupos de adultos numa zona do Alentejo, tendo em vista sua alfabetização, com previsão de permanência por um mês. Aceito o desafio, ACF desloca-se a Portalegre em julho de 1968, onde permanece por quatro semanas, a primeira delas destinada exclusivamente à formação e as próximas já com atuação em campo. Ao final da quarta semana de atividades, já um segundo grupo de voluntários chega para dar continuidade ao trabalho que se estende até o final de agosto.

Entendemos, entretanto, ser muito relevante a forma como essa formação se dá. Em entrevista, ACF assim descreve este processo formativo:

Havia uma equipa coordenadora, constituída por pessoas que tinham preparado o projeto – a Maria Justina (formação em Filosofia e Pedagogia), que tinha estado na América Latina e conhecera Paulo Freire e a aplicação do seu método, no exílio; a Teresinha Tavares, professora em Portalegre que integrava uma pequena equipa do Graal naquela cidade; o prof. Lindley Cintra, da Faculdade de Letras de Lisboa, que teve um papel muito importante na organização da série de “palavras geradoras” para o processo da conscientização no contexto sociocultural da região; e ainda outras pessoas que apoiavam o projeto e participavam em alguns aspectos da sua realização, como a Manuela Silva (economista) e o eng.º Bruto da Costa, ambos muito interessados nas dinâmicas do desenvolvimento comunitário. De facto, a M^a Justina foi determinante pela recolha de experiências e material de que foi portadora, mas a equipa de apoio, pela sua diversidade de áreas e pela sua sintonia com a metodologia de Paulo Freire, teve grande importância na concretização do projeto, além da vantagem de a equipa local do Graal ter já então fortes laços na cidade de Portalegre e em algumas aldeias, onde o Graal

estava a desenvolver um projeto de Promoção Humana e Evangelização, no qual esta nova iniciativa se iria inserir. (Entrevista realizada com António Cardoso Ferreira em 04 de dezembro de 2018).

Nesta primeira etapa de apresentação da metodologia de trabalho, um elemento fundamental é descrito: após o dia de trabalho de cada um dos formadores nas aldeias, o retorno era marcado pela partilha entre todos das ocorrências do dia, o debate relativo às diferentes dificuldades e soluções encontradas ou seja, um processo de formação imersivo e intenso, apoiado pelo coletivo em sua peculiar potencialidade constitutiva. No destaque de ACF em entrevista, o trabalho “[...] focava-se sobretudo na dinâmica do pensamento crítico, tentando abrir aos participantes a ideia de construir palavras como uma construção de cultura a partir da vida e dos desejos de tornar possível um futuro melhor” (Entrevista realizada com António Cardoso Ferreira em 04 de dezembro de 2018).

Vê-se que, já desde esse primeiro momento, aspectos fundantes da filosofia de educação freireana são destacados, em especial sua profunda vinculação com as questões culturais envolvidas no ato de leitura e escrita do mundo e da conscientização de todos quanto aos condicionantes da realidade da existência de cada um e sua potencialidade de existência como sujeitos ativos e aptos à transformação destas condições (FREIRE, 2005).

A presença de Freire que se avizinhava inicialmente no campo teórico e de orientação de práticas educativas, em outra ocasião se materializa em uma conversa acontecida com Paulo Freire na cidade de Genève, em novembro de 1974, quando em companhia de um membro do Graal, Celeste Isabel e de Maria José, lhe fazem uma visita de surpresa. E no encontro dos extraordinários, a leitura do contexto: “Ali estava uma pessoa, assumindo-se com qualidades e defeitos, que apesar do peso da burocracia institucional, era capaz de abrir as portas de par em par para conversar com três portugueses que o importunavam sem aviso prévio.” (FERREIRA, 1998, p. 165).

Neste encontro único Freire, após ouvir relatos da adoção de seus princípios pedagógicos em processos de promoção de saúde com grupos e comunidades, anima, aponta pistas, indica relações entre o que acompanhava no sistema educativo e que poderia ser transposto ou recriado na área da saúde. E é sobre este aspecto que nos debruçaremos nos próximos tópicos.

Freire e o desenvolvimento dos conceitos de Saúde

Em artigo publicado em 2005, na revista *Aprender ao Longo da Vida*, intitulado “Aprender a promover a saúde ao longo da vida”, a epígrafe é de Christoph Djours que define saúde como “a capacidade de cada homem, mulher ou criança para criar e lutar pelo seu projecto de vida pessoal e original em direção ao bem-estar” (FERREIRA, 2005, p. 24). Entendemos ser esta uma das definições de saúde entre outras que foram-se construindo em diferentes espaços e tempos históricos. Não temos aqui a intenção de explorar esse tema especificamente, com os tons que a ele são dados pelos organismos internacionais de saúde, mas de dar destaque ao quanto o entendimento da relevância da vida em coletividade se apresenta na forma como António Cardoso Ferreira irá compreender “saúde”.

Em texto publicado na revista *A Candeia* Ferreira (1985, p. 29), enquanto atuava como Delegado de Saúde no Concelho de Paredes de Coura, após longa argumentação demonstrando que a manutenção da saúde não trata de questão de marcação do destino na vida dos sujeitos, mas é interligada a questões sociais, culturais, econômicas, todas elas resultado de lutas sociais e políticas, assim se refere à saúde:

Saúde é bem-estar,
Saúde é equilíbrio entre nós e o meio em que vivemos.
A Saúde de cada um de nós está ligada à Saúde de nossa comunidade.
A Saúde não cai do céu aos trambolhões. Conquista-se aos poucos e em conjunto. (FERREIRA, 1985, p. 29).

Esta percepção da relação entre saúde e contexto coletivo é explicitada em Ferreira (2005, p. 24): “Nascemos trazendo conosco uma energia

potencial e um conjunto de limitações, assentes na nossa carga genética, à espera do desenvolvimento que decorrerá de nossa relação com os outros, com o mundo e com a história.” Mas é ainda amadurecida em uma explicitação mais clara e ampliada de sua concepção de sujeito em processo de conscientização:

Falemos, pois, da saúde que, da semente à nascença, se pode tornar uma árvore frondosa por dentro de cada um de nós, através do desenvolvimento de competências partilhadas com os outros, da longa aprendizagem a partir da vida, escolhendo caminhos, avaliando resultados, saboreando prazeres que nos expandem, sonhando mudanças e tentando construí-las em comunidade e em diálogo com a natureza que nos sustenta. (FERREIRA, 2005, p. 25).

Evidenciam-se nesses excertos a íntima correlação que ACF estabelece na definição do conceito de saúde como um estado que se desenvolve por sujeitos ativos, em processo de atuação coletiva em contexto comunitário. Um desenvolvimento pessoal que é pautado por uma compreensão de homem, de mundo e de sociedade essencialmente crítica e propositiva, que não se isenta de analisar a complexidade de cada ser. Em outra manifestação pessoal vai assim se manifestar:

Tem vindo a prevalecer a atitude alienada de pensar a saúde como algo que depende de um destino mágico, biológico ou tecnológico e acredita-se que se pode comprar a saúde como se compra um chapéu a pronto ou em prestações, aos agentes de um poder cada vez mais controlado por lobbies que visam o seu próprio lucro. Isto aponta para a captura da saúde pervertida pela sociedade do consumo e assenta na confusão entre *direito à saúde e direito à assistência na doença*. Considerar a saúde como um valor fundamental é, pelo contrário, tomá-la como referência prioritária, concreta e dinâmica, constituída por um conjunto de potencialidades que cada ser humano é portador, desde o início da vida, com suas raízes genéticas e culturais. (Entrevista realizada com António Cardoso Ferreira em 04 de dezembro de 2018).

E aprofundando a compreensão dos sentidos da saúde como valor:

O que há de original neste valor é que ele não paira abstratamente fora de nós, mas se desenvolve em nós próprios, na relação com o meio que nos rodeia e caminhando através das nossas aprendizagens e comportamentos que condicionam o percurso do *mais-ser*² biopsicossocioambiental. (Entrevista realizada com António Cardoso Ferreira em 04 de dezembro de 2018).

E que impactos essa concepção traz em sua atuação no processo de pensar uma cultura de saúde pública? É o tema ao qual nos dedicamos no próximo tópico.

Freire no pensar uma cultura de saúde pública

A escolha pela atuação em Saúde Pública deu-se precocemente para o casal Cardoso Ferreira. Em 1979 em artigo publicado em parceria com Maria José Cardoso Ferreira, em período em que atuavam, ele como Delegado de Saúde em Aljustrel e Maria José como Subdelegada de Saúde na mesma freguesia, em uma publicação da Direção Geral de Saúde que orientou o XII Curso de Actualização e Aperfeiçoamento da Sociedade Portuguesa de Pediatria, denominada “Cuidados Primários” apresenta dados estruturais e demográficos que compunham a caracterização do Concelho de Aljustrel, destaca que o farto conjunto de informações ali contidas seria insuficiente para caracterizá-lo e que “Seria necessário abordar aspectos como os recursos e hábitos alimentares, a escolarização, os elementos socioculturais que condicionam a dinâmica comunitária e a atitude das pessoas perante a vida e em torno da saúde” (FERREIRA; FERREIRA, 1979, p. 167) e aí vai também referir-se a um dos elementos centrais que caracterizam sua atuação em Saúde Pública: o trabalho em equipas e comissões multidisciplinares e multisetoriais.

No caso específico aqui, aponta que é sobretudo através das Comissões de Saúde “que a equipa penetra na comunidade (e que reciprocamente sofre

2 Prefiro o termo *mais-ser* ao “bem estar” que é estático, enquanto no “*mais ser*” há desenvolvimento (FERREIRA, s. d.)

a sua influência) dialogando e compreendendo os valores socioculturais e os problemas concretos que condicionam atitudes e comportamentos das pessoas” (FERREIRA; FERREIRA, 1979, p. 175-176).

Essa prática de estruturação das ações a partir da escuta ativa das pessoas envolvidas nas comunidades, de não trazer apenas soluções ou ideias construídas por especialistas em gabinetes, é a marca central de atuação. Criar espaços de diálogo, em que as vozes tenham oportunidade formal de se manifestarem e, a partir de reflexões conjuntas construir saídas para os problemas identificados é percebido na condução dos diferentes campos onde atuaram.

Materiais pessoais presentes no arquivo de António Cardoso Ferreira, utilizados na condução de reuniões e de processos formativos, trazem clara e evidentemente descritos, aspectos que remetem à distinção dos níveis de consciência, como descritos em Freire, mas com rica associação a metáforas do cotidiano, e a relevância de que a atuação ativa se estabeleça com base em propostas de “conscientização” das populações quanto à sua condição de sujeitos ativos e participativos, desde a identificação das necessidades e problemas, até o estabelecimento de estratégias para sua solução. Em relato de entrevista, assim ACF indica passos do percurso que o leva a esta forma de atuação:

Lembro-me de ter lido excertos de “A educação como prática da liberdade” e, mais tarde, da “Pedagogia do Oprimido”. Tocou-me em especial a dinâmica da evolução desde a fase de consciência submetida até à da consciência crítica libertadora, e comecei então a pensar que este modelo se podia aplicar na área da saúde, além de que, em educação para a saúde, também é possível identificar processos de educação bancária e processos de educação problematizadora. (Entrevista realizada com António Cardoso Ferreira em 04 de dezembro de 2018).

Textos esparsos produzidos para comunicações orais que nos foram apresentados por Ferreira (s.d) apresentam importantes reflexões sobre seu entendimento quanto à profunda interconexão da saúde pública com os sentidos de conscientização e de como esta deva dar-se em coletividade:

Podemos então dizer que a prática da saúde pública se alimenta da cidadania, da democracia participativa, da paz, da equidade, da ecologia. Caminha de braço dado com a liberdade, a responsabilidade, o trabalho em rede, a valorização das diversidades e a capacidade para aceitar limitações e assumir compromissos. É geradora de solidariedades, de afecto e de esperança. Abrange um enorme leque de horizontes que vai do desenvolvimento local à cidadania planetária. Aquilo que está “doente” tem a ver com o chão que pisamos, o espaço em que movemos, as companhias que recusamos, as roupas que vestimos, o sotaque da nossa linguagem, e o desfazamento entre palavras e gestos (FERREIRA, s.d., s.p.).

Questionado em entrevista se esta prática de escuta à comunidade não se caracterizaria como prática corrente na atuação em saúde pública, assim ACF se manifesta, quanto à atuação dos profissionais de Saúde Pública:

Por um lado, nós estávamos com esse olhar no sentido de construir um conjunto de respostas aos problemas da comunidade, a partir das necessidades expressas pelas pessoas, dos recursos que já existiam e dos que poderiam conseguir-se mais. E fazê-lo dentro de uma política de saúde, uma perspectiva que fosse de fato ajudar a promover mudança. Os responsáveis pela saúde pública nacional tinham formação nesta matéria da identificação dos problemas de saúde dos grupos e das comunidades. Desejavam que esse trabalho de identificar problemas, escolher prioridades, construir projetos e objetivos, e avaliar e reformular etc. que isto fosse feito e havia uma escola de saúde pública que nos preparava nesse sentido. Mas entre os médicos de saúde pública mais antigos, pouquíssimos tinham já uma visão assim, e não havia referências na altura de formas de planeamento participativo em saúde. (Entrevista realizada com António Cardoso Ferreira em 04 de dezembro de 2018).

Entendemos que vivenciamos aí uma soma de oportunidades: um contexto de saúde pública que já se pautava numa perspectiva de identificação de questões das comunidades que levavam a impactos na saúde, e o acesso que particularmente António Cardoso Ferreira teve ao referencial teórico de Paulo Freire, ausente no âmbito da formação médica.

Nas práticas como nos foram descritas e na observação de textos dinamizadores das discussões em coletividade, de maneira geral constituídos

de alegorias e textos literários “em aberto” vemos um genuíno e radical interesse em estimular a emergência de vozes, não como direcionamento de pensamentos, mas com o intuito concreto de estabelecer espaços de amplidão e diversidade de expressão. É o exercício dialógico como concebido em Freire em

Há ainda um relevante aspecto a ser destacado neste percurso de constituição de um proceder estruturado na saúde coletiva, a ideia de fazer o envolvimento das comunidades em uma ponta, mas o de envolver outros profissionais da saúde neste formato de percurso. A produção coletiva é caracterizada em um texto produzido em parceria com outros médicos de Saúde Pública: João Diegues e Mário Martins e que foi apresentado como texto desafio nas III Jornadas de Saúde Pública realizadas em Viana do Castelo, no ano de 1992.

Um texto que compunha este material enfatiza a ideia de que a “A saúde não é...um chapéu” a ser adquirido pronto a levar para casa ou a ser posto em cada cabeça vivente. Equipas coletivas trabalham no sonho de “que seja possível construir cidades mais saudáveis, onde haja lugar para o desenvolvimento das potencialidades da pessoa e da comunidade” (FERREIRA, s. d., p. 133).

E os princípios da Saúde Pública aqui estabelecidos têm, como consequência fundamental, o desafio de serem implementados a partir de processos formativos que irão ter o coletivo como prioridade e acabarão por serem dinamizados em perspectiva associativa, conforme apontaremos em nosso próximo tópico.

Freire em processos formativos e associativos

Desde o primeiro relato de inserção na vida laboral como profissional de saúde, ainda em Aljustrel, a relação com as escolas das comunidades em que atuou e seus profissionais é uma constante. Impossível isolar a que ponto a experiência voluntária como alfabetizador em Portalegre e Coimbra ao final dos anos 1960 é determinante ou não deste processo,

mas o perfil “pedagogo” e educador de ACF é manifesto e consciente, como descrito em artigo publicado na revista Forma:

É a relação médico-doente uma questão pedagógica. O processo de mudança tem que partir simultaneamente de ambos os pólos, não sendo muito diferente do que tem vindo a ser procurado nos novos métodos participativos de ensino/aprendizagem....No fundo trata-se de promover a conscientização em torno do papel de cada um perante a saúde individual e coletiva. (FERREIRA, 1986, p. 15).

E, explicitando de que forma pensa dever ocorrer a “conscientização em torno do papel de cada um perante a saúde individual e colectiva” (FERREIRA, 1986, p. 19) indica a base freireana de constituição de suas concepções:

Paulo Freire diz que na relação autoritária (antidialógica) não há comunicação, mas sim um sujeito que “faz comunicados” dirigidos a um objeto. Isto representa que, da parte do próprio doente há a tendência para se alienar na subserviência relativamente ao médico, pelo menos enquanto perante ele. Penso que a maior parte dos médicos já não se assume com aquele estatuto autoritário impositivo de quem prefere nem sequer explicar os porquês das coisas, e resume a relação com o doente a “fazer comunicados” ou “dar ordens”. (FERREIRA, 1986, p. 18).

Ao longo de sua vida laboral, vários são os processos formativos em que o vemos envolvido como, por exemplo, o desenvolvido em março de 2014 no projeto “Círculo de Conhecimento” iniciado em 2012, no âmbito do Movimento Graal e que “pretende proporcionar a aquisição e partilha de conhecimentos entre organizações e profissionais, que atuam no território do distrito de Setúbal no âmbito do terceiro setor” em que atua como facilitador, ao lado de Maria José Ferreira, Isabel Cunha e Elsa Coutinho.

Mas outras muitas atuações como formador são encontradas em seus relatos e publicações, sempre em profundo respeito e articulação com os

espaços educativos, em especial as escolas das localidades onde atua. Não se trata apenas de relações pontuais, mas de articulações profundas, de quem efetivamente buscou conhecer e respeitar os espaços de educação formal das comunidades, como podemos inferir em textos como os apresentados na oficina “A escola aberta à cooperação interinstitucional”, publicada nos Cadernos PET (FERREIRA, 2000).

Suas reflexões sobre a escola mostram suas raízes na vivência como profissional de saúde pública em comunidades afastadas dos grandes centros. Em artigo publicado em uma revista de educação que tinha como proposta a realização de um dossiê sobre insucesso escolar (FERREIRA, 1991), apresenta o caso de uma menina a quem chama Luísa, com um histórico de fracasso no aprendizado de conteúdos escolares, embora com um percurso familiar e social sem maiores restrições.

Trazida hipoteticamente pela escola ao médico e ao Assistente Social, recebe, de ambos os profissionais laudos diagnósticos esvaziados de sentido – Disfunção Cerebral Mínima/ Disfunção Familiar – que justificariam o insucesso escolar manifesto por Luísa. E é analisando o distanciamento entre a expectativa colocada sobre a escola e seu funcionamento concreto, que identificamos o profundo senso crítico do médico-educador pautado em uma real vivência das condições de funcionamento do ambiente escolar e seu cotidiano:

Esta teia institucional com sucessivos andares a que chamamos Escola, actua sobretudo como condicionante de professores e alunos, num processo em que a instituição marginaliza a comunidade, a instrução ignora a cultura, o curriculum esquece o desenvolvimento de certas aptidões, e a competência espezinha a solidariedade. Neste contexto, o sucesso escolar é um produto fortemente enviesado em relação ao processo de desenvolvimento global de cada criança. (FERREIRA, 1991, p. 33).

Casos como o de Luísa e os questionamentos que fazem emergir, findam por tornar-se geradores de articulações comunitárias em associações e grupos comunitárias que buscam, a partir das próprias

comunidades, animá-las a que em conjunto e de maneira articulada, encontrem e construam estratégias de enfrentamento das dificuldades e atendimento das necessidades coletivas.

A participação em associações que se pautam na animação comunitária, é uma constante na vida de António Cardoso Ferreira, tanto como participante e colaborador quanto como parte das equipes fundadoras. Destacamos neste texto, o trabalho desenvolvido no GAF - Grupo Animação em Festa, cuja descrição sintetiza de maneira primorosa a compreensão que articula esse tipo de ação e que foi publicado em um Boletim Informativo de Gouveia no ano de 2002.

Foi mesmo no meio das crianças que o GAF nasceu. Com elas abriram-se as portas e janelas das escolas para aprender a olhar a vida com os cheiros e os sabores que não veem nos manuais escolares. E as crianças guiaram-nos até aos seus avós, que reviveram com elas memórias da infância, guiaram-nos também na construção de uma dúzia de outras festas, de uma grande feira de cultura popular e até de alguns livros que contam essas memórias dos avós para quem quiser revivê-las também. [...] Depois, à medida que algumas crianças foram crescendo, começaram a guiar o GAF pelos caminhos da animação com jovens, a partir de suas motivações, dos seus grupos de amigos, e, também das suas mãos e dos seus sonhos. [...], mas as crianças que têm vindo a guiar o GAF, desde o início desta viagem, levaram-nos também a conhecer os seus pais e as suas famílias. E com elas descobrimos que algumas destas famílias não eram afinal famílias, estavam dentro das casas, mas pareciam-se mais com cadeiras partidas ou com móveis comidos pelo caruncho. Entramos em muitas casas à procura de perceber as razões de certas dificuldades de aprendizagem, de alguns problemas de higiene e saúde, ou de um comportamento mais desinserido, e saímos com a necessidade urgente de descobrir o que faz falta para que as pessoas sejam pessoas e consigam caminhar confiantes pela vida com o seu próprio projeto de serem felizes e de criarem condições para que os seus filhos o venham igualmente a ser. (FERREIRA, 2002, p. 3).

É um relato que nos permite perceber a amplitude do entendimento sobre os sentidos de saúde e de saúde pública como parte integrante e essencial do trabalho de uma medicina comprometida com a coletividade. Mais do

que isso, as marcas de sentidos de coletividade e conscientização fazem-se presentes, nas referências a este mesmo Projeto:

Na perspectiva do GAF, os processos de pobreza, exclusão social e marginalidade afectam reciprocamente pessoas, famílias e comunidades, e os caminhos para o desenvolvimento pessoal cruzam-se com os do desenvolvimento comunitário. Daí que os dois pilares deste Projecto sejam a Animação Comunitária e o estímulo, junto das famílias em risco, para o desenvolvimento de Projectos de Vida. A Animação Comunitária visa promover a conscientização e intervenção dos cidadãos, de forma a que a Comunidade se capacite para dar resposta aos desafios do desenvolvimento local, valorizando a sua identidade cultural, investindo numa cooperação mais solidária e alargando o diálogo dentro de si, para que as famílias e grupos sociais em risco de exclusão tenham mais caminhos de realização e espaços de inserção social. (Entrevista realizada com António Cardoso Ferreira em 04 de dezembro de 2018).

E, finalizamos aqui este olhar sobre a questão da participação em processos formativos e associativos, que poderia, por si só estender-se em um longo texto, dada à diversidade de projetos em que estive envolvido ao longo da vida.

Considerações finais

E. P. Thompson em sua perspectiva historiográfica que destaca a relevância da forma como cada indivíduo vivencia sua experiência, diante das condições objetivas da realidade, imerso nos condicionantes econômicos e culturais de seu tempo histórico, nos lembra que são os sujeitos, em sua rica individualidade e subjetividade que estabelecem os sentidos, nem sempre previsíveis dos fatos que experienciam.

Na análise do percurso pessoal e profissional de António Cardoso Ferreira, nos foi possível identificar com imensa clareza como, o acesso precoce à obra em prática, de Paulo Freire, mostrou-se definidora dos fundamentos de percurso seguidos ao longo de toda a carreira profissional. Como destacou Maria José Cardoso Ferreira ao final de uma

entrevista realizada em dezembro de 2019, “Afiml, nestes processos nem falámos de Paulo Freire, mas de facto, o que está subjacente a tudo isto é a conscientização. Paulo Freire está por dentro de tudo isto.” Ao que somos complementados por ACF: “Por isso dizemos que o importante é as pessoas serem sujeitos dos processos, ganharem consciência crítica e comecem a pôr isso em comum com mais gente para encontrarem formas de construir mudança”. (Entrevista realizada com António Cardoso Ferreira em 04 de dezembro de 2018).

António Cardoso Ferreira, embora atuando ativamente em processos formativos e em eventos científicos como congressos e seminários, não teve, ao longo de sua carreira o interesse no desenvolvimento de um perfil acadêmico. Trata-se, conforme textualmente indicado em entrevista, de uma opção pelo contato com as populações aonde a atuação de sistemas de saúde pública eficazes seria efetivamente transformadora. No caso em tela, populações de regiões rurais de Portugal. Seus textos trazem claramente essa marca do interesse de serem lidos e compreendidos por todos e de serem suficientemente consistentes e profundos, sem abandonar a lógica de respeito a diferentes culturas e compreensões.

Finalizamos aqui com a fala do próprio Ferreira (2018), que nos oportuniza a compreensão das sínteses feitas ao longo de sua carreira a partir do contato com Freire:

Nos verões de 1968 e 1970, participei nas primeiras campanhas de alfabetização de adultos em Portugal, pelo método de Paulo Freire. Promovidas pelo Graal, respectivamente nas regiões de Portalegre e Coimbra. Este pedagogo brasileiro criou um processo de aprendizagem da leitura e da escrita em relação estreita com o desenvolvimento da “conscientização” e da “Práxis” dos alfabetizandos, ganhando consciência de suas capacidades e construindo um conjunto de projetos de libertação transformadora. Através dessas campanhas, dei passos importantes na descoberta de que, na medida em que os mais pobres ganhem uma consciência crítica sobre si próprios e alarguem essa consciência ao modo como veem o mundo à sua volta, mais capacitados vão ficando para se libertarem da teia de rótulos negativos em que estão presos, aprendendo a cooperar entre si e a tomar o destino em

suas mãos . Comecei mais tarde a aplicar com alguns grupos esse processo de conscientização em relação a saúde tomando como base a noção de que a saúde é a capacidade de cada homem, mulher e criança para criar e lutar pelo seu projeto de vida (FERREIRA, 2018, p. 2).

Em nosso processo de escrita e análise, também desta forma nos posicionamos. Não nos debruçamos aqui a retomar os sentidos e conceitos de Paulo Freire, entendendo que tem sido amplamente trabalhado por diferentes autores, pesquisadores e estudiosos. Compreendemos em todas as ações de Antônio Cardoso Ferreira a sua presença subjacente e transposta em prática recriada. Trata-se de desejo manifesto pelo próprio Freire que, em várias ocasiões posicionou-se quanto ao fato de não desejar ter seu pensamento e suas práticas meramente reproduzidas, mas de ser a cada tempo, em cada espaço e com cada ser, revisto, revivido e reconstruído.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. Estruturas sociais e estruturas mentais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 3, p. 113-119, 1991.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CARVALHO, Henri. Autocrítica de E. P. Thompson em A Miséria da Teoria: teoria marxista e política, subjetividade e objetividade na história. **Projeto História**, São Paulo, n. 48, Dez, 2013.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVII. Brasília: UnB, 1994.

CHARTIER, Roger. Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas. In: ROCHA, João C. C. **Roger Chartier, a força das representações: história e ficção**. Chapecó: Argos Editora, 2013a. p. 21-53.

CHARTIER, Roger. Aula Inaugural do Collège de France. In: ROCHA, João C. C. **Roger Chartier, a força das representações: história e ficção**. Chapecó: Argos Editora, 2013b. p. 249-285.

FERREIRA, António Cardoso. Entrevista. **Cadernos Municipais - Revista de Acção Regional e Local**, v. 22, p. 7-17, 1983.

FERREIRA, António Cardoso. Entrevista. **FORMA**: publicação para formadores e animadores/monitores. Direcção geral de educação de Adultos, 23, 15-19, 1986.

FERREIRA, António Cardoso. O que é a saúde? Saúde e bem-estar. **A candeia**. Boletim informativo da Direcção Geral da educação de adultos/coordenação distrital de Viana do Castelo, 9, 1985.

FERREIRA, António Cardoso. A Luísa, o insucesso escolar e nós. **Noesis**: a educação em revista, 18, 32 – 33, 1991.

FERREIRA, António Cardoso. **Exclusão social, desenvolvimento e cidadania escrevem-se de maneira diferente** consoante a vida das pessoas e comunidades que tem por dentro. Jornada da Interioridade ocorrida de 11 a 15 de junho de 1997. Retirado de <jorgesampaio.arquivo.presidencia.pt/pt/biblioteca/outros/interioridade/2_12.html>

FERREIRA, António Cardoso. O contributo de Paulo Freire nas partes coloridas do filme da minha vida. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, v. 10, p. 164-167, 1998.

FERREIRA, António Cardoso. O percurso do GAF: viagem do país das festas aos becos da exclusão social tendo as crianças como guias. **Espaço Solidário**: boletim informativo do “Gouveia Solidária” (Projecto de Luta contra a Pobreza), v. 1, n. 3, 2002.

FERREIRA, António Cardoso. Aprender a promover a saúde ao longo da vida. **Aprender ao longo da vida**, v. 4, p. 24-26, 2005.

FERREIRA, António Cardoso. **Nota curricular** publicada por ocasião da atribuição da Medalha de Ouro do Ministério da Saúde, 2017. Disponível em <https://www.dgs.pt/em-destaque/António-cardoso-ferreira-condecorado-no-dia-mundial-da-saude.aspx> Acesso em 06 de abril de 2020.

FERREIRA, António Cardoso. **O que tenho aprendido com os pobres**. SJ: O portal dos jesuítas em Portugal, 2018. Retirado de <https://pontosj.pt/especial/o-que-tenho-aprendido-com-os-pobres>.

FERREIRA, António Cardoso; FERREIRA, Maria José Cardoso. A participação do indivíduo e da comunidade nos cuidados primários de saúde. In: **Publicação da Direção Geral da Saúde referente ao XII Curso de Actualização e Aperfeiçoamento da Sociedade Portuguesa de Pediatria**. Alvor 16 e 17 de novembro de 1979. 165- 180, 1979.

FERREIRA, António Cardoso; ABREU, Isaura; Sozcka, Luís. Caderno sobre Paredes de Coura: Guião de Videograma, Monografia. In: **Anais do Seminário Integração de Serviços**

para a Infância: Metodologia de Projetos realizado de 10 a 13 de dezembro de 1986 em Sesimbra. Fundação Aga Khan/Fundação Calouste Gulbekian, Lisboa, 11-248, 1988.

FERREIRA, António Cardoso; RODRIGUES, José João. A escola aberta à cooperação interinstitucional. In: **Cadernos PEPT-Programa de Educação para Todos 2000**. Portugal, Ministério da Educação, p. 92-98, 2000.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CAPÍTULO V

EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA: REPERCUSSÕES NO PROCESSO FORMATIVO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Angélica Pereira de Almeida
Universidade Federal de Roraima
<https://orcid.org/0000-0001-8086-2994>
angelicadeap@hotmail.com

Vanessa Lima Lamazon
Universidade Federal de Roraima
<https://orcid.org/0000-0002-0437-9818>
vanessa.lamazon@ufr.br

Flávio Corsini Lirio
Universidade Federal de Roraima
<http://orcid.org/0000-0001-8413-6594>
flavio.corsini@ufr.br

Resumo: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a problemática da violência e sua repercussão no processo formativo educacional de crianças e adolescentes. A contemporaneidade revela questões contraditórias entre o estabelecimento da rede de proteção social de crianças e adolescentes e um conjunto de violações que assombram o desenvolvimento físico, psíquico e social deles, inclusive com repercussões no campo da educação quando se trata da problemática do abuso sexual. Os efeitos psíquicos e sociais podem desencadear dificuldades de aprendizagem. O estudo é de natureza bibliográfica, tem como base analítica as obras de Postman (1999), Camacho (2003) e Landini (2011), a partir das reflexões empreendidas na disciplina eletiva “Estudos sobre a violência praticada contra crianças e adolescentes”. A concepção de infância sinaliza que as transformações sociais no campo da tecnologia vulnerabiliza as vidas de crianças e adolescentes, sobretudo no campo da violência sexual devido o acesso a informações sem o devido acompanhamento. Os estudos apontam que a maioria de crianças e adolescentes que sofrem violência sexual, são sujeitos em idade escolar, o que torna a escola um equipamento

importante de prevenção e percepção dos reflexos da violação no processo de aprendizagem da criança e do adolescente.

Palavras-chave: Criança. Adolescente. Educação escolar. Violência.

INTRODUÇÃO

Com a promulgação das leis em favor dos direitos das crianças e adolescentes na década de 1990, percebe-se na atualidade, um grande esforço na tentativa de manter distinção entre os mundos das crianças e adolescentes em relação ao mundo dos adultos, por meio do estabelecimento de uma rede de proteção social. No entanto, às violências praticadas contra esses sujeitos ganharam espaço, sobretudo, com o avanço da tecnologia a partir da vulnerabilidade que estes apresentam nesse contexto.

A violência é concebida nesse texto a partir da concepção de Chauí (2003) que a percebe como toda ação em que um sujeito usa da força, da coação e da opressão sobre o outro. Dessa maneira, a análise do contexto das situações de violência praticada contra crianças e adolescentes, tem como referência os elementos de constituição da ideia de infância apontados por Postman (1999) ancorada na percepção da fragilidade social dos sujeitos, pela sua condição de sujeitos em desenvolvimento. Não é à toa que preocupadas com a situação das violências sexuais praticadas contra crianças e adolescentes o Brasil elaborou o Plano Nacional de Enfrentamento à violência Sexual Contra Criança e Adolescente (2000). Nesse sentido, a análise tem como perspectiva a triangulação entre a realidade vivenciada, a condição social dos sujeitos e os efeitos da problemática da violência tendo como recorte o campo da educação nesse contexto. Sendo evidenciadas, nas obras analisadas, uma das contradições inerentes a essa realidade que se materializa entre a ideia de proteção social o desenvolvimento saudável e os efeitos das situações de maus-tratos, como é caso da violência sexual.

Nesse sentido, vale salientar que a violência sexual tem permeado a vida de crianças e adolescentes na sociedade contemporânea, sobretudo,

no contexto brasileiro conforme dados apresentados pelo relatório do Disque Direitos Humanos (2019). E para melhor entendimento faz-se necessário compreender a repercussão dessa violência na área da educação em meio ao processo formativo dos sujeitos violados. Para tanto, lançamos mão dos seguintes questionamentos: de que maneira a repercussão da violência interfere no processo formativo de crianças e adolescentes? O processo formativo está sujeito ao ambiente e as interações da criança e do adolescente com as pessoas, valores, culturais e todas as situações vividas. Logo, os sujeitos não são desprovidos de história e de significados e de acordo com Camacho (2003), estão no processo de hominização que tem como resultado uma relação que caminha em marcha com um mundo, com os outros e com ele mesmo. Por essa razão, a problematização, da violência e a sua repercussão no processo formativo, está no âmbito da sociedade, da educação.

Esses estudos demarcam uma reflexão que tem como perspectiva pensar a proposição de novos arranjos sociais, capitaneados a partir do contexto da educacional e de sua articulação em espaço de prevenção a partir do equipamento escolar. A problemática da violência contra criança e adolescentes faz parte desde os primórdios da era medieval, sendo percebida e tratada de maneira diferente ao longo desse percurso.

A Violência Contemporânea e a ideia de Desaparecimento da Infância nesse Contexto

De acordo com Postman (1999), a construção da ideia de infância tem sua delimitação história e social. Tendo como base em todas as análises empreendidas a sociedade, o modelo social vigente e o modo como ocorre e se delinea o processo de desenvolvimento social dos sujeitos. Ao final da Idade Média a criança começa a ser percebida como um sujeito que requer um tratamento diferente do adulto (estrutura física, psíquica e comportamental) tendo como princípio a separação entre esses dois mundos, com a perspectiva de integração da criança ao mundo adulto por meio do processo de desenvolvimento social.

Verifica-se que até esse momento da história as crianças eram tidas como miniadultos. Os relatos indicam o uso de crianças nas guerras e a utilização de vestimentas que as não diferenciavam dos adultos. No entanto, essa confusão de mundos não propiciava o cuidado para atender as necessidades do mundo infantil que possibilitasse um aprendizado adequado a sua Idade. De acordo com Postman (1999), para propiciar a diferenciação do mundo do adulto e o da criança foram sendo introduzidas práticas educativas. Nessa ideia de construção do conceito de infância, o autor destaca que ela ganha maiores contornos no final da Idade Média, quando as crianças começam a ser pensados como sujeitos que necessitavam tratamento diferenciado para a ocorrência de desenvolvimento físico e mental.

Uma das categorias apontadas na obra de Postman (1999) que demarca a construção histórica do conceito de infância é noção de vergonha como um recurso que separa o mundo infantil do mundo dos adultos. Para o autor esse recurso imprime a necessidade de instaurar um processo seletividade e controle de acesso a determinados conteúdos, como é o caso das informações e vivências na área da sexualidade que até então era comum entre crianças e adultos. Reflexões sobre condições mentais e maturidade, balizam a constituição de filtros que foram gerando um processo de hierarquização do conhecimento e da apropriação de informação por faixa etária. O propósito dessa perspectiva é a ideia de proteção social desses sujeitos e o desenvolvimento processual, a referência é o aspecto cognitivo.

Nesse caminho preparatório a educação foi sendo organizada como um elemento essencial na disseminação de informação progressiva. Até a Idade Média estava centrada nas relações interpessoais, com a tipografia, inventada por Gutemberg, que contribui no fortalecimento do processo educacional e na disseminação dos conteúdos a partir de caracteres móveis (livros, jornais e revistas). Proporcionou a educação de massa até restrita a um pequeno grupo social. Nesse contexto a educação de massa retoma

a hierarquização de conteúdos por meio do currículo, estabelecendo mecanismo de controle, seletivo e distribuição dos conteúdos a serem ensinados por faixa etária. Realidade que foi se consolidando como advento da industrialização, o processo de urbanização e a constituição do estado moderno. Também segundo Postman (1999) reforçam essa perspectiva, os estudos relacionados área psicossocial relacionado ao desenvolvimento humano, sobretudo, relacionadas às questões físicas e da organização do pensamento.

No entanto, carece ressaltar que nesse período sinalizasse que o crescimento das grandes cidades industriais e a necessidade de trabalhadores nas fábricas e nas minas revelaram a face da violência de classe, de gênero e etária. Operários, mulheres e crianças são as bases de sustentação da mudança econômica em curso no aspecto operativo e a classe burguesa em seu aspecto organizativo e dominante desse processo. As crianças filhas de pobres passaram a ser maltratas e sofrerem sanções penais, inclusive com determinações legais. Essas situações passaram a ser contestadas apenas no final do século XIX, quando o processo educativo começou a ser pensado como proposta universal e garantida como política de Estado. Na Inglaterra industrializada, onde as classes médias e altas mantiveram a ideia viva, foram sendo construídos os mecanismos de proteção social do estado moderno, frente ao liberalismo econômico.

A educação é um dos pilares das políticas públicas que foram sendo moldadas ao modelo de estado moderno e aos poucos passou a ser entendida como necessária para todas as classes sociais. Postman (1999) considera que, essa expansão e a responsabilização do Estado com a sua oferta universal da educação, se consolida como um dos recursos que deu sustentação ao que ele chamou de invenção da infância.

Aliada a essa propagação da educação como forma de disseminação da informação, foi se desenvolvendo outras formas de comunicação e propagação de conteúdo e até com maior velocidade, como é caso da televisão. No entanto, o autor destaca que ao contrário do espaço educativo

que tem como finalidade a disseminação de conteúdo informativo, esses instrumentos de comunicação salientado por Postman (1999) representa o processo de fragilização da infância. Isso porque, na perspectiva do autor não é possível gerenciar de maneira adequada a seleção e o controle das informações disseminadas. De modo que ocorre a perda da separação entre o mundo infantil e o mundo adulto. Postman identifica esse processo como sinalização do desaparecimento da infância, pois reside na perda da “inocência”, uma vez que a antecipação de determinados conteúdos e imagens revelam questões na qual a estrutura psíquica, cognitiva não está preparada para lidar com elas. É o caso da sexualidade cujo as estruturas mentais e também físicas não estão devidamente adequados, a partir de estudos na área da psicologia e da medicina, por exemplo, que sinalizam as fragilidades mencionadas por Postman (1999).

A problemática da violência vivenciada por crianças e adolescentes, sinalizada por Landini (2011) e Camacho (2003), com recorte para a violência sexual acabam por evidenciar essa questão da fragilização da infância. Tendo em vista que é um processo construído socialmente a partir de suas vivências de maneira histórica e dialética.

Estudo sobre a violência e suas repercussões nos processos formativos de crianças e adolescentes

Os estudos em análise apontam a educação como esse processo que juntamente com os demais agrupamentos sociais, como a família, por exemplo, promovem as formações gerais e no caso da educação formal as formações específicas intelectuais. Nesse processo de destaca a concepção de didática com Comenius desde o século XVII e a ideia de currículo seriado, organizado em etapas e por idade. A ideia de vergonha, enquanto filtro moral, segredos e respeito as diferentes fases essenciais no processo civilizatório, são para Postman essenciais para as distinções entre comportamento privado e público e a organização entre os mundos da criança e o mundo adulto. A educação na perspectiva de Camacho (2003)

figura como um dos equipamentos que realiza o processo formativo de crianças e adolescentes para o seu ingresso na vida adulta. Nesse sentido, foram construídas legislações como a LDB (1996) e a o Estatuto da Criança e do Adolescente que retratam a questão do sujeito em desenvolvimento.

Acrescenta-se a essa questão a ideia de proteção social de crianças e adolescentes perseguida desde o final do século XIX como apontou Postman em seu relato sobre o processo de desaparecimento da infância, à medida em as barreiras entre os mundos infantil e adulto foram sendo destruídas e tornando a condição infantil vulnerável frente a essa realidade.

O recorte sobre a problemática da violência sexual, Landini (2011) relata que no final do século XX, sucederam diversas mudanças a despeito de sua ocorrência. Para compreender as modificações ocorridas, a autora recorre a entendimento expresso sobre crimes sexuais no Código Penal de 1940, que as classificavam como crimes relacionados aos costumes. Sendo alterado por meio da Lei nº 12.015 de 2009, para crimes relacionados à dignidade sexual. O foco de interpretação da realidade social sobre esse tipo de violação passa do comportamento individual para uma perspectiva referenciada pelo princípio de como se percebe a problemática da sexualidade. Ainda assim, a violência sexual contra crianças e adolescentes apresenta números alarmantes e de acordo com Landini (2011, p. 45):

Estamos em um momento em que já um pânico moral em relação à violência sexual contra crianças e adolescentes. Ao dizer isso não quero, em momento nenhum, passar a impressão de que esse tipo de violência não existe ou de que sua ocorrência é menos grave. A violência sexual contra crianças e adolescentes existe sim e suas consequências são muito graves.

As relações de poder e reprodução social do comportamento com o surgimento da tecnologia passa a estabelecer uma relação poderosa de domínio, sobretudo, para aqueles que tem o domínio dos aparatos tecnológicos comunicacionais, utilizados como recursos para organizar redes de disseminação de ataques sexuais às crianças e adolescentes. Reitera-

se que o acesso à televisão disseminou um grande número de informações diversas e para diferentes públicos. As informações antes restritas apenas aos adultos relacionadas a sexualidade e violência, por exemplo, passaram a veicular nos lares de maneira prática, visual e em grande número sem que se oferecesse resistência ou um controle adequado do acesso.

A revolução comunicacional foi ampliada com a criação e facilitação de acesso da *Web World Wide*, que se referem às páginas eletrônicas que permitem infinito a outras páginas através de uma conexão de internet e nelas dispostos textos, vídeos, links, jogos dos mais extensos e variados estilos e que devido à dificuldade de monitoramento, torna o acesso e a propagação dessas informações um canal aberto a todo tipo de conteúdo.

E depois da popularização da televisão temos assistido a explosão de outro elemento comunicacional recente, que contribui ainda mais para o desaparecimento da infância, a partir das análises apresentadas por Postman que é o *smartphone*. A popularização deste instrumento de comunicação somado ao acesso à internet mina a ideia colocada pelo autor de infância que se sustentava na seletividade e controle da informação. Para Postman (1999), a perda dessa capacidade de filtros pela família ou responsáveis culminam na perda do senso de vergonha, “inocência” estreitando as relações do mundo do adulto com o mundo da criança. Isso se torna uma armadilha ao considerar a criança uma presa fácil às situações de violência que podem ser propagadas por meio desse instrumento comunicacional e em uma velocidade estonteante, o que torna ainda mais complexo o enfrentamento. Temos o sistema de comunicação que foi se reconstruindo por meio da tecnologia que tem um poder de alcance até chegarmos a essa geração “high tech”, na qual é possível uma comunicação – áudio, vídeo, escrita – em tempo real mesmo com distanciamento geográfico.

No contexto nacional brasileiro, Ianni (2003), nos mostra que a violência é fruto do primeiro contato com a colonização. O primeiro conflito deu-se com a chegada dos portugueses impondo ao povo que aqui estava seus costumes e seu modelo social. Esta imposição culminou

na matança de indígenas, na escravidão com a exploração do trabalho de negros retirados de sua terra e deu origem ao modelo social e todas as divisões de classes originados desde a colonização. Não é por acaso que a concepção de violência apresentada por Ianne se articula a ideia disseminada por Chauí (2003) que enfatiza como cerne dessa questão, o uso da força (social, física, moral). De modo que o argumento posto aponta para a sua persistência há mais de 500 anos.

Nesse contexto a violência sexual praticada contra crianças e adolescentes é uma violação dos direitos sexuais porque abusa e/ou explora do corpo e da sexualidade dessas pessoas vulneráveis. Ela pode ocorrer de duas formas: abuso sexual e exploração sexual. No caso do abuso sexual Landini (2011) considera que é a ação caracterizada pelo aproveitamento sexual do sujeito em relação à vítima (criança e/ou adolescente). Ela ocorre tanto por meio físico e/ou psicológico. Essa prática independe de qualquer transtorno de personalidade, e na maioria dos casos o sujeito violador se aproveita da relação de proximidade familiar (pais, padrastos, primos, etc.), ou de proximidade social (vizinhos, professores, religiosos etc.), ou da vantagem física, etária e econômica. Trata-se, portanto, de uma relação de poder como afirma (FALEIROS; FALEIROS, 2008).

Méllo (2006, p.111) considera que “[...] o termo abuso sexual, geralmente, está relacionado à prática sexual entre adulto e criança ou adolescente, mas não caracteriza o grau de parentesco das pessoas envolvidas [...] indica uma nova tipificação da prática sexual entre um adulto e uma criança ou adolescente que vai além do uso de uma nova palavra”. O que expressa uma ideia de que a reflexão sobre essa problemática não pode ser uma classificação, ou demonização dos sujeitos, mas uma reflexão social em relação aos comportamentos e os reflexos sociais da violência sexual (abuso sexual e exploração sexual) na vida das pessoas.

Já a exploração sexual ocorre por meio de pagamento ou troca, utilizando o bem material que coloca a criança e o adolescente como objeto/mercadoria. Pode envolver, além do próprio agressor, o aliciador,

bem como a possível participação de outros agentes tais como traficantes de droga, cafetões, motoristas de táxi, que se beneficiam comercialmente da exploração sexual se caracterizando como uma rede (LANDINI, 2011). Essa distinção é apontada por Leal (2007), como essencial para estabelecer estratégias de enfrentamento a esse tipo de violação e sua consideração como um crime que atenta contra os direitos humanos sexuais de crianças e adolescentes.

Azevedo considera que:

Estas (crianças de alto risco) são as crianças-vítimas da violência estrutural, característica de sociedades como a nossa, marcadas pela dominação de classes e por profundas desigualdades na distribuição da riqueza social. São as que, eufemisticamente, denominamos menor, enquanto categoria designativa da infância em situação irregular, a reclamar, portanto, intervenção e proteção do Estado [...] A denominação alto-risco refere-se ao fato de que essas crianças têm uma alta probabilidade de sofrer, cotidiana e permanentemente, violação de seus direitos humanos mais elementares: direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à segurança, ao lazer, etc. A violação desses direitos faz-se através do processo de violência estrutural característico de nosso sistema socioeconômico e político que exerce principalmente sobre os deserdados do sistema. (AZEVEDO; GUERRA, 1997, p. 26).

Segundo Landini (2011), a partir desse contexto são pelo menos dez fatores que contribuem para a exploração sexual de crianças e adolescentes, são eles: a pobreza, poder e falta de poder, falta de informação dos pais a respeito das consequências, a compreensão de que crianças são *commodities*, facilitando o consumismo, a cultura machista, o abuso na esfera privada, o tabu que envolve a exploração sexual, a falta de conhecimento das necessidades das crianças, principalmente as psicossociais, e por último, as famílias que vivem crises sejam elas econômicas, sociais ou de relacionamento.

Em ambos os casos de ocorrência da violência sexual (abuso sexual e/ou exploração sexual) são apresentados vários sinais como, por exemplo, dificuldade de relacionamento, cansaço, dificuldade de aprendizagem,

fragilidade emocional, agressividade, exposição sexual, e que podem ser observadas nos diversos ambientes frequentados pelas crianças e adolescentes (na família, na escola, na igreja, entre amigos). No entanto, a sua identificação e o tratamento de casos devem ter toda um cuidado para a não ocorrência da revitimização e sua exposição social. Isso porque a revelação e a própria tomada de consciência da violência sexual e a etapa posterior são de extrema importância, pois pode gerar traumas.

Considerações finais

No contexto de um mundo globalizado e de informações disseminadas irrestritamente e velozmente, mundos e espaços vão sendo invadidos. As crianças hoje, tem acesso ilimitado e não controlado, o que os tornam vulneráveis, uma vez que não estão preparados para gerenciar, interpretar e digerir toda esse arcabouço. Nesse sentido, essa situação é considerada uma infância “roubada”.

Postman (1999) sinaliza essa perda a partir da noção de vergonha como uma das crenças basilares, que sustenta o conceito de infância ao separar o mundo infantil do adulto na obtenção de informações. E a partir dessa ótica que são justificados os filtros de acessos pois acredita-se que nem todas as informações e comportamentos deveriam ser compartilhadas com as crianças, o que gerou a hierarquização do conhecimento por faixas etárias e a ideia de currículo como meio de organização, no caso da educação, do que e como deve ser trabalho esse processo ao longo da vida.

A violência sexual, objeto de análise desse artigo é considerada uma violação que atenta contra os direitos humanos e sexuais de crianças e adolescente e dessa forma, causa graves consequências que podem ser irreparáveis por toda a vida, podendo levar em alguns casos até o suicídio. O desaparecimento da infância, apontado por Postman, se justifica a partir dessa fragilização do sujeito à medida que a fronteira entre os mundos da infância e do adulto deixam de existir, quando a informação deixa de ser seletiva e monitorada e quando crianças são tratadas como objetos

sexuais. Há um contraditório entre o avanço legal da proteção integral e da prioridade absoluta relacionada à criança e o adolescente e as violências sofridas por esses sujeitos na contemporaneidade. A educação, por meio do ambiente escolar, tem um papel fundamental de prevenção como forma de enfrentamento a esse tipo de violação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. (a) **Infância e Violência doméstica**. São Paulo: LACRIUSP, 1997. Volume 1.

CAMACHO, T. (Org.). **Ensaio sobre violência**. Vitória: EDUFES, 2003.

CHAUI, M. Ética, política e violência. In: CAMACHO, Thimoteo (Org.). **Ensaio sobre violência**. Vitória: EDUFES, 2003.

FALEIROS, V. P.; FALEIROS, E. S. **Escola que protege: enfrentando a violência sexual contra crianças e adolescentes**. 2. ed. Brasília: Unesco/MEC, 2008.

IANNI, O. Raízes da Violência. In: CAMACHO, T. (Org.). **Ensaio sobre violência**. Vitória: EDUFES, 2003.

LANDINI, T. S. **O professor diante da violência sexual**. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção educação e saúde, volume 4).

LEAL, M. L. P.; LEAL, M. de F.; LIBÓRIO, R. M. C. (Org.). **Tráfico de Pessoas e violência sexual**. Brasília: Violes/UNB, 2007.

MÉLLO, R. P. **A construção da noção de abuso sexual infantil**. Belém: EDUPA, 2006.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância.** Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo – Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

CAPÍTULO VI

HARAWAY A ANZALDÚA: A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR COM MULHERES TRANS E TRAVESTIS COM DEFICIÊNCIA

Emerson Takumi Yamaguti
Universidade Federal de São Carlos
<https://orcid.org/0000-0002-7355-2602>
emerson43@estudante.ufscar.br

Viviane Melo de Mendonça
Universidade Federal de São Carlos
<https://orcid.org/0000-0002-1368-1883>
viviane@ufscar.br

Resumo: Este ensaio tem o objetivo de refletir sobre a influência da ciência e da tecnologia nas relações sociais das mulheres trans e travestis com deficiência e analisar o teatro na educação não escolar como espaço fronteiro de ressignificação, transgressão e resistência das dissidentes sexuais em oposição as normas colonizadoras. Vislumbrar o mundo de uma maneira relacional e complexa, provoca e estimula as mentes visionárias para impactantes debates contemporâneos, resultando na contribuição para demarcação de uma ontologia pós humana de viés utópico. O trabalho proporciona diálogos com as obras das feministas Donna Haraway e Gloria Anzaldúa que nos atingem de forma crítica, energizantes e desafiadora. As construções metafóricas dos *ciborgues* de Haraway como resposta aos avanços tecnológicos e da ciência, assim como as zonas fronteiriças de Anzaldúa que clama o direito a um hibridismo cultural, identitário e de linguagem diante de uma nova subjetividade, tecem a composição desse trabalho.

Palavras-chave: Mulher Trans. Deficiência. Gênero. Teatro. Educação não escolar.

INTRODUÇÃO

Reflexões, provocações, narrativas e indagações serão a tônica desse trabalho sobre a condição humana das travestis e mulheres trans com deficiência e sua relação com o teatro e potência de vida para práticas e processos educativos fora da escola, no contexto da educação não escolar, terminologia esta que será explicada no decorrer desse ensaio. Na tentativa de aliviar as dores e oferecer oxigênio para a respiração desses *corpes*, as obras de Donna Haraway e Gloria Evangelina Anzaldúa doaram combustão teórica, contribuindo assim para elucidar a relação da sociedade contemporânea e o teatro como subterfúgio para acesso à educação para os dissidentes sexuais.

As feministas, pesquisadoras e provocadoras Haraway e Anzaldúa tem em comum a incansável busca pela compreensão, conhecimento, desconstrução e resignificação da condição humana e o processo de criação de fronteiras – tecnológicas e identitárias – como um território de resistência e ocupação em oposição as normas colonizadoras (sistemas patriarcais, dualistas, hierárquicos, binário de gêneros, heterossexistas) e detentoras da cultura hegemônica.

As construções metafóricas dos *ciborgues* de Haraway como resposta aos avanços tecnológicos e da ciência assim como as zonas fronteiriças de Anzaldúa que clama o direito a um hibridismo cultural, identitário e de linguagem diante de uma nova subjetividade, a raça/consciência *mestiça*, compõem as propostas dessas feministas, que com seus olhares interseccionais, problematizam categorias de raça, etnia, gênero e sexualidade.

Do manifesto ciborgue às fronteiras de Anzaldúa

Para traduzir as fronteiras que perpassarão pelos capilares, poros, circuitos neurais e sinapses dos *corpes* dismórficos, tortos, profanos, [as] sexualizados, transgressores do sistema binário de gênero das mulheres trans e travestis com deficiência, uma breve biografia de Donna Haraway e Gloria Anzaldúa será descrita a seguir.

Donna Haraway é professora emérita estadunidense, filósofa, bióloga e feminista socialista e materialista. Haraway em sua obra de 1985 “Um manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo socialista em fins do século XX”, propôs uma postura feminista apta para refletir sobre a influência da ciência e da tecnologia nas relações sociais e com postura crítica e irônica, provocou e impactou os debates contemporâneos e contribuiu para demarcação de uma ontologia pós-humana de viés utópico, que contribuiu para o avanço do pensamento feminista dos anos 80, para além dos essencialismos e dos binarismos de cultura.

Cavalcanti (2019) comenta que o pensamento de Donna Haraway nos atinge de forma aguda, energizante e inspiradora quando propõe um diálogo nesses tempos distópicos e pós-tudo que vivemos. Traz para reflexão duas figurações utópico-feministas, o *Ciborgue* (1985) e as *Espécies Companheiras* (2003). Esta última conhecida como o segundo manifesto, publicado como forma de complementar o *manifesto ciborgue*, onde a própria autora aponta para os limites da sua tentativa de dar conta das tarefas feministas que ambicionara.

Essas obras trazem contribuições cruciais para a descolonização dos modos de sermos e de pensarmos no mundo como habitantes deste planeta em tempos sombrios, bem como buscam formas de participação numa rede mais ampla dos feminismos, nutridos por *ciborgues* e espécies companheiras e por projeções de utopias de configurações alternativas à cultura hegemônica, que visam romper com as teleologias derivadas do sentido humanista daquilo que chamam de moderno (CAVALCANTI, 2019).

Para Fontgaland e Cortez (2015) Haraway repensa essas complexas fronteiras e as Interseccionalidades das categorias de gênero, de sexualidade, raça e tecnociência, na transição entre as tradicionais dominações hierárquicas e o sistema de dominação baseado na informática. Surgem, deste modo, novas configurações e significados de sujeitos, bem como novas formas de poder. Haraway mostra como o desenvolvimento científico e

tecnológico está inserido no cotidiano, nas diversas áreas que englobam a produção de trabalho e conhecimento, nos produtos alimentícios e nas mais diversas dimensões da vida. Diante desse enquadramento histórico, são ressignificados e desconstruídos pressupostos científicos e políticos que por muito tempo orientaram o pensamento ocidental e serviram para a dominação das mulheres, das “pessoas de cor” (“*people of color*”, no original), dos trabalhadores e dos animais.

Segundo Cavalcanti (2019), para Haraway, pensar teoricamente modos e possibilidade de ser/estar/produzir no mundo estão associadas, simultaneamente, à ficção científica, ao fato científico, ao feminismo especulativo, a fabulação especulativa, e permite que vislumbremos mundos na temporalidade do passado, presente e futuro, na história e na ficção –de forma mais complexa e relacional. As construções metafóricas relativas ao humano e ao não-humano (inorgânico ou orgânicos), seja pelo ciborgue ou pelas espécies companheiras, dão espaço e visibilidade a ontologias emergentes, que deslocam o humano do seu privilégio e centralidade.

Para Cavalcanti (2019), a figura ciborgue do ponto de vista de uma proposta identitária é uma mistura de elementos heterogêneos de humano e máquina que reage de forma crítica à marcante postura anti-tecnocientífica do contexto feminista. Ciborgue é um composto híbrido de máquina e organismo, uma criatura que pertence a realidade social e uma criatura de ficção, não constituindo um corpo sólido com componentes definidos. O ciborgue seria uma metáfora dessa nova política em um mundo marcado de forma crescente pelo binômio ciência e tecnologia, no qual a fronteira entre humano e animal, organismo e máquina, e entre físico e não-físico mostram-se fluídas.

Por outro lado, Cavalcanti (2019) prossegue argumentando que nem todas as imagens *ciborgues* que povoam nosso imaginário são materializadas em nossas corporalidades e que nem todas são interessantes para uma poética/política feminista. De um modo geral, a cultura popular é povoada

por *ciborgues* presos aos padrões heterossexistas vigentes que promovem e mantêm os parâmetros dos sistemas patriarcais, dualistas, hierárquicos e binário de gêneros. Então a referência é colocada de modo específico ao ciborgue de Haraway, uma figuração de resistência à informática de dominação, que pressupõe uma linguagem que provoca desestruturação ao sistema opressor.

Quanto a tecnologia da comunicação, a linguagem é em si um elemento da política ciborgue. Cavalcanti (2019) discorre sobre a linguagem como um poderoso instrumento para desestabilização e tensionamento dos discursos hegemônicos, principalmente em relação ao próprio feminismo. A linguagem é também uma das maneiras de diluir as fronteiras, ou seja, pode produzir “uma polifonia desordenada emergente nos processos de descolonização” (HARAWAY, 1991, p, 156), que favorece uma heteroglossia, uma diversidade social de tipos de linguagem produzida por forças sociais tais como profissão, gênero, discurso utópicos e/ou distópicos.

As metáforas *ciborgues* como forma de resistência, de pensamento materializado em novas imagens, frutos de desconstrução e ressignificações em tempos sombrios e distópicos da contemporaneidade, poderá desvelar o que a cultura hegemônica não quer que vejamos. Em outras palavras, segundo Cavalcanti (2019), ao insistirem na premissa de que os humanos não são os únicos atores desse palco, essas figuras utópicos-feministas metaforizam, de forma crítica e urgente, ontologias emergentes e pós-humanas.

Na busca pelo discurso da consciência *mestiça*, as dores e resistências na criação das linhas fronteiriças e a elucidação das desigualdades sociais, Anzaldúa libera sua rebeldia e ódio característicos dessa *chicana* e dilui esses sentimentos através da elaboração de poesias, na sobrevivência e resistência dos elementos híbridos culturais e na mesclagem de diversos gêneros textuais e discursivos.

Gloria Evangelina Anzaldúa foi professora, escritora, ativista *queer* e uma *chicana* lésbica. Observa-se em sua biografia a constante necessidade dessa *chicana* de compreender a hegemonia de um sistema que massacra e violenta um povo considerado subalterno, bem como o processo de criação de uma teoria de existência nas fronteiras.

Anzaldúa (2012) provoca, discute, elucida de forma poética como é viver, conviver e se mover nas fronteiras às margens dos Estados nacionais, com culturas e realidades diferentes e, em determinados casos, divergentes, principalmente quando se pensa que a escritora viveu numa das fronteiras mais famosas do mundo: México e Estados Unidos. A autora experienciou situações num espaço repleto de contradições, violências e explorações e na pele, foi alvejada pelos sentimentos de ódio, a raiva que se tornou a tônica constante em seus escritos.

Entretanto, a *chicana*, com seu olhar interseccional, teceu discussões e problematizou as categorias de raça, etnia, gênero e sexualidade nos sítios fronteiriços.

Nos anos de 1950, Anzaldúa entrou em contato com movimentos populares de protestos dos camponeses no sul texano e, após sua ida para Califórnia, começou a ter contato com o feminismo americano.

Palmeira (2020) descreve que, nas décadas de 80 e 90 no impulso do movimento *queer*, Anzaldúa e outros autores foram os responsáveis por aprofundar e transformar o sentido do termo *queer*. Importante ressaltar nessa fase sobre o posicionamento paradoxal de Anzaldúa que, por um lado questionava o rótulo imposto pela cultura dominante de ser uma escritora *queer* e *chicana* como forma de coação e controle, por outro lado defendia a perpetuação desse rótulo de *chicana* e *queer* para que as identidades *mestizas* não fossem apagadas, omitidas ou assassinadas, permitindo ir além da fronteira física e rótulos nacionalistas se posicionando nessa fronteira do entre-ser.

De acordo com Lobo (2015), na década de 1960, a própria Anzaldúa denomina aos movimentos de resistência contra a assimilação à cultura

anglo-americana de *El Movimiento*, e podemos destacar alguns pontos importantes nessa fase. A tentativa de compreender a história de discriminação que os mexicanos enfrentam nos EUA, ao reclamar o direito a um hibridismo cultural e discutir o surgimento de uma nova subjetividade que não é branca, nem índia, nem hispânica, mas mestiça nascida do “entre lugar”: a fronteira México-Estados Unidos. Anzaldúa propôs a ressignificação do termo *chicano* com o objetivo de atribuir especificidade a esse grupo (o termo *chicano* era utilizado para estereotipar os mexicanos de origem pobre). A luta pela ressignificação às questões de gênero, etnia, raça e orientação sexual disseminados pelo poder hegemônico, a oposição perante a subalternização das opressões de gênero e a perpetuação do sistema patriarcal.

Uma das características marcante dos escritos de Anzaldúa, juntamente com outras chicanas é mesclagem de vários gêneros textuais e registros discursivos, misturando poesia, autobiografia espiritual e mítica, ficção em vários idiomas (inglês e espanhol castelhano), além da língua indígena Nahuatl e expressões idiomáticas. A construção de uma nova linguagem vem do sentimento de desrespeito e negligência com a sua própria língua nativa, desde seu processo de escolarização, onde o seu idioma não era ensinado e valorizado. Outra razão foi a consciência do desenvolvimento do poder discursivo como forma de desestabilização das narrativas de opressão e exclusão.

Para Anzaldúa (2000), a linguagem e escrita são instrumentos de sobrevivência, formas de representatividade, autonomia, expurgar a raiva, desejos e liberdade. A *chicana* discorre sobre as fronteiras no mundo da linguagem e escrita das mulheres de cor (utiliza esse vocativo em referência a raça *mestiza* e sua relação com a supremacia branca, heteronormativa e machista), a invisibilidade no mundo literário, o desrespeito cultural e educacional e o binarismo de gênero.

Segundo Palmeira (2020), para Anzaldúa a conceituação de fronteira vai além da fronteira física entre os territórios mexicano e estadunidense

e seus conflitos (terrorismo de viver entre a fronteira, a homofobia, a necessidade de construção de uma consciência mestiça). Anzaldúa utilizou dessa tensão, essa experiência social de viver entre-fronteiras para se entender como ser humano, para se definir como pessoa, para pensar sua cor, sua sexualidade, sua identidade e seu lugar de pertencimento/não no mundo. São nesses termos que a *chicana* constrói seu *lócus* cultural, que determina seu lugar de fala e rompe com a construção de uma história única geralmente marcada pela branquitude, masculinidade e heterossexualidade. A autora não conceitua a fronteira somente em termos de segregação, uma barreira intransponível que separa o eu e o outro. Anzaldúa postula a ideia da fronteira como um *lócus* de resistência, de ruptura, de transgressão, um ato de desobediência as definições rígidas de cultura, nação, sexo ou gênero.

Como mestiza, eu não tenho país, minha terra natal me despejou; no entanto, todos os países são meus porque eu sou a irmã ou a amante em potencial de todas as mulheres (como uma lésbica, não tenho raça, meu próprio povo me rejeita, mas sou de todas as raças porque a *queer* em mim existe em todas as raças). Sou sem cultura porque, como feminista, desafio as crenças culturais/religiosas coletivas de origem masculina dos indo-hispânicos e anglos, entretanto, tenho cultura porque estou participando da criação de uma outra cultura, uma nova história para explicar o mundo e a nossa participação nele, um novo sistema de valores com imagens e símbolos que conectam um/a ao/a outro/a e ao planeta. Soy un amasamiento, eu sou um ato de amassar, de unir e juntar que não só produziu uma criatura das trevas e uma criatura da luz, mas também uma criatura que questiona as definições de luz e escuridão e lhes dá novos significados (ANZALDÚA, 2012, p. 102-103).

Educação não escolar – Fronteira teatral

Para refletir sobre um território no qual as mulheres trans e travestis possam exercer seus direitos de [re]existência e potencializar e desenvolver seu poder discursivo, a proposta é compreender os processos e recursos desenvolvidos fora do espaço escolar.

A terminologia utilizada neste ensaio para denominar processos educativos desenvolvidos fora da escola será “educação não escolar” na

perspectiva do materialismo histórico-dialético. Em seu trabalho Martins (2016) destaca a defesa da utilização do termo “educação não escolar” como um termo que expressa a totalidade dos processos educativos que se desdobram fora do sistema escolar. Ainda o autor acrescenta na frente da linha de justificativas três motivos: o primeiro é que são processos de ensino-aprendizagem voltados à formação humana; segundo, porque contrapõe-se ao senso comum de que educação só ocorre na escola, destacando que há educação fora dela, desenvolvida por processos históricos anteriores e que, atualmente exerce influência nas características das relações sociais e estão tomados como objetos de análise e compreensão de pedagogos e estudiosos das ciências humanas e sociais; e terceiro, colabora para que o esforço heurístico dos pesquisadores em educação não se perca na interminável particularidade dos processos educativos não escolares.

Segundo Martins (2016), as discussões sobre as terminologias empregadas para identificar processos educativos não escolares causam controvérsias. Vale ressaltar que a faceta que mais importa neste ensaio são as discussões e reflexões sobre os processos educativos desenvolvidos fora de escola e a sua relação com os corpos das mulheres trans e travestis com deficiência.

Uma discussão que necessita ser abordada antes de dissertar sobre os processos educativos não escolares, são os índices alarmantes sobre o genocídio de mulheres trans e travestis, exclusão do mercado de trabalho e evasão escolar. Precisamos refletir sobre o sangue que escorre das canetas e veias das dissidentes sexuais e de gênero, massacrados e invisibilizados pela necropolítica (MBEMBE, 2018) permeadas pela desigualdade social, capacitismo, cisgeneridade, racismo e sexismo.

Segundo dados da ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais), o Brasil chega a 151 assassinatos de pessoas trans nos dez primeiros meses de 2020. Nesse mesmo período já temos 22% mais mortes do que o ano de 2019 inteiro, onde tivemos 124 assassinatos. Os assassinatos de pessoas trans apresentam o quinto aumento consecutivo

em 2020, muito pela falta de ações do estado que segue ignorando esses índices que vem sendo insistentemente divulgados e publicizado nos maiores veículos do país, e não implementou nenhuma medida de proteção junto a população LGBTI+, mesmo depois da decisão do Supremo Tribunal Federal que reconheceu a LGBTIfobia como uma forma do crime de racismo. Até o dia 31/10/2020, todas as 151 pessoas assassinadas expressavam o gênero feminino, sejam travestis ou mulheres trans. Nos chamando atenção para recorrentes casos em que o ódio a identidade de gênero se faz presente, nos trazendo reflexões sobre como a violência de gênero como fator relacionado a essa violência.

Segundo o relatório final emitido no ano de 2019 da Comissão Especial para Análise da Violência contra a População LGBT da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, indicam uma faixa em média de 80% a 90% de pessoas trans, em especial travestis, que evadem da escola por inúmeros motivos que giram em torno da transfobia e que, por conta disso, não concluem o ensino médio.

No jornal “O Estado de São Paulo” conhecido como Estadão noticiou em junho de 2019 que, mesmo com a aprovação, em agosto de 2012, da Lei nº 12.711 (conhecida como Lei de Cotas), criada para fortalecer e ampliar oportunidades educacionais e sociais, a pluralidade ainda é incipiente. De acordo com a mais recente Pesquisa do Perfil dos Graduados das Instituições Federais da Andifes, mulheres e homens cisgêneros, que se identificam com o gênero designado ao nascer, são a maioria dos estudantes matriculados, em 2018, com 48,1% e 40,15%, respectivamente. Não binários (0,6%) e homens e mulheres trans (0,1%) ficam quase invisíveis nesse panorama. O macropperfil traçado em parceria com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil (Fonaprace), envolveu mais de 420 mil alunos, o que corresponde a 78% da rede.

O levantamento do Estado também aponta para a baixa representatividade. Pelo menos 410 estudantes autodeclarados como

transexuais estão matriculados nas universidades públicas brasileiras. O número equivale a menos de 0,1% do total de 533 mil alunos de instituições federais, de acordo com a última estatística divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O diagnóstico considerou respostas de 26 das 63 universidades federais sobre solicitações de uso do nome social, incluindo alunos e alunas, egressos ou como matrículas canceladas.

São 0,1% de mulheres trans matriculadas nas universidades federais, transitando pelos espaços acadêmicos e avaliadas pelas suas produções científicas. Nesse espaço cis¹, hetero e predominantemente masculino (48,1% dos estudantes matriculados são homens).

Segundo dados do Grupo Gay da Bahia (2019), esses índices são ainda prejudicados pela subnotificação, que denuncia o despreparo dos órgãos públicos sobre o reconhecimento das violências contra a população LGBT como crime de homofobia ou homotransfobia. Estima-se que os números de mortes sejam ainda maiores.

E as travestis e pessoas trans com deficiência? Onde elas estão? Acolher as mulheres trans e travestis com deficiência nos espaços de ações educativas não escolares é uma opção diante das crises dos sistemas formais de educação “[...] rigidez, burocratismo, incompreensão, intolerância, incapacidade de diálogo e desvalorização do conhecimento e da cultura trazida pelo aluno” (GROPPO, 2013, p. 64), que levam a evasão escolar, além do próprio holocausto da população LGBTQIA+ como podemos constatar pelos índices de pesquisa.

O palco e seu espaço cênico aberto para as projeções e os movimentos dos corpos. O teatro foi eleito nesse ensaio como recurso da educação não

1 “O termo cisgênero foi utilizado pela primeira vez por um homem trans holandês chamado Carl Buijs para falar de pessoas que não são trans, ou seja, para se referir a pessoas as quais sua identidade de gênero está em concordância com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer”. LEONARDO, R; ATHAYDE, T; POCHAY, F. **O conceito de cisgeneridade e a produção de deslocamentos nas políticas feministas contemporâneas.** V Seminário Enlaçando Sexualidades. João Pessoa – Paraíba, 2017, p. 5. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enlacando/2017/TRABALHO_EV072_MD1_SA2_ID903_17072017205519.pdf > Acesso em 04 de dez 2020.

escolar. São cenários de ressignificações, desconstruções, utopias e criações de ficções científicas a fim de, compreender essas novas subjetividades contemporâneas, esse novo humano, através das construções metafóricas do ciborgue de Haraway e a criação de zonas fronteiriças geográficas/físicas, identitárias e de linguagem defendidos por Anzaldúa, oferecendo visibilidade ao hibridismo cultural e resistência aos sistemas patriarcais, dualistas, hierárquicos e binário de gêneros. Corpos, corpas e corpes como forma de resistência, de pensamento materializado em novas imagens, em tempos sombrios e distópicos da contemporaneidade.

Para Boal (1996, p. 28-29) “[...] é um sistema de exercícios físicos, jogos estéticos, técnicas de imagem e improvisações especiais, que tem por objetivo resgatar, desenvolver e redimensionar essa vocação humana, tornando a atividade teatral um instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções para problemas sociais interpessoais”.

O teatro pode ser um espaço capaz de provocar diálogos com a sociedade sobre as temáticas LGBTQIA+ e deficiência, promovendo a interseccionalidade com suas experiências e condições sociais do grupo nas localizações, as subjetividades, as opressões estruturais, as hierarquias, questões de desigualdades, a pobreza e o direito legítimo de ter voz e visibilidade, a esses grupos que foram considerados implícitos dentro das normas colonizadoras. O palco pode se tornar um lugar de fala coletiva e uma maneira de aproximar os sujeitos das classes dominantes e conscientizá-los sobre o domínio de seus discursos dominantes e hierárquicos.

No palco a imagem do ciborgue nos estimula a repensar a subjetividade humana, de um lado sua mecanização e a eletrificação e por outro a humanização e a subjetivação humana. Podemos refletir sobre o extermínio da população LGBTQIA+ em um mundo moderno e que mantém um viés masculinista da cultura científica e o domínio das classes hegemônicas.

O teatro e as contribuições no processo educativo desenvolvidos fora da escola, podem ser considerados como a criação de uma fronteira, na qual as trans e travestis com deficiência tem a possibilidade de vislumbrar mundos de forma mais complexa e relacional, entre a realidade social e a ficção e, a partir daí, vivenciar essa experiência social para o encontro consigo mesma e reelaborar seu processo de desconstrução de cor, sexualidade, identidade e lugar de pertencimento no mundo. A metaforização e manifestação dos *ciborgues* utópicos-feministas nos palcos traz contribuições importantes para descolonização dos modos de ser e pensar como habitantes de um planeta que [sobre]vive em tempos sombrios, com projeções de utopias de configurações alternativas à cultura dominante. Porém, uma questão surge: existe *manifesto ciborgue* suficiente para reparação histórica e política em nome da nova política em um mundo marcado de forma crescente pelo binômio ciência e tecnologia?

Os recursos dos dispositivos auxiliares no teatro para uma encenação podem ser usados pelas atrizes com deficiência para a composição das personagens e artefatos de cena. As tecnologias assistivas “[...] são utilizadas tanto na área médica quanto na área educacional. Pode ser definida como “[...] qualquer ferramenta, adaptação, dispositivo, equipamento ou sistema que favoreça a autonomia, atividade e participação da pessoa com deficiência ou idosa é efetivamente um produto de TAs” (GALVÃO FILHO, 2009, p. 156). As tecnologias *ciborguianas* podem ter um caráter restaurador das funções e substituir órgãos e membros, tornando-se uma atleta olímpica de alto rendimento ou ter ao alcance capacidades funcionais acima da média considerada humana. O uso de tecnologias assistivas no teatro é uma possibilidade real e utópica. É possível alinhar a marcha para interpretar uma personagem ou mesmo, metaforizar a cena e triplicar a força muscular além dos limites anatômicos e funcionais.

Portanto, em um clima cênico com as teorias de Haraway e Anzaldúa, poderá ser criado uma peça teatral e um ambiente ficcional que trará uma mesclagem de linguagens e escritas de vários gêneros e registros de

narrativas, permeados por um texto poético/feminista/lgbt, ascendendo a cultura *queer*. A sonoplastia de alta complexidade, com microfones plugados aos seus corpos robotizados e metaforizados e, com revisões sistêmicas para não haver intercepção de circuitos, de quebra de comunicação, de ruído e de sinal. Iluminação ativada pela temperatura humana, palcos compostos por diversas plataformas e telas de projeções em forma de hologramas. Tecidos com texturas híbridas, alteram a cor de acordo com as emoções e os adereços se movimentam e são retirados de cena a partir de um *software*.

Realidade social e ficção científica: uma visão

Serei A

Serei a do asfalto
Rainha do luar
Entrega o seu corpo
Somente a quem possa carregar

Serei-A no asfalto
Rainha do luar
Entrega o seu corpo
Somente a quem possa carregar

E, onde (h) á-mar, transbordar
Em água salgada lavar
E me levar
Livre, me love, me luta

Mas não se esqueça
Levante a cabeça
Aconteça o que aconteça
Continue a navegar

Mas não se esqueça
Levante a cabeça
Aconteça o que aconteça
O que aconteça: aconteça!

Continue a navegar
Continue a travecar
Continue a atravessar
Continue a travecar (QUEBRADA, 2017)

Hoje é dia de estreia da nova peça. Entre os ansiolíticos e psicotrópicos, a ansiedade das meninas diluem-se dando lugar a um novo corpo. As cadeiras de rodas vão dando espaço para outros dispositivos: próteses com fibras de carbono possibilitam performances acrobáticas e giros de Laban, microfones conectado nas redes de transmissão, microchips implantados no lobo temporal para a amplificação dos sons e a transmissão da peça por satélite. O som de Lynn da Quebrada compõem as cenas, os corpos sem os habituais espasmos e as hiperreflexias controladas pelas aplicações de doses de toxinas botulínicas. As bixas cantam, encantam e desconstroem um passado histórico de perseguições e mortes. Histórias e ficções se misturam num tom atemporal e apocalíptico. Passado, presente e futuro se condensação, a alquimia se confunde entre os corpos deformados e a impressão em 3D registra um material histórico antigo e colonizado, frutos da produção da cultura dominante. O público aplaude, ovaciona e se emociona, fim do espetáculo. As luzes se apagam, as conexões com a aparelhagem se desconectam e as *bixas* e travestis tiram a *make* e os grandes cílios.

A arte-travesti pós-apocalíptica: considerações finais

Viver nesse dilema paradoxal, entre aparelhar o corpo para [sobre] viver a uma sociedade tecnológica e suportar a infinita gama de temas e informações, conteúdos da informática da dominação, inteligência artificial, aumento da capacidade física/ modulação orgânica através das engenharias genéticas e estratégias genéticas otimizadas e permeadas por uma sociedade capitalista, racista, capacitista e LGBTfóbica, provoca um deslocamento dos corpos trans com deficiência para um lugar de não pertencimento, de apagamento cultural e silenciamento.

Martins (2016) comenta que os espaços não escolares promovem ações educativas voltadas para os sujeitos, dos grupos sociais e das relações globais que lutam pela transformação global das relações sociais e a superação da sociedade de classes.

O teatro e os processos educativos fora da escola, se tornam um espaço de acolhimento, afeto e potência de vida para as bixas, travestis, transgressoras que clamam por ressignificações e desconstruções de suas identidades e a sobrevivência de sua cultura *queer*. O palco, portanto, parece se tornar um *locus* do *manifesto ciborgue* utópico-feminista de resistência, de ruptura, de transgressão, um ato de desobediência as definições rígidas de cultura, nação, sexo ou gênero.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Comissão Especial para Análise da Violência contra a População LGBT**. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legislativo/Comissoes/tabid/328/IdComissao/434/Default.aspx>. Acesso em 29 de nov. 2020.

ANTRA. **Associação Nacional de Travestis e Transexuais**. Informações da ANTRA. Disponível em: <https://antrabrasil.org/>. Acesso em: 29 de nov.2020.

ANZALDÚA, G. **Borderlands/La frontera: the new mestiza**. 4. ed. San Francisco: Aunte Lute Books, 2012.

ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo. Trad. Édina de Marco. **Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

BOAL, A. **O arco íris do desejo: o método Baal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

CAVALCANTI, I. Do ciborgue às espécies companheiras: leituras de ficções de Jeanette Winterson e Karen Joy Fowler. **Revista Graphos**, v. 20, n. 2, p. 102-120, 25 jan. 2019.

ESTADÃO. **No ensino superior, o espelho da exclusão da pessoa trans.** Texto escrito por Bianca Gomes, Caio Faheina e João Ker. Publicado em 05 de junho de 2019. Disponível em: <https://arte.estadao.com.br/focas/capitu/materia/no-ensino-superior-o-espelho-da-exclusao-de-pessoas-trans>. Acesso em: 28 nov. 2020.

FONTGALAND, A.; CORTEZ, R. "Manifesto ciborgue". In: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2015. Disponível em: <<http://ea.ffch.usp.br/obra/manifesto-ciborgue>>. Acesso em: 28 de nov.2020.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva:** apropriação, demanda e perspectivas. 2009. 345f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GROPPO, L. A. Um esboço sobre a gênese do campo das práticas socioeducativas no Brasil: aplicação da noção de campo social de Bourdieu. **Série-Estudos**. UCDB, Campo Grande, n. 35, p. 59-78, jan. /jun. 2013.

GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). **Informações do GGB**. Disponível em: <https://grupogaydabahia.com.br/>. Acesso em: 30 de nov. de 2020.

HARAWAY, D. **Manifesto das Espécies de Companhia:** Cães, Pessoas e a Outridade Significante. Chicago: Prickly Paradigm Press, 2003.

HARAWAY, D. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. Tradução Tomaz

Tadeu. In: HARAWAY, D.; KUNZRU, H.; TADEU, T. (Orgs.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LOBO, P. A. C. **Chicanas em busca de território: A herança de Gloria Anzaldúa**. Doutorado em Estudos de Literatura e de Cultura (Estudos Americanos). 2015. Universidade de Lisboa. Faculdade de Letras. Departamento de Estudos Anglísticos.

MARTINS, M.F. Educação não-escolar: discussão terminológica e mapeamento dos fundamentos das tendências. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, v. 16, n. 1, p. 40 –61, jan./abr. 2016.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

PALMEIRA, L.V.S. Gloria Anzaldúa – uma chicana entre-fronteiras. **Equatorial – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRN**, v. 7, n. 12, jan./jun. 2020.

QUEBRADA, L. **Serei A**. Participação: Liniker. Produção: Estúdio YB Music, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6KUD5CJrgVE>. Acesso em 04 de dez. 2020.

CAPÍTULO VII

A ESCOLA INDÍGENA MUDOU, E AGORA?

Ilma Saramago
Universidade Federal da Grande Dourados
<https://orcid.org/0000-0002-5430-1111>
ilmasaramago@hotmail.com

Marilda Moraes Garcia Bruno
Universidade Federal da Grande Dourados
<https://orcid.org/0000-0002-1568-2185>
mgbruno@uol.com.br

Resumo: A escola indígena passou por diferentes etapas desde a sua criação no século XVI. A contar desse tempo, os indígenas buscam ressignificar a sua forma de aprender e ensinar, mesmo em meio aos inúmeros desafios. Nesse sentido, este texto busca discutir as mudanças que ocorreram na escola indígena, em especial ao que tange as escolas da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, em Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul. A partir da perspectiva dos Estudos Culturais e da etnografia educacional, tem em seu bojo a participação de seis professores indígenas Guarani e Kaiowá, com nomes escolhidos na língua materna, cujo instrumento foi a entrevista semiestruturada. Dentre os resultados deste estudo destacamos que a escola indígena necessita ser repensada e precisa buscar um constante diálogo intercultural, a fim de que tanto o ensino quanto a aprendizagem tenham sentidos e significados em uma cultura atravessada pelo hibridismo.

Palavras-chave: Educação Indígena. Educação escolar indígena. Hibridismo. Interculturalidade.

INTRODUÇÃO

Ab, eu penso tanto em uma escola indígena, ab, eu penso assim que tenha atividades culturais da nossa realidade, ter dança, ter reza, ter guaciré¹, as crianças serem livres, mas aprendendo o costume do karai e o nosso costume, para que eles vejam que é possível caminhar com a outra cultura e valorizando a nossa mais ainda [...] (Professora Ivoty Poty Rory²).

As palavras da Professora Ivoty Poty Rory, apresentadas no epígrafe deste texto expressam os desejos, os questionamentos e conflitos vividos pelos professores indígenas na construção de uma escola intercultural. Numa perspectiva filosófica, Foucault (1999) salienta que as palavras são comparadas a objetos “constituídos e depositados” pela história. Nesse caso, a linguagem torna-se conteúdo concreto que sobressai como formas universais e validadas no discurso. Contudo, se as palavras forem interpretadas, elas tornam-se “textos a serem fraturados para que se possa ver emergir, em plena luz, esse outro sentido que as ocultam” (FOUCAULT, 1999, p. 419).

Partindo desse pressuposto, buscamos discutir as mudanças que ocorreram na escola indígena, em especial ao que tange as escolas da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa em Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul. A Reserva de Dourados foi demarcada em 1917, sob o Decreto Estadual nº. 401 de 1917, no seu interior estão as Aldeias Jaguapiru e Bororó, onde vivem cerca de 12 mil indígenas das etnias Guarani, Kaiowá e Terena.

Considerada a segunda maior população indígena no Brasil, conta com sete escolas municipais, sendo seis delas distribuídas entre as duas Aldeias supracitadas e uma delas, mesmo não sendo reconhecida pela Secretaria de Educação do município como escola indígena, encontra-se no limite territorial da Aldeia Jaguapiru. A escola pertence a Missão Evangélica Caiouá e atende mais de 90% de alunos indígenas. Além disso, há três extensões escolares e uma escola estadual, também na Aldeia Jaguapiru.

1 Dança típica dos indígenas Guarani e Kaiowá.

2 Ivoty Poty Rory - “Flor que desabrocha feliz”.

Para alcançarmos o objetivo aqui proposto, buscamos nos Estudos Culturais e na etnografia educacional (ANDRÉ, 2012) ouvir e interpretar as palavras de seis professores indígenas Guarani e Kaiowá por meio de entrevistas semiestruturadas.

O texto está organizado em três seções, a primeira faz uma alusão aos indígenas Guarani e Kaiowá que vivem na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, localizada na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul. A segunda seção versa sobre os aspectos tradicionais da aprendizagem indígena e as demandas educacionais que surgem em cada época. A última e terceira seção destaca a necessidade de repensar a escola indígena, bem como o engajamento por uma educação intercultural com respeito ao modo de pensar, aprender e ensinar dos Guarani e dos Kaiowá.

Os indígenas Guarani e Kaiowá da Reserva Francisco Horta Barbosa

O Serviço de Proteção aos Indígenas, criado sob o Decreto no. 8.072, de 20 de junho de 1910, teve como responsabilidade a demarcação de terras indígenas por todo o território brasileiro, entre elas a demarcação de terras para confinar os indígenas Guarani e Kaiowá que tradicionalmente caminhavam pela região que compreende, atualmente, os municípios de Dourados, Rio Brilhante, Maracaju, Douradina e Fátima do Sul, os quais compunham um único território ampliado.

Com uma área de 3.600 hectares, a Reserva Indígena de Dourados (RID) passou a existir sob o Decreto Estadual nº. 401 de 1917. A demarcação configurou-se como uma estratégia governamental, pois acreditava-se que os indígenas seriam extintos, já que as doenças e a falta de assistência de saúde eram ameaçadoras. Contudo, diferentemente do que pensavam os colonizadores, os indígenas tiveram suas doenças controladas, adaptaram-se ao novo ambiente designado para eles e procriaram de forma a ter um aumento considerável da população.

Donos de uma resistência física, cultural e espiritual os indígenas mantiveram-se resilientes, mostrando a sua “capacidade humana de

reconstrução positiva frente às adversidades” (GOLDSTEIN, 2012, p. 329). Por ser um fenômeno tipicamente humano, a resiliência tem entre os seus pressupostos: a mobilização de potenciais subjetivos e grupais ao longo do tempo, as especificidades culturais, as transformações subjetivas e objetivas em curso, além disso é capaz de “[...] modificar e produzir sentidos e significados durante a existência humana [...]” (GOLDSTEIN, 2012, p. 333).

Impulsionados pela resiliência, os indígenas Guarani e Kaiowá assistiram as negociações de suas terras, que foram vendidas ou alienadas para fazendeiros e colonos que chegavam de todas as regiões do Brasil, estimulados pela integração de fronteiras desenvolvida pelo governo do Presidente Getúlio Vargas, cujo objetivo foi a ocupação dos considerados “espaços vazios”. Com o Decreto Lei nº. 3.059, de 11 de fevereiro de 1941, foram criadas as Colônias Agrícolas Nacionais, dentre elas a agrícola da região Centro Oeste, cujas sedes foram instaladas no Estado de Goiás e no Estado do Mato Grosso, atualmente região do Mato Grosso do Sul (MACIEL, 2005).

Dentre tantos discursos proferidos por Vargas na sua “Cruzada Rumo ao Oeste”, destacamos o desejo latente pela ocupação dos espaços despovoados e, conseqüentemente, pelo progresso do país, “[...] não ambicionamos um palmo de território que não seja nosso, mas temos um expansionismo, que é o de crescermos dentro das nossas próprias fronteiras [...]” (VARGAS, s/d, p. 32). Embora o presidenciável tenha dito que não ambicionava “um palmo” de terra que não fosse do governo, o que vimos foi o confinamento dos povos indígenas, sob a alegação de serem eles empecilho para o desenvolvimento e o crescimento do Brasil.

O intento de Vargas, em trazer o progresso para o interior do Brasil, rendeu-lhe muitas honras e homenagens. Uma delas encontramos na cidade de Dourados, estado do Mato Grosso do Sul. Trata-se de um monumento de corpo inteiro do Presidente, localizado em uma das avenidas principais

da cidade, a qual recebeu o seu nome - Avenida Presidente Vargas, cuja dedicatória foi feita em 24 de Agosto de 1991, na gestão do Prefeito Braz Melo

FIGURA1 - ESTÁTUA EM HOMENAGEM A GETÚLIO VARGAS



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DA PESQUISADOR

Curiosamente, o monumento em homenagem a Vargas está localizado na extremidade da avenida supracitada, construída no centro de uma rotatória que dá acesso para outras vias. A estátua de Vargas está virada para a frente, como se estivesse olhando a via que dá acesso direto à Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, local de confinamento dos indígenas Kaiowá e Guarani. Legalizada como patrimônio da união, a Reserva recebeu o título definitivo em 1965.

Para Canclini (2008), os monumentos construídos sempre altos e de grande porte, caracterizam rituais de celebração e quase sempre estão relacionados a locais ou a acontecimentos. Deste modo é sempre necessário que tenhamos atenção, pois “[...] quando a organização social se estabiliza, a ritualidade se esclerosa [...]” (p. 330). Nesta perspectiva, concordamos

com o autor quando nos alerta que nenhuma destas manifestações ou organização social, marcadas por grandes monumentos, tem cunho inocente, mas, por traz delas há sempre interesses individuais ou coletivos, sejam eles: econômicos, ideológicos ou políticos, como é o caso de Vargas ao propor e desenvolver a “marcha para o Oeste”, advento que reforçou a abertura de “fendas entre os dois mundos” ou, por que não dizer, entre muitos mundos, os quais se materializam as identidades (HALL, 2006).

As “fendas” abertas, especialmente na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, teve um impacto também na transição entre a educação indígena, o ensino tradicional ensinado para crianças e jovens durante gerações e a educação escolar indígena, o ensino formal gestado e gerenciado por secretarias educacionais cujos protagonistas são sujeitos ocidentais.

Aspectos tradicionais da aprendizagem indígena e as novas demandas educacionais

A aprendizagem tradicional dos indígenas, em especial dos Guarani e Kaiowá, é regida pela observação e imitação. Desde muito cedo a criança indígena aprende a observar a natureza, pois, como parte dela, inspira-se para as aprendizagens da vida e da educação. Observadora, também, de pessoas, as crianças têm em seus irmãos mais velhos e demais adultos, um exemplo a ser seguido e com o tempo, elas constroem o seu modo próprio e particular de ser (BERGAMASCHI, 2005).

Além da observação e da imitação, a oralidade tem um lugar muito bem definido na aprendizagem dos Guarani e dos Kaiowá, pois é entre o falar e o ouvir que a construção do conhecimento se estabelece. Ao contar as suas histórias, sua forma de organização, suas crenças e demais elementos culturais, os mais velhos ensinam aos mais jovens os conhecimentos tradicionais.

Ainda que os Guarani e os Kaiowá estejam próximos, territorialmente, da comunidade ocidental, é comum que os indígenas mais velhos contem aos mais jovens, histórias do seu passado. Souza (2014), em sua pesquisa

de Mestrado, ao entrevistar alunos indígenas e solicitar que eles relatem o conhecimento que possuem sobre a sua aldeia, um dos alunos trouxe à sua memória as histórias contadas por sua avó, destacando como ela fazia no passado para sobreviver e encontrar a alimentação diária: “[...] a vó conta história, mas não essa, ela conta histórias da sua vida, de como fazia para sobreviver, para achar comida” (Relato do aluno indígena Guarani, In: SOUZA, 2014, p. 113).

Por outra perspectiva, uma das alunas entrevistadas para a pesquisa supracitada relata que conhece a história cultural usadas pela pesquisadora para as atividades pedagógicas que fizeram parte da metodologia do estudo. Trata-se de um texto de Garcia (2002) acerca do canto da perdiz e de como este canto é interpretado pelos indígenas. Quando a perdiz canta é sinal de tristeza, pois o seu canto os fazem lembrar dos seus antepassados. Ao ouvir a leitura da história, tanto na língua portuguesa como na língua guarani, a aluna imediatamente a identifica: “[...] eu conheço essa história, e eu sei em qual livro ela está escrita [...]” (Relato do aluno indígena Guarani, In: SOUZA, 2014, p. 113).

Embora a oralidade seja fortemente marcada pelas histórias contadas e o pátio da aldeia seja um dos lugares de valorização e aprendizagem da cultura, onde velhos ensinam para os mais jovens (AQUINO, 2012), é preciso considerar que a escola representa novas formas e novos significados ao verbo aprender e ensinar, os quais aparecem constantemente nos discursos dos professores, pois conforme nos ensina Candau (2014), eles são agentes socioculturais e como tais:

[...] exercem uma função mobilizadora do crescimento pessoal e social, desafiam seus alunos a ampliar horizontes e experiências, a dialogar com diversos conhecimentos e sentidos, a desenvolver valores e práticas sociais, a reconhecer os diferentes atores presentes no seu dia a dia, a valorizar as diferenças combatendo toda forma de preconceito e discriminação, assim como a construir vínculos interpessoais significativos com diferentes atores (CANDAU, 2014, p. 41).

Nessa perspectiva, a partir dos apontamentos da pesquisadora, salientamos o quanto é desafiador e conflituoso para o professor indígena dialogar com a sua maneira tradicional de ensino/aprendizagem e com os ditames da escola. Nesse caso, o próprio professor indígena assume o papel de responsável pelo aluno, pelo seu conhecimento, pela sua formação, papel até então exercido por todos da aldeia. O discurso do professor *Kuarabu M`barete*³ traz à tona esta dicotomia.

Ser professor para mim é uma, é uma grande responsabilidade. Você vai fazer parte da formação do ser humano, o que pode ser decisivo para o aluno. Você é responsável por alguma decisão dele [aluno], do que ele possa vir a ser no futuro. O professor tem um papel muito importante na vida do ser humano [...]. Eu, como professor, quero contribuir pelo lado das coisas boas dos meus alunos, passando conhecimento, ajudando a eles para que tenham entendimento melhor das coisas, para que tenham um pensamento mais correto sobre estas coisas do mundo, sobre as outras pessoas, sobre comportamentos [...]. Ser professor é formar o ser humano (Professor *Kuarabu M`barete* - In: SOUZA, 2019, p. 137).

Evidenciamos na fala do professor Guarani a repetição de “ser professor” conotando uma forma de reafirmação da sua responsabilidade enquanto professor, e não somente isso, mas, também, do seu compromisso para com o aluno na sua formação pessoal, acadêmica e social. O professor frisa o seu interesse em contribuir para as escolhas dos seus alunos, posicionando-se, em certo sentido, como participante ativo e efetivo na vida deles. Para o professor, em consonância com Candau (2014), a escola torna-se, um “*locus* privilegiado” (p. 41) para a formação de novas identidades e mentalidades, bem como para as questões que os alunos enfrentam na atualidade.

É preciso reinventar a escola indígena

Como um “*locus* privilegiado”, a escola indígena precisa de um olhar mais cuidadoso quanto as suas demandas e suas necessidades cotidianas. Tais necessidades devem abranger questões linguísticas, culturais e e

³ *Kuarabu M`barete* - “Forte como o sol”.

interculturais, essa última levando em conta a proximidade de apenas cinco quilômetros de distância entre as Aldeias Jaguapiru, Bororó e a cidade de Dourados/MS.

O Professor *Kuarabu M'barete* faz menção a proximidade entre as duas Aldeias e a cidade, o que traduz o desafio em manter a cultura indígena em um ambiente híbrido.

[...] a escola indígena, deveria ser, na minha opinião, como, como qualquer outra escola, onde o aluno vem para estudar, para aprender, para fazer a sua aula, mas, sempre, procurando manter, preservar as partes da cultura indígena. [...] nós estamos em uma aldeia, mas aqui não vivemos mais como antes, no costume, na alimentação, no modo de vestir, mas temos que preservar o que tem da cultura, para não deixar sumir, a gente precisa fazer alguma coisa para preservar, não deixar acabar, não deixar ela ser esquecida (Professora *Kuarabu M'barete* - In: SOUZA, 2019, p. 113).

Para o professor indígena, é importante que as histórias Guarani e Kaiowá sejam contadas nas escolas e que a partir delas os conteúdos sejam explorados de forma que os alunos aprendam tanto o que a escola propõe quanto ao conhecimento de leitura e escrita, como os conhecimentos tradicionais que ainda estão na memória do povo.

Nessa perspectiva, Candau (2016) considera que é fundamental “reinventar a escola” (p. 807), a fim de que ela atenda os anseios da sociedade. Para a autora não há padronização de currículos e de unificação de resultados, pelo contrário, é preciso acreditar no potencial dos professores, na capacidade que ele tem de construir novas propostas educativas, coletivas e plurais.

É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes (CANDAU, 2016, p. 807).

A inovação e a mobilização de que trata Candau (2016) já tem sido uma preocupação entre os professores indígenas, sentimento este que é verbalizado pelo professor Mitã Arakatu⁴.

[...] um dia vai ter que cair uma responsabilidade e ele (professor) vai sentir que é o autor de grandes projetos estruturantes para a comunidade, e se preocupar com o seu povo [...], ele pensar, juntar, agregar, discutir (Professor *Mitã Arakatu* - In: Souza, 2019, p. 123).

Ao mencionar que o professor “vai sentir” a sua importância ao realizar grandes projetos estruturantes para a sua comunidade, nos reportamos a Bauman (2003) ao salientar que, “[...] a comunidade é um lugar “cálido”, um lugar confortável e aconchegante [...]”, portanto normalmente sugere coisas boas, agradáveis e que geram prazer. Embora o autor diga que este é um lugar de prontidão constante e cheia de tensões “[...] entre a segurança e a liberdade e, portanto, entre a comunidade e a individualidade, provavelmente nunca será resolvida e assim continuará por muito tempo [...]” (BAUMAN, 2003, p. 10).

Nesta mesma direção, Candau (2016) ao assumir a perspectiva da interculturalidade crítica diz que a mesma “[...] promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos; rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução [...]” (p. 808).

Pelo mesmo viés, a estudiosa explica que vivemos em constante processo de hibridização cultural, haja visto o pressuposto de que não há uma cultura pura e nem estática, mas ela é permeada por relações culturais, históricas e atravessadas por relações de poder o que resulta, muitas vezes em preconceitos e discriminações para com determinado grupo construído sociocultural.

4 *Mitã Arakatu* - “Criança, tempo e sabedoria”.

Para Candau (2014) a educação intercultural,

[...] parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural – assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014, p. 1).

No relato da professora Manumby⁵ é possível perceber que, ainda que a escola indígena esteja sob a responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação, há uma tentativa de que ocorram os diálogos interculturais, dos quais contam com a participação de líderes religiosos da comunidade.

[...] A gente traz os rezadores, traz alguém da comunidade para conversar, para falar com os alunos. Eles mesmos explicam mais, pois eles têm mais entendimento do que a gente. É uma pessoa com mais idade vem ajudar as crianças (Professora *Manumby* - In: SOUZA, 2019, p. 151).

Outras discussões quanto a educação intercultural podemos encontrar nos estudos de Franco (2016), mais especificamente referentes a ação pedagógica. A autora considera que existem duas maneiras de conceber a ação do professor. A primeira delas está voltada para a *poïeses* e a segunda está voltada para a **práxis**. Ainda que ambas permeiem o seio da escola, elas possuem caráter distintos.

A *poïeses* é uma forma de ação não reflexiva, portanto, torna-se inteligível, reprodutiva, pois suas ações são regidas por fins prefixados e governados por regras predeterminadas. Além disso, atende os interesses do outro, cujo objetivo não é o de proporcionar e nem atender o interesse dos envolvidos. Por outro lado, a *práxis*, consiste na ação pedagógica eminentemente reflexiva, cuja organização gira em torno de uma intencionalidade e tem como objetivo a construção do conhecimento, de forma que as propostas intencionais sejam realizadas conforme planejadas.

5 *Manumby* - “Beija-flor”.

A práxis, caracteriza-se pela ação consciente e participativa. Emerge da multidimensionalidade acerca do ato educativo. Embora o professor tenha um papel imprescindível, ele não atua sozinho, pois depende da compreensão dos traços culturais que envolvem a comunidade atendida. Ademais, é necessário que o professor tenha conhecimento de como a comunidade atendida compreende e interpreta as subjetividades da ação pedagógica, bem como precisa ir além do conhecimento e das técnicas didáticas que o cerca no seu cotidiano escolar.

Nesse caso, é indispensável que junto com a didática estejam às perspectivas e expectativas profissionais do docente, a preocupação com o impacto social, cultural e educacional que o espaço escolar irá promover, a partir de seus sujeitos.

Outra preocupação voltada para a práxis é referente ao planejamento do professor, em seu compromisso em identificar o que o seu aluno aprendeu, quais as estratégias utilizadas para o desenvolvimento e avanço acadêmico do aluno. De fato, pensar estas questões no contexto da educação escolar indígena não é uma tarefa fácil, pelo contrário, é a certeza de enfrentar um terreno arenoso e complexo, pois existem fronteiras físicas, ideológicas e simbólicas, as quais estão permeadas por interesses e tensões diversas.

Considerações finais

A escola indígena passou por diferentes etapas desde o século XVI, as quais tem suscitado o interesse de pesquisadores das mais diversas áreas das ciências humanas, dentre elas a área da educação. Os estudos referentes aos indígenas Guarani e Kaiowá abordam a sua origem, bem como o destino que foram dados a estas etnias, em especial aos que foram confinados nas Reservas demarcadas pelo governo. No caso deste estudo, os indígenas confinados na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, localizada na cidade de Dourados, em Mato Grosso do Sul.

Com resiliência os indígenas ressignificam os aspectos da sua cultura e em meio à tantas demandas educacionais, cuja responsabilidade tem

sido das Secretarias Municipais de Educação, buscam atrelar sentidos e significados à escola. A partir da perspectiva intercultural, os professores indígenas começam a perceber a sua importância enquanto sujeitos que pensam, agregam, discutem ideias e são capazes de construir projetos estruturados, a fim de que a escola atenda às necessidades da comunidade.

É inegável que a escola indígena está em constante processo de mudança, portanto é necessário reinventá-la a partir do reconhecimento da potencialidade dos seus professores, bem como do reconhecimento de sua capacidade em desenvolver propostas educativas que sejam coletivas, plurais e interculturais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

AQUINO, Elda Vasques. **A Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BERGAMASHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e: Enquanto o encanto permanece! Processo e práticas de escolarização nas Aldeias Guarani**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820. jul./set. 2016.

CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GARCIA, Wilson Galhego. **Nhande Rembypy: Nossas origens**. Araraquara: UNESP. Faculdade de Ciências e Letras. Centro de Estudos Indígenas “Miguel A. Menéndez”, 2002.

GOLDSTEIN, Thaís Seltzer. **Entre o conceito e a metáfora: a resiliência como abordagem do humano a partir da física dos materiais**. Artigo de Revisão. O Mundo da Saúde. São Paulo, 2012. p. 327-331.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MACIEL, Nely Aparecida. **História dos Kaiowa da aldeia Panambizinho: da década de 1920 aos dias atuais**. Universidade Federal da Grande Dourados. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2005.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de. **“Ainda não sei ler**

e escrever”: um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de Souza. **Práticas pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS**. Tese (Doutorado em educação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

VARGAS, Getúlio. **A Nova Política do Brasil - Ferro, carvão, petróleo**. Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, s/d. (Vol. XIII).

CAPÍTULO VIII

DISCURSO ACADÊMICO E PRINCÍPIOS ÉTICOS NA LUTA PELA DIVERSIDADE DOS POVOS AFRO-INDÍGENAS DE TRACUATEUA

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes
Universidade do Estado do Pará
<http://orcid.org/0000-0003-1934-9221>
docenteapf@gmail.com

Resumo: O presente texto dialoga sobre a construção afro-indígena do município de Tracuateua no estado do Pará por meio de produções acadêmicas. Realizou-se uma busca no Google Acadêmico e, do total de 233, 11 produções preencheram os critérios do levantamento atual. O resultado apresenta a construção afro-indígena do município, revelando que apenas uma comunidade quilombola possui documentação de acordo com o portal do Instituto de Terras do Pará – ITERPA, mas que outras possuem o reconhecimento da Fundação Cultural Palmares; não há registro de territórios indígenas definidos, mas a população remanescente é residente em Tracuateua.

Palavras-chave: Tracuateua. Ética na Pesquisa. Afro-indígenas. Povos Tradicionais.

INTRODUÇÃO

Tracuateua é conhecida por suas 114 comunidades e uma cidade. Está localizada na Região do Salgado Paraense e possui, aproximadamente, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), 27.455 mil habitantes, sendo que a população estimada para 2020 é de 31.257. Do total de habitantes, 26,4% é de área urbana e 73,6% é de área rural. São significativos a predominância rural e o seu impacto na cultura e na identidade do município.

Contempla povos indígenas, quilombolas (uma comunidade reconhecida pelo sistema federal/estadual), ribeirinhos e outros dentre seus habitantes. De acordo com o Decreto nº 7.352 (BRASIL, 2010), entende-se por população do campo:

I - [...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural [...].

De acordo com o Instituto de Terras do Pará – ITERPA, há apenas uma comunidade quilombola no município de Tracuateua, a Jurussaca (Processo 2002/163396), representada pelo Sr. Edésio Torres de Araújo. No entanto, nos registros da Fundação Cultural Palmares, constam as comunidades Cigano, Jurussaca e Torres.

Este texto aborda uma experiência que pude acompanhar, no primeiro semestre de 2020, envolvendo um território quilombola e um grupo familiar do qual o patriarca é remanescente indígena no município de Tracuateua, Pará, e uma dissertação de mestrado apresentada pelo autor em processo judicial como pauta agrária.

O estudo está organizado da seguinte maneira: introdução, com a apresentação dos dados do município; em seguida, uma breve discussão sobre os povos em Tracuateua, a partir das produções elencadas; e, na sequência, o impacto da pesquisa acadêmica e os critérios éticos, seguido das considerações finais.

Algumas produções sobre os povos em Tracuateua

Realizou-se a busca de produções no Google Acadêmico, sem limitação temporal, com o seguinte descritor: “quilombolas em Tracuateua”. Também se utilizou os descritores “ribeirinho e Tracuateua”, que resultou em um trabalho com foco na condição praieira da ilha de Quatipuru-

Mirim, em Tracuateua, e “afro-indígena em Tracuateua”, que resultou em quatro produções, listadas no quadro 1. No total, a busca resultou em 233 produções e, após aproximação temática, selecionou-se as que estão apresentadas no quadro 1.

No quadro 1 estão as onze produções resultantes da busca feita, sem limite temporal, dentre as quais há apresentação de trabalho, publicação em anais, artigo publicado em periódico e dissertação de mestrado.

Oliveira e Fernandes (2010) relatam sobre a origem da comunidade Jurussaca:

Segundo os moradores, a comunidade se iniciou por iniciativa de quatro fundadores que, fugidos do Maranhão, se instalaram na região. Os moradores dizem que um dos quatro fundadores era oriundo de Minas Gerais [...]. O processo de concessão das terras aos moradores ocorreu recentemente. Suas atuais reivindicações concentram-se agora em torno: da instalação de poços artesianos que evitariam surtos de hepatite (que acometem a comunidade); da instalação da rede elétrica; de assistência médica; de escolas de ensino fundamental. (OLIVEIRA; FERNANDES, 2010, p. 17-18).

QUADRO 1 – PRODUÇÕES SOBRE “QUILOMBOLAS EM TRACUATEUA”

Título	Autores	Ano
Aspectos etnolinguísticos da fala em uma comunidade quilombola do Pará: Jurussaca	OLIVEIRA, M. S. D.; FERNANDES, J. T. V.	2010
‘Moreno’... ‘Pele Limpa’... singularidades identitárias de uma comunidade quilombola	PINTO, M. C. B. V.	2012
“Batida” pra elas, cachaça pra eles: o ritual de beberagem na festa de todos os santos na comunidade Quilombola de Jurussaca em Tracuateua/PA	REIS, M. H. A.; VIEIRA, N. C.	2016
Devoções no Jurussaca: da louvação aos caminhos	SILVA, G. F. F.; FERNANDES, D. S.	2016
Saberes tradicionais de jovens e adultos e a presença de conceitos geométricos em Tracuateua/PA	MACIEL, R. A.; ROZAL, E. F.	2017
Terra, território e territorialidades em Jurussaca - comunidade quilombola na Amazônia Oriental	SILVA, G. F. F.; SARAIVA, L. J. C.	2017
Estudo da composição da anurofauna na comunidade do Cigano, município de Tracuateua-PA	RAMOS, M. B.; BERNARDI, J. A. R.	2017

O “CAMINHO FUNDO”: história e sentido de pertença na comunidade do Cigano (Tracuateua-PA, entre Colônia, Império e República)	ASP, D. G. S; SANTOS, F. R.	2018
Cordas que tecem a história: identidade e cultura quilombola na Amazônia Paraense	SANTOS, F. R.	2018
Comunidade quilombola de Jurussaca e sua (possível) ligação com o grupo étnico indígena Jê	SILVA, J. F. C.	2018
“Os quilombolas vêm da parte dos morenos, né? Daí da África”: identidades quilombolas entre os moradores da comunidade de Jurussaca	SILVA, G. F. F.	2018

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA A PARTIR DOS DADOS DO GOOGLE ACADÊMICO.

Pinto (2012) relata que o processo de reconhecimento no ITERPA ocorreu em setembro de 2002 e a comunidade, que está localizada a 11 km da sede do município de Tracuateua, obteve o nome de Comunidade Remanescente Quilombola de Jurussaca.

Sobre a Comunidade Remanescente Quilombola de Jurussaca, Pinto (2012) registra que,

[...] é formada por cerca de 85 famílias que somam aproximadamente 400 pessoas; formada por idosos, adultos, jovens e crianças. Logo na entrada da comunidade encontram-se várias habitações, construídas nos dois lados da estrada, formando uma espécie de ‘aldeamento’. Ali próximo estão a escola, a igreja, o campo de futebol e um grande salão, espécie de barracão, onde são realizadas as festas e comemorações, como a festa de Todos os Santos, a Coroação de Nossa Senhora e os festivais da ‘marujada’ e da ‘farinhada’. A hidrografia é formada pelo rio Jurussaca e por igarapés que são de fundamental importância na alimentação e na higiene das pessoas. Cada família tem um ‘pedaço de terra’ onde se planta, principalmente, mandioca e feijão. (PINTO, 2012, p. 3).

Silva e Saraiva (2017, p. 179) descrevem que a

[...] comunidade de Jurussaca fica localizada no município de Tracuateua/PA, na região do Salgado Paraense (Amazônia Oriental). As terras da comunidade quilombola de Jurussaca caracterizam-se pela predominância

de campos naturais¹, terrenos baixos que permanecem periodicamente alagados (inundados de janeiro a junho e secos de junho a dezembro), de onde os moradores da comunidade retiram grande parte de seu sustento (com atividades de subsistência).

Silva (2018) faz interpretações e reflexões sobre as identidades circulantes na Comunidade Remanescente Quilombola Jurussaca: pelo sobrenome “Araújo”; pelo parentesco e pelo pertencimento. Reis e Vieira (2016, p. 12) ressaltam que “As festas populares e religiosas servem também como resistência cultural ao processo de desmemorização que o Brasil vive nessa unificação nacional [...]”.

Maciel e Rozal (2017) denunciam que, mesmo com a ausência de apoio por parte do município, tanto na oferta de turmas de EJA quanto no incentivo do trabalho cooperativo, os próprios quilombolas buscavam recursos, acreditavam no seu fazer e propiciavam o desenvolvimento da comunidade.

A ausência de orientação por parte dos gestores do município é percebida também entre os demais povos tradicionais que compõem Tracuateua. Não se preserva a natureza, as culturas existentes, a riqueza dos povos tampouco há incentivo econômico. Há preocupação com o desequilíbrio que se apresenta. Nessa perspectiva, Ramos e Bernardi (2017) buscaram identificar espécies indicadoras da qualidade ambiental na Comunidade do Cigano para futura estratégia de conservação.

Asp e Santos (2018, p. 107) informam mais comunidades quilombolas na região, Comunidade do Torre e Campo Novo. Sobre este último informam não ter sido demarcada nem reconhecida pela Fundação Cultural Palmares. Descrevem a Comunidade do Cigano e destacam que se refere ao local onde se assenta a sede da Associação Remanescente Quilombola do Cigano (ARQUIC) da qual Oscimar Hermínio Ribeiro é presidente.

1 Os campos naturais de Tracuateua localizam-se na porção norte do município, área litorânea do estado do Pará, apresentando fragmentos de florestas inundáveis. Ver em: GOMES, Cássia R. S.; PERES, Ariadne C., 2011. (Original dos autores).

Os autores Asp e Santos (2018, p. 116) informam ainda que, além destes, “Tracuateua possui em seu território [...] Açaiteua, Jurussaca, Cebola, Pontinha, Torre, Sessenta, Campo Novo, Ponta de Pedras e outras ainda indefinidas” e afirmam a ancestralidade ameríndia, africana e cigana da ARQUIC.

Asp e Santos (2018, p. 113) revelam que o caminho de Bragança (Tracuateua foi emancipada de Bragança em 1994) foi passagem de São Luís-Maranhão para Belém-Pará no ano de 1616 e, ao cruzar o Caeté, obtiveram notícias de franceses junto aos Tupinambás, o que confirmaria a “Benquerença”, que significa que os índios caetés bem-quiseram aos franceses.

Silva (2018b, p. 157) dispõe em suas considerações finais que “os moradores da comunidade de Jurussaca, apresentam na base de suas identidades o processo de ocupação territorial, assinalada por Silva (2014) como afro-indígena, cujos indícios dessa formação são percebidos no cotidiano da comunidade”.

E Silva (2018a) aponta que:

Baseado na morfologia territorial da comunidade, que se assemelha a de alguns aldeamentos indígenas, localizados em várias regiões do Brasil, inclusive na Amazônia, como os Timbiras, os Kraôs, também reconhecidamente como povo Timbira, lançamos a hipótese da ligação de Jurussaca com grupos indígenas Jê. Portanto, somadas às pesquisas que já apontam para as ligações étnico-africanas dessa Comunidade, o que afirmamos é que não devemos referenciá-la como afro-brasileira, mas sim como afro-indígena. (SILVA, 2018a, p. 160).

Assim, coaduna-se ao apresentado por Santos (2018, p. 137): “Construir-se por meio da memória é um fator determinante para que a comunidade possa reconstruir seus objetivos e modernizar suas práticas sociais; seja na cultura, na economia, na religiosidade etc.”.

Apesar da breve construção histórica possibilitada pelo diálogo entre as produções do Quadro 1 e o registro de que os quilombos se cruzam

com as informações e culturas indígenas, não foi identificado o registro de submissão e aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, condição obrigatória para pesquisas que envolvem indígenas como previsto nas Resoluções nº 304 (BRASIL, 2000), nº 466 (BRASIL, 2012) e nº 510 (BRASIL, 2016). Ressalta-se que a pesquisa mais antiga, apresentada no Quadro 1, é de 2010.

Sobre as culturas deste município, como evidencia Canclini (1998), compreende-se que são como uma hibridização, sem supressão ou imposição, são culturas que dialogam entre si. Entender esta “hibridização” é colocar em evidência o público, os povos, e chamar para a discussão a condição possível de diálogo entre as culturas de forma intercultural.

A pesquisa acadêmica e os critérios éticos

A discussão sobre critérios éticos em pesquisas com povos do campo se faz necessária a fim de garantir condições éticas para ambos, pesquisa e participante. Assim, as resoluções que amparam tais questões na pesquisa com seres humanos têm sido a de nº 466 (BRASIL, 2012) e a de nº 510 (BRASIL, 2016).

Destaca-se que o participante, de acordo com a resolução nº 510, é a parte da relação pesquisador-participante que se constrói continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida, implicando reflexividade na construção de relações não hierárquicas. (BRASIL, 2016).

O participante tem direito de receber orientações sobre os cuidados éticos e sua atuação na pesquisa, e ainda,

[...] ser informado sobre a pesquisa, desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo; ter sua privacidade respeitada; ter garantida a confidencialidade das informações pessoais; decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública; ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa. (BRASIL, 2016, p. 6).

Pontua-se que essas informações devem constar no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e no Registro do Consentimento e do Assentimento. São muitas as responsabilidades do pesquisador, indelegáveis e indeclináveis, em relação à pesquisa e aos cuidados com o participante: apresentar protocolo ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP); aguardar a decisão de aprovação para então iniciar a pesquisa; conduzir o processo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido, sobre o qual destaca-se que o pesquisador deve prestar esclarecimentos ao participante, na medida de sua compreensão e respeitadas as suas singularidades, sobre a pesquisa. (BRASIL, 2012)

É preciso evidenciar o respeito pela dignidade humana e pela proteção aos participantes da pesquisa, respeitar sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, como também os hábitos e costumes, quando as pesquisas envolverem comunidades, conforme as resoluções citadas (BRASIL, 2012, 2016).

Os cuidados em relação à pesquisa com indígenas e comunidades tradicionais, há a necessidade específica de autorização prévia de órgãos governamentais; e em comunidades em que há reconhecimento de líder, há a necessidade de se obter a devida autorização deste. Faz-se o destaque dado o público contemplado neste capítulo. (BRASIL, 2016)

De acordo com a Resolução nº 510 (BRASIL, 2016, p. 9), a avaliação científica dos aspectos teóricos dos projetos compete a instâncias acadêmicas e não cabe ao CEP/CONEP a análise do desenho metodológico; exceto quando este implicar riscos aos participantes. Existem alguns desafios em relação à pesquisa no atual contexto, e destaca-se: 1) a compreensão de que a ética na pesquisa está para além da regulamentação e não na limitação de preenchimento de formulário; 2) publicação de textos que relacionem os princípios e os procedimentos da ética na pesquisa. Pede ainda atenção à confiabilidade e à aplicabilidade dos resultados, dentre outros (MAINARDES, 2017).

Mainardes (2017, p. 167) registra sua preocupação:

Para além das preocupações com as normas e procedimentos da revisão ética, considera-se essencial conceber a ética na pesquisa como uma questão de formação, que envolve o estudo e a discussão da ética na pesquisa na graduação e na pós-graduação (princípios e procedimentos). Observa-se, também, a importância da realização de pesquisas sobre ética na pesquisa, bem como a necessidade de ampliar as publicações sobre esse tema, incluindo a abordagem de questões cruciais da ética da pesquisa, a partir da prática da pesquisa e dos dilemas enfrentados pelos pesquisadores.

Ressalta-se a necessidade de ampla formação na graduação e na pós-graduação, em eventos acadêmicos e outros, para que alunos, professores, pesquisadores e comunidade em geral compreendam esse trâmite e a relevância do processo para além das informações dos benefícios apresentados em formulários de submissão ao CEP e/ou de discursos de pesquisadores sem o compromisso ético. Nunes (2017, p. 185) apresenta que apenas um Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí dispunha de disciplina sobre ética em pesquisa. O autor justifica que “se o programa não oferecer outros mecanismos para a formação de seus mestrands e doutorandos nesse tema, pode-se estar comprometendo a qualidade e a confiabilidade das pesquisas e da própria formação das futuras gerações de pesquisadores da área de Educação” (NUNES, 2017, p. 189).

Apesar de Nunes (2017) se referir à área da Educação, a discussão sobre a Ética na Pesquisa com Seres Humanos é mais ampla. Assim, registra-se, em condição particular, o impacto de uma dissertação de mestrado que, apesar de ter como público os povos tradicionais e já ter sido concluída em PPG de instituição federal, não apresentou o número de aprovação no Comitê de Ética e foi utilizada como inicial em processo judicial², o que provocou desconforto entre comunidade quilombola e famílias em que o progenitor é remanescente indígena. A referida dissertação foi anexada nos

² Os dados desta pesquisa e dos autos não serão divulgados dada a situação desconfortável já provocada pelo processo judicial.

autos e o processo foi provocado pelo recém-mestre, que, inclusive, assina o processo como pesquisador e o registra como discussão agrária. Houve a presença da Promotoria, de advogados da outra parte e da comunidade quilombola que fica em linha divisória entre as propriedades territoriais, embaixo de chuva, e sem condição de diálogos primários.

Na ocasião presenciada, havia pessoas com ânimos exaltados e era visível o risco de violência física. Isso gera preocupação, haja vista o histórico de lutas no Pará cujos processos que envolvem questões agrárias têm história sangrenta, como apresenta Gonçalves (2014). E, rememore-se, apenas um território quilombola em Tracuateua possui definições pelo ITERPA; o envolvido em processo judicial – oriundo da dissertação – não possui. Assim, questiona-se sobre qual seria a motivação da dissertação de mestrado e do processo judicial.

Aguarda-se os encaminhamentos do que ainda tramita em juízo, mas infere-se que, devido ao envolvimento dos povos tradicionais, a instância federal deve se fazer presente. Assim como deveria ter sido encaminhado o projeto para aprovação no CEP e na CONEP.

Compreende-se, ainda, que a função social das produções acadêmicas não contempla o fomento à violência. Reivindicar direitos, políticas públicas, ações que contemplem a comunidade, sim, são possíveis como impactos para além da universidade e de seu espaço dialógico.

Considerações finais

As pesquisas científicas repercutem na sociedade e mobilizam políticas públicas, inclusive os impactos na sociedade devem ser alargados a partir das novas proposições – se aprovadas – da Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional (BRASIL, 2020); com isso, expande-se a responsabilidade de pesquisas, a relevância da construção e as garantias éticas na e da pesquisa.

As Universidades têm sido espaços de promoção das pesquisas, espaços que também disponibilizam os Comitês de Ética em Pesquisa

com Seres Humanos e que deveriam primar pelas garantias éticas e pelos critérios de confiabilidade destas.

Quanto aos resultados encontrados, destaca-se os registros históricos de construção dos territórios afro-indígenas e demais povos tradicionais em Tracuateua-Pará. Há remanescentes indígenas no município tanto em seus bairros quanto em suas outras comunidades, mas não em aldeamento.

Este capítulo não encerra a discussão e carece de mais investigações e indagações que aprofundem e contemplem a diversidade dos povos tradicionais e a realidade local.

REFERÊNCIAS

ASP, D. G. S.; SANTOS, F. R. O “CAMINHO FUNDO”: história e sentido de pertença na comunidade do Cigano (Tracuateua-PA, entre Colônia, Império e República). **Nova Revista Amazônica**, v. 6, n. 1, 2018.

BRASIL. FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Certificação Quilombola**. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 304 de 2000**. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FsvOfaqHD2IJ:https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2000/Reso304.doc+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 466 de 2012**. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 510 de 2016**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> . Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. (Relatório 2019). **Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional**. Brasília, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.352 de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 04 dez. 2020.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: EdUSP, 1998.

GOMES, C. R. S; PERES, A. C. RESEX Marinha Caeté - Tapuruçu: manejo da pesca na comunidade Acarajó Grande, zona bragantina, nordeste paraense. In: **IV Seminário Brasileiro Sobre Áreas Protegidas e Inclusão Social**. 2011.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos paulistas: Experiências do PRONERA**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/tracuataua.html>. Acesso em: 04 de dez. de 2020

ITERPA. Instituto de Terras do Pará. **Quilombolas**. Disponível em: <http://www.iterpa.pa.gov.br/content/quilombolas-0>. Acesso em: 27 de nov. de 2020.

MACIEL, R. A; ROZAL, E. F. Saberes tradicionais de jovens e adultos e a presença de conceitos geométricos em Tracuateua/PA. **Revista Educação** (UFSM), v. 42, n. 3. p. 643-668, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/28420/pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.

MAINARDES, J. A ética na pesquisa em Educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. **Educação** (Porto Alegre), v. 40, n. 2, p. 160-173, maio-ago. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.26878>

NUNES, J. B. C. Formação para a ética em pesquisa: um olhar para os programas de pós-graduação em Educação. **Educação** (Porto Alegre), v. 40, n. 2, p. 183-191, maio-ago. 2017.

DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.26889>

OLIVEIRA, M. S. D.; FERNANDES, J. T. V. Aspectos etnolinguísticos da fala em uma comunidade quilombola do Pará: Jurussaca. **Cadernos CERU**, **21** (1), p. 13-32. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/ceru/article/view/11901>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PINTO, M. C. B. V. ‘Moreno’... ‘pele limpa’... Singularidades identitárias de uma comunidade quilombola. In: SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE (III SIDIS), 3, 2012. **Anais** [...]. Disponível em: https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/PINTO_MARIA_CELIA_BARROS_VIRGOLINO.pdf . Acesso em: 17 nov. 2020.

RAMOS, M. B; BERNARDI, J. A. R. Estudo da composição da anurofauna na comunidade do Cigano, município de Tracuateua-PA. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE

GESTÃO AMBIENTAL, 8, Campo Grande/MS, 2017. **Anais** [...]. Disponível em: <https://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2017/VI-021.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

REIS, M. H. A.; VIEIRA, N. C. “Batida” pra elas, cachaça pra eles: o ritual de beberagem na festa de todos os santos na comunidade Quilombola de Jurussaca em Tracuateua/PA. **Nova Revista Amazônica**, v. 4, n. 2. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/6430>. Acesso em: 17 nov. 2020.

SANTOS, F. R. Cordas que tecem a história: identidade e cultura quilombola na Amazônia Paraense. **Nova Revista Amazônica**, v. 6, n. 1. 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/6224>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SILVA, J. F. C. Comunidade quilombola de Jurussaca e sua (possível) ligação com o grupo étnico indígena Jê. **Nova Revista Amazônica**, v. 6, n. 1. 2018a. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/6226>. Acesso em: 17 nov. 2020.

SILVA, G. F. F. “Os quilombola vem da parte dos morenos, né? Daí da África”: identidades quilombolas entre os moradores da comunidade de Jurussaca. **Nova Revista Amazônica**, v. 6, n. 1. 2018b. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/6225>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SILVA, G. F. F.; FERNANDES, D. S. Devoções no Jurussaca: da louvação aos caminhos. **Nova Revista Amazônica**, v. 4, n. 1. 2016. Disponível: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/6427>. Acesso em: 17 nov. 2020.

SILVA, G. F. F.; SARAIVA, L. J. C. Terra, território e territorialidades em Jurussaca - comunidade quilombola na Amazônia Oriental. **Revista EDUCAmazônia**, v. 18, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/4591>. Acesso: 20 nov. 2020.

PARTE II
EDUCAÇÃO ESPECIAL

CAPÍTULO IX

ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS QUE CONSTITUEM O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS

Antonia Luzivan Moreira Policarpo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
<https://orcid.org/0000-0002-2902-3535>
luzivan.policarpo@ifrr.edu.br

Cinara Franco Rechico Barberena
Universidade Federal de Roraima
<https://orcid.org/0000-0001-7874-8228>
cinara.barberena@ufr.br

Resumo: O presente artigo tem a intenção de tecer articulações de como aspectos históricos e políticos constituem o processo de escolarização de alunos surdos. Para tanto, parte-se da contextualização da Educação Especial e das políticas educacionais, como campo teórico e prático na produção de sujeitos surdos em espaços escolares. O texto apresenta num primeiro momento, a discussão envolvendo a Educação Especial a partir das políticas educacionais, e num segundo momento, discorre sobre aspectos históricos, políticos e conceituais da Educação de Surdos. Ao imergir nos diferentes campos discursivos em que a surdez se localiza e transitar pelos diferentes contextos históricos, que envolvem a Educação Especial e a educação de surdos, foi possível perceber que a década de 1990 marcou o início de uma transição da Educação Especial, desenhada inicialmente, dentro de uma concepção clínica-terapêutica e perpassando pela socioantropológica. Movimentos esses também em relação a inserção de propostas educacionais de integração e o fortalecimento do discurso inclusivo, a partir de princípios que norteiam a educação para todos e orientam a construção de escolas na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Escola. Educação de surdos. Educação Especial. Políticas educacionais. Surdos.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem a intenção de tecer articulações de como aspectos históricos e políticos constituem o processo de escolarização de alunos surdos. Para tanto, parte-se da contextualização da Educação Especial e das políticas educacionais, como campo teórico e prático, na produção de sujeitos surdos em espaços escolares.

Para iniciar essa discussão, ressalta-se o entendimento que de que os diferentes campos discursivos em que a surdez se localiza e como os sujeitos surdos foram sendo produzidos em espaços escolares e sociais, servem de elementos para pensar a contextualização da educação de surdos na educação inclusiva.

Considerando que a surdez é narrada em diferentes campos discursivos, compreende-se a educação de surdos a partir de duas concepções epistemológicas e pedagógicas. Na primeira concepção, os discursos são pautados a partir de uma ordem clínica caracterizada pela deficiência, o assistencialismo e a reabilitação. Na segunda concepção, os discursos sobre a surdez são narrados a partir de uma base socioantropológica, que passa pelo viés cultural e linguístico, e assim estabelece relações do sujeito surdo com as questões da língua, da cultura, da diferença e das identidades. Essa concepção tenta se movimentar de forma contrária às percepções da surdez pela falta de um sentido e da ideia de deficiência em si, e enfatiza a Língua de Sinais, sua estrutura e relevância no processo educacional envolvendo os sujeitos surdos. Passa então a ser Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e vista como primeira língua da comunidade surda, como diferença linguística e como característica da cultura surda.

Dentro dessa perspectiva discursiva encontra-se a proposta de educação bilíngue para surdos, na qual nos aproximamos nos dias atuais. De acordo com Lopes (2007, p. 69) “o caráter bilíngue de uma proposta educativa para surdo deve partir do reconhecimento da diferença cultural dos surdos, bem como do reconhecimento da língua de sinais como sendo própria da comunidade surda à qual o sujeito pertence”. Dito de outra forma, reconhecer a diferença cultural do surdo e da mesma forma,

visualizar a Língua Brasileira de Sinais como própria a sua condição de surdez, é o caminho para uma proposta educativa consistente.

A percepção dos movimentos históricos da Educação Especial e da educação de surdos e sua articulação com as políticas educacionais que normatizam e disciplinam o processo formativo dos sujeitos, permite pensar como vem se organizando a escolarização dos alunos surdos, considerando que as normas instituídas por meio de documentos legais, geram diferentes normalidades, produzem saberes que governam esses sujeitos e definem os modos de viver socialmente, de escolarização e do trabalho desenvolvido nesse contexto. Enredados nessa perspectiva, o artigo vincula num primeiro momento a Educação Especial a partir das políticas educacionais, e num segundo momento, os aspectos históricos, políticos e conceituais da Educação de Surdos.

A Educação Especial a partir das políticas educacionais

Ao perceber a Educação Especial enquanto campo que constrói conhecimento, (re)visita-se os principais marcos regulatórios que respaldam essa modalidade de ensino. Por meio da movimentação de leis, documentos internacionais e desenvolvimento de programas e políticas de inclusão, a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva foi se consolidando em direção aos recursos e aos serviços específicos de acesso e permanência dos estudantes nos espaços da escola. Para atender essas expectativas mencionadas, a Educação Especial, de acordo com a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 é “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 10).

A abrangência da Educação Especial ao transitar pelas modalidades e níveis de ensino no sentido de promover inclusão, mostra sua importância na educação escolar como campo específico de saber. Para dialogar

com essa área específica, o presente artigo aproxima-se de estudos realizados por pesquisadores nacionais para compreender o percurso em relação à escolarização dos sujeitos com deficiência, bem como das políticas educacionais que foram se engendrando nesse processo. Para tanto, ao situar contextos históricos que constituíram a educação das pessoas considerados público-alvo da Educação Especial (PAEE), não nos interessa a linearidade dos fatos, mas as condições que caracterizam e caracterizaram as relações que envolve e envolveram os sujeitos e a sociedade em diferentes momentos históricos.

Conforme explicado por Lopes (2013), as pessoas consideradas "anormais", sofreram, ao longo da história, diversas práticas que iam da exclusão ao extermínio. Foi no final da Idade Média que esses sujeitos passaram a ter direito à vida, por serem reconhecidos pela Igreja Católica como criatura de Deus. Com a intervenção da Igreja sobre a vida dos considerados "anormais", esses passaram a ser narrados pelo discurso religioso e metafísico e foram posicionados em diferentes concepções, ora considerados dominados por demônios para justificar o extermínio, ora colocados em situação de castigo e banimento. A condução dos anormais justificada pela Igreja, passa a compor a ordem da segregação, da discriminação e embasados em preceitos da proteção divina até o século XVIII (LOPES, 2013). Mais tarde, ainda no século XVIII, com o avanço da medicina, há um enfraquecimento do discurso pastoral teológico, que em contrapartida, “migra para o discurso médico, mesmo que inicialmente numa dimensão inatista, na qual nada ou muito pouco, era possível fazer, pois essas pessoas traziam um defeito de nascimento, as suas deficiências, as anormalidades” (LOPES, 2013. p. 89). Sob esse deslocamento, a autora enfatiza a intensificação do envolvimento da medicina que passa a se dedicar à causa das pessoas com deficiência, no sentido de treinar, tratar, corrigir, reabilitar e educar. Emerge então práticas clínicas terapêuticas para embasar quem são esses sujeitos e como as deficiências desses sujeitos passam a ser vistas. Nessa trajetória que envolveu a necessidade de respostas para o possível desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos

considerados (a)normais, foi constituindo-se os espaços da Educação Especial, em meio a práticas escolares como as classes especiais, as escolas especiais e os institutos com atendimentos às especificidades, com práticas que enfatizavam a reabilitação, a terapia, a correção da deficiência.

A oferta da Educação Especial no Brasil foi marcada por iniciativas de organizações filantrópicas e instituições especializadas com financiamento público, que ao longo de um século, tiveram participações importantes na constituição de políticas educacionais e na organização de atendimento para lidar com os sujeitos PAEE, conforme suas especificidades.

Considerando o período de 1957 a 1993, as iniciativas oficiais de âmbito nacional, para o atendimento educacional foram assumidas pelo Governo Federal, e instituíram-se campanhas específicas para o atendimento de sujeito com deficiência. No entanto, o direito à educação desses educandos, passou a ser reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/61, em seu artigo 88, onde explicita, que para a integração dos sujeitos PAEE na comunidade, sua educação deverá enquadrar-se no sistema geral de educação. As diretrizes estabelecidas nessa Lei, apresentam características que atribuem um sentido clínico terapêutico à Educação Especial, à medida em que o atendimento educacional assume o caráter preventivo e corretivo. (MAZZOTTA, 2011).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve a expansão de garantia de direitos para o público da Educação Especial, previstos em vários campos, a saber: Da Ordem Social, Da Seguridade Social, Da assistência Social, Da Educação, da Cultura e do Desporto. Ao mesmo tempo em que definiu orientações para o processo de democratização da educação brasileira. Essa mesma Constituição determinou a gratuidade do ensino público e garantiu a obrigatoriedade do ensino fundamental de 7 a 14 anos, bem como, do atendimento especializado para os estudantes com deficiência, assegurando que a educação desse alunado, ocorresse, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Entre os anos de 1980 e meados de 1990 ficaram marcados, fortemente, os discursos e as práticas educativas na Educação Especial

com foco na integração, pois os diferentes campos de saber começam a enfatizar os benefícios sociais e educacionais de todos conviverem já juntos. O movimento da integração escolar, consistia em aproximar os alunos PAEE aos que eram considerados "normais". Nessa lógica "os normais" funcionavam como espelho para "correção" dos diferentes, com o intuito de normalizá-los, ou seja, na integração, todos os alunos eram trabalhados para se adequarem às normas estabelecidas para todos. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial de 1994, o acesso à classe comum do ensino regular é para aqueles que em processo de integração, "possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais". (BRASIL, 1994b, p. 19).

O documento da Política condiciona o acesso do sujeito com deficiência ao ensino regular, mediante o seu "ritmo" no sentido de produtividade comparada à dos outros "normais", definindo assim, os níveis de participação a partir de avaliação de suas características individuais associada ao que consegue produzir. Propõe nas diretrizes gerais o desenvolvimento de "programas voltados para o preparo profissional das pessoas portadoras de necessidades especiais e sua integração na força do trabalho" (BRASIL, 1994b, p. 57). Tais discursos enaltecem as ações no sentido mercadológico, de produtividade e de desenvolvimento das habilidades e competência para o mercado de trabalho, criando diferentes campos que se misturam e produzem saberes que apresentam os benefícios sociais e econômicos ao promover a participação produtiva dos indivíduos com deficiência.

Ainda na década de 1990, ocorreram dois relevantes movimentos internacionais que passam a orientar os países signatários no direcionamento de suas políticas educacionais: a Declaração Mundial de Educação para Todos, a partir da Conferência de Jomtien, na Tailândia em 1990, que o Brasil, ao concordar, fez a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo; e, a Declaração de Salamanca, documento produzido pela Conferência Mundial de Educação Especial, realizada

em Salamanca, Espanha em 1994. Esse documento orienta a partir dos Princípios, Políticas e Práticas na Área da Educação Especial, mudanças necessárias que favoreçam a preparação das escolas para atender a todos os estudantes, principalmente o PAEE. Essas declarações fortalecem o movimento de inclusão nesse período, e defendem a inclusão de educandos na área de Educação Especial à escola comum/regular e não mais aos espaços considerados no dado momento histórico, como segregadores.

Em consequência desses movimentos que discutem a “Educação para todos”, ampliam-se as discussões no campo da Educação Especial, em âmbitos pedagógicos, sociais, políticos e econômicos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, elege novas perspectivas para o campo da Educação Especial. Esta, entendida como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 1996). Essa proposta de Educação Especial na perspectiva inclusiva, enfatiza a garantia de acesso e permanência dos alunos PAEE na rede regular de ensino, amplia os serviços de apoio para oferta do atendimento educacional especializado (AEE), sob a oferta de serviços de complementação e suplementação da educação escolar desses estudantes.

Intensificam-se lutas de movimentos sociais ocorridas mundialmente, no sentido de combater as discriminações, as desigualdades e reivindicar o acesso à educação gratuita para todas as pessoas. Segundo Frohlich e Lopes (2018, p. 1001), esse esforço mundial foi motivado “[...] para que sejam realizadas mudanças de diferentes ordens para organizar uma sociedade pretensamente mais justa e igualitária, onde a educação seria uma grande responsável por fazer funcionar tais mudanças”. Os movimentos de inclusão tiveram destaque no início do século XXI e provocaram significativas mudanças educacionais e estruturais no modo de pensar a inclusão de todos os estudantes. Essas reformas promoveram investimentos na educação básica, focando na formação de professores e na criação e organização de espaços nas escolas regulares para o

atendimento educacional especializado. Ao discorrer sobre o panorama desses movimentos a intenção não é reproduzir a história das pessoas PAEE, mas evidenciar a sua construção nos diferentes momentos em que apresentam as condições de escolarização e inclusão em âmbito nacional.

A partir de então, começam significativas mudanças nas políticas de Educação Especial rumo ao processo de inclusão, e que nos convidam, a ter um novo olhar para a Educação Especial e a educação de surdo, através de discursos que mobilizam rever o papel da escola, as concepções e as práticas pedagógicas que têm produzido o fracasso escolar e a segregação de alunos PAEE.

Em 1999, um movimento internacional marcou grandes repercussões na orientação da política de Educação Especial - a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência por meio do Decreto de n. 3.956 de 8 de outubro de 2001. Documento esse que reafirma que os sujeitos PAEE possuem “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (BRASIL, 2001a).

Em janeiro de 2008, inspirada no princípio constitucional do direito de todos à educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define que: “A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008d, p. 5).

O documento da referida política traz uma nova interpretação que se diferencia das políticas anteriores e potencializa as ações inclusivas por meio das diretrizes e objetivos propostos. Entre as principais ações defendidas pela política de inclusão de janeiro de 2008, destaca-se: a proposta de construção de sistemas educacionais inclusivos; as mudanças estruturais e culturais da escola para atender as especificidades dos

estudantes; a definição do público-alvo da educação especial, ao direcionar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; a dispensa dos grupos e turmas homogêneas; a necessidade de uma atuação pedagógica voltada para alterar situações de exclusão; a defesa de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos em ambientes comuns do ensino regular; a garantia de transversalidade da modalidade de educação especial em todos os níveis de ensino; coloca a oferta do atendimento educacional especializado-AEE e a formação de professores para o AEE como a garantia para que a inclusão aconteça; a acessibilidade física, nos transportes e mobiliários e, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola para atuar de forma articulada com o ensino comum. (BRASIL, 2008d).

Contudo, entende-se que a conjuntura estabelecida envolve diferentes áreas e campos de saberes que tomam a inclusão como um "imperativo de Estado", quando para sua efetivação, envolve diversas práticas que abrangem elementos políticos, econômicos, culturais, ético-morais, psicológicos, clínicos e pedagógicos. Essas ações articuladas, ordenadas e consolidadas pelas diversas áreas que definem e organizam as instituições, alinham os sujeitos de forma automática, incorporando-os na lógica normalizadora da sociedade, isso é o que define a inclusão um imperativo. De acordo com Lopes e Rech (2013, p. 212) o processo de inclusão

[...] se materializa na atualidade como uma alternativa econômica viável para que os processos de normação e de normalização se efetivem, bem como para que outras formas de vida não previstas na Modernidade – por exemplo, mais empreendedoras, autossustentadas e autônomas – se expandam no tecido social. Dessa forma, inclusão como imperativo implica, pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar.

As estratégias previstas na política de inclusão funcionam como uma rede de mecanismos que atravessa toda a sociedade e naturalmente regula

as condutas dos sujeitos, ao ponto de configurar a inclusão como uma prática necessária e indispensável, de modo que ninguém fica de fora e, ao mesmo tempo, possa garantir a seguridade e o direito de todos participarem e aprenderem juntos. Portanto, “problematizar as políticas de inclusão escolar e os serviços de apoio na atualidade pressupõe a possibilidade de entendê-los como algo fabricado e necessário ao nosso tempo” Frohlich e Lopes (2018, p. 998). Ao olhar esses mecanismos ou dispositivos percebe-se como os saberes dos diferentes campos se organizam e operam nas relações de poder e na produção dos sujeitos público-alvo das políticas de inclusão escolar, ao considerar que sua escolarização pode ser (re) estruturada por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade e, materializada nas diferentes metodologias nos espaços da escola.

Outro importante instrumento de ampliação da gestão da inclusão é a Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo. A referida Lei é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Ao concentrar as garantias da inclusão social e educacional, a referida Lei, no capítulo IV, do direito à educação, destaca no Artigo 28 que:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; [...] IV oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...] XIII acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Considerando o exposto no Artigo 28, cabe ao poder público, a implementação das ações para assegurar um sistema educacional inclusivo

em todos os níveis e modalidades de ensino, portanto, o acesso à educação profissional e tecnológica deve ofertar com ensino em igualdade de oportunidade para todos os estudantes. Assim, ao pensar a educação de surdo, o inciso IV do referido artigo reforça a garantia de oferta de uma educação bilíngue ao estudante surdo. Entende-se que o estudante surdo organiza o processamento das informações e constrói a compreensão do seu entorno por meio de experiência visual. A Libras é reconhecida como uma língua visual e por ser um referencial, percebe-se que o acesso linguístico desse sujeito, deve iniciar o mais precoce possível para que ele se reconheça linguisticamente e dessa forma, construa sua identidade. Segundo Lopes (2016, p. 114) “Nenhuma identidade está pronta, acabada ou possui um grau de autenticidade e normatividade.” Ela se constitui pelas representações linguísticas e históricas que através dos processos de subjetivações, sofrem diferentes deslocamentos culturais.

Diante dessa contextualização, prossegue a discussão versando sobre os aspectos históricos, políticos e conceituais que envolvem a educação de surdos.

Aspectos históricos, políticos e conceituais da Educação de Surdos

A educação de surdos foi marcada inicialmente a partir do método desenvolvido pelo abade francês Charles-Michel de l'Épée, por criar a primeira escola pública, em Paris, por volta de 1760 e por desenvolver um método que ensinava a língua francesa por meio de gestos. O método de l'Épée consistia em ensinar sinais, que correspondia a objetos específicos, com o uso de desenhos no intuito dos surdos compreenderem algumas ações, e depois trabalhava-se a associação do sinal com a palavra escrita em francês. (LOPES, 2007) Esse processo de ensino era pautado na associação, memorização e repetição para fixação da palavra escrita.

Posterior a l'Épée, surgiram outros estudiosos, como o inglês Thomas Braidwood e o Alemão Samuel Heinecke. Ambos fundaram em seus respectivos países, institutos para a educação de surdos, sendo Heinecke o responsável pelo método oral de ensino que se mostrava oposto ao método de sinais. (MAZZOTTA, 2011).

O movimento apresentado na história da educação de surdos, no que se refere aos métodos e práticas educacionais, iniciou-se com ações pelo viés clínico-terapêutico, métodos gestuais e métodos orais, que foram se intercalando no decorrer do século XVIII. No século XIX, esses métodos começam a ser questionados e as práticas de oralização com os sujeitos surdos se intensificam e ganham destaque, principalmente a partir da Conferência Internacional de Educação de Surdos, conhecida como Congresso de Milão, realizada em Milão, na Itália, em setembro de 1880. Esse evento enfatizava a educação oralista, negava a relevância e o uso da língua gestual entre os sujeitos surdos e associava o desenvolvimento social dessas pessoas pelo acesso da língua oral. O Evento teve grande repercussão mundial, principalmente na Europa e nos Estados Unidos (BARBERENA, 2013).

Nesses aspectos, é importante reconhecer que os entrelaçamentos históricos influenciaram fortemente a Educação Especial e a educação de surdos no Brasil, que ao longo dos anos constituíram-se nas relações que envolvem os contextos socioculturais, políticos e as relações de poder. Nesse sentido, a ideologia oralista, é proveniente de grupos privilegiados, conforme enfatiza Lunardi,

[...] o oralismo, como ideologia dominante, ultrapassou o complexo arquitetônico das instituições escolares. Ele está consolidado em diversos planos e níveis sociais. O discurso “ideológico” do oralismo, não se propagou de maneira ingênua e desinteressada, pelo contrário, atingiu os efeitos que desejava, pois, suas ideias foram justificadas e legitimadas pelo poder de um determinado grupo formados por médicos, especialistas, professores ouvintes, pais e familiares de surdos (LUNARDI, 2016, p. 157).

Diante disso, entende-se que a educação de surdos passou por diferentes representações discursivas, que regularam, governaram e que pouco permitiram aos sujeitos surdos, serem protagonistas de sua própria educação. Da mesma forma, os diferentes métodos de comunicação utilizados ao longo da história, representados pela comunicação gestual

e do oralismo, contribuíram para repensar na educação de surdos na atualidade, a importância da língua e da cultura de uma comunidade, como traços fundamentais no processo de desenvolvimento pessoal, social e cultural do sujeito surdo.

Para situar a história da educação de surdo no Brasil, retorna-se ao ano de 1856 quando de Ernesto Hüet, cidadão francês e professor, começou a lecionar para dois alunos no Colégio Vassimon. Em outubro do referido ano, nessa ação, conseguiu ocupar todo o prédio da escola, dando origem ao “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, promulgado pela Lei n. 839, de 26 de setembro de 1857, onde teve o apoio de D. Pedro II, para fundação da primeira escola de surdos brasileira, no Rio de Janeiro. Em 1957, ou seja, cem anos após sua fundação, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), através da Lei n. 3.198, de 6 de julho de 1957. Desde o início, a referida escola caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a “educação literária” e o “ensino profissionalizante” de meninos “surdos-mudos”, com idade de 7 a 14 anos. Tempos depois foram instaladas oficinas de tricô para as meninas e de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos. (MAZZOTTA, 2011).

Desde o início, a organização da educação do surdo no Brasil foi pautada nos processos de reabilitação e profissionalização, no âmbito da sociedade civil e governamental. As oficinas desenvolvidas objetivavam capacitar os sujeitos surdos para o desenvolvimento de ofícios voltados para geração de renda e também para a formação escolar por meio de ações pedagógicas e clínico-pedagógicas. A partir do século XX o processo de ensino e aprendizagem de surdos segue agregando novos sentidos e significados e nesse deslocamento, sofre novos arranjos e configurações na construção de sua base, que se organiza a partir de abordagens chamadas de oralismo, de comunicação total e de bilinguismo.

Na abordagem oralista, os surdos eram submetidos a processos de terapia de fala, uso de aparelhos auditivos para a correção do déficit auditivo e diversas técnicas de oralidade, cujo foco pedagógico centrava-se na

oralização. No entanto, a comunicação total defendia o uso concomitante da língua de sinais e da oralização. Já o bilinguismo, apresentava-se como uma abordagem que permite o uso das duas línguas simultaneamente, ou seja, da Libras como língua materna da comunidade surda e a Língua Portuguesa como segunda língua aprendida pelo surdo.

Com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais por meio da Lei de Libras n. 10.436 de 24 de abril de 2002, (BRASIL, 2002) ampliou-se a visibilidade e os debates sobre o uso da Libras, porém as propostas de educação de surdo na configuração bilíngue, só começaram a ser estruturadas a partir do Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005, (BRASIL, 2005).

Esse Decreto, define a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para o estudante surdo em ambientes escolares e prevê a organização de turmas bilíngues; garante a inclusão da Libras como disciplina curricular; a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras; o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; a formação do tradutor e intérprete de libras - língua portuguesa; o direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, entre outras providências. Providências que marcam tanto o reconhecimento da Libras como também importantes conquistas de direitos por parte das pessoas surdas, ao mesmo tempo em que contraria o paradigma da integração escolar e, reforça a ênfase do acesso e da permanência do aluno surdo por meio das estratégias e serviços a serem estruturados, respeitando os princípios de educação para todos.

Nesse período, intensificam-se as ações contrárias às concepções oralistas e de comunicação total, até então, condutoras dos processos educativos. Com isso, outras narrativas situadas na inclusão e na proposta da educação bilíngue, surgem em defesa da cultura surda, no respeito às diferenças culturais e por considerar o sujeito surdo como integrante de uma comunidade surda, com língua de sinais e cultura própria, o que demanda mudanças na organização das práticas educacionais para sua

inserção social. Discorrer sobre esses movimentos históricos da Educação Especial e da educação de surdos, possibilita entender as diferentes representações discursivas que envolveram esses campos.

Considerações Finais

Ao imergir nos diferentes campos discursivos em que a surdez se localiza e transitar pelos diferentes contextos históricos que envolvem a Educação Especial e a educação de surdo, foi possível perceber que a década de 1990 marcou o início de uma transição da Educação Especial, desenhada, inicialmente, dentro de uma concepção clínica-terapêutica e perpassando pela socioantropológica. Movimentos esses também em relação a inserção de propostas educacionais de integração e o fortalecimento do discurso inclusivo, a partir de princípios que norteiam a educação para todos e orientam a construção de escolas na perspectiva inclusiva.

A partir dessas leis e normas instituídas e consolidadas na década de 1990, a Educação Especial passa a ser pautada por diferentes interpretações, esboçadas em diversos documentos legais. E nesses aspectos, a Educação Especial foi atravessada por práticas que enfatizavam o assistencialismo, a caridade, a reabilitação, a educação, a escolarização e o desenvolvimento do sujeito surdo, inicialmente em instituições especializadas, escolas especiais e /ou classes especiais e, posteriormente nas escolas regulares, em atendimentos educacionais especializados.

Com os empreendimentos do presente estudo, é possível perceber que os regulamentos e as normas estabelecidas para trabalhar com o público da Educação Especial, o aluno surdo, enquanto sujeito inserido nesse campo, passa a ser produzido a partir de princípios que evidenciam a falta, e, dessa forma, é construído e moldado pelos regimes de verdade presentes nas propostas de Educação Especial.

Contudo, a Educação Especial funciona muitas vezes como mecanismo de controle e de poder ao atuar na prevenção, no diagnóstico, na classificação e na correção do sujeito PAEE, no sentido de idealizar seu processo de escolarização como condição de possibilidade para que o

sujeito exerça suas capacidades produtivas, preencha lacunas e minimize sua falta.

Nesse sentido, problematizar aquilo que foi naturalizado pela norma e colocado como regime de verdade, mobiliza para a compreensão de que essa rede discursiva, tem sua origem não nos sujeitos considerados (a) normais, mas nos processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros.

REFERÊNCIAS

BARBERENA, Cinara Franco Rechico. **Educação e constituição do sujeito surdo**: discursos que circulam na ANPED no período de 1990 a 2010. São Leopoldo: UNISINOS, 2013. 162 f. - Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio Sinos, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. Brasília, **Diário Oficial da União** DF: 05 out. 1988.

BRASIL. Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: MAS/CORDE, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 20 dez. 1996.

BRASIL. Decreto-Lei n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 09 out. 2001a.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.** Brasília, DF: 2002.

BRASIL. Decreto-Lei n. 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: 22 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008d.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015.

FROHLICH, Raquel; LOPES, Maura Corcini. Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 995-1008, out./dez. 2018.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação: Coleção Temas & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

LOPES, Maura Corcini. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediações, 2016.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. In: **Educação**, PUCRS, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, mai./ago. 2013.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Cartografando os Estudos Surdos: currículo e relação de poder. In: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediações, 2016.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAPÍTULO X

A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFERÊNCIAS À TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL EM PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Dafne de Sousa Oliveira
Universidade Federal de Roraima
<https://orcid.org/0000-0003-0748-1727>
dafnesoliveira@gmail.com

Maria Edith Romano Siems
Universidade Federal de Roraima
<https://orcid.org/0000-0001-5527-0065>
edith.romano@ufr.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de análises de uma revisão de literatura que buscou identificar a presença de estudos e pesquisas em educação especial que tomem por fundamentação teórico metodológica a teoria de Mikhail Bakhtin que aborda o papel da linguagem na constituição da consciência e enfatizam os processos de significação subjacentes aos processos dialógicos. O procedimento metodológico adotado envolveu a pesquisa bibliográfica em dois periódicos de destaque no campo da Educação Especial. Os resultados indicaram a publicação de seis artigos entre os anos de 2007 e 2019 que adotam fundamentação teórica e metodológica nos estudos desenvolvidos por Bakhtin e demais autores de seu Círculo, em interlocução com outros autores afiliados à perspectiva histórico-cultural como Vigotski e Wallon. Apropriam-se de diversos conceitos bakhtinianos para compreensão de seus problemas de pesquisa. O estudo conclui que mesmo tendo sido localizados poucos estudos desenvolvidos em educação especial fundamentados em Mikhail Bakhtin e seu círculo nos periódicos selecionados, sua presença nestes trabalhos é de tal forma abrangente, que sinalizam forte potencial de expansão do campo nos próximos anos.

Palavras-chave: Educação Especial. Mikhail Bakhtin. Produção de conhecimento. Dialogia. Teoria enunciativa da linguagem.

INTRODUÇÃO

A produção brasileira de conhecimentos no campo da educação especial apresenta entre suas matrizes epistemológicas de desenvolvimento, um destaque para a produção de estudos em perspectiva histórico-cultural, com vasta produção de estudos e pesquisas como os de Augusto, Oliveira e Fonseca (2019) e Rossato, Barroco e Leonardo (2017). Entretanto nesses estudos observamos a prevalência do referencial norteador vinculado à produção de Lev Semionovich Vigotski, conforme destaca Nuernberg (2008) e que pode ser referendado inclusive pela disponibilização em periódicos de escritos produzidos pelo autor e apresentados contemporaneamente (VIGOTSKI, 2018).

Entendemos, entretanto, afinadas com Freitas (1994) que, na produção categorizada como pertencente aos estudos em perspectiva histórico-cultural, também se insere a obra desenvolvida por Mikhail Bakhtin. Nesse sentido, a produção de Bakhtin e autores que com ele trabalharam, podem nos oferecer elementos relevantes para a compreensão e o aprofundamento científico no campo da Educação Especial.

O objetivo deste artigo é analisar artigos voltados à difusão do conhecimento produzido no campo da Educação Especial, cujas bases teórico-conceituais se apropriam dos conceitos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin. O intuito é compreender de que forma, com que frequência e em quais categorias os pesquisadores da área têm fundamentado seus estudos nesta perspectiva teórica.

Metodologia e procedimentos

Trata-se de um estudo de revisão de literatura e, em termos metodológicos, optamos pela realização de pesquisa bibliográfica, adotando como fonte de coleta de dados, artigos publicados em dois periódicos especializados na divulgação de estudos em Educação Especial, que se destacam pelo tempo de existência, regularidade de publicação e avaliação em extratos elevados no sistema Qualis CAPES.

Estamos cientes da criação, em anos recentes, de periódicos que tem como foco a Educação Especial, entretanto, optamos por utilizar como campo de pesquisa os periódicos Revista Brasileira de Educação Especial - REE, vinculada à Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, que é regularmente publicada desde 1993, com avaliação no Qualis Capes 2019 como A1 e a Revista Educação Especial vinculada à Universidade Federal de Santa Maria, publicada desde 1987 e com avaliação A2 também pelo Qualis Capes 2019.

Considerando que os periódicos científicos selecionados têm como foco e escopo a publicação de artigos referentes ao campo científico da Educação Especial, um de nossos eixos centrais de interesse já estaria dado e, portanto, utilizamos como descritor de pesquisa apenas o sobrenome do autor: Bakhtin. Consideramos artigos que fizessem referência direta ao autor em seu título, resumo ou palavras-chave, e excluímos dos artigos considerados, aqueles que apenas incidentalmente fizessem referência a partes específicas da obra do autor. Optamos pela não definição de limites cronológicos, para dar maior abrangência ao estudo em tela.

Para o desenvolvimento de nossa revisão de literatura, consideramos pertinente delimitar ao que nos referimos quando tratamos de Educação Especial e apresentar aspectos essenciais referentes à Mikhail Bakhtin e os conceitos fundamentais desenvolvidos por ele, o que faremos nos próximos tópicos.

Educação Especial

No Brasil a Educação Especial apresenta-se como modalidade de educação a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e transversal aos demais níveis e modalidades de ensino.

A partir da Constituição brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), políticas públicas importantes para a educação das pessoas com deficiência formam implementadas, como a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). No ano de 2009, o Decreto Federal nº 6949 (BRASIL,

2009), base legal mundial que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, e traz entre seus destaque a conceituação da deficiência como elemento decorrente das condições da pessoa em associação com as barreiras existentes no ambiente social – não mais apenas uma decorrência das condições biológicas individuais e preconiza que os governos assegurem o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Esse arcabouço legal é articulado na Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), que aprovou o Estatuto da Pessoa com Deficiência, também denominada de Lei Brasileira de Inclusão.

Legalmente, são considerados público-alvo da Educação Especial: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2015). A deficiência, no artigo segundo da Lei Brasileira de Inclusão, é assim definida:

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

Temos ainda destaques no tocante à questão dos alunos categorizados como estudantes com transtorno do espectro autista conforme definido pela Lei nº 12.764/2012, que os equipara, campo de direitos, aos estudantes com deficiência. Os incisos I e II do parágrafo primeiro do artigo primeiro desta lei assim define o TEA:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por

comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Tanto para os alunos com deficiências quanto para os alunos com TEA, prioriza-se a educação em perspectiva inclusiva. Na lógica da Educação Inclusiva, a concepção central é de que o ser humano vive em constante mudança e para tanto suas necessidades específicas mudam também, então o que se entende é que o trabalho deve ser voltado para o sentido de diminuir a exclusão em todos os sentidos, reduzindo as barreiras à participação de todos em todos os contextos sociais, sem uma fixação de atendimentos que se estabeleçam a partir de eventual quadro clínico ou funcional apresentado pela pessoa.

Esta perspectiva afina-se à compreensão de que o desenvolvimento dos seres humanos ocorre a partir da inserção em contexto social e cultural, em que lhe seja possibilitada a comunicação e interlocução com os demais. Este é o princípio básico da teoria histórico-cultural conforme elaborado por Mikhail Bakhtin e o seu Círculo, cujos conceitos basilares aprofundaremos no próximo tópico.

Mikhail Bakhtin, seu Círculo e bases de pensamento

Bakhtin nasceu em 16 de novembro de 1895 em Oriol na Rússia, membro de uma família aristocrática falida. Aos nove anos de idade mudou-se para Vilnius capital da Lituânia e, aos quinze anos, iniciou seus estudos e um ano mais tarde se transferiu para a Universidade de São Petersburgo onde se diplomou em história e filologia em 1918. Em 1924 tornou-se o líder intelectual de estudos científicos e filosóficos de um grupo de estudiosos que ficou conhecido como o Círculo de Bakhtin que incluía o linguista Valentin Voloshinov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938). Suas produções chegaram ao Ocidente em 1970 e foram mais difundidos no Brasil a partir dos anos 1980.

Ao falar de Bakhtin é necessário falar de seu Círculo, pois há obras dos estudiosos elaboradas em conjunto. Bakhtin e seu círculo dialogaram com as principais correntes da época:

[...] não parece haver dúvidas de que os temas dos quais se ocupam os vários membros tinham bases essencialmente filosóficas. Na realidade, no mundo eslavo os aspectos filosóficos das ciências interessam de perto os teóricos, visto constituírem a base de construção das teorias. A simples enumeração dos filósofos com as quais o Círculo dialogou por assim dizer de passagem já revela a amplitude do filosófico nas obras do Círculo. (BRAIT, 2005, p. 123-124).

Bakhtin e seu círculo realizaram ampla produção bibliográfica e deixaram grandes contribuições para o campo da Linguística e das Ciências Humanas. Dentre essas contribuições estão alguns conceitos que podem apoiar e fundamentar estudos em Educação Especial, e que pretendemos aprofundar mais adiante.

A perspectiva bakhtiniana nos ajuda a pensar o sujeito, o pesquisador, a realidade na qual ele está inserido, as análises que ele poderá fazer, as mudanças que acontecem no processo de pesquisa, o texto, a palavra, o discurso e tudo o envolve a formação do *ser*, do *eu* e o *outro*.

Tendo em vista o objeto de estudo das Ciências Humanas que é a palavra de alguém, o texto, entendemos que o estudo dos conceitos de Bakhtin pode trazer elementos muito relevantes. Um traço marcante de seu pensamento é a valorização de todas as vozes presentes no discurso. De uma forma democrática, se vale do termo *contrapalavra* quando os discursos estão em interação, de forma que contribui para a formação de sentidos e da compreensão ativa e responsiva dos interlocutores.

Em suma, para Bakhtin, além do diálogo ser parte do discurso, também era da ordem da prática do autor que, por meio de suas interlocuções com autores de seu Círculo, desenvolveu conceitos como: exotopia, alteridade, dialogia, polifonia, palavra e contrapalavra a transitar por várias áreas do conhecimento e das Ciências Humanas como a Antropologia, Sociologia, Linguagem e Educação.

Considerando as relações de sujeitos e suas vozes, no impacto dialógico em que palavras e contrapalavras se inserem, observamos como

consequência direta, a não neutralidade do pesquisador que, ao realizar estudos e pesquisas com seres humanos pode e deve fazer, em um ato consciente, uma ação que, ao buscar compreender determinado contexto, já atua em sua transformação.

Ao referirmo-nos à pesquisa em perspectiva histórico-cultural, dentro do pensamento bakhtiniano entende-se que é preciso levar em consideração quem fala, de onde fala e para quem fala, em relação que defende a não neutralidade do pesquisador, valoriza a sua voz e o seu lugar na pesquisa em uma perspectiva dialógica. E como se entende a dialogia? Partilhamos aqui da noção apontada pelo GEGe de que “a dialogia é a atividade do diálogo dinâmica entre eu e outro em um território preciso socialmente organizado em interação linguística” (GEGe, 2009, p. 29).

As ideias de Bakhtin são caracterizadas pelo princípio da dialética, que trata do movimento, transformação e mudança, que explica o homem por meio do diálogo e da linguagem (GEGe, 2009). Neste sentido, viver significa participar do diálogo e nesse diálogo o homem participa por inteiro e com toda a vida.

Como destaca Brait, (2006) “[...] a reflexão bakhtiniana reúne sujeito, tempo e espaço – e o diálogo o mostra de maneira modelar -, mas diferentemente de outras perspectivas, lhes conserva e releva a constituição histórica, social e cultural”.

Reconhecendo o fato de que existem múltiplas vozes no discurso e que todas as vozes devem ser levadas em conta, pois as vozes alteram umas às outras, Bezerra (2005 p. 198) traz o conceito de polifonia: “a polifonia é aquela “multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis” cujas vozes não são meros objetos do discurso do autor, mas “os próprios sujeitos desse discurso” no qual participam”. Nessa perspectiva da polifonia o autor é colocado como um regente das múltiplas vozes que se entrelaçam com autonomia formando um homem inacabável, inacabável não no sentido de limitado, mas em processo de constituição em interação com as consciências e vozes externas.

A finalidade de conhecermos e nos aprofundarmos em tais conceitos é para que tenhamos um entendimento empático do sujeito e do pesquisador em uma pesquisa científica, por meio do olhar filosófico de Mikhail Bakhtin notando a provisoriedade do ser que muda o tempo todo em interação com o outro e com os mais diversos contextos, e buscar a compreensão de tais contextos por meio da palavra no ato solidário da escrita.

Na busca de sentidos para o contexto da pesquisa, o diálogo entre pesquisador e sujeito se dá de forma dinâmica em um processo vivo de produção de sentidos. Ao compartilharem o processo de pesquisa ambos se posicionam, cada um em seu lugar, trazendo perspectivas e valores diversos as experiências. A sistematização desse diálogo é o texto onde se dá o encontro do pesquisador com a ética. Segundo Souza e Albuquerque (2012, p. 120):

A formação do Ser não pode ser engessada, capturada por um ato de conhecimento que transforme o Ser em um único texto. A formação do Ser deve estar livre para correlacionar um dado texto com outros textos possíveis. Cabe às ciências humanas encontrar as estratégias metodológicas que deem conta dessa dimensão de liberdade que deve ser a principal garantia para nos mantermos, como pesquisadores, fiéis à especificidade das ciências que estudam o homem e seu permanente vir-a-ser.

Nessa mesma relação dialógica Siems (2008, p. 50) aponta que: “Bakhtin vai entender a pesquisa em Ciências Humanas como uma relação dialógica em que dois sujeitos históricos dialogam em busca dos significados a serem compreendidos e não explicados[...]”. Brait afirma, “portanto, essa é sem dúvida uma das características de uma teoria/análise dialógica do discurso: não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico” (2006, p. 24).

Nesse viés, concordamos com Souza e Albuquerque (2012) que faz uma leitura bakhtiniana da pesquisa em Ciências Humanas, e em como

esta relação trata do ser como sujeito e, ao mesmo tempo, como objeto de conhecimento. Avaliamos que essa relação exige que as ciências humanas se definam a partir de uma problemática que lhes seja própria e de um campo específico de exploração, caracterizada pela inexistência da neutralidade do pesquisador, compreendendo que, a partir do momento em que o pesquisador inicia o contato com o sujeito de pesquisa, naquele ato seu objeto de estudo, tal realidade já é alterada. Sendo assim, no encontro do pesquisador com o seu sujeito de pesquisa já temos a geração de conhecimentos de ordem alteritária e dialógica, pois os sujeitos se formam em suas relações com o outro. Segundo Souza e Albuquerque (2012, p. 111):

Alteridade, na sua concepção, não se limita à consciência da existência do outro, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. O outro é o lugar da busca de sentido, mas também, simultaneamente, da incompletude e da provisoriedade. Essa perspectiva apresenta a condição de inacabamento permanente do sujeito, o vir-a-ser da condição do homem no mundo, assim como também denuncia a precária condição das teorias que buscam, através de uma linguagem instrumental, representar a totalidade da experiência do homem no mundo.

Esta afirmação embasa o conceito de alteridade aqui entendido na relação entre o eu e o outro na busca de significados por meio da palavra, e fortalece a compreensão de que na relação do pesquisador e do sujeito da pesquisa ambos se modificam.

Na questão da relação do pesquisador com o sujeito da pesquisa, que se trata de uma relação dialógica e alteritária, podemos incluir o conceito bakhtiniano de exotopia que vem ao encontro do dialogismo, quando trata da forma que a consciência se constitui, ou seja, o sujeito se constrói por meio da palavra do outro, por meio do olhar do outro, ou seja, a consciência do eu se forma por meio da interação com a consciência do outro:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com

a sua entonação, em sua tonalidade valorativa emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (BAKHTIN, 2003, p. 373-374).

Para tanto, nos apropriamos do conceito de exotopia para delinear o entendimento de que uma consciência está fora da outra, mas que em interação se constituem e se ressignificam, por meio da palavra, dando significado. E, por meio das vivências carregadas com toda a sua valoração ampliando a visão de mundo, da mesma forma que preciso do olhar do outro para me ver preciso da palavra do outro para adquirir significados. A exotopia trata de como o sujeito é e está no mundo em uma relação de espaço-temporalidade que se revela pelo olhar e pela palavra do outro. Como afirma Bakhtin:

[...] o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento (BAKHTIN, 2003, p. 378).

Portanto, o pesquisador pode analisar um texto de outro tempo ou de outro lugar, tencionando sempre o seu olhar em relação ao olhar do outro (AMORIM, 2006, p. 101). O conceito de exotopia designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro.

Seguindo essa lógica, o sujeito muda, aprende, adquire valores por meio do olhar do outro, ambos constroem suas consciências, ressignificam ideias e subjetividades e tudo isso acontece simultaneamente:

O conceito de exotopia é também muito importante para o trabalho de pesquisa em Ciências Humanas. As Ciências Humanas são entendidas por Bakhtin como ciências do texto, pois o que há de fundamentalmente humano no homem é o fato de ser um sujeito falante, produtor de textos. Pesquisador

e sujeito pesquisado são ambos produtores de texto, o que confere às Ciências Humanas um caráter dialógico. Uma primeira consequência disto é que o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado (BRAIT, 2006 p. 98).

Exotopia e Dialogia se aproximam e complementam no sentido de que sujeito e pesquisador são produtores de textos, detentores de vozes, de discurso, um não exclui o discurso do outro, porém ambos se alteram em interação.

Neste movimento dialógico a noção de enunciação e de jogos enunciativos também se apresentam. Na perspectiva do GEGe (2009, p. 36) “a enunciação concreta é a realização da atividade mental orientada por uma orientação social mais ampla, uma mais imediata e, também, a interação com interlocutores concretos”. Enunciação é o lugar em que as vozes e consciências se enfrentam, representando elementos históricos, sociais e linguísticos.

Zoppi-Fontana (2005) nos traz uma abordagem materialista e não-subjetiva da enunciação por meio dos processos metafóricos que descrevem o funcionamento da enunciação, primeiro como encenação e segundo como lugar de estranhamento:

Como encenação, o que leva a considerar uma multiplicidade de figuras enunciativas (máscaras) mostradas pelo enunciado, organizadas e relação à figura do locutor, que funciona (pela presença ou ausência) como princípio organizador. Nesse caso, entende-se o “desdobramento da personalidade” como uma multiplicação dos lugares de enunciação disponíveis para o sujeito, o qual fica necessariamente fora do jogo enunciativo, irredutível na sua posição de autor/diretor da peça. Como lugar de estranhamento, em outras palavras, essa interpretação da metáfora do teatro leva necessariamente a considerar uma posição de exterioridade do sujeito em relação a si mesmo, produzida na e pela própria linguagem que obriga a entender o “desdobramento de

personalidade” como representação na língua de uma cisão constitutiva do sujeito, autor e espectador ao mesmo tempo do acontecimento de linguagem (ZOPPI-FONTANA, 2005, p. 114-115).

Assim podemos compreender que essa representação do sujeito na enunciação o constitui como locutor e interlocutor ao mesmo tempo, em um processo dinâmico de exteriorização constitutiva.

Nas enunciações e na vida cotidiana a *responsividade* também precisa ser considerada. Esta *responsividade*, pode ser considerada como uma resposta responsável pelo que faço e digo. Castro (2006) aponta que a compreensão responsiva pode estar situada em diversas direções. Com base nos estudos desenvolvidos por este autor, entendemos que a responsividade é um ato que se dá por meio das interações humanas no mundo social, nos diálogos e atitudes responsivas que adotamos aos enunciados e, é nessa interação que se dá a construção dos sentidos.

Este conjunto de conceitos, entendido nos estudos da linguagem como a “arquitetônica bakhtiniana” constituem-se em concepções e articulações teóricas cuja consistência e profundidade com forte potencial para contribuir na compreensão de diferentes aspectos envolvidos nos estudos em educação especial.

Resultados

Como descrito anteriormente, selecionamos os periódicos que assumimos como nosso campo de pesquisa, inserimos nos campos de busca o descritor “Bakhtin” e, a partir dele, foram localizados seis artigos na REE dos quais um foi excluído de nossas análises por apresentar referência apenas incidental a Bakhtin (LIMA ; OLIVEIRA, 2019). Na RBEE encontramos um artigo que atendia aos nossos critérios, trazendo no cerne de seu desenvolvimento a referência aos estudos bakhtinianos.

O conjunto dos textos foi publicado entre os anos de 2007, data do primeiro texto localizado dentro de nossos critérios e 2019. Verificamos ainda a existência de textos nos anos de 2009, 2010, 2017 e 2018, o que

nos demonstrou que, embora haja relativa regularidade na produção acadêmica que toma como referencial os estudos de Bakhtin, esta não é ainda uma base teórica muito expressiva no conjunto dos estudos da área.

Apenas em termos comparativos, observamos que, aplicando-se o mesmo processo de busca com o descritor “Vigotski”, em suas diferentes grafias, autor que, como já afirmamos anteriormente, apresenta-se como mais recorrente nos estudos em perspectiva histórico-cultural, encontramos vinte e três artigos na REE e oito artigos na RBEE.

Em termos de localização geográfica das produções, duas delas foram realizadas por autores vinculados a instituições da região Norte, uma tem autores sediados na região Sul e há a predominância de produções da região Sudeste, com a publicação de três artigos decorrentes de pesquisas desenvolvidas por autores desta região.

Um referencial que nos parece relevante destacar é que todas as produções se constituíam em resultados de estudos empíricos que foram realizadas por pesquisadores vinculados a instituições públicas de ensino e pesquisa sendo quatro delas vinculadas a universidades federais, um em universidade estadual e, apenas um dos vínculos encontra-se fora do ambiente universitário tradicional: uma academia militar. Este fator evidencia a prevalência e a qualidade da produção científica em instituições públicas de ensino superior.

Em relação às especificidades do campo da educação especial que direcionam os artigos, encontramos dois estudos que tratam de questões relacionadas à surdez. São eles os produzidos por Menezes e Lacerda (2017) que toma por foco o perfil de tradutores e intérpretes de Libras e por Bentes e Bentes (2019), que trata das políticas linguísticas no campo da surdez, expressas em materiais produzidos pelo Ministério da Educação (MEC). Dois dos artigos dedicam-se a estudos com sujeitos cujas características inserem-se na área que atualmente denominamos de Deficiência Intelectual: Carlino (2010) que investiga discursos de adultos com Síndrome de Down e os sentidos de cidadania expressos em seus discursos e Guhur (2007) que estuda aspectos da afetividade

de estudantes jovens e adultos com indicações de “deficiência mental” como considerados à época; um deles vincula-se a estudos no campo da Formação de Professores, no intuito de compreender aspectos identitários dos docentes especializados em Educação Especial (SIEMS, 2009) e, por fim, o estudo de Oliveira e Victor (2019) estuda manifestações de afetividade em uma criança com autismo.

Outros aspectos foram observados em nossas análises dos textos objeto de nosso estudo: a posição ocupada pelo autor nas pesquisas que os artigos apresentam; os principais conceitos-chave da arquitetura bakhtiniana que estão sendo utilizados nos estudos e sua presença ou não, no conjunto das palavras-chave selecionadas e, por fim, se os autores que trazem em suas bases elementos constantes na obra de Mikhail Bakhtin, desenvolvem seus estudos e análises tomando por base apenas este autor ou se colocam seus conceitos em diálogo com os de outros autores e, caso ocorra esse diálogo, quem são os demais autores de referência.

Iniciando nossa análise por este aspecto, destacamos que dois dos estudos analisados (BENTES ; BENTES, 2019 , MENEZES ; LACERDA, 2017) focam-se apenas em conceitos desenvolvidos por Bakhtin e autores do chamado Círculo de Bakhtin. Interessante observar que são estes os dois estudos centrados em estudos no campo da surdez, demonstrando a relevância que os estudos da linguagem desenvolvidos por Bakhtin vêm recebendo na área. Os estudos de Siems (2009), Carlino (2010) e Oliveira e Victor (2018), colocam em diálogo os estudos de Bakhtin e os de Lev Semionovich Vigotski, ambos apontados como autores mais frequentemente associados à perspectiva histórico-cultural de análise do desenvolvimento humano. O estudo de Guhur (2007) dialoga com Wallon, considerado como afiliado a esta mesma perspectiva teórica. Já Oliveira e Victor (2018) registram o entendimento de inexistência de afiliação epistemológica entre Bakhtin e Benveniste, mas utilizam em suas análises conceitos dos dois pensadores.

Na quase totalidade dos trabalhos aqui analisados, a presença do referencial bakhtiniano é uma fundamentação teórico-metodológica

presente em todas as etapas de constituição dos estudos compondo desde sua fundamentação teórica até à base norteadora da abordagem e procedimentos metodológicos que orientam a pesquisa, até o referencial teórico de análise dos resultados obtidos. Essa característica nos demonstra o caráter amplo e profundo que os estudos de Mikhail Bakhtin vêm tendo entre os pesquisadores do campo da Educação Especial.

Destacamos no estudo de Bentes e Bentes (2019) o indicativo de utilização de uma metodologia desenvolvida com base nos conceitos bakhtinianos, de Análise Dialógica do Discurso e, na quase totalidade dos textos, não apenas os princípios de pesquisa e a fundamentação teórica destacam os conceitos de Bakhtin e seu Círculo, mas, em especial a compreensão dos dados é explicitada a partir deles. Apenas no trabalho de Menezes e Lacerda (2017) é que encontramos análises de resultados que não se reportam diretamente ao referencial teórico indicado ao longo do texto.

Em nossa etapa final de análise, indicamos que Bakhtin, descrito nos artigos como estudioso da linguagem em sua perspectiva dialógica e tomada como elemento constitutivo da subjetividade dos indivíduos, em uma concepção em que “coletivo e social” encontram-se imbrincados no individual (CARLINO, 2010), apresenta um conjunto de “conceitos-chave” conforme nominado por Brait (2005 e 2006) e buscamos compreender quais desses conceitos tem se destacado nestes estudos.

Dentre os textos que localizamos em nossa revisão de literatura, os principais conceitos discutidos foram os que se referiam à linguagem como função mediadora e ato de significação, no interior do qual as noções de *dialogia* e as *contrapalavras* se manifestam como elemento central de análise e de compreensão da realidade. Também encontramos referência aos sentidos de *relações dialógicas*, *enunciação* e *jogos enunciativos*. Outras noções como as de *alteridade* e *responsividade* que, em nossa compreensão, tem especial significação na denominada arquitetura bakhtiniana também se fizeram presentes.

Estes conceitos, trazidos ao debate no decorrer dos processos de fundamentação teórica e orientando os aspectos metodológicos e procedimentais das pesquisas, fazem-se presentes também em diálogo com os resultados e considerações finais dos textos, mostrando a importância conceitual dos estudos em perspectiva bakhtiniana para a compreensão de temáticas do campo da educação especial. Destaca-se inclusive a adoção de conceitos como linguagem, linguagem simbólica e dialógica em palavras-chave indicadas nestes artigos.

Considerações finais

Os estudos em Educação Especial que tomam por base, referenciais teórico-metodológicos inseridos na teoria histórico-cultural, tem particular importância se considerarmos seu profundo significado na reformulação das concepções acerca dos processos de desenvolvimento cultural e de aprendizagem que esta perspectiva apresenta.

Destacamos aqui o profundo significado que a teoria enunciativa da linguagem desenvolvida por Bakhtin tem no entendimento do papel que as relações dialógicas apresentam na constituição da consciência e dos processos de significação por parte de todas as pessoas, fundamentando e fortalecendo as perspectivas de educação de todos em perspectiva inclusiva.

Analisando os textos dos periódicos que compuseram o campo de pesquisa de nosso estudo identificamos apenas seis textos que tomam como referência a teoria enunciativa da linguagem de Mikhail Bakhtin, embora tenhamos desde os anos 1990, um conjunto expressivo de publicações que apresentam este referencial teórico em contexto brasileiro.

Prevalecem ainda, no conjunto da produção de conhecimentos em Educação Especial que se pautam na teoria histórico-cultural referências aos estudos de Vigotski e seus seguidores e entendemos que temos um campo fértil de pesquisas a desenvolver com fundamentação na teoria enunciativa da linguagem de Mikhail Bakhtin e seu Círculo. Os estudos

encontrados em nossa revisão de literatura já apontam este potencial e reafirmam nosso entendimento neste sentido.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

AUGUSTO, Ana Paula de Oliveira; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; FONSECA, Kátia Abreu. Teoria histórico-cultural, formação de professores e deficiência intelectual: um estudo bibliográfico. **InFor, Inov. Form., Rev. NEaD**, Unesp, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 2-25, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; BENTES, Rita de Nazareth Souza. Materiais do Ministério de Educação do Brasil: das concepções de linguagem às políticas linguísticas para o ensino de surdos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-23, 2019.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF. 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 02 de dez. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 02 de dez. 2020.

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

BRASIL. **Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007. Brasília: DF. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 30 de mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: DF. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 02 de dez. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 de set. de 2020.

CARLINO, Eliana Prado. A cidadania evidenciada na diferença. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 409 – 422, set./dez. 2010.

CASTRO, Gilberto de. Enunciado e discurso: um diálogo entre o círculo de Bakhtin e Michel Foucault. In: FARACO, Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (Org.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papirus, 1994.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe. **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GUHUR, Maria de Lourdes Periotto. A manifestação da afetividade em sujeitos jovens e adultos com deficiência mental: perspectivas de Wallon e Bakhtin. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 381-398, set./dez., 2007.

LIMA, Ivonaldo Leidson Barbosa; OLIVEIRA, Luciana Figueiredo de. As concepções da surdez na voz dos intérpretes de LIBRAS. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1 – 21, 2019.

MENEZES, Adriane Melo de Castro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Tradutores-intérpretes de língua de sinais: funções e atuação nas redes de ensino. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 251-262, jan./abr., 2017.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, 2008.

OLIVEIRA, Ivone Martins; VICTOR, Sonia Lopes. A criança com autismo na brinquedoteca: percursos de interação e linguagem. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 651-664, jul./set. 2018.

ROSSATO, Solange Pereira Marques; BARROCO, Sonia Mari Shima Barroco; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: Contribuições para o Desenvolvimento Humano. Curitiba: Appris, 2017.

SIEMS, Maria Edith Romano. **A construção da identidade profissional do professor da Educação Especial em tempos de Educação Inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.

SIEMS, Maria Edith Romano. Professores da Educação Especial: as relações com a diferença em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 181-196, maio/ago. 2009.

SOUZA, Solange Jobim; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana - Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, dez. 2012 .

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e44003001, 2018.

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso. In: BRAIT, Beth. **Dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

CAPÍTULO XI

OS ENCAMINHAMENTOS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A PARTIR DE UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA¹

Danúbia Carolina Augusto Alves
Universidade Federal de Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0001-5479-481X>
a.danubia@hotmail.com

Táisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves
Universidade Federal de Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0001-5589-584X>
taisaliduenha@gmail.com

Mônica Maria Farid Rahme
Universidade Federal de Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0003-2123-2989>
monicarahme@ufmg.br

Resumo: As marcas históricas do diagnóstico clínico para a identificação dos estudantes da Educação Especial ainda persistem no contexto escolar, mesmo com as orientações da Nota Técnica nº 04/ 2014/MEC/SECADI/DPE ao indicar que a efetivação do direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) não se restringe a um laudo médico. Diante disso, o objetivo deste estudo é analisar como tem sido realizado os encaminhamentos dos estudantes da Educação Especial ao AEE. Para tanto, realizou-se um estudo bibliométrico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Identificou-se 24 pesquisas, sendo 20 dissertações e 4 teses, a maioria desenvolvida em Programas de Pós-Graduação em Educação, sobretudo sob dependência administrativa federal e na região sudeste. Constatou-se que os encaminhamentos ao

1 O trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

AEE ocorrem seguindo as especificidades municipais, ligadas sobretudo às práticas pedagógicas, bem como por atendimento por multiprofissionais da área da saúde. Além disso, o foco da maioria (33,3%) das pesquisas foi na identificação de alunos com deficiência intelectual. Espera-se que este estudo possa subsidiar a discussão sobre os encaminhamentos ao AEE e o processo de escolarização aos estudantes da Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Bibliometria. Diagnóstico na educação. Encaminhamento.

INTRODUÇÃO

No cotidiano escolar, a busca pela identificação, diagnóstico, encaminhamentos e laudos ainda circunda e interfere nas práticas pedagógicas e no processo de escolarização.

A perspectiva médico-pedagógica constituiu a Educação Especial, com uma vertente clínica pautada no “conserto” e homogeneização (KASSAR, 2013; JANNUZZI, 2012). Kassar (2013, p. 43) explicita que partir das explicações científicas do comportamento humano levou à construção de “proximidade entre pobreza, debilidade e deficiência”. A autora ilustra essa afirmação com a difusão da Pedagogia Científica no Brasil, no início do século XX, com a identificação e separação entre os considerados “normal” e “anormal”. Advinda de uma perspectiva médico-pedagógica, essa corrente visava mensurar a capacidade intelectual por meio da aplicação dos testes psicométricos e na homogeneização das salas.

Desdobramentos desta perspectiva são evidenciados por Patto (2001) ao analisar os discursos de professores que trabalhavam em uma escola de periferia em São Paulo. A autora identificou o preconceito e o “fracasso escolar” pautado nas condições individuais do aluno e conseqüentemente os encaminhamentos para médicos, psicólogos e para as classes especiais. Collares (1990, p. 26), por sua vez, constatou que crianças desfavorecidas socialmente e economicamente, são atendidas por médicos ou psicólogos que apresentam os mesmos preconceitos dos docentes, e “que não hesitam em atribuir às crianças, sem avaliação aprofundada, um retardo mental, que justificam ser consequência do estado de desnutrição. Para as crianças pobres, assim, fracasso escolar é sinônimo de deficiência intelectual”.

Bridi e Souza (2017, p. 241) explicam que no campo da Educação Especial a “[...] ação clínica de diagnosticar (produzida principalmente pelo campo médico ou psicológico) ofereceu um lugar ao sujeito: definindo-o como aluno da educação especial” e, por conseguinte, seus percursos escolares e atendimentos especializados.

Em 2014, o Ministério da Educação (MEC) apresentou a Nota Técnica nº 04/ 2014 / MEC / SECADI / DPE definindo que a exigência do diagnóstico clínico aos estudantes da educação especial para declaração no censo escolar e definição de encaminhamentos ao atendimento educacional especializado [...] “denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito” (BRASIL, 2014, p. 3).

Diante deste panorama, o objetivo deste estudo é analisar como tem sido realizado os encaminhamentos dos estudantes da educação especial ao atendimento educacional especializado (AEE), baseando-se, para tanto, nos estudos que compõem a produção acadêmica brasileira.

Os estudantes da Educação Especial e os encaminhamentos para o AEE

Ao retomarmos a história da Educação Especial brasileira pautamos a não universalização do direito à escolarização, o incentivo do Estado às instituições privadas de atendimento especializado, bem como as diferentes caracterizações dos estudantes deste campo educacional e, conseqüentemente, os encaminhamentos aos serviços especializados.

A partir de 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024/61, as pessoas consideradas “excepcionais” deveriam, no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de educação e as iniciativas privadas eram incentivadas pelo poder público (BRASIL, 1961). Uma década mais tarde, a Lei nº 5.692/71 especificou os estudantes da Educação Especial como aqueles que apresentavam deficiência física ou mental, os superdotados e os que apresentavam atraso considerável na distorção idade-série. Deste modo, foi estabelecida à Educação Especial

[...] a responsabilidade pelo atendimento de crianças sem a necessidade de diagnóstico de deficiência ou, em outras palavras, tornou-se legítima a transformação de crianças “atrasadas” em relação à idade regular de matrícula de alunos de classe especial, que receberam o rótulo de “deficientes mentais educáveis” (KASSAR, 2013, p. 50).

Ainda na década de 1970, menciona-se o Atendimento Especializado de natureza médico-psicossocial e educacional a partir da Portaria Interministerial n. 186/1978. Neste contexto, o atendimento especializado na Educação Especial centrava-se na concepção médica com o enfoque terapêutico, no diagnóstico e reabilitação (REBELO, 2012).

No mesmo direcionamento da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) indica o dever do Estado, a matrícula da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino e o atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços.

Segundo Rebelo e Kassar (2017, p. 58), “após 2003² a política educacional passou a privilegiar a escola comum/regular como opção preponderante para os alunos da educação especial, e educação inclusiva passou a ser aquela que ocorre nas classes comuns”.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o público do AEE são os estudantes que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, o AEE deve constituir uma oferta obrigatória nos sistemas de ensino e ser realizado no contraturno ao da classe comum. Além disso, indica que os profissionais que forem atuar no AEE devem ter conhecimentos específicos

[...] no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de

2 Início do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva.

materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008, p. 11).

Com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o AEE tem função suplementar ou complementar e deve ser “[...] ofertado em salas de recursos multifuncionais³ ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009, p. 1).

Rebello (2012) mostra que apesar da ampliação das matrículas da Educação Especial no ensino regular no Brasil (no período de 2005 a 2011), o AEE não era ofertado para todos esses estudantes. Além disso, instituições privadas, sobretudo de caráter filantrópico, eram beneficiadas com recursos públicos para a implementação do AEE.

No que diz respeito aos objetivos do atendimento educacional especializado, o Art. 3º do Decreto 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011) assim os especifica:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Tendo em vista que o AEE tem o enfoque pedagógico e não clínico, a Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE, orienta que

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE

³ Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007 (BRASIL, 2007).

se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014, p. 3).

A nota é clara no sentido de demarcar a dimensão pedagógica da intervenção realizada pelo AEE e em sublinhar o caráter secundário do laudo médico. Todavia, tendo em vista o percurso de patologização das dificuldades escolares, como abordado por Collares (1990) e Patto (2001), ficamos instigadas a analisar como têm sido realizados os encaminhamentos ao AEE a partir da bibliometria.

Procedimentos metodológicos

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa foi conduzida pela abordagem bibliométrica que possibilita a análise da atividade científica. Nas palavras de Silva, Hayashi e Hayashi (2011, p. 113) “a análise bibliométrica é um método flexível para avaliar a tipologia, a quantidade e a qualidade das fontes de informação citadas em pesquisas. O produto da análise bibliométrica são os indicadores científicos dessa produção”.

Para a proposta do estudo foi realizada uma análise da produção científica oriunda de teses e dissertações brasileiras disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Visando selecionar as pesquisas com a temática da investigação, foram utilizados os descritores: “Atendimento Educacional Especializado” *and* “Encaminhamento”, “Atendimento Educacional Especializado” *and* “Encaminhamentos”, “Atendimento Educacional Especial” *and* “Laudos”, “Atendimento Educacional Especial” *and* “Diagnósticos”. Os dados foram registrados seguindo o protocolo (HAYASHI, 2014) em planilha de Excel.

Tendo como referência esses descritores, foram localizados 217 trabalhos. Após a leitura dos títulos dos trabalhos, resumos e palavras-chave obteve-se um resultado de 24 pesquisas que contemplam a proposta deste estudo: os encaminhamentos ao AEE. Ressalta-se que outro critério adotado para a seleção dos trabalhos foi a sua publicação a partir do ano de 2008, quando foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), finalizado no ano de 2019.

Resultados e discussão

A partir do estudo, foi identificado que dentre as 24 pesquisas selecionadas, 83% estão concentradas no nível de mestrado e 17% de doutorado. No que se refere à produção científica segundo a dependência administrativa dos Programas de Pós-Graduação, 79% foram realizados em instituições federais, 17% nas estaduais e 4% no sistema privado.

Com relação ao gênero dos autores, verificou-se que 92% correspondem ao feminino e 8% ao masculino. Esses dados convergem com índices encontrados por Hayashi et al. (2007) ao assinalar que no campo científico brasileiro a predominância é do sexo feminino no conjunto das Humanas e Sociais, bem como nas Ciências da Saúde.

A seguir, apresenta-se o quadro 1 com a identificação dos autores que elaboraram pesquisa sobre a temática e o ano de publicação.

QUADRO 1: ANO DE PUBLICAÇÕES DOS TRABALHOS E OS AUTORES RESPONSÁVEIS

Ano de publicação	Autor
2019	LIMA, Clai ren Angélica Santiago
2018	ALVES, Helen Cristiane Viana; RODRIGUES, Maria do Socorro Moraes Soares; SADIM, Geyse Patrizzia Teixeira; SILVA, Raissa Viviani; SILVESTRE Rosamaria Cris

2017	KÜHN, Ernane Ribeiro; MARQUES, Danitielle Maria Calazans; PAIVA, Carla de; SILVA JUNIOR, Samuel Vinente da; SOUZA, Elizangela Vilela de Almeida
2016	BARBOSA, Ana Paula Lima; CAMIZÃO, Amanda Costa; LÔBO, Tânia Naves Nogueira; MATTOSO, Maria Goretti da Silva; PIETROBOM, Franciely Oliani
2014	MOURA, Juliana Prado Silva; SILVA, João Henrique da
2013	RIOS, Grasiela Maria Silva
2011	ARAÚJO, Marisa Ribeiro de; BRIDI, Fabiane Romano de Souza; VELTRONE, Aline Aparecida
2010	LOPES, Esther; SILVA, Maria de Fatima Neves da

FORTE: ELABORAÇÃO DAS AUTORAS A PARTIR DE CONSULTA À BDTD- IBICT (2008-2019).

Sobre o período em que as pesquisas foram realizadas, é perceptível que houve um aumento no número de produções tendo como parâmetro o ano de 2008, período da aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e os dez anos subsequentes.

Nestes trabalhos, verificamos que dos 24 localizados, apenas uma pesquisadora orientou mais de um trabalho, a saber: Marilda Moraes Garcia Bruno (UFGD), o que indica que não houve concentração de orientadores nas pesquisas sobre encaminhamentos para o AEE. No que concerne ao gênero de 24 orientadores, 22 são do sexo feminino, e 2 do sexo masculino.

Identificou-se que o maior número de trabalhos foi realizado na região Sudeste correspondendo a 46%, seguido da região Centro-Oeste – 21%, conforme mostra o quadro 2.

QUADRO 2: CONFIGURAÇÃO DOS TRABALHOS POR INSTITUIÇÕES E REGIÕES

Instituições	Região	Total de trabalhos	Percentual
Mackenzie, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade de São Paulo (USP)	Sudeste	11	46%
Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade de Brasília (UNB)	Centro-Oeste	5	21%
Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG), Universidade de Santa Maria (UFSM)	Sul	4	17%
Universidade Federal do Ceará (UFC)	Nordeste	3	13%
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Norte	1	4%

FONTE: ELABORAÇÃO DAS AUTORAS A PARTIR DE CONSULTA À BDTD- IBICT (2008-2019).

Evidenciou-se que as áreas do conhecimento que mais se dedicaram a pesquisar sobre os encaminhamentos para a AEE foram, respectivamente, Educação – 83% e Psicologia – 17%.

Os trabalhos selecionados tiveram como foco os sujeitos da educação especial, tal como caracterizados na PNEEPEI (2008), como alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (atualmente denominados estudantes com transtorno do espectro do autismo) e altas habilidades e superdotação (AHSD). Nesse sentido, não foram selecionados estudos que abordavam o encaminhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem ou transtornos funcionais. O estudo priorizou investigações direcionadas para a educação pública por entender que o fluxo dos encaminhamentos para o AEE, tal como proposto neste trabalho, opera mais diretamente nesse contexto.

Para realizar a análise qualitativa dos 24 estudos localizados foi necessário, em alguns momentos, recorrer às teses e dissertações, tendo em vista que as informações contidas nos títulos, resumos e palavras-

chave mostravam-se muitas vezes insuficientes para precisar a relação diagnóstico-encaminhamento.

No conjunto dos trabalhos selecionados, é possível identificar que os professores ocupam uma posição importante na identificação de questões que possam ser relevantes para o encaminhamento dos estudantes para o AEE, mas que outros atores também se encontram envolvidos nesse processo, como os professores de educação especial e, por vezes, equipes multiprofissionais, com a presença de psicólogos, psicopedagogos e outros profissionais. Algumas redes de ensino centralizam essas avaliações nas próprias secretarias de educação, regionais ou centros especializados.

As dissertações de Moura (2014) e Sadim (2018) discutem o encaminhamento de alunos com TEA para o AEE. Enquanto o primeiro trabalho aborda a avaliação pedagógica realizada pelos professores do AEE, o segundo analisa o quanto a demanda pelo laudo clínico ainda é presente nesses encaminhamentos.

No que diz respeito aos estudantes com deficiência intelectual (DI), Rodrigues (2018) assinala que embora os professores detectem a necessidade de um acompanhamento especializado, esses estudantes são encaminhados para avaliação de profissionais da área da saúde. Esse fluxo é endossado pelo trabalho de Lopes (2010), ao indicar a relevância da Psicologia e da Psicopedagogia para a definição desses procedimentos, e por Paiva (2017), ao sublinhar a permanência da valorização do laudo médico nas práticas avaliativas. Kühn (2017), por sua vez, ao abordar a educação especial em uma escola do campo, ressalta a adoção de avaliações pedagógicas e/ou do diagnóstico clínico no encaminhamento de alunos com DI para o AEE.

Posições pedagógicas, na identificação de alunos com deficiência mental⁴ são destacadas na pesquisa de Bridi (2011). A autora apresenta que a identificação desses alunos é feita em geral pelos professores da educação especial que atuam no AEE, priorizando a dimensão pedagógica e de aprendizagem, mesmo que a definição dessa deficiência esteja

4 Atualmente utiliza-se o termo deficiência intelectual.

vinculada a uma orientação clínica. Outros trabalhos sobre avaliação e DI indicam aspectos que se mostram relevantes. Nesse sentido, a pesquisa de Barbosa (2016) discute a avaliação dos alunos com DI pelo AEE visando um aprofundamento da articulação do atendimento especializado com a escola regular.

Duas outras pesquisas merecem destaque por abordarem os desafios presentes na identificação e encaminhamento de estudantes com DI no contexto de redes de ensino. A pesquisa de Veltrone (2011) sobre os procedimentos de identificação e caracterização de estudantes com DI no estado de São Paulo aponta a falta de diretrizes comuns no processo de avaliação, a precariedade dos diagnósticos e a presença de fragilidades dos critérios empregados para esse fim. Já o trabalho de Silvestre (2018), que focaliza o encaminhamento desses sujeitos para as salas de recursos na cidade de São Paulo, evidencia diferenciações na concepção adotada pelas regionais acerca da DI, bem como orientações distintas no que diz respeito à adoção dos encaminhamentos.

Nos trabalhos sobre Altas Habilidades e superdotação (AHSD), encontramos avaliações educacionais diagnósticas que são produzidas diretamente pelos professores do AEE (ARAÚJO, 2011), professores, especialistas e supervisores (MARQUES, 2017); e avaliações fortemente marcadas pela adoção de procedimentos vinculados ao campo da Psicologia, como indicam os trabalhos de Lôbo (2016), Silva (2018) e Lima (2019).

Sobre o diagnóstico e encaminhamento de estudantes indígenas para o AEE, Silva (2014) relata dificuldades na avaliação de necessidades específicas no contexto da aldeia, sinalizando a coexistência de diagnósticos elaborados pelos professores e por profissionais da área da saúde. A interface pedagógica e médica também se evidencia na dissertação de Mattoso (2016) sobre crianças indígenas que apresentam deficiência visual e paralisia cerebral.

Sobre os encaminhamentos no interior das redes de ensino, o trabalho de Alves (2018) demonstra a posição que a secretaria escolar e as equipes

especializadas/ secretaria de educação ocupam no direcionamento das demandas de atendimento especializado na cidade de Macapá. Silva Júnior (2017), por sua vez, destaca a relevância de equipe multidisciplinar no encaminhamento de alunos para o AEE em Manaus.

Além das temáticas abordadas acima, alguns trabalhos evidenciam a centralidade que o laudo psicológico e/ou médico ocupa no encaminhamento dos estudantes para os espaços de atendimento especializado. Nesse sentido, a dissertação de Camizão (2016) tematiza os conhecimentos, concepções e práticas de professores do AEE na Educação infantil, indicando a relevância do laudo para a organização do AEE em municípios de uma região metropolitana; o trabalho de Souza (2017) ressalta que é o laudo clínico que define o acesso do aluno ao AEE em Goiás; a pesquisa de Pietrobon (2010) aponta a determinação dos laudos médicos sobre as avaliações realizadas pelas professoras do AEE em Dourados; e a investigação de Silva (2010) problematiza o quanto os encaminhamentos para atendimento nas salas de recursos pode evidenciar uma dificuldade dos professores em lidar com estudantes que apresentam defasagens na alfabetização e na aprendizagem da matemática. Por fim, a pesquisa de Rios (2013) interroga o AEE como instância de governabilidade, questionando os mecanismos de identificação, investigação e categorização que marcam a relação avaliação e educação especial.

Algumas considerações

Este capítulo teve como objetivo discutir o processo de diagnóstico e encaminhamento dos alunos da educação especial para o AEE, a partir de uma análise bibliométrica. Para tanto, consideramos elementos históricos que marcaram a constituição da educação especial no Brasil, o fenômeno do “fracasso escolar” e os mecanismos de patologização da aprendizagem, que limitaram o percurso de escolarização de muitas crianças e jovens durante décadas, tendo como referência a aplicação de avaliações que mais segregavam do que favoreciam as condições de escolarização.

Os 24 trabalhos analisados nos permitem indicar que o processo de institucionalização do AEE como sala de recursos multifuncional, a

partir da PNEEPEI (2008) e das normatizações posteriores, passaram a referenciar o seu funcionamento, sendo assumidas pelas redes de ensino citadas nas pesquisas. Baptista e Viegas (2016) ressaltam, a esse propósito, o quanto mudanças de orientação da política educacional, na direção de uma perspectiva inclusiva, produziram efeitos nas configurações locais da educação especial. Por outro lado, as teses e as dissertações consultadas, demonstram que as adequações são feitas preservando características locais. Assim, algumas redes de ensino operam com avaliações predominantemente pedagógicas, instaladas na articulação escola-AEE, outras são produzidas por equipes multiprofissionais ou diretorias de educação especial, onde a presença de profissionais da área da pedagogia pode se concretizar ao lado de professoras(es) da educação especial, psicólogas(os) e profissionais da área da saúde. Configurações específicas que certamente produzem efeitos nos procedimentos adotados.

Os trabalhos nos permitem apontar, ainda, que o laudo médico persiste no processo de escolarização e no encaminhamento ao AEE, mesmo havendo a referência à Nota Técnica nº 04/ 2014/MEC/SECADI/DPE, e nos conduzem a refletir o quanto é preciso avançar em termos da compreensão das particularidades dos alunos da educação especial, na interface escola regular e AEE, bem como, no que diz respeito à implementação de intervenções educativas que garantam o efetivo direito dessas pessoas à aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Helen Cristiane Viana. **Atuação docente na sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Macapá/AP**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2018.

ARAÚJO, Marisa Ribeiro de. **Identificação e encaminhamento de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na escola pública do Município de Fortaleza:** proposta para a atuação de professores do Atendimento Educacional Especializado. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza (CE), 2011.

BARBOSA, Ana Paula Lima. **Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado do Município de Fortaleza-CE:** diagnóstico, análise e proposições. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

BAPTISTA, Claudio Roberto; VIEGAS, Luciane Torezan. Reconfiguração da Educação Especial: Análise da Constituição de um Centro de Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 429-442, 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em 10 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13.** Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192#:~:text=1%C2%BA%20Criar%20o%20Programa%20de,Par%C3%A1grafo%20%C3%9Anico>. Acesso em: 10 dez.2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. 10 de dez. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <<http://>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em 10 de dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 04/2014, de 23 de janeiro de 2014.** Orienta quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no censo escolar. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Processos de identificação e diagnóstico:** os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2011.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; SOUZA, Betina Weber de. A produção diagnóstica da deficiência mental/ intelectual no contexto escolar. In: Katia Regina Moreno Caiado; Cláudio Roberto Baptista; Denise Meyrelles Jesus (Org.). **Deficiência Mental e Deficiência Intelectual** em Debate. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. v. 1, p. 241-264.

CAMIZÃO, Amanda Costa. **Conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial:** o modelo médico-psicológico ainda vigora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 180 f. Vitória (ES), 2016.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Ajudando a Desmistificar o Fracasso Escolar. **Ideias**, Unicamp, v. 6, p. 24-29, 1990.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. **Análise bibliométrica:** leituras teóricas, procedimentos metodológicos e protocolo de coleta de dados. São Carlos, 2014. (mimeo).

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; CABRERO, Rodrigo de Castro; COSTA, Maria da Piedade Resende; HAYASHI, Carlos Roberto Massao. Indicadores da participação feminina em Ciência e Tecnologia. **Transinformação**, v. 19, p. 169-187, 2007.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Kassar (Org.). **Escolarização de alunos com deficiências:** desafios e possibilidades. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 33-76.

KÜHN, Ernane Ribeiro. **A educação especial na educação do campo:** as configurações de uma escola da rede municipal de ensino. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2017.

LIMA, Clairen Angélica Santiago. **Altas habilidades/superdotação em liderança:** identificação e suplementação para o ensino fundamental I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (SP), 2019.

LÔBO, Tânia Naves Nogueira. **Perfil do aluno superdotado: análise de dossiês de alunos participantes de uma sala de recursos no período de 1999 a 2013.** 2016. XIV, 86 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2016.

LOPES, Esther. **Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR), 2010.

MARQUES, Danitiele Maria Calazans. **Aluno com altas habilidades/superdotação: um estudo longitudinal a partir da teoria das inteligências múltiplas.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2017.

MATTOSO, Maria Goretti da Silva. **Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados (MS), 2016.

MOURA, Juliana Prado Silva. **Atendimento especializado a alunos com transtornos do espectro do autismo: desafios na realização da avaliação pedagógica no município de Barra Mansa/RJ.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo (SP), 2014.

PAIVA, Carla de. **O processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o Atendimento Educacional Especializado.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro, Nova Iguaçu (RJ), 2017.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

PIETROBOM, Franciely Oliani. **Avaliação e encaminhamento de crianças com deficiência para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Dourados/MS.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

REBELO, Andressa Santos. **Os impactos da política de atendimento educacional especializado:** análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência. Dissertação (Mestrado em Educação Social) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá (MS), 2012.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social** (online), v. 11, p. 56-66, 2017.

RIOS, Grasiela Maria Silva. **Avaliação em Educação Especial:** Tecnologia de Governamento no Atendimento Educacional Especializado. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

RODRIGUES, Maria do Socorro Moraes Soares. **A prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado do município de Caucaia-CE:** uma análise sobre o uso do software luz do saber na sala de recurso multifuncional. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SADIM, Geysel Patrizzia Teixeira. **Atendimento educacional especializado:** organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na rede municipal de Manaus. Tese (Doutorado) – Programa Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas (AM), 2018.

SILVA, João Henrique da. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados (MS), 2014.

SILVA JUNIOR, Samuel Vinente da. **Política e organização pedagógica do serviço de atendimento educacional especializado em Manaus.** Dissertação (Mestrado) – Programa Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2017.

SILVA, Márcia Regina da; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 2, p. 110-129, 2011.

SILVA, Maria de Fatima Neves da. **Encaminhamento de alunos para salas de recursos:** análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes comuns. Tese (Doutorado) – Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo (SP), 2010.

SILVA, Raissa Viviani. **Desempenho intelectual, criatividade e desempenho escolar de alunos indicados com altas habilidades/superdotação por seus professores.** Dissertação

(Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru (SP), 2018.

SILVESTRE, Rosamaria Cris. **Fluxo de encaminhamento dos estudantes com deficiência intelectual à sala de recursos: do prescrito ao vivenciado.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília (SP), 2018.

SOUZA, Elizangela Vilela de Almeida. **Políticas de educação especial e inclusão escolar: as salas de recursos multifuncionais em Goiás.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão (GO), 2017.

VELTRONE, Aline Aparecida. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização.** Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2011.

CAPÍTULO XII

REDES DE APOIO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONTRIBUIÇÕES AOS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR

Alexandro Braga Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo
<https://orcid.org/0000-0001-5952-0738>
allexbraga@hotmail.com

Marcelo Dobrovoski
Universidade Federal do Espírito Santo
<https://orcid.org/0000-0002-0210-7288>
marcelo2dobrovoski@gmail.com

Sabrina Selvatici Gomes Ghidini
Universidade Federal do Espírito Santo
<https://orcid.org/0000-0001-6981-6743>
sabinaselvatici@yahoo.com.br

Resumo: Trata-se de um desdobramento da investigação Observatório Nacional de Educação Especial: um estudo em rede sobre o funcionamento das salas de recursos multifuncionais. Objetiva apresentar as contribuições das redes de apoio à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial visando o fortalecimento do direito de apropriação dos conhecimentos mediados na classe comum – via currículo escolar comum a todos – e a constituição de apoios às especificidades de aprendizagem dos alunos, por meio da compreensão do atendimento educacional especializado como redes que se fazem presentes em todas as atividades escolares (turno e contraturno). Busca fundamentação em autores do campo da Educação Especial e apoia-se nos pressupostos da pesquisa exploratória e qualitativa, sendo os dados coletados por meio de entrevistas com profissionais que atuam em uma escola da Rede Municipal de Educação de Vitória/ES, entre os meses de agosto a dezembro de 2015.

Como resultados, demonstram a necessidade de os sistemas de ensino constituírem as redes de apoios aos processos de escolarização dos alunos; fortalecerem os processos de formação contínua para articulação dessas redes ao trabalho pedagógico e compreensão do atendimento educacional especializado como ações/movimentos não restritos às salas de recursos multifuncionais.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Redes de apoio.

INTRODUÇÃO

As demandas e os desafios presentes nos cotidianos das escolas/ classes comuns com a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação se colocam plausíveis. Em resposta a esse cenário, os sistemas de educação brasileiros vêm empreendendo esforços para compor políticas em ação para fazer materializar o que preconiza a legislação vigente: a Educação um direito de todos e um dever do Estado e da família.

Com os movimentos em função do direito à Educação para todos, as escolas de ensino comum foram convocadas a se reorganizarem para que esses alunos pudessem se apropriar dos currículos escolares, sendo, a Educação Especial, assumida como modalidade de Ensino, deixando de ser substitutiva ao ensino comum. Assim, passa a ser um campo de conhecimento e de apoio à escolarização de alunos com comprometimentos físicos, psíquicos, sensoriais, intelectuais e com altas habilidades ou superdotação nas escolas comuns. O reconhecimento da Educação Especial como modalidade tem fortalecido a produção de conhecimentos sobre várias temáticas necessárias à inclusão dos alunos nas escolas/classes comuns, destacando-se, a contratação de profissionais licenciados e com conhecimentos relativos aos pressupostos teóricos, normativos e didáticos da Educação Especial.

A defesa da escola como direito de todos e com as redes de apoio aos itinerários de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial fortalece os pressupostos do direito à Educação na igualdade e na diferença, pois como ensina Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 462), “[...] temos o

direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Isso porque o pressuposto de que somos iguais desmerece as especificidades humanas e a diferença (sem o reconhecimento da igualdade) foi historicamente utilizada para excluir vários grupos sociais, inclusive, dos contextos escolares (PIERUCCI, 1990).

O direito à Educação na igualdade e na diferença tem nos ajudado a pensar o direito de todos se apropriarem dos conhecimentos, cabendo, às escolas, compor ações para equilibrar o acesso aos conhecimentos comuns e os específicos, com respeito aos ritmos, tempos, trajetórias e modos de apropriação de cada sujeito ou grupos de sujeitos. Diante disso, os sistemas de ensino têm tido a oportunidade de criar estratégias políticas e didáticas para compor alternativas para que alunos que demandam dos serviços da Educação Especial possam ter os seus direitos de aprender nas escolas/ classes comuns com o apoio do atendimento educacional especializado.

Na gama desses debates, as políticas de inclusão escolar se apresentam como um grande guarda-chuva que busca “proteger” o direito de todos aprender, constituindo, subsídios normativos, teóricos e práticos para que as escolas repensem currículos, práticas de ensino, avaliação da aprendizagem, relações humanas e profissionais, dentre outros, assumindo o direito à Educação como garantia conquistada por meio de muitas lutas sociais.

No escopo desse processo, a Educação Especial, parte das políticas de inclusão escolar, empreende esforços para fazer cumprir o disposto na Resolução CNE/CEB n. 2/2001: criação de um setor no contexto das Secretarias de Educação, conseqüentemente, para o desencadeamento de políticas públicas visando: investimentos na formação de professores; ações intersetoriais; acessibilidade curricular; arquitetura dos prédios públicos com acessibilidade; enfrentamento às barreiras atitudinais e arquitetônicas; articulação da Educação Especial como suporte à escolarização na escola/ classe comum; dentre outras, adotando como horizonte: o direito de aprender do alunado por ela apoiado.

Dentre os vários investimentos para a inclusão desse alunado na escola comum, a contratação de profissionais especializados para atuação com os demais profissionais da escola tem se colocado como uma política presente/necessária nas redes de ensino, tendo em vista a matrícula na escola comum/sala de aula se justificar pelo direito de acesso aos conhecimentos curriculares e outros emanados de modo de ser/estar de cada aluno/grupo de alunos, situação que reforça a existência de redes de apoio e a oferta do atendimento às especificidades de aprendizagem dos alunos.

Diante disso, emerge a compreensão do atendimento educacional especializado como ações de caráter pedagógico que ultrapassam os limites das salas de recursos multifuncionais para que as redes de apoio à escolarização dos alunos se enveredem por todas as atividades realizadas pelas escolas, evidenciando a potência dessas redes e de suas contribuições à escolarização dos estudantes (BAPTISTA, 2011; 2013).

Assim, o presente texto objetiva compreender as contribuições das redes de apoio aos processos de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, a partir da compreensão do atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial, assim compreendido:

[...] uma pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede. Refiro-me ao acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que têm trabalhado com os alunos. Para fazermos essa leitura da dimensão multifuncional, devemos deslocar nosso olhar da sala de recursos como um espaço físico e vislumbrá-lo como um espaço institucional necessariamente respaldado em um profissional que o representa (BAPTISTA, 2011, p. 71).

Para tanto, adota como campo de investigação uma unidade municipal de ensino de Vitória/ES com a matrícula de alunos com as mais diversas condições para apoio da Educação Especial. Além disso, tal escolha

também se justifica no fato de a escola se vincular a um sistema de ensino que empreender esforços para a inclusão dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, desde o início da década de 1990, investindo, significativamente, na contratação de apoio especializado para atuação colaborativa com os professores de ensino comum.

Para tanto, organizamos o texto em momentos que se relacionam: primeiramente, a presente introdução. Em seguida, diálogos teóricos com autores que nos ajudam pensar a importância das redes de apoio e o atendimento educacional especializado na dimensão por nós defendida. Além disso, a metodologia que fundamenta a investigação – a pesquisa qualitativa e o estudo exploratório - com os procedimentos adotados para a produção dos dados. Após, análise dos dados por meio de discussões do material produzido à luz da fundamentação do estudo e; por último, as considerações finais.

Aproximações teóricas com a composição das redes de apoio à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial

Como fala Bobbio (1992, p. 5), a garantia dos direitos sociais se constituiu por meio de lutas, portanto, são históricos, ou seja, “[...] nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes e, nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas”. A luta em favor da redemocratização do ensino vem sendo talhada há tempo. No que se refere aos processos de escolarização de alunos apoiados pela modalidade de Educação Especial, políticas educacionais foram se modificando até chegarmos ao que hoje se defende como Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Extermínio, segregação, integração e inclusão são fases que atravessaram essa história e que evidenciam a processualidade do direito à Educação para esse público específico de pessoas.

Na atualidade, com os processos inclusivos, defende-se a escola pública e laica também para os alunos com deficiências, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, se almejamos construir novas lógicas de ensino para esses alunos aprenderem no espaço-tempo escolar, precisamos forjar as redes de apoio e articulá-las às atividades pedagógicas realizadas pelos cotidianos escolares. A atuação de professores de ensino comum com outros profissionais que acumulam formação na modalidade de Educação Especial se coloca como um dos principais vieses para fortalecer os ideais da escola capaz de mediar processos de ensino-aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial, porque “[...] a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo” (CURY, 2002, p. 10).

Por isso, as Secretarias de Educação tem dedicado atenção para a contratação de profissionais especializados, visando redes de colaboração no interior das escolas/salas, objetivando fortalecer o atendimento educacional especializado como colaboração constituídas por profissionais do ensino comum com aqueles que atuam na modalidade de Educação Especial objetivando contemplar o que impulsiona os alunos até às escolas/salas de aulas comuns: o direito a conhecimentos prudentes que levam a uma vida decente, como afirma Boaventura de Sousa Santos (2006).

O direito de aprender pressupõe acesso ao currículo escolar (com todas as defesas por currículos mais acessíveis/significativos para todos os alunos) com apoio do atendimento educacional especializado visando a mediação de conhecimentos comuns e específicos que os alunos têm o direito de se apropriar. Embora da legislação educacional brasileira (BRASIL, 2011) aponte uma definição e um lócus para a oferta do atendimento educacional especializado, a produção do conhecimento em Educação Especial (BAPTISTA, 2011; 2013) e as ações/políticas constituídas por muitos sistemas de ensino/escolas reconhecem a importância dessa rede se mostrar plural em possibilidades de apoio pedagógico, sinalizam outras possibilidades de significação e direcionamento para sua oferta.

No que se refere ao conceito AEE, [...] defendo uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser ‘corrigido’, mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento. É possível que tenhamos que problematizar o AEE como sinônimo de ação pedagógica em educação especial. Seria empobrecedor conceber que um conjunto amplo de possibilidades de intervenção ficasse reduzido à defesa de atendimento em um único modelo de sala de recursos. A ideia restritiva de AEE não está necessariamente na cabeça do gestor que institui a sala de recursos em uma escola. Ela pode estar dentro de nós, indicando a dimensão corretiva da intervenção e empobrecendo as potencialidades de um espaço, que, pela sua dimensão complementar e transitória, poderia ser um suporte poderoso para quem dela necessita (BAPTISTA, 2013, p. 57– 58).

Diante disso, a contratação de profissionais para apoiar os alunos nas escolas comuns demanda estar associada à ideia de atendimento educacional especializado como um movimento mais amplo, não restrito ao espaço físico das salas de recursos multifuncionais e não ligada ao pressuposto de servir como corretivo às “dificuldades” dos alunos. Nessa direção, o atendimento educacional especializado passa a ser reconhecido como um conjunto de movimentos que se entrelaçam às diferentes ações pedagógicas da escola, pois a mesma especificidade que leva o estudante ao atendimento educacional especializado, realizado nas salas de recursos multifuncionais, também aparece na sala de aula comum e nos diferentes espaços-tempos da escola, pois não escolarizamos um sujeito multifacetado, portanto há de se buscar um sentido plural para o atendimento educacional especializado de forma que ele se apresente nas atividades desenvolvidas com os alunos sempre em interface com a proposição curricular da escola. Para tanto, é importante valorizar o entrecruzamento das ações, dos saberes e dos recursos existentes na escola para que as necessidades coletivas e específicas de aprendizagem dos alunos sejam contempladas, sem hierarquias, mas de forma dialógica (VIEIRA, 2012).

Compor redes de apoio em Educação Especial simboliza criar condições para os professores do ensino comum mediarem os conhecimentos curriculares com todos os alunos e garantir àqueles que trazem demandas específicas, os apoios necessários a essa apropriação. Então, não significa pensar somente no aluno, mas na escola que se desafia inclusiva. A colaboração entre professores de ensino comum e os de Educação Especial se configura como uma potente experiência de formação em contexto, tendo em vista as ações solidárias necessitarem ocupar os lugares das práticas solitárias que tanto desqualificam o trabalho docente e o direito de aprender dos alunos.

A constituição de redes de apoio atrelada à oferta do atendimento educacional especializado como uma multiplicidade de ações/recursos que apoiam alunos e professores em escolas inclusivas pressupõe lidar com os princípios da igualdade e da diferença. Na escola, os alunos apresentam necessidades similares, mas, também, singularidades que necessitam ser reconhecidas. O acesso ao conhecimento sistematizado é um movimento similar (comum) que interliga os alunos entre si e gera entre eles os pressupostos da igualdade. O reconhecimento que cada sujeito é singular e que produz caminhos diversos para se apropriar desse conhecimento eleva os princípios da diferença, pois, nesse processo, reconhecemos a necessidade de constituir um vasto elenco de estratégias, recursos, formas alternativas de exposição do assunto estudado, maneiras de conduzir uma explicação para que os alunos possam praticar o ato educativo na escola.

A interação entre Educação e Educação Especial na escola comum nos convida a entender a apropriação do conhecimento por sujeitos complexos e indivisíveis, portanto há de se criar redes de apoio para que alunos e professores se sintam apoiados nos atos de ensinar e aprender. Por meio da integração da Educação Especial na proposta pedagógica da escola questões poderão ser levantadas: qual o projeto de ensino que norteará o trabalho educativo para que todos possam aprender? Que apoios serão necessários? Que compromissos precisarão ser assumidos pelos profissionais da Educação?

Além disso, também se questionar: que metas e objetivos serão traçados para a escola e para os alunos? Que canais de acompanhamento/avaliação serão constituídos? Como subsidiar a aprendizagem dos alunos, as mediações dos professores e o desenvolvimento da escola? Como articular o atendimento educacional especializado com as ações planejadas e desenvolvidas pelos professores no turno regular? Como pensar essa ação no contraturno? Como fazer o currículo escolar e o atendimento educacional especializado se complementarem/suplementarem? A integração da Educação Especial na proposta pedagógica da escola poderá apontar pistas para buscarmos encaminhamentos para essas questões, fazendo a modalidade transversalizar sobre o ato educativo - base de sustentação da função pública e social da escola.

O processo de constituição de dados com a escola por meio da pesquisa qualitativa e exploratória

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se realizou como desdobramento do Observatório Nacional de Educação Especial: um estudo em rede sobre o funcionamento das salas de recursos multifuncionais. A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador compreender que a realidade é múltipla e subjetiva, sendo que as experiências dos indivíduos e suas percepções são aspectos úteis e importantes para a investigação. A realidade é construída em conjunto entre pesquisador/a e pesquisado/a por meio das experiências individuais de cada sujeito (PATIAS; HOHENDORFF, 2019).

Como método, fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa exploratória que leva o pesquisador à descoberta de enfoques e percepções preliminares com a finalidade de melhor adequar o instrumento de pesquisa à realidade que se pretende conhecer (PIOVESAN; TEMPORI, 1995). Como procedimentos, adotou-se: a) solicitação à Secretaria Municipal de Educação de Vitória e à escola para que o estudo fosse realizado. Para tanto, protocolou-se um ofício e o projeto de pesquisa; b) realização de entrevistas semiestruturadas que foram gravadas para posterior análise.

Estiveram envolvidos no estudo: uma pedagoga, quatro professores do ensino comum com matrícula em sala de aula de alunos público-alvo da Educação Especial; a docente do atendimento educacional especializado e; uma estagiária. Todos assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados foram coletados no segundo semestre de 2015 (agosto a dezembro), sendo as entrevistas previamente agendadas e realizadas no próprio espaço da escola. Os instrumentos de coleta foram: gravadores e diário de campo. Este último para registro das entrevistas transcritas e reflexões dos pesquisadores sobre os dados que passaram pelo seguinte tratamento: transcrição, organização, categorização e análise a partir da reflexão crítica com apoio dos autores que fundamentaram a investigação.

Os dados do estudo: compreendendo as redes de apoio em Educação Especial

Os dados do estudo foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas que nos possibilitaram a constituição de três eixo de análise: a) a importância de investimentos pelas redes de ensino na contratação de profissionais especializados em Educação Especial; b) reflexões (com as unidades de ensino) visando à articulação entre os apoios e o trabalho realizado pelos professores comuns; c) constituição de espaços-tempos de formação para compreensão dos pressupostos pedagógicos do atendimento educacional especializado.

Sobre o primeiro eixo, os participantes compreendem que os processos de escolarização de alunos público-alvo nas salas de aula comuns demandam da constituição de redes de apoio. Não se pode reduzir o direito à Educação para essa população de estudantes à matrícula, pois esses alunos precisam permanecer e aprender na escola.

A contratação de profissionais em Educação Especial é fundamental. A professora do ensino comum e a de Educação Especial preparam as atividades e eu vou dando apoio. Pede para eu dar atenção aos alunos enquanto ela atende à turma e vice-versa. Ela sempre se senta com a professora de

Educação Especial e comigo e juntas traçamos o plano de trabalho do aluno (ESTAGIÁRIA 1).

O apoio é fundamental. Com os professores de Educação Especial, seleciono algumas atividades para as crianças. Faço conforme ela tem me ensinado. Vi o que iria trabalhar com a turma e busquei por atividades que traziam os conteúdos, mas dentro de um nível de complexidade que as crianças consigam resolver. Quero estar no caminho certo (PROFESSORA 1).

Sem o apoio não temos com quem trocar. Com a professora de Educação Especial, já estou preparando atividades para as crianças. A SEME tem que garantir esse apoio. Essa semana, sentei-me ao lado delas e conversamos muito. Separei revistas, atividades de livros didáticos que a escola não usa mais e de uma coleção que comprei. Dentro do tema “Animais” vou explorar o assunto de modo que elas possam participar, aproveitando para também trabalhar com a alfabetização. Com o apoio, a gente vai inventando coisas (PROFESSORA 2).

Esse primeiro bloco de análise evidencia que o direito à Educação se consolida a partir do tripé: acesso, permanência e apropriação do conhecimento. Entendemos que o acesso não se restringe ao direito que o sujeito tem de buscar a secretaria da escola e efetivar sua matrícula. Seria muito pouco resumir a complexidade de ser aluno à ideia de preenchimento de uma ficha. O acesso pressupõe constituir a possibilidade de o sujeito se fazer aluno, significando, assumir com ele, o desafio de vivenciar a tensão existente entre o desenvolvimento de certa autonomia em relação à apropriação/constituição do conhecimento e a necessidade de esse processo ser mediado pela figura do professor.

[...] o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos e que o processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela (JINKINGS, 2005, p. 11).

No que se refere às condições de permanência, seria também restrito pensar em questões de acessibilidade aos prédios escolares, pois o processo

também envolve uma atitude humana diante do humano. Se considerarmos que a aprendizagem se dá entre pares, permeada por processos de mediação, as condições de permanência envolvem a constituição de redes de sustentação ao ato educativo que se desdobram desde a reorganização da instituição escolar, a articulação de serviços e apoios diversos, até a promoção de novos/outros pensamentos e olhares acerca da importância de a Educação ser assumida como um direito de todos.

O direito de acesso ao conhecimento sistematizado e a possibilidade de contribuir com a continuidade de sua constituição se consolida como a outra base desse tripé. Para o humano, o único ser munido de raciocínio, conhecer é produzir ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do ato educativo: ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Nesse contexto, o objeto da Educação é a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos, bem como a descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003).

O segundo bloco de análise diz respeito à necessidade de articulação da rede de apoio ao trabalho pedagógico realizado pelas unidades de ensino. Os dados apontam que não basta contratar profissionais para atuação na modalidade de Educação Especial e deixar de problematizar as ações segregadas e solitárias. Não se pode esquecer que a Educação Especial, por longos anos, se constituiu em espaços segregados e de modo substitutivo ao ensino comum. Assim, além da contratação das redes de apoio, há de se investir na formação dos profissionais da Educação para a constituição de trabalhos colaborativos entre professores e especializados, pois como já afirmado neste estudo: o apoio objetiva compor melhores condições de trabalho docente e de aprendizagem para os alunos.

Vejo que é importante investir na formação dos profissionais da rede para fortalecer o trabalho colaborativo. É importante ter os professores de Educação Especial, mas isso não basta. É preciso fazê-los parte da escola. Entrar na engrenagem. Na condição de professora alfabetizadora, não vou negar que eu teria algumas dificuldades para mediar a apropriação da leitura e da escrita de uma criança surda. Mas eu tenho um conhecimento acumulado no campo da alfabetização. Isso já é um caminho. É um começo. Ao juntar o meu conhecimento ao conhecimento da professora de Educação Especial, podemos construir uma outra prática. Podemos fazer uma ponte. Então não se trata de um não saber total. É um saber que precisa conversar com o saber do outro, porque a gente nem sempre sabe tudo, mas isso não quer dizer que a gente não sabe nada. É aí que a colaboração entra e sustenta o que chamamos de trabalho colaborativo (PROFESSORA 3).

Colaboração é importante! Por isso, a formação dos professores é importante. Marcou-me muito uma aula em que a professora de Educação Especial trabalhou junto com a professora regente o tema da identidade. Tiraram a fotografia de cada aluno e relevam. A partir delas, trabalhou-se identidade a partir da história de cada aluno. Puderam escrever textos sobre o que gostava, quem eram, que sonhos tinham e em que contextos viviam. Esse trabalho foi apresentado em uma formação. Então, para mim, foi bom porque quando eu pegar essa turma, já tenho algumas informações sobre os alunos, o que sabiam e o que eu teria que dar continuidade. Educação Especial precisa de rede de apoio e formação para entender como fazer funcionar essa rede (PEDAGOGA).

O direito à Educação na igualdade e na diferença perpassa a constituição de ações concretas no interior das escolas e a criação de novos posicionamentos, olhares, atitudes, formas de entender o outro e para acompanhar as diferentes trajetórias cognitivas que o humano constrói para se relacionar com o conhecimento. A colaboração permite a aproximação entre os profissionais das escolas, abrindo espaço para que eles possam se conhecer, se implicar uns aos outros e buscar possibilidades de ação pedagógica para que alunos diversos possam ter suas demandas de aprendizagens contempladas.

No contexto educativo, a colaboração tem ajudado os professores a conhecer mais profundamente os alunos; evitar julgamentos aligeirados;

desnaturalizar a ideia da não aprendizagem; que alunos com algum tipo de deficiência buscam a escola somente para a convivência entre pares e não para se apropriarem de conhecimentos sistematizados; e a lutar pelo reconhecimento da profissionalidade docente. A colaboração rompe com os pressupostos da neutralidade e com as barreiras que distanciam o sujeito que conhece e o sujeito a ser conhecido, não existindo mais sujeito e objetivo, mas, sim, processos de subjetivação e de objetivação e a constituição ações que concomitantemente inventam sujeitos/objetos, que se permutam.

Nesse processo de novas relações no interior da escola, a formação continuada tem apontado caminhos para as instituições escolares se reorganizar de forma a criar contextos que facilitem a formação humana nela presente - base de sustentação do direito à Educação. A reflexão crítica sobre a importância de contar com as redes de apoio articuladas em função do direito de o aluno público-alvo da Educação Especial aprender tem ajudado gestores educacionais, professores e pedagogos a implementarem políticas em ação na escola para que a diversidade de sujeitos presentes em sala de aula tenha o direito de estudar, pesquisar e divulgar o pensamento, conforme preconiza a legislação maior desse País.

Para finalizar, os entrevistados apontam a importância de se criar contextos formativos para que os profissionais da Educação ampliem seus processos de compreensão sobre o conceito “atendimento educacional especializado”. Muitas unidades de ensino têm reduzido o atendimento educacional especializado às salas de recursos multifuncionais e ao contraturno. O aluno está na escola. A rede de apoio precisa estar disponível na escola. Não se trata somente de um turno. Refere-se a apoiar todas as ações pedagógicas. Assim, a formação de professores se coloca como essencial para se compreender a potência do atendimento educacional especializado como redes que se estendem por todo o trabalho pedagógico para criar as devidas condições para os professores envolverem os alunos na dinâmica da aprendizagem e esses estudantes

se beneficiarem de mediações que os permita criar relações significativas com aquilo que aprendem.

O AEE não pode ser só sala de recurso. AEE é estar atenta ao trabalho pedagógico da escola para apoiar. Professora, precisamos conversar sobre o aluno que avalei. Mas, antes de mais nada, preciso te dizer que o atendimento educacional especializado não substituiu o acesso ao currículo escolar. Para que ele seja ofertado é preciso que você defina o que será ensinado ao aluno para eu poder intervir. Você precisa me dizer o que propôs para o ensino da Matemática, da Língua Portuguesa, da História, da Geografia, enfim das disciplinas. Eu posso te ajudar a fazer isso. Mas, no caso desse aluno, vejo que ele não tem nenhum tipo de necessidade que o leve ao atendimento educacional especializado e isso não quer dizer que ele não demande outros tipos de apoio que pode ser ofertado na sala de aula, talvez, por meio de práticas de ensino mais diferenciadas. Posso te ajudar. Você topa? (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Nosso trabalho é feito por meio de parcerias. Isso para mim também é o AEE. Não é só sala de recurso. É também, mas, não só. Eu me sento com a professora de Educação Especial, mostro o conteúdo a ser trabalhado com a turma e buscamos um jeito de envolvê-las na aula. Então, para as meninas não dava para começar dizendo o conteúdo, sem criar algumas bases. Para as outras crianças são mais fáceis entrar direto no conteúdo, porque elas já fazem essa conexão mais ampla, mas para elas precisamos fazer muitas pontes. AEE tem que ser apoio onde o apoio é necessário. E essa a nossa aposta (PROFESSORA 4).

Como afirmam as entrevistadas, **atendimento educacional especializado** é colocar o apoio onde ele é necessário. Se pararmos para analisar os vocábulos que compõem a expressão **atendimento educacional especializado**, concluiremos que eles estão carregados de significações e que só fazem sentido quando se interligam para garantir aos alunos com indicativos à Educação Especial maiores possibilidades de apropriação dos conhecimentos sistematizados, principalmente por reconhecermos que o desenvolvimento do humano depende da aprendizagem realizada

num determinado grupo cultural, do acesso às culturas, da interação com outros indivíduos da sua espécie e do desenvolvimento da linguagem.

O vocábulo **atendimento pressupõe atender, aplicar intensamente sentido, reconhecer, acolher e prestar atenção** à especificidade/necessidade de uma determinada pessoa. O conceito **educacional** se reporta ao **planejamento intencional da ação educativa** para que essa pessoa possa acessar, socializar e produzir conhecimentos, por sua vez reconhecidos como vitais para o processo de humanização. Já a expressão **“especializado”** dirige-se a um **conjunto de saberes e experiências aprimoradas e refinadas**, constituídas por meio de estudos, reflexões e práticas, tendo como foco ampliar as possibilidades de envolvimento dessa pessoa no ato educativo.

Essas expressões juntas nos ajudam a burilar a ideia de que ofertar atendimento educacional especializado a um determinado aluno pressupõe reconhecê-lo como um sujeito válido que tem o direito de se envolver com a produção do conhecimento, necessitando, para tanto, de intervenções mais direcionadas, mais contextualizadas e mais atentas às trajetórias intelectuais que produz para se apropriar de uma determinada experiência ou conhecimento.

Considerações Finais

Escolas inclusivas demandam de recursos: professores, salas de recursos multifuncionais, equipamentos, recursos didáticos, dentre outros. Esse conjunto de elementos é importante, no entanto, precisam estar articulados em função da aprendizagem. Redes de apoio que não se articulam em função do direito à aprendizagem se tornam frágeis. Para tanto, o estudo aponta a importância das redes de apoio em Educação Especial, mas de modo tal que elas se articulem aos trabalhos pedagógicos das escolas.

Há de se assumir uma perspectiva mais ampla de atendimento educacional especializado (não fechada às salas de recursos) para envolvimento de professores do ensino comum, docentes especializados

e alunos em atos de ensinar e aprender na igualdade e na diferença. Como nos faz recordar Boaventura de Sousa Santos (2006): é preciso produzir subjetividades rebeldes para combater certos conformismos que promovem a exclusão, linhas de pensamento engessadas e encaminhamentos únicos quando muitos movimentos podem e devem ser constituídos. Assim, precisamos dessas subjetividades para lutar por redes de apoio, articulá-las ao trabalho pedagógico e compreender o quanto a colaboração aponta possibilidades para professores ensinarem e alunos diversos aprenderem.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, São Paulo: Junqueira Marin, 2013. p. 43-61.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, maio/ago. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 80, p. 169-201, set. 2002.

JINKINGS, I. Apresentação. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 9-14.

PATIAS, Naiana Dapieve; HOHENDORFF, Jean Von. Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 24, n. 01, set./dez. 2019.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 04, ago. 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VIEIRA, Alexandre Braga. **Currículo e Educação Especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

CAPÍTULO XIII

INTERFACES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MATO GROSSO DO SUL

Eduardo Adão Ribeiro
Universidade Federal da Grande Dourados
<https://orcid.org/0000-0001-5604-9610>
ribeiro.edu01@gmail.com

Washington Cesar Shoití Nozu
Universidade Federal da Grande Dourados
<http://orcid.org/0000-0003-1942-0390>
wcsn1984@yahoo.com.br

Resumo: Tendo em vista as nuances, as particularidades e as complexidades que envolvem os estudantes e as propostas da Educação Especial e da Educação do Campo, o presente texto objetiva apresentar indicadores de escolarização de estudantes camponeses Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no estado de Mato Grosso do Sul. Para tanto, além do aporte documental e bibliográfico, realizou-se uma pesquisa estatística com os microdados do Censo Escolar de 2008, 2013 e 2018, cujo levantamento deu-se mediante o *software IBM SPSS statistics 24*. Os indicadores produzidos possibilitaram a análise de três eixos: a) escolas e acessibilidade arquitetônica; b) matrículas; e c) Atendimento Educacional Especializado. Os resultados apontam aumento no quantitativo do público-alvo, bem como de estruturas acessíveis e disponibilidade de Atendimento Educacional Especializado. Entretanto, existem escolas que registram ausência de recursos e estruturas para atendimento em Educação Especial, de forma mais acentuada em áreas de assentamento, terra indígena e remanescentes de quilombos. Desta forma, o trabalho chama a atenção para as diferentes especificidades que envolvem os atravessamentos da Educação Especial e Educação do Campo em Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Censo Escolar. Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas, no conjunto das políticas educacionais da(s) diversidade(s), temos acompanhado os atravessamentos epistemológicos, políticos e pedagógicos nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo, em diferentes contextos brasileiros¹ (CAIADO; MELETTI, 2011; GONÇALVES, 2014; SILVA, 2014; FERNANDES, 2015; SÁ, 2015; ANJOS, 2016; NOZU, 2017; SANTOS; SIEMS, 2020).

Considerando as nuances, as particularidades e as complexidades que envolvem os estudantes e as propostas da Educação Especial e da Educação do Campo, assumimos a concepção de que as interfaces construídas por estas duas áreas diferenciadas e específicas da Educação compreendem os movimentos de sujeitos com identidades interseccionais por entre tempos-espacos educativos intersticiais (NOZU, 2017). Nesse trânsito, um dos grandes desafios é o atendimento simultâneo das necessidades educacionais específicas e das diferenças socioculturais dos estudantes (CAIADO; MELETTI, 2011; OLIVEIRA, 2016).

Com o intuito de acrescentar alguns elementos (sempre parciais e provisórios!) para uma mirada contingente da atuação das interfaces Educação Especial e Educação do Campo, neste texto objetivamos apresentar indicadores de escolarização de estudantes camponeses² Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)³ no estado de Mato Grosso do Sul.

Para tanto, além do aporte documental e bibliográfico, realizamos uma pesquisa estatística com os microdados do Censo Escolar, elaborado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A leitura e o tratamento dos dados estatísticos

1 Para avançar na construção, na abordagem e na análise das interfaces Educação Especial – Educação do Campo, um grupo de pesquisadoras e de pesquisadores se articulou, em 2020, para a criação da Rede de Educação Especial do Campo (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1851803464685294>).

2 No presente texto adotaremos genericamente o termo camponês para nos referirmos às populações abarcadas pela Educação do Campo.

3 O Público-Alvo da Educação Especial compreende alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011).

foram feitos por meio do *software IBM SPSS statistics 24*. Foram selecionados os censos escolares de 2008, 2013 e 2018⁴, com uso dos microdados dos bancos “matrículas” e “escolas”.

Para as escolas situadas na zona rural, o Censo Escolar apresenta as categorias de localização diferenciada: área de assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo, unidade de uso sustentável, unidade de uso sustentável em terra indígena, unidade de uso sustentável em área remanescente de quilombo e “não se aplica”. Esta última é utilizada para alocar todas aquelas escolas que não se enquadram nas categorias prévias. Destacamos, ainda, que não foram identificados registros em quaisquer das unidades de uso sustentável em Mato Grosso do Sul.

Os resultados do trabalho foram organizados em três eixos de análise, elaborados com base nos indicadores obtidos com a pesquisa, quais sejam: escolas e acessibilidade arquitetônica, matrículas e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Escolas e acessibilidade arquitetônica

Ao tratar da inclusão do PAEE que vive no campo, as questões ligadas à instituição escolar congregam sutilezas e simbolismos, pois sua representação, por vezes, ultrapassa a de simples local de transmissão de conhecimentos formais. Não raras ocasiões em que a escola do campo é, para os povos camponeses, a única manifestação do poder público com a qual possuem contato direto (NOZU; KASSAR, 2020).

Neste sentido, a escola do campo possui forte caráter político, eis que atua como catalizadora de direitos como a educação, ao meio ambiente e às culturas e tradições dos povos do campo. Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) explicam, assim, a importância de uma Educação no/do Campo. “No” campo, pois precisa ser oferecida no próprio local em que vivem as populações camponesas; e “do” campo porque deve ser construída a partir

⁴ O recorte temporal foi adotado com o intuito de observar a movimentação dos indicadores após a primeira década de publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

das culturas, dos interesses, dos sonhos e das prioridades das populações do campo.

Visando assegurar o direito dos sujeitos camponeses a um ambiente que, além de situado no local em que vivem, possibilitasse certas condições básicas para o acesso, permanência e sucesso não só do público geral, mas também do PAEE, foram publicados dispositivos político-normativos que regularam a questão. Destacamos, em Mato Grosso do Sul, a Lei n. 1.772 de 1997 que, ao desenvolver o Programa Estadual de Educação Especial, elenca como um dos objetivos que todas as escolas públicas criadas a partir de então fossem dotadas de acessibilidade. Tal ponto foi, ainda, retomado pela Deliberação CEE/MS n. 7111/2003, a qual dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica nas escolas do campo, fixando o prazo máximo de cinco anos para que todas as escolas do campo fossem equipadas de salas, ambientes administrativos, locais para atividades, rampas e banheiros com acessibilidade. Seguindo a mesma linha, além de reforçar as disposições sobre ambientes acessíveis, o Plano Estadual de Educação, aprovado em 2014, prevê restrição à nucleação e fechamento das escolas do campo (MATO GROSSO DO SUL, 1997; 2003; 2014).

Analisando os indicadores educacionais do estado, podemos observar os movimentos dos registros no período de 2008 a 2018. A Tabela 1 contém os dados acerca do percentual de escolas situadas na zona rural de Mato Grosso do Sul que dispõe de banheiros e/ou dependências adequados aos padrões de acessibilidade arquitetônica, em relação à sua localização territorial.

TABELA 1 - ESCOLAS COM BANHEIROS E/OU DEPENDÊNCIAS ADEQUADAS EM MATO GROSSO DO SUL (CONTINUA)

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	Banheiro Adequado (%)	Dependências Adequadas (%)
<i>Não se aplica</i>	2008	125	22,40	14,40
	2013	119	52,10	38,66
	2018	123	69,11	46,34

TABELA 1 - ESCOLAS COM BANHEIROS E/OU DEPENDÊNCIAS ADEQUADAS EM MATO GROSSO DO SUL (CONCLUSÃO)

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	Banheiro Adequado (%)	Dependências Adequadas (%)
<i>Assentamento</i>	2008	49	24,49	6,12
	2013	57	50,88	29,82
	2018	57	59,65	38,60
<i>Terra Indígena</i>	2008	50	10,00	2,00
	2013	50	34,00	14,00
	2018	57	38,60	14,04
<i>Área Remanescente de Quilombo</i>	2008	3	33,33	0,00
	2013	3	33,33	0,00
	2018	4	75,00	25,00

FONTE: RIBEIRO (2020).

No ano de 2008, registram-se 227 escolas em toda zona rural, ao passo que este número aumentou para 229, em 2013, e atingiu 241 em 2018. Assim, verificamos, por meio desses dados, um acréscimo de 6,16% nas escolas do campo. Cotejando os indicadores de Mato Grosso do Sul, com

os dados alcançados por Ribeiro (2020) de que, no Brasil e no Centro-Oeste, houve reduções de 33,45% e 21,29%, respectivamente, no número de escolas do campo nesse mesmo período, percebemos que os números do estado caminham no sentido oposto. O fechamento de escolas do campo no Brasil tem sido evidenciado pela literatura especializada, que analisa criticamente os processos de nucleação e de encaminhamento dos estudantes camponeses para escolas urbanas (GONÇALVES, 2014; ANJOS, 2016).

No contexto de Mato Grosso do Sul, que destoa dos índices da região Centro-Oeste e nacionais, temos como hipótese para tal ampliação quantitativa a difusão dos ideais de Educação do/no Campo, ocorrida nas últimas décadas, que pode ter influenciado instituições de ensino localizadas em distritos dos municípios a passarem a adotar a denominação “do campo”. Essa problemática levanta outra questão, cujo cerne está em como tem ocorrido esse processo de reconhecimento das escolas do campo; se realmente parte de consulta à população envolvida ou advém de decisão administrativa das Secretarias de Educação.

Com os dados da Tabela 1, notamos que o percentual de escolas situadas na zona rural do estado concentrava-se em maioria nas áreas sem localização diferenciada, com 55,07%, enquanto a menor incidência foi de escolas quilombolas com 1,32%. A partir de 2013, registra-se que, mesmo com redução do primeiro percentual, as escolas naquela localidade mantiveram-se como maioria, com 51,97% nesse ano e 51,04% em 2018, sendo que as que estavam situadas em áreas remanescentes de quilombos continuaram com as menores porcentagens, 1,31% e 1,66% no final do período.

Nas instituições de localização “não se aplica”, os indicadores sinalizam que, em 2008, o percentual de 22,40% apresentava banheiros acessíveis, sendo que em 2018, esse índice era de 69,11%. No que tange às dependências, apresenta-se que 14,40% das escolas estavam adequadas em 2008, número que passou para 46,34% no final do período.

Tratando de áreas de assentamentos, indica-se que 24,49% das instituições de ensino dispunham de banheiros adequados em 2008, enquanto em 2018, o quantitativo representava 59,65% das escolas. Em relação às dependências, há registros de que, no ano de 2008, as escolas com acessibilidade somavam 6,12%, apresentando aumento e fechando o período com 38,60%.

Em 2008, os dados apontam que, das escolas indígenas existentes, 10,00% apresentavam sanitários adequados, aumentando para 38,60% em 2018. Já acerca das dependências, registra-se que o percentual dessas instituições com acessibilidade era de 2,00% em 2008, quantitativo que teve acréscimo e chegou a 2018 com 14,04%.

Conforme as informações coletadas, nas áreas remanescentes de quilombos, no ano de 2008, as escolas com banheiros acessíveis representavam 33,33%, enquanto em 2018, houve aumento para 75,00%. De outro lado, em 2008, não existiam instituições com dependências adequadas, sendo que, em 2018, o quantitativo atingiu 25,00% das escolas.

O panorama da acessibilidade em Mato Grosso do Sul, apesar de apresentar aumento nos indicadores, ainda detém percentual significativo de escolas que carece de qualquer condição de acessibilidade arquitetônica. Silva Filho e Kassar (2019), ao estudarem a realidade das escolas de um município do estado, verificaram que as percepções acerca das modificações arquitetônicas que visam garantir acessibilidade não estão nos padrões exigidos. Dependências como banheiros encontravam-se abandonados ou, em alguns casos, servindo como depósito de materiais. Assim, para além de questionar a falta de acessibilidade em parte das escolas do estado, considerando o período de 2008 a 2018, cabe problematizar até que ponto os dados que classificam a escola como adequada aos padrões exigidos são fidedignos ao contexto material.

Outros estudos também têm apontado que a ausência e/ou a precariedade das condições de acessibilidade é uma constante nas escolas do campo brasileiras (GONÇALVES, 2014; SILVA, 2014; SÁ, 2015; FERNANDES, 2015; NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019; SANTOS;

SIEMS, 2020). Este cenário torna-se ainda mais complexo quando a acessibilidade é tomada como “[...] condições mais amplas e que consideram a adequação arquitetônica, a oferta de transporte e mobiliários; e também o acesso dos estudantes à comunicação e à apropriação do conhecimento e aprendizagem em suas diversas dimensões” (SANTOS; SIEMS, 2020, p. 4-5).

No que tange à localização das escolas do campo, o Censo Escolar adota uma divisão entre área remanescente de quilombo, terra indígena, assentamento e as que não se aplicam estas outras. Assim, vemos que a lógica utilizada tende a situá-las primeiro em localizações diferenciadas específicas e, caso não se enquadrem, na última categoria. Nesse sentido, destacamos a invisibilização, sob a categoria “não se aplica”, por exemplo, das escolas ribeirinhas, presentes, inclusive, no contexto do Pantanal Sul-mato-grossense (NOZU; KASSAR, 2020).

Matrículas

Os movimentos de matrículas do Censo Escolar são úteis para analisar as possíveis influências das políticas de inclusão no contexto das escolas do campo (CORRÊA; REBELO, 2019). Entre 2007 e 2017, houve significativo aumento de matrículas de alunos PAEE nas escolas do campo da região Centro-Oeste, concentradas no Ensino Fundamental (NOZU; SILVA; SANTOS, 2018).

Em Mato Grosso do Sul, a Deliberação CEE/MS n. 7.828/2005 indica a garantia de matrícula em classes comuns para todo o PAEE. Excepcionalmente e de forma transitória, permitiu a criação de classes especiais para atendimento de alunos que apresentassem dificuldades acentuadas na aprendizagem e demandem apoio contínuo (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

Do mesmo modo, fica assegurado ao estudante PAEE sua matrícula no AEE, que consiste no conjunto de atividades, recursos e serviços organizados institucionalmente para complementar ou suplementar a formação desses educandos e eliminar barreiras em sua aprendizagem.

Deve ser oferecido em escola comum ou Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou instituição conveniada (MATO GROSSO DO SUL, 2010).

Nos dispositivos que versam sobre Educação do Campo não existem previsões acerca de matrículas do PAEE. Mesmo assim, pode ser verificada a atribuição de responsabilidade ao poder público pela universalização do acesso à Educação Básica (MATO GROSSO DO SUL, 2003).

Para analisar este cenário, portanto, foram coletados dados de alunos camponeses PAEE na Educação Básica, conforme a localização da escola, assim como a distribuição de suas matrículas em classes comuns ou especiais/escolas exclusivas, e no AEE.

A Tabela 2 engloba os dados de matrículas de alunos PAEE que vivem na zona rural de Mato Grosso do Sul, em relação à localização da escola.

TABELA 2 - MATRÍCULAS DE CAMPONESES PAEE NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA – MATO GROSSO DO SUL⁵

	Localização Diferenciada	Ano	Matrículas (Núm. Abs.)	Classes Comuns (%)	Classes Especiais ou Escolas Exclusivas (%)	AEE (%)
Escolas Situadas na Zona Rural	Não se aplica	2008	125	100,00	0,00	-
		2013	413	100,00	0,00	40,92
		2018	459	100,00	0,00	28,76
	Assentamento	2008	108	100,00	0,00	-
		2013	205	100,00	0,00	31,22
		2018	314	100,00	0,00	30,57
	Terra Indígena	2008	25	100,00	0,00	-
		2013	141	100,00	0,00	36,17
		2018	236	100,00	0,00	36,02
	Área Remanescente de Quilombo	2008	1	100,00	0,00	-
		2013	1	100,00	0,00	0,00
		2018	5	100,00	0,00	0,00

Escolas Situadas na Zona Urbana	-	2008	598	51,67	48,33	-
		2013	1.229	74,61	25,39	43,78
		2018	1.396	77,51	22,49	30,95

FONTE: RIBEIRO (2020).

Em 2008, foram registradas 857 matrículas de camponeses PAEE. Em 2013, o quantitativo aumentou para 1.989. No último ano de coleta, 2018, apresenta-se que o total de matrículas desses alunos chegou a 2.410, registrando aumento de 136,31% no período analisado.

De acordo com a Tabela 2, em todo o período, a maioria dos camponeses PAEE manteve-se matriculada em escolas da zona urbana, representando 69,78% em 2008, 61,79% em 2013 e 57,93% em 2018. Já os menores percentuais, dizem respeito às escolas de áreas remanescentes de quilombos, com 0,12%, 0,05% e 0,21% em cada ano respectivamente.

Nas escolas de localização “não se aplica”, assentamentos, terras indígenas e áreas remanescentes de quilombos, registra-se que a totalidade das matrículas do PAEE estava concentrada, desde o início dos respectivos períodos, em classes comuns.

No que tange ao AEE, os dados indicam que, nas escolas de localização “não se aplica”, 40,92% frequentavam o atendimento em 2013 e, após redução, 28,76% em 2018. Em assentamentos, apresenta-se que o percentual de matrículas em 2013 era de 31,22%, diminuindo para 30,57% em 2018. Nas escolas indígenas, conforme as informações levantadas, essa proporção era de 36,17% no primeiro ano e 36,02% no segundo. Em escolas quilombolas, no entanto, não houve registros de matrículas no AEE no período em questão.

Em escolas situadas na zona urbana a realidade foi outra. Em 2008, os dados demonstram que a maioria das matrículas era em classes comuns, com 51,67%, mas havia ainda 48,33% em classes especiais ou escolas exclusivas. Após aumento, no final do período, a primeira variável registrou 77,51% dos estudantes, enquanto a segunda 22,49%. No AEE registra-se

43,78% de matrículas em 2013, sendo que, em 2018, houve diminuição para 30,95%.

Conforme Neres (2010), a Educação Especial, no Estado, vem se consolidando desde a década de 1980. É provável que essa política tenha gerado efeitos e, desde os primeiros movimentos para a inclusão, já destinado o PAEE às classes comuns. Como os indicadores sinalizam, desde 2008 não havia qualquer matrícula desses sujeitos em classes especiais ou escolas exclusivas no campo. Porém, cabe ressaltar que o cenário em escolas urbanas ainda detém certa proporção desse público em ambientes segregados.

Mesmo com a delimitação do PAEE nas políticas e legislações atuais, o número de matrículas de alunos na Educação Especial não diminuiu. Indicadores apontam que a partir de 1998, o número de matrículas desses alunos nas classes comuns passou a crescer, de forma que, em 2008, o panorama no qual as matrículas em classes especiais eram a maioria foi invertido. Entretanto, mesmo estando em escolas regulares, parte desses estudantes ainda não frequenta o AEE, cujo alcance não chegou a 50,00% do PAEE (REBELO; KASSAR, 2018).

Kassar e Marcelo (2016) explicam também que, mesmo com a tendência de inclusão escolar, existem percentuais de alunos matriculados em ambientes segregados, os quais se concentram em instituições privado-filantrópica. Em Mato Grosso do Sul, constataram que a maioria dessas matrículas se concentram nas Educação Infantil, questionando como está sendo oferecido o atendimento a essas crianças. Em âmbito dos municípios do estado, a situação chama atenção para o fato do restrito número de Centros de Educação Infantil que possuíam Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para oferta de AEE, sendo cinco os que apresentaram essa estrutura, em 2014.

Atendimento educacional especializado em escolas do campo

A política brasileira de Educação Especial de orientação inclusiva tem investido, desde meados dos anos 2000, no AEE como suporte à inclusão escolar do PAEE. O AEE é

[...] compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Este atendimento, desde então, tem sido induzido a ocorrer, prioritariamente, nos espaços das SRM – definidas como “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).

Seguindo as diretrizes nacionais, a documentação político-normativa sul-mato-grossense indica que o AEE deve ser proporcionado no turno inverso ao da escolarização (MATO GROSSO DO SUL, 2010). Ainda, o Plano Estadual de Educação prevê a universalização do acesso ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, bem como às SRMs, cuja implantação, ampliação e implementação estava prevista para ocorrer, em todas as escolas, até o segundo ano de vigência do plano, portanto, até 2016 (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Os dados contidos na Tabela 3 nos oferecem um panorama acerca de escolas situadas na zona rural de Mato Grosso do Sul que dispõem de SRM e/ou AEE em suas dependências, em relação à sua localização territorial.

Conforme a Tabela 3, as escolas situadas na zona rural do estado encontram-se, principalmente em áreas de localização “não se aplica”. Em relação a esses dados, podemos notar que, em 2008, o percentual de 17,60% apresentava SRM, sendo que em 2018, esse índice era de 34,96%. No que tange ao AEE, indica-se que 26,89% das escolas ofertavam esse

atendimento em 2013, número que passou para 28,46% no final do período.

TABELA 3 - ESCOLAS DO CAMPO QUE OFERECEM SRM E/OU AEE – MATO GROSSO DO SUL⁶

Localização Diferenciada	Ano	Escolas (Núm. Abs.)	SRM (%)	AEE (%)
Não se aplica	2008	125	17,60	-
	2013	119	28,57	26,89
	2018	123	34,96	28,46
Assentamento	2008	49	6,12	-
	2013	57	19,30	17,54
	2018	57	33,33	28,07
Terra Indígena	2008	50	0,00	-
	2013	50	8,00	14,00
	2018	57	14,04	15,79
Área Remanescente de Quilombo	2008	3	0,00	-
	2013	3	0,00	0,00
	2018	4	0,00	0,00

FORTE: RIBEIRO (2020).

Tratando de áreas de assentamentos, os indicadores apontam que 6,12% das instituições de ensino dispunham de SRM em 2008, enquanto em 2018, o quantitativo representava 33,33% das escolas. Em relação ao AEE, no ano de 2013, apresenta-se que as escolas somavam 17,54%, registrando aumento e fechando o período com 28,07%.

Em 2008, registra-se que, das escolas indígenas existentes, nenhuma apresentava SRM, aumentando para 14,04% em 2018. Já acerca do AEE, o percentual dessas instituições com oferta do atendimento, de acordo com os dados, era de 14,00% em 2013, quantitativo que teve acréscimo e chegou a 2018 com 15,79%.

Nas áreas remanescentes de quilombos, seja em 2013 ou 2018, inexistem registros de escolas com SRM ou dispendo de AEE em suas dependências.

A literatura especializada tem denunciado a falta e/ou a fragilidade dos

atendimentos de Educação Especial no contexto da Educação do Campo (NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019; SANTOS; SIEMS, 2020). Um ponto destacado sobre o AEE é a dificuldade que as escolas do campo têm tido para atender os alunos nas SRM no contraturno da escolarização, tendo em vista o regime de organização do ensino (Pedagogia da Alternância, escola de tempo integral), a distância entre a casa do aluno e a escola, e a (in)disponibilidade do transporte escolar no meio rural. Diante dessas condições, muitas escolas do campo – a despeito das previsões textuais políticas – tem procedido com a retirada do aluno PAEE da sala de aula comum para disponibilizar o AEE na SRM (SILVA, 2014; NOZU, 2017; NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019).

Além disso, soma-se o fato de que contingente significativo de escolas do campo ainda não possui SRM; em outras, quando dispõem, o funcionamento ocorre em locais improvisados, demonstrando a falta de prioridade ao atendimento dos camponeses PAEE (PALMA, 2016).

Pensar nos dados de Mato Grosso do Sul e as condições para a inclusão do PAEE nas escolas do campo traz alguma compreensão sobre como a atuação estatal para com as populações camponesas pode, de certo modo, fundar-se no racismo estrutural. Não há uma lei ou mesmo decisão administrativa para, expressamente, pôr fim à Educação no/do Campo, porém, ao multiplicar as chances de exposição das populações camponesas – particularmente aquelas entendidas como PAEE – a violações de direitos, privando-as de atendimentos essenciais para sua aprendizagem e desenvolvimento, o que temos é, senão a violação de uma proposta de Educação do Campo, a da própria ideia de campesino enquanto sujeito de direitos.

Considerações finais

A escolarização das populações do campo tidas como PAEE tem, nas últimas décadas, se afirmado enquanto direito, apesar de enfrentar inúmeros percalços nesse caminho – estruturais, materiais, humanos, didático-pedagógicos, atitudinais. Nesse sentido, lançando o olhar sobre

as interfaces Educação Especial e Educação do Campo em Mato Grosso do Sul, analisamos os indicadores educacionais relacionados às escolas e à acessibilidade arquitetônica, às matrículas e ao AEE, no período de 2008 a 2018.

Considerando o histórico de silenciamento e de estigma das populações do campo e daquelas definidas como PAEE, a análise dos indicadores de Mato Grosso do Sul, além de apontar para o significativo percentual de escolas que não possui estrutura acessível nem disponibilidade de AEE, podem sinalizar para a existência de uma gradação dessa marginalização entre os povos do campo, se observarmos os distintos índices das localidades diferenciadas. Cabe refletir, portanto, as causas dessa problemática e como têm sido direcionados os recursos para melhorias e adequações entre os diversos “campos” existentes no estado.

O movimento ascendente no quantitativo de matrículas de camponeses PAEE e, em contrapartida, a diminuição do percentual de alunos que frequentam o AEE, nos instiga, também, a problematizar como tem ocorrido a inclusão desses sujeitos no interior das escolas do campo. Bastaria somente sua presença no ambiente escolar? Da mesma forma, parece necessário questionar como tem ocorrido o encaminhamento ao AEE; se haveria de fato menos estudantes PAEE necessitando do atendimento ou se parte deles, mesmo tendo direito, não obtém acesso a tal.

Partindo do pressuposto de que, devido à complexidade da temática, as pesquisas que se debruçam sobre a inclusão de camponeses PAEE dificilmente abarcam todas as faces desse prisma, tendemos a evitar conclusões fechadas. Nas férteis interfaces Educação Especial e Educação do Campo, muito mais do que fechar caminhos, pensamos em possibilidades de abrir outras fendas, outras indagações, outras miradas. Sendo assim, no âmbito de Mato Grosso do Sul, as sinalizações aqui suscitadas indicam que novos olhares ainda podem ser lançados sobre o direito à inclusão das populações camponesas PAEE, em particular para investigar o que tem levado ao aumento de escolas do campo; as variáveis que influenciam na

manutenção de escolas de certas localidades com menos estruturas que em outras; além das causas de redução no percentual de matrículas no AEE nas escolas do campo do estado.

REFERÊNCIAS

ANJOS, C. F. dos. **Realidades em contato: construindo uma interface entre Educação Especial e Educação do Campo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

BRASIL. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008)**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 93-104, maio-ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/08.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.

CORRÊA, R. A. R.; REBELO, A. S. Contexto escolar dos alunos da educação especial em escolas do campo em Corumbá MS: análise dos indicadores educacionais. **Perspectivas em Diálogo**. Naviraí, v. 6, n. 13, p. 62-79, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/9080/7075>. Acesso em: 02 dez. 2020.

FERNANDES, A. P. C. S. **A escolarização da pessoa com**

deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FERNANDES, B. M; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA.** Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

KASSAR, M. C. M.; MARCELO, R. M. Atendimento educacional especializado a crianças pequenas com deficiência: o caso de Mato Grosso do Sul. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, n. especial, p. 27-42, 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2953/1874>. Acesso em: 02 dez. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS nº 7111 de 16 de outubro de 2003.** Dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica nas Escolas do Campo, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: CEE/MS, 2003. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-7111.pdf>. Acesso em 30 dez. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS nº 7828 de 30 de maio de 2005.** Dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino. Campo Grande: CEE/MS, 2005. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-7828>.

pdf. Acesso em: 30 dez. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação CEE/MS nº 9367 de 27 de setembro de 2010. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: CEE/MS, 2010. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-9367.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 1.772 de 29 de setembro de 1997. Dispõe sobre o Programa Estadual de Educação Especial e dá outras providências. Campo Grande: Assembleia Legislativa, 1997. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/c19509bd4ab1ed6804256bfd00676ab6?OpenDocument>. Acesso em: 30 dez. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Lei Nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Campo Grande: Assembleia Legislativa, 2014. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2020.

NERES, C. C. As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NOZU, W. C. S. Educação especial e educação do campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NOZU, W. C. S.; KASSAR, M. C. M. Escolarização de crianças

e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16193/209209213445>. Acesso em: 05 dez. 2020.

NOZU, W. C. S.; SÁ, M. A.; DAMASCENO, A. R. Educação especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. IV, n. 07, p. 51-64, jul./dez., 2019.

NOZU, W. C. S.; SILVA, A. M.; SANTOS, B. C. Alunos público-alvo da educação especial nas escolas do campo da região centro-oeste: análise de indicadores de matrículas. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 920-934, dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11920/7803>. Acesso em: 05 dez. 2020.

OLIVEIRA, I. A. Desafios da educação inclusiva em escolas do campo na Amazônia paraense. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Inclusão escolar e educação especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte**. Marília: ABPEE, 2016. p. 329-341.

PALMA, D. T. **Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista —Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Indicadores Educacionais de Matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018.

RIBEIRO, E. A. **Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados.** 2020. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

SÁ, M. A. **Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em terra indígena Araribá.** Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SANTOS, E. R.; SIEMS, M. E. R. A escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo no município de Boa Vista/RR. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, e9003, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/9003/17034>. Acesso em: 05 dez. 2020.

SILVA, J. H. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

SILVA FILHO, D. M.; KASSAR, M. C. M. Acessibilidade nas escolas como uma questão de direitos humanos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29387/pdf>. Acesso em: 02 dez. 2020.

CAPÍTULO XIV

ESTUDANTES INDÍGENAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM RETRATO DA REGIÃO NORTE BRASILEIRA

Michele Aparecida de Sá
Universidade Federal de Minas Gerais
<http://orcid.org/0000-0001-8076-8383>
micheledes20@hotmail.com

Beatriz Fonseca Torres
Universidade Federal de Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0002-0001-5312>
torresfbia@gmail.com

Rafael Henrique de Resende Marciano
Universidade Federal de Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0002-8163-734X>
rafaelhmarc@gmail.com

Resumo: Neste texto, apresentaremos como está configurada a interface da Educação Especial com a educação escolar indígena na região norte do Brasil. Escolhemos como foco de análise as produções realizadas em programas de pós-graduação stricto sensu sobre o tema e os dados do censo escolar da educação básica referentes aos anos de 2007 e 2019. As variáveis utilizadas foram: necessidades educacionais especiais; modalidades de ensino; dependência administrativa e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os dados evidenciaram que nas terras indígenas da região norte existe um número expressivo de estudantes indígenas público-alvo da Educação Especial. No ano de 2019, foram identificados 943 alunos, um acréscimo de 692,5% quando comparado ao ano de 2007. De acordo com os dados do censo escolar, 81,6% dos estudantes indígenas da Educação Especial não recebiam, no ano de 2019, o AEE assegurado pela legislação vigente e importante para o desenvolvimento escolar dos alunos. Destacamos a relevância de se realizar discussões na região norte do Brasil juntamente com os povos indígenas para tratar especificamente

de ações que contribuam para a efetivação da escolarização dos estudantes indígenas público-alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Escolar Indígena. Censo Escolar.

INTRODUÇÃO

A educação é considerada um fenômeno próprio dos seres humanos, por meio dela as sociedades transmitem os seus valores, costumes, línguas e os conhecimentos produzidos historicamente. A educação formal é o meio pelo qual acontece a transmissão dos saberes sistematizados, em espaço específico, geralmente conhecido como escola. É planejada, sistematizada e ocorre em tempo determinado. Por contribuir com o desenvolvimento social e cultural, a educação escolar vem se constituindo como um dos direitos fundamentais para exercício da cidadania.

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988) é considerada um documento marco para a democratização da educação no Brasil. No Artigo 205 ficou estabelecido que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa. No artigo 208 é assegurado que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988).

A C.F/1988, diferente das suas antecessoras, apresenta avanço ao assegurar o direito à educação a todas as pessoas, independente da sua classe social, etnia, raça, cor, gênero, condições físicas e mentais. Nesse documento é garantido, ainda, que o acesso ao ensino obrigatório (Educação Básica) é direito público subjetivo, isto significa que é um direito da pessoa e obrigatoriedade do Estado em garanti-lo e oferecê-lo gratuitamente.

Embora a C.F/1988 garanta o direito à educação escolar, no século XXI ainda temos desigualdade no acesso, na apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente e exclusão das minorias sociais. De acordo com Cury (2008, p. 210), a “[...] educação escolar não teve e ainda não tem sua distribuição efetivamente posta à disposição do conjunto dos cidadãos sob a égide da igualdade de oportunidades e de condições”. Por este motivo o direito à educação no Brasil se tornou bandeira de luta das minorias sociais.

Os povos indígenas, considerados minoria étnica, têm lutado constantemente pelo direito à educação escolar e reconhecimento de sua diversidade nos processos pedagógicos. Segundo Vilanova, Fenerich e Russo (2011), esse direito foi conquistado na Constituição Federal de 1988 a partir do resultado de um longo processo de mobilização de setores indígenas e indigenistas. Assim, no artigo 210 é assegurado aos povos indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. No artigo 215 é estabelecido como dever de o Estado proteger as manifestações culturais indígenas. (BRASIL, 1988).

Outra minoria social que tem lutado pelo direito à educação são as pessoas com deficiência. No final da década de 1970, começaram a se organizar para que direitos fundamentais como saúde, educação, trabalho, transporte fossem garantidos. Segundo Lanna Júnior (2010), desde 1986, especificamente no período de debates da Constituinte, os grupos de pessoas com deficiência tiveram protagonismo notável e conseguiram que os seus direitos fossem garantidos em várias áreas, sendo uma delas a educação. No Artigo 208 ficou assegurado que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988). A partir da Constituição outros documentos normativos foram elaborados (BRASIL, 1996; 2008; 2015) para assegurar o direito à educação das pessoas com deficiência, preferencialmente na escola regular.

Nas últimas décadas, com os avanços das políticas educacionais destinadas as minorias sociais, verificamos aumento expressivo nas

matrículas da educação básica de alunos indígenas e alunos com deficiência. (MELETTI; BUENO, 2011; SÁ, 2015; REBELO; KASSAR, 2018). Outro fato observado é a presença de alunos indígenas com deficiência matriculados em escolas localizadas em terras indígenas. (SÁ, 2011; 2015; SILVA, 2014). Essa última situação exige estudos específicos para evidenciar como está sendo implementado o direito à educação para as pessoas indígenas com deficiência que podem sofrer múltiplas ou agravadas formas de discriminação, resultante da associação de duas condições: ser indígena e possuir deficiência.

Diante deste contexto, o presente estudo objetiva apresentar como se configura a interface da Educação Especial com a educação escolar indígena na região norte do Brasil. Essa região foi escolhida por possuir o maior número de pessoas declaradas indígenas no Brasil. De acordo com o Censo Demográfico (2010), havia 305.152 indígenas na região, representando 37,1% dessa população em âmbito nacional.

Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e sua interface com a Educação Escolar Indígena

No cenário brasileiro, a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva passou a ser discutida nos princípios de igualdade de oportunidade, reconhecimento e respeito à diferença após conferências realizadas em âmbito internacional. A primeira foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO no ano de 1990, em Jomtien (1990), que resultou na elaboração da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. No Artigo 3 desse documento é proposto que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência requerem atenção especial, e por esse motivo, torna-se fundamental criar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação.

A temática da Educação Especial na perspectiva inclusiva foi tratada de forma específica na Conferência Mundial de Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha no ano de 1994 em cooperação com a UNESCO. Nessa conferência, reconheceu-se a necessidade e urgência de

providenciar educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino, e foi elaborada a “Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”.

A partir desses dois movimentos internacionais, outros foram realizados com o mesmo propósito, citamos a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). O Brasil passou a ser signatário de todas as convenções e declarações citadas neste texto e assumiu o compromisso de garantir que as políticas educacionais fossem elaboradas e implementadas de modo a garantir igualdade de oportunidades e a não discriminação das pessoas com deficiência.

Na década de 2000, especificamente durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), foram criadas políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008; 2009), assim como ações para formação de professores e propagação do atendimento educacional especializado por meio das salas de recursos multifuncionais. Essas iniciativas resultaram em aumento expressivo do número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino em todas as etapas, níveis e modalidades. (MELETTI; BUENO, 2011).

Ao considerar a pluralidade cultural existente no Brasil, as políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva tiveram que se adequar e contemplar a diversidade e particularidades presente nas escolas brasileiras. Tornou-se necessário considerar a existência de pessoas com deficiência em diversos contextos, inclusive em terras indígenas.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) firma o compromisso do poder público pela inclusão escolar. Em suas diretrizes consta a primeira menção, em documentos oficiais, da Educação Especial para atendimento educacional de indígenas com deficiência. (SÁ, 2015). Na PNEEPEI, assegurou-se a inserção de recursos, serviços e Atendimento Educacional Especializado

(AEE) nos projetos pedagógicos, em todos os níveis, etapas e modalidades, constituídos de acordo com as especificidades socioculturais dos educandos. (BRASIL, 2008).

O Decreto nº 6.949/2009 promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência realizada em Nova York em 30 de março de 2007. Em seu texto, reiterou que as pessoas com deficiência devem gozar dos mesmos direitos e liberdades, “[...] sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.” (BRASIL, 2009). Além disso, reconheceu que, além de já estarem sujeitas à discriminação, a presença de outra característica socialmente marginalizada agrava as situações de preconceitos já existentes. Portanto, cabe ao poder público atuar na promoção e proteção dos direitos humanos desses sujeitos, principalmente, dos que apresentam maior necessidade de apoio.

A transversalidade da Educação Especial na educação indígena é retomada, em 2012, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica aprovada pelo Ministério da Educação. O documento atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade de assegurar o AEE visando “[...] a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes que demandam esse atendimento.” (BRASIL, 2012). Além disso, cabe a eles garantir a acessibilidade através de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades do público-alvo da Educação Especial.

Segundo Sá (2015), as diretrizes apresentam avanços ao definir em seu texto que a opinião da família, dos professores indígenas e as questões culturais de cada comunidade devem ser levadas em consideração na identificação das NEE. Pode haver divergências entre a comunidade indígena e a sociedade não indígena em relação a concepção de necessidade e/ou deficiência. Entretanto, mesmo com orientações que visem a assegurar acesso, permanência e conclusão do ensino “[...] no documento

nada consta sobre a apropriação do conhecimento que é um fator decisivo para o aluno concluir com sucesso o processo de escolarização.” (SÁ, 2015, p. 118-119).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela lei nº 13.005/2014 com duração até 2024, reafirma a obrigação de todos os entes federados considerarem em seus planos de educação as necessidades específicas das comunidades indígenas, assegurando a equidade educacional e a diversidade cultural. Também, fomentando o atendimento dos educandos indígenas em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais observando as especificidades da comunidade (BRASIL, 2014). A Meta 4 é destinada a tratar especialmente da temática relacionada à Educação Especial fixando como objetivo:

[...] universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

Além disso, no decorrer da vigência do PNE, como uma das estratégias, estabeleceu-se o compromisso de implantar Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e fomentar a formação continuada de professores para atuar no AEE, inclusive nas escolas indígenas.

Identificamos nas políticas educacionais avanços relacionados à interface da Educação Especial com a educação escolar indígena. Por este motivo, pretendemos nas seções subsequentes apresentar os estudos que abordam essa interface e demonstrar como as políticas estão sendo implementadas no contexto das terras indígenas da região norte do Brasil por meio do censo escolar da educação básica.

Educação Especial e sua Interface com a Educação Escolar Indígena nas pesquisas

Estudos sobre a interface da Educação Especial com a educação escolar indígena estão sendo produzidos no Brasil nas últimas décadas. Ao pesquisarmos no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com os descritores “índio deficiência; indígena deficiência; indígena educação especial; educação especial e educação escolar indígena; educação escolar indígena atendimento educacional especializado; educação indígena inclusão escolar”, encontramos 16 publicações produzidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo nove (9) no estado de Mato Grosso do Sul, dois (2) na Bahia, um (1) no Amazonas, um (1) no Paraná, um (1) Rondônia, um (1) São Paulo e um (1) Minas Gerais.

Percebe-se que os estudos relacionando a temática são historicamente recentes, o primeiro estudo realizado é datado 2002 e a maioria dos trabalhos foram defendidos em programas de mestrado (12) e apenas quatro (4) em programas de doutorado. Com relação às regiões onde foram realizadas as pesquisas, verificamos que todas as regiões do Brasil tiveram estudos desenvolvidos: Norte (2), Nordeste (2), Sul (1), Sudeste (2) e Centro-Oeste (9). Como o foco do nosso estudo está na região norte do país, a seguir apresentaremos as produções que foram desenvolvidas nesta região, especificamente, nos estados de Rondônia e Amazonas.

No estado de Rondônia, Verene (2005) buscou analisar a aplicabilidade das políticas públicas relacionadas ao público com necessidades especiais pertencentes às populações indígenas. Nessa busca, o autor identificou e caracterizou as políticas encontradas de acordo com as diferentes tipologias e realidades étnicas das populações indígenas. Além disso, verificou como os órgãos públicos atuavam no cumprimento dessas normativas e a estruturação do atendimento aos sujeitos.

A pesquisa teve como objetivo investigar aspectos relacionado às políticas públicas na saúde, entretanto, o autor entendeu que tais propostas não poderiam ser tratadas de forma isolada por essa temática estar vinculada

às outras questões sociais, como os aspectos educacionais, territoriais, econômicos, políticos e religiosos. (VERENE, 2005, p. 20). Em relação à Educação Escolar Indígena, em interface com as Necessidades Especiais, Verene (2005, p. 70) identificou um déficit na formação dos educadores indígenas quanto ao processo educacional de crianças com Necessidades Especiais destacando que, tanto na saúde quanto na educação, não havia um trabalho específico para o atendimento dessas pessoas.

Nessa perspectiva, o autor constata uma problemática na relação entre saúde e educação devido à escassa articulação entre esses aspectos relacionados individual e coletivamente com as necessidades especiais. Identifica que nas comunidades indígenas havia diversos fatores que poderiam ocasionar deficiências e que a formação de um projeto político pedagógico - através da aproximação entre as escolas indígenas e a formação do professor indígena - que contemplasse ações de saúde e saneamento, poderia fomentar um diálogo intercultural e estabelecer uma consciência crítica. Recomenda ainda:

[...] g) Da mesma forma, deve-se aprofundar estudos e avançar no diálogo inter e transdisciplinar, no sentido de criar local de qualificar ainda mais a política de atendimento aos índios com necessidades especiais; h) Criar efetivamente o Curso de Educação Superior para os professores índios; implementando uma formação política e pedagógica que esteja voltada aos futuros docentes que vão formar professores para atuarem naquelas comunidades, a partir de seus próprios interesses, saberes e significados. O curso deverá abrir perspectivas para a criação de outros cursos também na área de saúde. (VERENE, 2005, p. 126).

Em relação ao contexto amazonense, Rodrigues (2014) investiga as condições do alunado com necessidades educacionais especiais matriculados em uma escola indígena municipal. Também, a influência da concepção de educação inclusiva na realidade educacional indígena “numa perspectiva social e pedagógica na Comunidade Indígena Tikuna de Filadélfia, situada no município de Benjamin Constant, AM.” (RODRIGUES, 2014, p. 16).

Rodrigues (2014, p. 66) demonstra que mesmo com os avanços,

tanto nacionais quanto estaduais, no entendimento da Educação Escolar Indígena no modelo intercultural e diferenciado, havia ainda a reivindicação dos povos indígenas em garantir autonomia no processo educacional de modo a assegurar a participação dos próprios indígenas, lideranças e a comunidade na estruturação da escola indígena.

No que diz respeito à educação inclusiva, Rodrigues (2014) constatou a adesão à política de inclusão em toda rede municipal de ensino, consequentemente, também na escola indígena pesquisada, mesmo não existindo um trabalho específico voltado sua implementação. Percebeu-se que havia um discurso de promoção da inclusão mesmo não havendo conhecimento - por parte de todos os profissionais da educação - do conteúdo dos documentos que orientam o processo educativo na perspectiva inclusiva.

Por fim, identificou-se dificuldades na realização de trabalhos diferenciados na escola indígena, cabendo à escola e ao município investir na formação continuada dos docentes e ampliar a oferta de salas de recurso na zona rural para que a educação inclusiva integre realmente às escolas indígenas.

Os estudos apresentados evidenciam a necessidade de se aprofundar as discussões sobre a interface da Educação Especial, principalmente no que se refere ao acesso à educação e saúde, ampliação do Atendimento Educacional Especializado, a formação inicial e continuada dos professores e professoras indígenas para trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial e ampliação e adequação da estrutura física das escolas indígenas.

Estudantes indígenas público-alvo da Educação Especial: análise a partir do censo escolar

Para apresentar como está configurada a interface da educação especial com a educação escolar indígena na região norte do Brasil, optamos por utilizar dados quantitativos. De acordo com Gatti (2004), apesar do uso

de dados quantitativos na pesquisa educacional brasileira não ter tradição sólida, os números e suas relações se tornam importantes, trazendo efetivos subsídios para a compreensão de fenômenos educacionais. Sabendo disso, a presente pesquisa foi pautada no levantamento de dados referentes aos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em escolas localizadas em terras indígenas da região Norte brasileira.

Realizou-se, então, o levantamento dos microdados do Censo Escolar¹, encontrados para *download* no site do INEP, de 2007 e 2019. (BRASIL, 2007; 2019). Delimitou-se estes anos pelo fato de que até 2006 a unidade básica do censo escolar era a escola e a partir de 2007 o censo escolhe o aluno como unidade básica de coleta e recolhe informações específicas sobre cada aluno, cada escola, cada professor regente de turma, ou seja, amplia o número de informações a serem disponibilizadas. O ano de 2019 foi escolhido por ser o último censo divulgado pelo INEP.

Os dados foram executados a partir do *Software IBM SPSS Statistics 20* no banco de matrículas. Delimitou-se a região norte por apresentar a maior população indígena do país. Foi selecionada a localização diferenciada “terras indígenas” e escolhida as seguintes variáveis para análise: Necessidades Educacionais Especiais; modalidades de ensino; dependência administrativa e Atendimento Educacional Especializado.

A população indígena representava, de acordo com o IBGE, em 2010, 0,4% da população brasileira. Sendo que 37,1% (305.152) dessas pessoas estavam concentradas na região norte, representando o maior contingente entre as regiões do país. Em relação à incidência de deficiências na população indígena da região norte, temos 43.524 indivíduos (14,3%) que declararam apresentar pelo menos uma das deficiências investigadas (visual, auditiva, motora e mental/intelectual) como podemos verificar na figura 1 (IBGE, 2010).

1 O Censo da Educação Básica é um levantamento de dados estatístico-educacionais nacionais, realizado, anualmente, e coordenado pelo INEP. A coleta de dados é realizada em toda rede pública e privada do país, O INEP disponibiliza os bancos de microdados sobre as escolas, as matrículas, as turmas e os docentes da Educação Básica Brasileira, onde é possível acessar todas as informações referentes a estes itens. (BRASIL, 2017).

FIGURA 1 - DADOS DEMOGRÁFICOS REFERENTES À POPULAÇÃO INDÍGENA E POPULAÇÃO INDÍGENA COM DEFICIÊNCIA POR REGIÃO GEOGRÁFICA BRASILEIRA



FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA COM BASE NO CENSO DEMOGRÁFICO (2010) - IBGE

Embora a região norte tenha a maior população indígena do país, a região nordeste possui o maior número de pessoas indígenas que declararam possuir algum tipo de deficiência. Sugere-se que estudos sejam realizados na região para verificar o motivo da prevalência ser maior do que nas outras regiões do país.

Com relação aos estudantes indígenas público-alvo da Educação Especial matriculados em escolas localizadas em terras indígenas da região norte, os dados estão apresentados na tabela 1.

TABELA 1: MATRÍCULAS EM TERRAS INDÍGENAS NA REGIÃO NORTE POR MODALIDADE DE ENSINO

MATRÍCULAS	Ensino Regular		Educação Especial		Educação de Jovens e Adultos (EJA)	
	2007	2019	2007	2019	2007	2019
Total geral	84889	123296	25	0	8064	8892
Estudantes com NEE	49	892	25	0	45	51

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA COM BASE NO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: MICRODADOS, MEC/INEP (2007 E 2019).

De modo geral, verifica-se que as matrículas em terras indígenas tiveram acréscimo de 42,18% no período estudado. Ao analisar especificamente as matrículas dos estudantes indígenas público-alvo da Educação Especial, identificou-se um aumento expressivo de 692,5% no mesmo período. A hipótese levantada neste estudo é que as políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008; 2012; 2015) impulsionaram as matrículas desses alunos nas escolas localizadas em terras indígenas da região norte. Achados semelhantes foram encontrados no estudo realizado por Meletti e Bueno (2011) sobre as matrículas gerais de alunos público-alvo da Educação Especial no Brasil. Os autores evidenciaram aumento expressivo nos últimos anos no país.

Ao analisar separadamente cada modalidade de ensino, identificou-se que a maior parte dos estudantes indígenas público-alvo da Educação Especial da região norte está matriculada no ensino regular. Fato que também foi evidenciado por Sá (2015) em estudo sobre as matrículas de alunos indígenas com deficiência no Brasil. No caso da modalidade Educação Especial, considerada substitutiva ao ensino regular (classes e escolas especiais), ocorreu redução expressiva. No ano de 2019, não existia matrículas nesta modalidade de ensino. No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ocorreu pouca variação das matrículas ao comparar os anos de 2007 e 2019, com leve acréscimo de seis (6) matrículas.

A tabela 2 apresenta as matrículas em terras indígenas na região Norte, de 2007 e 2019, por modalidade de ensino e tipo de necessidade educacional especial.

TABELA 2: MATRÍCULAS EM TERRAS INDÍGENAS NA REGIÃO NORTE POR MODALIDADE DE ENSINO E TIPO DE NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL (NEE)²

NEE	Ensino Regular		Educação Especial		EJA	
	2007	2019	2007	2019	2007	2019
Cegueira	1	11	0	0	0	1
Baixa visão	6	118	2	0	2	15
Surdez	1	71	0	0	0	2
Deficiência Auditiva	4	75	3	0	5	4
Surdocegueira	0	0	0	0	0	0
Deficiência física	12	224	7	0	16	10
Deficiência mental	18	-	5	-	3	-
Deficiência intelectual	-	463	-	0	-	22
Deficiência múltipla	6	99	1	0	19	3
Transtornos invasivos do desenvolvimento	5	-	3	-	1	-
Síndrome de Down	4	-	6	-	2	-
Altas habilidades/ Superdotação	0	6	0	0	0	0
Transtorno do Espectro Autista	-	42	-	0	-	1

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA COM BASE NO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: MICRODADOS, MEC/INEP (2007 E 2019).

Após analisar a tabela 2, verifica-se a presença de quase todas as NEE nas terras indígenas da região norte, apenas a surdocegueira não foi encontrada no período analisado. A NEE que teve maior incidência no ano de 2007 foi a deficiência física (35 casos) e as que tiveram a menor foram a cegueira e surdez (cada uma com um caso). No ano de 2019, ocorreu crescimento expressivo das matrículas de estudantes indígenas com NEE (692,5%). A deficiência que teve a maior incidência foi a deficiência intelectual com

² As variáveis relacionadas ao tipo de Necessidade Educacional Especial se transfiguram, são substituídas ou desabilitadas, de acordo com o passar dos anos, o que justifica a diferenciação entre os anos de 2007 e 2019.

485 estudantes matriculados em classes comuns, o que corresponde a 41,5% das matrículas de alunos com NEE em terras indígenas da região norte. A deficiência física correspondeu a segunda maior incidência, com 234 matrículas de estudantes indígenas (20,05%) e a terceira resultou na baixa visão, com 133 matrículas (11,40%) no ano de 2019. Estudo de Sá (2015) sobre a caracterização das matrículas de alunos indígenas com deficiência no Brasil evidenciou que a deficiência intelectual e deficiência física são as que mais estão presentes entre escolares indígenas, fato este correspondente aos mesmos achados desta pesquisa.

Com relação ao número das matrículas em terras indígenas na região Norte por dependência administrativa (federal, estadual, municipal e privada), nos anos de 2007 e 2019, não foram encontradas matrículas de estudantes indígenas público-alvo da Educação Especial nas dependências administrativas federal e particular. De acordo com os dados do censo escolar a rede estadual de ensino possui a maior parte das matrículas (63,8%) dos estudantes indígenas da Educação Especial e a rede municipal de ensino atende 36,2% das matrículas deste público.

A tabela 3 apresenta dados das matrículas em terras indígenas na região Norte referentes ao Atendimento Educacional Especializado, por tipo de necessidade educacional especial, do ano de 2007 e 2019.

TABELA 3: MATRÍCULAS EM TERRAS INDÍGENAS NA REGIÃO NORTE POR ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E TIPO DE NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL

NEE	Recebe AEE	
	2007	2019
Total NEE	53	214
Cegueira	0	1
Baixa visão	2	25
Surdez	0	22
Deficiência Auditiva	5	16
Surdocegueira	0	0

Deficiência física	18	41
Deficiência mental	5	-
Deficiência intelectual	-	138
Deficiência múltipla	20	29
Transtornos invasivos do desenvolvimento	4	-
Síndrome de Down	3	-
Altas habilidades/ Superdotação	0	0
Transtorno do Espectro Autista	-	5

FORTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA COM BASE NO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: MICRODADOS, MEC/INEP (2007 E 2019).

No ano de 2007, 40,1% dos estudantes indígenas público-alvo da Educação Especial recebiam o atendimento educacional especializado. As deficiências física e múltipla foram as mais contempladas com este tipo de atendimento. No ano de 2019, 18,04% dos estudantes indígenas da Educação Especial receberam atendimento educacional especializado: este dado é alarmante, tendo em vista que o AEE é um serviço garantido por diversas legislações (BRASIL, 1988; 1996; 2009; 2015) e o poder público precisa se organizar para oferecer este atendimento a todos os alunos que necessitarem. Ao analisar as matrículas dos estudantes indígenas que receberam o AEE, identificamos que as deficiências intelectual, física e múltipla foram as mais contempladas com este tipo de atendimento.

Considerações finais

A interface da Educação Especial com a educação escolar indígena está presente nas políticas de educação brasileira desde o ano de 2008, com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva. (BRASIL, 2008). No contexto das pesquisas produzidas em programas de pós-graduação *stricto sensu*, essas pesquisas são relativamente recentes, o primeiro estudo foi defendido no ano de 2002 e até o presente momento foram encontrados 16 estudos, sendo a maioria nos programas de mestrado.

Com relação a essa interface em terras indígenas localizadas na região norte do Brasil, identificamos a existência de dois estudos (VENERE, 2005; RODRIGUES, 2014), um no estado de Rondônia e o outro no estado do Amazonas. Ambos os trabalhos demonstram a necessidade de aprofundar as discussões sobre o tema, especialmente acerca do acesso à educação, formação inicial e continuada dos professores indígenas, ampliação do Atendimento Educacional Especializado e adequação da estrutura física das escolas indígenas.

Os dados do censo escolar da educação básica evidenciaram que nas terras indígenas da região norte existe um número expressivo de estudantes indígenas público-alvo da Educação Especial. No ano de 2007, antecedente as políticas que discutem a interface, tinham 119 alunos matriculados e no ano de 2019 as matrículas aumentaram significativamente, foram identificadas 943 matrículas, acréscimo de 692,5%.

Embora o acesso dos estudantes indígenas, público-alvo da Educação Especial, tenha aumentado em escolas regulares dentro de terras indígenas da região norte, ainda é necessário promover ações para efetivação das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva. De acordo com os dados do censo escolar, 81,6% dos estudantes da Educação Especial não recebiam, no ano de 2019, Atendimento Educacional Especializado assegurado pela legislação vigente e importante para o desenvolvimento escolar dos alunos.

Diante deste cenário, destacamos a relevância de se realizar discussões na região norte do Brasil, juntamente com os povos indígenas, para tratar especificamente de ações que contribuam para efetivação da escolarização dos estudantes indígenas público-alvo da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educacionais especiais.** Tradução: Edílson Alkmim da Cunha. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução do CNE/CEB, nº 4/2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica. 2007 - 2019.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005/2014.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024>. Acesso em: 02 dez. 2020

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Decreto nº 6.949/2009.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 02. dez. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.** Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educ. rev.**, Belo Horizonte. n. 48, p. 205-222, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 dez. 2020.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa** (USP), São Paulo, v. 30, n. 01, p. 11-30, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico. Tabela 3426 - População residente por tipo de deficiência, segundo o sexo e a cor ou raça - Amostra - Características Gerais da População.** Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3426>. Acesso em: 02. dez. 2020

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018.

RODRIGUES, D. S. **A educação inclusiva na escola indígena Ebenezer do povo Tikuna da comunidade de Filadélfia no município de Benjamin Constant-AM**. Dissertação (Mestrado em Educação e Religião), Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2014.

SÁ, M. A. **O escolar indígena com deficiência visual na Região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

SÁ, M. A. **Educação e Escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SILVA, J. H. da. **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado em escolas indígenas**.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

VENERE, M. R. **Políticas Públicas para Populações Indígenas com Necessidades Especiais em Rondônia: o duplo deságio da diferença. Dissertação** (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, 2005.

VILANOVA, R.; FENERICH, C.; RUSSO, K. Direitos individuais e direitos de minorias: o Estado brasileiro e o desafio da educação escolar indígena. **Rev. Lusófona de Educação**, n. 17, p. 31-47, 2011.

CAPÍTULO XV

PROCESSOS INCLUSIVOS NO ENSINO DE ARTE: ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE BOA VISTA-RR

Emmanuela Chuery Schardong Pinho
Universidade Federal de Roraima
<https://orcid.org/0000-0003-1638-2034>
emmanuelaschardong@gmail.com

Ivete Souza da Silva
Universidade Federal de Roraima
<https://orcid.org/0000-0002-9895-0957>
ivetesouzadasilva@yahoo.com.br

Resumo: O artigo apresentado é fruto de uma pesquisa de conclusão de curso realizada no Curso de Artes Visuais Licenciatura na Universidade Federal de Roraima, no período de 2014-2015. Teve como objetivo analisar o processo de inclusão nas aulas de Arte em uma classe de ensino regular de uma Escola da Rede Pública Estadual de Boa Vista-RR. Surgiu a partir de experiências vividas pela então acadêmica do Curso de Artes Visuais, durante o período de atuação como bolsista pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A partir dessa vivência, houve o interesse de aprofundar sobre o tema inclusão social e como ela ocorre nas aulas de Arte. A pesquisa caracteriza-se como sendo de abordagem qualitativa e do tipo etnográfica. Como material de coleta de dados foram utilizados a aplicação do questionário aberto com a professora da disciplina de Arte e o diário de campo, utilizado para as anotações durante a inserção na escola. A inclusão embora muito discutida, pelo fato de se tratar de pessoas com deficiência, não possibilita acompanhamento adequado ao tipo de necessidade de cada educando, o que acaba afastando ainda mais esses alunos do convívio social, uma vez que a sociedade, não sabe lidar com suas deficiências e as discrimina sem ao menos conhecer. Entre tantas exclusões existentes esta pesquisa foca na importância e na possibilidade

de incluir esses alunos em atividades desenvolvidas pela disciplina de Arte.
Palavras-chave: Inclusão social. Artes Visuais. Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Os escritos aqui apresentados foram publicados originalmente nos Anais do XXVI Congresso Nacional de Arte Educadores do Brasil (ConFAEB) no ano de 2016, com o artigo intitulado “A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Artes Visuais de uma escola da rede pública estadual de Boa Vista-RR”, no campo das Artes. O artigo é fruto da pesquisa de Conclusão de Curso realizada no Curso de Artes Visuais Licenciatura na Universidade Federal de Roraima, no período de 2014-2015, por Emmanuela Chuery Schardong e orientado pela profa. Dra. Ivete Souza da Silva. Neste momento, buscamos a divulgação do resultado da pesquisa, desenvolvida no âmbito da educação, ampliando assim seu espaço de discussão e reflexão, uma vez que há pouco material publicado na área tendo como articulação os processos de inclusão no ensino de Artes. Outro fator que nos movimenta a divulgação destes escritos na área da educação é o fato da pesquisa em questão originar a investigação que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (PPGEduc/UFRR) pelas autoras, na linha Educação e Processos Inclusivos. Nesta revisão e reescrita do texto optamos por manter parte do artigo publicado no XXVI ConFAEB, bem como ampliar alguns debates acerca da educação inclusiva e do ensino de Artes abordando outras dimensões tratadas na Monografia de Conclusão de Curso apresentada por Emmanuela Chuery Schardong.

Apontamentos metodológicos sobre a investigação

O campo de estudo escolhido para desenvolver a pesquisa foi uma escola da rede pública estadual, situada no centro da cidade de Boa Vista, Roraima. Para sua realização foi feita a inserção da pesquisadora na disciplina de Arte desde o início do ano de 2014, começando as primeiras observações no segundo semestre de 2014, e finalizando no segundo

semestre de 2015. Tendo em vista que a disciplina de Arte é ofertada, na escola, apenas para o 1º ano do Ensino Médio, as primeiras turmas que a serem observadas são todas dessa série, mais especificamente as turmas que têm alunos com necessidades especiais: turmas 102, 107, 103 e 104, em que há cinco alunos com diagnósticos, sendo eles, 2 (dois) surdos, 1 (um) com deficiência auditiva, 1 (um) com deficiência intelectual e 1 (um) com deficiência intelectual leve. Havia, na escola, outros alunos com deficiência ou que apresentavam alguns sintomas, mas, por não possuírem diagnóstico não tinham atendimento especializado, conforme informações cedidas pela professora da sala multifuncional. Quando começou o ano letivo de 2015, ao retornar o campo de estudo, constatou-se que, dos cinco alunos com necessidades especiais apenas um reprovou de ano. Esse ano as turmas com os alunos com diagnósticos são 105, 104 e 103, havendo três alunos, sendo eles, 1 (um) baixa visão, 1 (um) intelectual e 1 (um) aluno com surdes oriundo de uma das turmas do ano de 2014.

A metodologia utilizada possui caráter qualitativo do tipo etnográfico. Para a coleta de dados foi realizado um questionário com a professora regente da disciplina de Arte e observações, registradas no diário de campo, referente as suas aulas e aos espaços inclusivos da escola. Os dados coletados foram analisados seguindo as ideias propostas pelo autor, no que se refere a “análise de dados de uma pesquisa etnográfica” (GIL, 2010, p. 130). Segundo o autor, “A análise de dados na pesquisa etnográfica inicia-se no momento em que o pesquisador seleciona o problema e só termina com a redação da última frase do seu relatório”. Nesse sentido, desde os primeiros contatos com a escola e com as turmas participantes da pesquisa, foram sendo feitas anotações sobre o vivenciado. Gil (2010, p. 132) fala sobre a importância da “redação do relatório” para a pesquisa etnográfica, afirmando que o pesquisador dispõe nesse processo de “muita liberdade para apresentar seus resultados”, necessitando posteriormente transformá-los em um texto com “rigor científico”.

Os procedimentos de “leitura do material” e “triangulação” também foram realizados. A leitura do material se deu a partir dos escritos/

anotações produzidos, bem como a apreciação de documentos e materiais disponíveis na sala multifuncional da escola. A inserção no espaço da sala multifuncional deu acesso ao diagnóstico dos alunos com deficiência, as turmas em que estavam matriculados e o andamento do acompanhamento realizado pela sala. Quanto à triangulação dos dados, que segundo Gil (2010, p. 131), “é um procedimento básico na pesquisa etnográfica” e “refere-se ao uso de dois ou mais métodos para verificar se os resultados obtidos são semelhantes”, o uso do diário de campo, o questionário aberto e os materiais acessados na sala multifuncional, permitiram tal procedimento.

O processo da inclusão na educação e o ensino de Arte

Antes do século XX não existia a ideia de inclusão no Brasil, a inclusão social veio ser tratada há poucos anos, sendo ainda um tema novo e pouco discutido. Hoje, a educação especial ganhou ênfase pelo fato de estarmos vivendo esse processo de inclusão nas escolas. Quando incluímos um aluno com deficiência na sala de aula, estamos dando mais chances de ele conseguir superar seus limites e ter mais oportunidades no decorrer de sua vida. A inclusão começou a ser tratada como um assunto que diz respeito a toda a sociedade, a partir das próprias pessoas com necessidades especiais junto com seus familiares, onde buscaram igualdade de direitos. A educação foi um dos primeiros direitos a ser conquistados. A escola - que para muitas crianças é o primeiro lugar onde ela começa a conviver com a sociedade para além do seu núcleo familiar – em 1988 com a Constituição da República Federativa do Brasil passa a ser um direito de todos, estabelecendo em seu Art. 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Tendo a República Federativa do Brasil como um dos seus objetivos fundamentais, conforme Art. 3º, inciso IV, “promover o bem de todos,

sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Durante o período de imersão como bolsista do programa PIBID na escola, visualizou-se que já existem projetos que trabalham a inclusão social no meio escolar. Em algumas situações, foi possível perceber que os alunos com deficiência podem ter um grau de concentração igual ou superior ao de uma criança não deficiente, bastando, para tanto, que se tenha o devido acompanhamento de uma pessoa capacitada em sala de aula e que essa pessoa consiga incluir essas crianças na temática desenvolvida, extraindo o máximo possível das suas potencialidades.

A própria Constituição Federal em seu Artigo 5º estabelece que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988). O que deixa claro a intenção do Estado em resguardar os interesses de qualquer pessoa e, ainda, garantir que independente de diferenças físicas ou mentais, nenhuma pessoa tenha seus direitos violados.

Elizabete Tunes (2003) classifica a sociedade como uma “sociedade excludente”, falando não só sobre as deficiências, mas de todo um campo de exclusão. Como cita a autora, “um desempregado é uma forma bastante clara de exclusão e atinge a todas as pessoas acima de uma idade” (TUNES, 2004. p. 6). Nesse sentido, todos nós já fomos excluídos de alguma forma da sociedade, por não cumprir padrões que esta estabelece.

As pessoas com necessidades especiais encontram e sempre encontraram dificuldades para estarem e/ou sentirem-se inseridas na sociedade. Tudo que foge das regras/padrões da sociedade dita “normal” o ser humano exclui, dificultando assim, a convivência com o que lhe parece diferente.

Pedagogos e médicos por volta do século XVI começaram a discutir sobre o processo da educação especial (MENDES, 2010). Tendo em vista a questão pedagógica, eles lutaram contra os conceitos da época, em um cenário onde a educação formal não era direito para todos.

Conforme Mendes (2010, p. 387), “Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos”.

Com algumas experiências e métodos eles chegaram à conclusão de que a institucionalização em asilos e hospícios era o melhor lugar para essas crianças “consideradas desviantes” (MENDES, 2006). Foi o início da segregação, uma vez que acreditavam que essas pessoas, “diferentes” estariam melhores em lugares, onde todos tinham as mesmas características, seriam mais cuidadas e protegidas separadas das pessoas ditas “normais”. Algumas práticas reguladoras da sociedade eram impostas as pessoas deficientes e faziam com que elas tivessem ainda mais dificuldades para estarem envolvidas no contexto social.

A falta de conhecimento sobre as deficiências fez com que essas pessoas fossem marginalizadas. Uma pessoa com deficiência era como um ser imutável, incapacitado e defeituoso e, por essas razões, precisava ser isolada do restante das pessoas ditas normais. Segundo Mendes:

[...] Paralelamente a esse embate sobre as diferentes formas de se conceber as diretrizes de uma política de inclusão escolar nos sistemas de ensino, que vai se prolongar ao longo da década de 1900, chegando até a atualidade, observa-se o surgimento de um contexto histórico mundial que passou a reforçar cada vez mais a ideologia da educação inclusiva, que, embora pareça historicamente ter surgido de forma mais organizada nos Estados Unidos, ganhou a mídia e o mundo a partir da metade da década de 1900. [...] (MENDES, 2006, p. 394).

Mendes (2006) fala sobre a história da educação especial, desde sua origem nos Estados Unidos, tratando das experiências e das divergências do assunto. Enfatiza sobre a evidente influência estadunidense na inclusão escolar, bem como suas reformas e movimentos que lutaram pela integração das pessoas com deficiência na sociedade. A autora aborda sobre todo o processo de normalização e integração escolar mundial, no qual as pessoas com deficiência adquiriram o direito de conviver socialmente, como

qualquer outro ser. Ainda segundo a autora, no Brasil, a institucionalização da educação especial começou a partir do século XIX.

[...] Assim, o início da institucionalização da educação especial em nosso país coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da “normalização” no contexto mundial, e passamos a partir de então a atuar, por cerca de trinta anos, sob o princípio de “integração escolar”, até que emergiu o discurso em defesa da “educação inclusiva”, a partir de meados da década de 1990. [...]. (MENDES, 2006, p. 397).

O processo educacional tem como objetivo mostrar a importância da educação na sociedade e a forma como esta se estruturou. Mendes (2006) trata do processo de desenvolvimento da Educação Inclusiva e as leis para a inclusão dos deficientes na sociedade, mostrando seus direitos e estabelecendo respeito às diversidades, para que eles possam reconhecer e assumir sua própria personalidade, sem se preocupar com os princípios de normalização impostos pela sociedade.

Sasaki (2003) fala sobre uma inclusão para todos, tratando dos paradigmas que envolvem as pessoas com deficiência e como trabalhar com essas pessoas na sociedade atual. Ele discute em seu livro intitulado “Inclusão Construindo uma sociedade para todos”, as fases referentes às práticas sociais. Segundo o autor, desde a Exclusão Social havia Inclusão Social.

[...] A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais. [...]. (SASSAKI, 2003, p. 16).

Essas fases que ele cita, não foram vivenciadas ao mesmo tempo, mas hoje infelizmente ainda vemos a exclusão e a segregação, sendo cometidas com essas pessoas com deficiências. No entanto, por outro lado,

também vemos a “tradicional integração dando lugar, gradativamente, a inclusão” como ele mesmo cita (SASSAKI, 2003). A arte ocupa um espaço importante na educação inclusiva, sendo um espaço aberto, enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social, onde a pessoa fica livre para se expressar de maneira única, com múltiplos olhares para as artes e trabalhando a sensibilização nesse campo de ensino, tornando a pessoa com deficiência parte de toda a sociedade.

A arte ocupa um espaço importante na educação inclusiva, possibilitando a construção de um espaço aberto e enriquecedor para o desenvolvimento pessoal e social, onde a pessoa fica livre para se expressar de maneira única, tornando a pessoa com deficiência parte de toda a sociedade. Como Gilboa classifica:

No passado, a pessoa com deficiência foi focalizada como um tema nas artes e na cultura. A partir da década de 70, ela passou a ser um protagonista nesses campos, inicialmente de uma forma muito tímida. Nos anos 80, um verdadeiro movimento se alastrou pelo mundo inteiro mostrando a alta habilidade de pessoas portadoras das mais variadas deficiências como artistas, dançarinos, músicos, atores, diretores, fotógrafos, escritores e outros (*Creativity and disability*, 1984). E a década de 90 vem presenciando trabalhos artísticos e literários de ótima qualidade, desempenhados por pessoas com deficiência, que impressionam e emocionam familiares e especialistas, bem como a população geral. (GILBOA apud SASSAKI, 1994, p. 105-106).

No Brasil ainda há pouca literatura sobre o ensino de Arte, em especial o ensino de Artes Visuais e a educação inclusiva, conforme podemos perceber nas palavras de Gilboa acima citadas, é a partir dos anos 70 que as pessoas com deficiência começam a protagonizar ações neste campo. A relação entre o ensino de arte e a inclusão está diretamente ligada a concepção de educação que se assume nos diferentes momentos históricos e do modelo de sociedade que se deseja formar. Nelas estão implícitas a ideia de “pessoa com deficiência” e as formas de inserção da arte na educação escolar.

Para pensarmos a relação entre Arte e Educação Especial é importante considerarmos, como afirma Oliveira (2015), ao dissertar sobre a importância da arte na educação inclusiva, a fragilidade do ensino de arte enquanto componente curricular obrigatório da escola, bem como o papel da escola inclusiva. Em um sistema de educação excludente o ensino da arte para pessoas com deficiência foi tratado como sendo utilitarista, sem considerar o desenvolvimento das habilidades do próprio educando, ou da possibilidade de ele vivenciar experiências artísticas e/ou produzir arte. Ao cego por exemplo, conforme aponta Oliveira (2015, p. 259) se referendo nas palavras de Reily (2017) era atribuído o estudo a musicalidade, “sendo negada ao surdo, cabendo a este o trabalho com as artes plásticas”. Da mesma forma ao cego era negado o ensino de artes plásticas, pois a limitação da visão lhe impedia de pintar, desenhar, esculpir etc. A educação numa perspectiva inclusiva, “aponta para a necessidade de desenvolvimento de ações educativas com arte, visando a superar as pré-concepções discriminatórias e os discursos excludentes” (OLIVEIRA, 2015, p. 262). As Artes Visuais sendo bem estimuladas e trabalhadas em sala de aula podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades dos alunos. O ensino de Artes Visuais ajuda o aluno a desenvolver pensamentos artísticos, habilidades de criação e percepção. O educando com deficiência é também um sujeito apto a criar e vivenciar experiências artísticas no campo das Artes Visuais. O que o diferencia é apenas as formas de estímulos a serem propostas pelo professor.

A arte sempre esteve presente na humanidade, desde a pré-história. Buoro (2001, p. 19) fala que ela “se faz presente, desde as primeiras manifestações de que se tem conhecimento, como linguagem, produto da relação homem/mundo.” O homem como ser criativo sempre buscou seu crescimento interior, produzindo a ciência e arte para a humanidade.

Processos inclusivos nas aulas de Arte

A inclusão social começa nos primeiros anos da vida de uma criança, sendo a escola, muitas vezes, o primeiro local onde ela começa a se

socializar fora do ambiente familiar. Dessa forma, a educação em sala de aula, a professora e a escola são responsáveis para que a inclusão aconteça de forma apropriada. Conforme acentua Jannuzzi (2009, p. 7) é apenas na década de 1990 que a educação passou a ser considerada como um dos fatores responsáveis pela inclusão social. No entanto, todos nós somos responsáveis pela inclusão social e essa tarefa pode e deve começar em casa com a família, pois os exemplos que as crianças presenciam em casa são reflexos das suas atitudes no dia a dia. Com a ajuda da família essa inclusão social ocorrerá de forma mais rápida na escola e no decorrer da vida da criança, uma vez que o processo inclusivo deve acontecer dentro e fora da sala de aula. A atuação pedagógica do professor é um dos fatores que interferem no processo de inclusão na sala de aula. Não basta apenas o professor ter domínio sobre sua área de atuação, mas, como bem afirma Paulo Freire (2003) é preciso saber mediatizar o processo de construção do conhecimento de forma a possibilitar com que todas as vozes possam ser ouvidas.

Durante a pesquisa uma das questões feitas à professora na entrevista foi sobre a forma como ela trabalhava o processo de inclusão nas aulas de Artes Visuais. Ela respondeu: “converso com a professora auxiliar, pois a mesma saberá como explicar o que quero nas aulas, bem como deixo livre para transformar a atividade em sala de aula para a adaptação a deficiência do aluno que ela acompanha”. (Professora).

Com base na resposta e nas observações realizadas é possível refletir sobre o planejamento de aula da professora regente, e a necessidade de revisar alguns pontos, com vistas a melhor interação entre os alunos. Pois o que se percebe é que não há uma preocupação em atender especificamente a dificuldade que os alunos com deficiência possuem, ficando sob responsabilidade da professora auxiliar a atribuição de adequar às atividades para que os alunos com deficiência compreendam e participem ativamente com a turma. Entende-se que, para um melhor aproveitamento da aprendizagem dos alunos, com e sem deficiência, no ensino de arte, seria importante o diálogo entre as duas professoras sobre o

planejamento da disciplina. Isso possibilitaria uma maior interação entre os educandos e permitiria um melhor acompanhamento do professor sobre o processo criativo deles. Outro aspecto que merece destaque na resposta da professora é sobre a transferência de responsabilidade em relação ao ensino de arte à professora auxiliar, já que, esta não possui formação na área de ensino aqui tratada e, portanto, não possui conhecimentos específicos para pensar propostas pedagógicas. Da mesma forma, considera-se relevante a reflexão sobre o fato de a professora regente não ter tido em sua formação profissional, disciplinas que abordassem sobre Educação Especial. Seu conhecimento sobre o assunto advém apenas das trocas que busca estabelecer com a profissional que atua na sala multifuncional da escola. Isso demonstra uma fragilidade nos cursos de formação de professores que, não se preocupavam em inserir nos seus currículos disciplinas que possibilitassem o debate acerca do tema. Por outro lado, nos permite refletir sobre o quão recente são as discussões acerca da inclusão e da Educação Especial de maneira particular.

A inclusão escolar é, sem dúvida, um importante potencializador da inclusão social. Entretanto, para enfrentar as inúmeras dificuldades que são apresentadas durante esse processo é necessário que os educadores cumpram seu papel enquanto formadores e se responsabilize pela interação do grupo e pela inclusão do aluno com deficiência no ambiente escolar. Na grande maioria das vezes nos deparamos com a visão de que o simples fato de o aluno estar inserido na escola significa que o processo de inclusão está ocorrendo.

O processo de inclusão escolar na percepção dos professores que estão em sala de aula, não se deve resumir apenas ao fato de o aluno com deficiência está numericamente inserido ao grupo. Mas, sim, de cada educador saber a sua responsabilidade em fazer com que o aluno se sinta parte indispensável do grupo, uma vez que todos os alunos são capazes de fazer as atividades que são ministradas em sala de aula e que qualquer tipo de deficiência não impede que eles participem ativamente do ambiente escolar. Nessa perspectiva, a arte na perspectiva da educação inclusiva,

conforme aponta Oliveira (2015, p. 263) “viabiliza caminhos efetivos para que o aluno com necessidade especial se expresse nas diversas linguagens, se comunique e exerça a sua cidadania, sendo fundamental no processo de inclusão escolar”.

No que se refere as observações no diário de campo, um dos critérios elencados e que auxilia na análise e reflexão sobre o processo de inclusão na classe regular, é a diferença na relação estabelecida pela professora com os alunos sem deficiências e com deficiências. A relação com os alunos sem deficiências ocorria de forma espontânea, ela interagia, ajudava-os quando necessário e sempre que algum aluno apresentava dificuldade na realização das atividades, mostrava-se preocupada se eles estavam compreendendo os conteúdos. Quando se tratava dos alunos com deficiências, o acompanhamento não era o mesmo e a professora não se preocupava em manter uma relação mais próxima com esses alunos, ficando totalmente a cargo da professora auxiliar tornar as atividades interativas e fazer com que os alunos com deficiência compreendessem os conteúdos. Escórcio (2008, p 75) considera a interação professor/aluno como “aspecto essencial no processo de desenvolvimento dos educandos”, e, de forma particular, em se tratando aos alunos com deficiência intelectual, pois “a qualidade dessa interação vai influenciar sobremaneira a evolução cognitiva e social desses alunos”.

Nesse sentido, a interação do professor com os alunos com deficiências é de suma importância, pois além de contribuir para as necessidades sociais e humanas ajuda no desenvolvimento cognitivo do aluno, contribuindo, ainda, para desenvolver as suas potencialidades. É preciso maior interação entre os professores e alunos, e que essa interação alcance todas as pessoas envolvidas no processo educativo, uma vez que, quando a professora interage e dispõe de conhecimento e estrutura adequada para realizar seu trabalho, a inclusão social tende a acontecer naturalmente e todos os alunos, com e sem deficiência vão se sentir parte integrante do grupo social. Escórcio ainda enfatiza que:

A aprendizagem significativa é resultante de um processo criterioso de análise das dificuldades, expectativas e interesses dos educandos, visando à elaboração de estratégias pedagógicas que venham ao encontro destas dificuldades e interesses. Enfatizamos a aprendizagem como derivada da interação e da inclusão, pois são processos interrelacionados. (ESCÓRCIO, 2008. p. 78).

Quanto à relação entre os alunos com deficiências e sem deficiências, que também foi critério de observação no diário de campo, constatou-se que os alunos sem deficiências tentavam, em algumas situações, ajudar os alunos com deficiências. Como por exemplo, auxiliando-os a pegar algum material e até mesmo a compreender uma atividade. Na maioria das vezes, a ajuda que os alunos sem deficiências prestavam aos alunos com deficiências não partia da iniciativa da professora, sendo reflexo apenas do convívio diário que existia entre eles. Entretanto, essa aproximação não era levada para fora da sala de aula, pois no intervalo dificilmente os alunos com deficiências se aproximavam dos alunos sem deficiências e vice-versa. Por mais que a inclusão escolar, em determinadas situações, ocorresse em sala de aula, o mesmo não ocorria fora dela, porque, na hora do intervalo, os alunos com deficiências, ficavam sozinhos e os alunos sem deficiências não demonstravam nenhum interesse em se relacionar com eles.

Em um caso mais específico, de uma turma onde havia duas alunas surdas, percebeu-se que o fato de elas possuírem a mesma deficiência criou um laço de amizade mais forte. Como a professora auxiliar era a mesma para as duas, elas estavam sempre juntas, tanto nas atividades em sala de aula como no intervalo. Em relação a esse caso, como a professora e os outros alunos não conseguiam se comunicar por meio da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, a interação das duas estava limitada entre elas e a professora auxiliar. Por fim, mais uma vez, não se visualizou a preocupação da professora regente em conversar com a professora auxiliar e aprender o básico a respeito da LIBRAS, com o intuito de repassar à turma por meio de atividades integrativas e, com isso, melhorar a comunicação entre as alunas surdas e os demais alunos da turma, ajudando na inclusão escolar e, sobretudo, na inclusão social.

É de suma importância à interação do aluno com deficiência e alunos sem deficiências, pois quando se tem um laço afetivo em sala de aula, o aluno com deficiência consegue desenvolver-se melhor nas atividades e apreender os conteúdos, através da relação com o outro. Segundo afirma Escórcio (2008, p. 45), “o conhecimento é construído conjuntamente, sendo produzido de forma interativa entre duas ou mais pessoas”. Paulo Freire (1983), também fala sobre a importância das relações para que o processo de aprendizagem aconteça. De acordo com esse autor, ninguém aprende sozinho, “os homens aprendem em comunhão mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1983, p. 54). Assim, é necessário refletir sobre a importância da relação professor/aluno com deficiência e a relação entre aluno com deficiência/aluno sem deficiência, porque este fator influencia significativamente no desenvolvimento desses alunos.

Considerações finais

Esperamos que essa pesquisa possa acrescentar uma reflexão valiosa não somente para as autoras, mas também para a escola, e porque não dizer, para o sistema educacional de Roraima, para pensar sobre a importância das Artes Visuais para todas as pessoas, independentemente de suas “limitações”. Da mesma forma que possa ter provocado reflexões outras aos leitores e leitoras que chegaram até o final destes escritos.

Embora um grande caminho para a inclusão social das pessoas com deficiência já tenha sido percorrido, o empenho mundial para a instituição de políticas sociais inclusivas não pode cessar. O trabalho desenvolvido pelo governo juntamente com a sociedade precisa ter continuidade, criando, diuturnamente, mecanismos pedagógicos voltados às artes, investindo e incentivando a educação dessa minoria e contribuindo para a inserção dessas pessoas no meio escolar e social. Com isso, o estado cumprirá seu papel para que o processo inclusivo seja meta constante de uma sociedade justa e igualitária, modificando não somente a educação, mas os diferentes setores da sociedade. A educação inclusiva, conforme Oliveira (2015, p. 261),

é entendida como a inclusão de crianças e jovens que apresentam necessidades educativas especiais em classes comuns no ensino regular; com o objetivo de se ter uma educação para todos, uma escola que acolha os diferentes e desenvolva uma prática escolar de convivência com a diversidade e as diferenças culturais e individuais. (p. 261).

O desenvolvimento da pesquisa ora apresentada contribuiu de forma significativa para a formação profissional da pesquisadora Emmanuela, hoje mestranda em Educação, possibilitando-a a construção de um outro olhar acerca do assunto. Da mesma forma contribuiu para o processo de formação da sua orientadora, que junto, ampliou e amplia seus conhecimentos na área. A inserção no ambiente escolar possibilitou o entendimento de que, o simples fato de os alunos com deficiências estarem matriculados na rede de ensino, não garante sua inclusão nem sua interação com o restante da turma. A matrícula da pessoa com deficiência na rede de ensino regular é apenas o primeiro fator do processo de inclusão, e para que a inclusão realmente ocorra é preciso que outros elementos sejam levados em consideração, dentre eles a presença de uma equipe pedagógica com profissionais capacitados e um espaço físico acessível.

Em relação a análise dos dados aqui apresentados acerca da reflexão sobre o questionário aberto respondido pela professora de Arte e do referencial teórico estudado, foi possível sedimentar o entendimento sobre o tema e apontar pontos negativos e positivos do processo de inclusão da Escola da Rede Pública Estadual de Boa Vista-RR. Dentre os fatores positivos destacam-se a presença de professores auxiliares e a existência de sala multifuncional com uma profissional capacitada para atender as necessidades específicas dos alunos. Quanto a presença de professores auxiliares em sala de aula, esses auxiliam no acompanhamento dos alunos com deficiência e são profissionais fundamentais para que eles possam se desenvolver cognitivamente. Quanto a existência da sala multifuncional com profissionais capacitados, esse espaço permite aos alunos com deficiências um tratamento mais específico e direcionado para a sua

deficiência, o que visa estimular o desenvolvimento das suas capacidades mentais e físicas e tem bons reflexos no processo de aprendizagem em sala de aula. Por outro lado, a falta de comprometimento da professora de Arte, o fato de ela não ter buscado formação continuada para lidar com os casos de alunos inclusos e a falta de uma equipe pedagógica proativa, são pontos negativos do processo de inclusão identificados nessa Instituição de Ensino. A falta de formação continuada da professora de Arte incide diretamente na relação professor/aluno. Essa relação, praticamente não existia na escola, pois a professora sempre delegava à professora auxiliar a função de explicar e interagir com o aluno com deficiência.

A vivência com os alunos com deficiências proporcionou o entendimento acerca da importância da relação professor/aluno para o processo de ensino-aprendizagem, bem como importância da formação continuada dos professores que estão em sala de aula, principalmente na disciplina de Arte, que trabalha os movimentos motores, a imaginação e tem o objetivo de enriquecer a capacidade intelectual e criativa do aluno.

A reunião de todos esses fatores que contribuem para o processo de inclusão escolar, não garante que a inclusão em sala de aula de fato aconteça, entretanto, os professores e a escola devem perseguir diariamente esse desafio, pois, à medida que o processo de inclusão na escola é visto de forma mais natural, a sociedade torna-se menos exclusiva e é visível que isso contribui para a inclusão social das pessoas com deficiências.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. **Tecnologia assistiva e educação inclusiva. Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília DF, 2006.

BERTUOL, C. de L. **Salas de recursos e salas de recursos multifuncionais: apoios especializados à inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no município de Cascavel-PR.** Cascavel, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Recursos pedagógicos adaptados**. MEC/SEESP, Brasília, 2006.

BUENO, J. A. S. **Educação Especial Brasileira: integração/ segregação do aluno diferente**. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2004.

BUORO, A. B. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ESCÓRCIO, D. C. de M. **A interação entre professor e aluno com deficiência intelectual em escola inclusiva: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed: 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Ação Cultural para Liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: ATLAS, 2010.

JANNUZZI, G. **Educação Especial, aspectos conceituais e emergentes**. São Carlos: Editora UFSCar, 2009.

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

MENDES, R. H. et al. **Artes visuais na educação inclusiva: metodologias e práticas** do Instituto Mendes. São Paulo: LIBRE, 2010.

OLIVEIRA, V. L.; SILVA, I. S da. Reforma do Ensino Médio no Brasil: o ensino da arte e a formação omnilateral humana. **Anais... XXVII Congresso Nacional de Arte Educadores do Brasil (ConFAEB)**. Campo Grande: UFMS, 2017.

OLIVEIRA, I. A. de. História, Arte, Educação: a importância da arte na educação inclusiva. In: BAPTISTA, C. R. et al. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SASSAKI, R. K. **Inclusão - Construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** 3. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Rio de Janeiro: WVA, 2003

TUNES, E. **Por que falamos de inclusão?** Linhas Críticas, Brasília, v. 9, n. 16, jan./jun. 2003.

VELTRONE, A. A. et al. **A educação especial no Brasil**. São Carlos: Editora UFSCar, 2009.

JINKINGS, I. DORIA, K. CLETO, M. **Por que gritamos Golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2016.

CAPÍTULO XVI

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE RORAIMA

Leonardo Sobrinho Câmara
Universidade Federal de Roraima
<https://orcid.org/0000-0003-2620-3706>
Leonardocamara20@gmail.com

João Henrique da Silva
Universidade Federal de Roraima
<https://orcid.org/0000-0003-0277-0466>
jhsilvamg@icloud.com

Resumo: A pesquisa realizada teve como objetivo investigar a perspectiva dos professores de Educação Física sobre a formação acadêmica voltada para a Educação Especial nas instituições públicas do estado de Roraima. Caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativa e de análise de conteúdo. Após a coleta e registro de dados e a análise dos resultados, as pesquisas apontaram que as produções foram realizadas em uma especialização, um mestrado e artigo científico. Nas três pesquisas observadas foram constatadas que uma foi direcionada para professores formados no Instituto Federal de Roraima, outra para os professores formados na Universidade Estadual de Roraima, e a terceira não descrevia a quais instituições seus participantes pertencem. As pesquisas analisadas apresentam temáticas, objetivos e resultados que nos levam a entender uma similaridade entre elas. Desde modo, esta pesquisa colabora para entender a importância de uma formação inicial que proporcione uma prática profissional inclusiva, considerando a relevância da inclusão na Educação Física escolar, principalmente, para o estado de Roraima.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Física. Educação Especial. Roraima.

INTRODUÇÃO

A Educação Física tornou-se um componente curricular obrigatório na educação básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de acordo com esta lei “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório na educação básica” (BRASIL, 1996, p. 19). Esta mesma LDBEN, também foi responsável por especificar a Educação Especial como modalidade de ensino, desta forma, contribuiu diretamente para a valorização da disciplina de Educação Física, assim como, para a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Física Escolar.

A partir da inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação Física Escolar, a disciplina passou a auxiliar na inserção social desse público, buscando desta forma, assegurar desde a participação até o desenvolvimento de habilidades motoras, intelectuais, sensoriais e sociais dos alunos dentro da disciplina. Percebe-se que este movimento se tornou importante para o desenvolvimento físico-social dos alunos e de suma importância no currículo escolar (MACHADO, 2017).

Por ser uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação, a Educação Especial possui alunos desde a educação infantil até o ensino superior, isso remete diretamente na importância de disciplinas referentes a Educação Especial nas matrizes curriculares dos diversos cursos de formação de professores, pois é a partir de uma capacitação adequada que se possibilita os professores a oferecerem o atendimento adequado para o público-alvo dessa modalidade de ensino, independentemente do nível de ensino em que os alunos e professores se encontram (BRASIL, 1996).

No estado de Roraima, apenas duas instituições públicas oferecem o curso de Licenciatura em Educação Física, são elas: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), oferecendo o curso a partir do ano de 2002 - quando a instituição ainda era a Escola Técnica Federal de Roraima -, e a Universidade Estadual de Roraima (UERR), que teve o curso implementado no ano de 2006 (GONDIM; MESSA, 2017).

Dessa forma, o presente estudo teve por objetivo investigar pesquisas sobre a formação de professores de Educação Física para a Educação Especial nas instituições públicas do estado de Roraima. Espera-se com este artigo contribuir no diálogo entre universidade e sociedade roraimense, entre profissionais da Educação Física e instituições de ensino.

Metodologia

De acordo com o conceito metodológico, a presente pesquisa foi dirigida pela aplicação da abordagem de uma pesquisa bibliográfica e da análise de conteúdo. A pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico é importante na produção do conhecimento científico, desta forma, é capaz de gerar a postulação de hipóteses e/ou interpretações principalmente em temas poucos explorados. Estas servirão de ponto de partida para outras pesquisas (LIMA; MIOTO, 2020).

Os dados levantados a partir da pesquisa bibliográfica foram submetidos à análise de conteúdo que, para Bardin (2010), é composta pelas fases de organização, codificação, categorização, tratamento e interpretação dos dados coletados, possibilitando desta forma, uma melhor compreensão desses dados. A partir disto, a pesquisa busca alcançar seu objetivo a partir dessas perspectivas metodológicas, sendo caracterizada então como uma pesquisa de natureza exploratória, descritiva e interpretativa, de caráter qualitativo.

A pesquisa realizou a revisão de literatura com o objetivo de analisar a produção científica de âmbito estadual na temática da formação de professores da Educação Física para a Educação Especial no estado de Roraima. Os dados foram analisados a partir da perspectiva da pesquisa bibliográfica, a partir dos dados coletados no portal de periódicos da Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada, no repositório institucional de dissertações da UERR, e no repositório institucional de monografias do curso de especialização em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, da UFRR. Cumpre acrescentar que

embora a UFRR possua um Programa de Pós-Graduação em Educação, este foi aprovado e iniciou-se em setembro de 2019.

Foram encontrados três trabalhos dentro da temática desejada, entre os anos de 2018-2020, sendo uma dissertação (MATOS, 2020), uma monografia de especialização (CÂMARA, 2019), e um artigo publicado (CASTRO *et al.*, 2020). A partir da leitura dos trabalhos, foi possível certificar-se que estavam adequados ao enfoque da pesquisa, sendo assim selecionados.

Após analisarmos os trabalhos, efetuamos a categorização para melhor compreendermos os elementos referentes às temáticas, objetivos e resultados dos trabalhos, alcançando assim, o objetivo desta presente pesquisa.

Resultados e discussão

No Quadro 1, observamos que as temáticas das pesquisas estão divididas em duas áreas: formação de professores e atuação profissional. Esta categorização é importante para compreendermos para qual público as pesquisas realizadas foram direcionadas.

QUADRO 1 - TEMÁTICAS DE PESQUISA

Temáticas de Pesquisa	Autores/Ano
Formação de professores	Câmara (2019); Castro <i>et al.</i> (2020); Matos (2020)*.
Atuação profissional	Matos (2020)*.

FONTE: CÂMARA (2019); CASTRO ET AL (2019); MATOS (2020). ELABORAÇÃO DOS AUTORES.

De acordo com o quadro 1, as três pesquisas foram direcionadas para a formação de professores (CÂMARA, 2019; CASTRO *et al.*, 2020; MATOS, 2020) e somente uma pesquisa foi direcionada também para a atuação profissional (MATOS, 2020). Desta forma, destacamos Matos (2020) por contemplar as duas temáticas destacadas.

O Quadro 2 apresenta os objetivos das pesquisas e seus respectivos autores. A partir desse quadro, verifica-se três eixos temáticos: formação

acadêmica, currículo, prática docente. O primeiro eixo abrange as três pesquisas, pois todas dizem respeito à formação inicial e continuada (CÂMARA, 2019; CASTRO *et al.*, 2020; MATOS, 2020). O segundo eixo envolve duas pesquisas, estas tratam também do currículo e das disciplinas cursadas na formação acadêmica (CÂMARA, 2019; CASTRO *et al.*, 2020). Já o terceiro eixo corresponde à prática docente, neste eixo apenas uma pesquisa trata da atuação profissional e o trabalho com alunos com deficiência (MATOS, 2020).

QUADRO 2 - OBJETIVOS DAS PESQUISAS RELACIONADAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE RORAIMA.

Autores/Ano	Objetivos
Câmara (2019)	Analisar a perspectiva dos acadêmicos e egressos do curso de licenciatura em Educação Física do IFRR em relação a capacitação e conceitos referentes a Educação Especial.
Castro <i>et al.</i> (2020)	Investigar a opinião dos professores de Educação Física sobre a formação acadêmica para o trabalho docente com alunos com deficiência.
Matos (2020)	Analisar se o Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Roraima – UERR contribui para a formação de professores que possam exercer sua prática docente na perspectiva inclusiva.

FONTE: CÂMARA (2019); CASTRO ET AL (2019); MATOS (2020). ELABORAÇÃO DOS AUTORES.

Percebemos a similaridade dos objetivos das pesquisas. A pesquisa de Câmara (2019) analisou a formação acadêmica dentro do curso de licenciatura em Educação Física do IFRR, ao passo que a pesquisa de Matos (2020) buscou analisar essa formação dentro da UERR. Isto é, essas duas pesquisas contemplam as duas instituições que oferecem o curso de licenciatura em Educação Física na rede pública do estado de Roraima. Já a pesquisa de Castro *et al.* (2020) não menciona em qual instituição aconteceu a formação acadêmica de seus participantes.

As pesquisas de Câmara (2019) e de Castro *et al.* (2020), também ressaltam o currículo na formação inicial, ambos levantam questões

relacionadas às disciplinas dentro do curso de formação e de como essas disciplinas contribuíram para uma formação na perspectiva inclusiva. A pesquisa de Matos (2020) é a única que trata de questões referentes à prática docente, apresentando informações relacionadas a atuação dos professores, como: o tempo de atuação em escola dos professores, a atuação com alunos com deficiência, a dificuldade de atuação e a existência (ou não) de um professor auxiliar na Educação Física escolar.

O Quadro 3 mostra a metodologia aplicada em cada pesquisa, na qual as três pesquisas (CÂMARA, 2019; CASTRO *et al.*, 2020; MATOS, 2020) apresentaram um caráter qualitativo e os participantes da pesquisa eram professores de Educação Física, estes atuantes na rede de ensino pública e privada.

QUADRO 3 -METODOLOGIA DAS PESQUISAS RELACIONADAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE RORAIMA.

Autores/Ano	Metodologia
Câmara (2019)	A pesquisa teve um caráter qualitativo, tendo como amostra 20 participantes (10 acadêmicos e 10 egressos) do IFRR, foram utilizados questionários semiestruturados para a coleta de dados e a análise de conteúdo para tratamento desses dados.
Castro <i>et al.</i> (2020)	A pesquisa teve um caráter qualitativo, tendo como participantes 21 professores de Educação Física da rede pública e privada de ensino de Boa Vista/RR, para a coleta de informação foi utilizado um questionário adaptado, e os resultados foram analisados por meio de estatística descritiva.
Matos (2020)	A pesquisa teve um caráter qualitativo, tendo como participantes 10 professores formados pela UERR, atuantes na Rede Municipal de Ensino de Boa Vista, utilizando como coleta de informações as observações e entrevistas semiestruturadas, realizando o tratamento desses dados por meio da análise de conteúdo.

FONTE: CÂMARA (2019); CASTRO ET AL (2019); MATOS (2020). ELABORAÇÃO DOS AUTORES.

Destaca-se a pesquisa de Câmara (2019) que considerou também a participação dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física do IFRR. Tal estudo possibilitou um olhar de quem ainda está em

processo de formação inicial e já visualiza possíveis mudanças ou ajustes para que a capacitação em Educação Especial aconteça de forma mais ampla e prática, voltada para a perspectiva de uma educação inclusiva.

O Quadro 4 expõe os resultados obtidos nessas pesquisas, conforme as temáticas apresentadas no quadro 1. Na temática relacionada à formação de professores foi notada a existência de duas linhas de resultados. A primeira linha corresponde a resultados que ressaltam a necessidade de uma melhor capacitação em Educação Especial dentro dos cursos de licenciatura em Educação Física, sugerindo a inserção de disciplinas e alterações nas matrizes curriculares dos cursos, visando assim uma formação na perspectiva inclusiva (CÂMARA, 2019; CASTRO *et al.*, 2020; MATOS, 2020). A segunda linha diz respeito a uma formação inicial voltada para o ensino de práticas educativas e o oferecimento de cursos específicos para o discente, pois segundo as pesquisas, a falta de aulas práticas direcionadas à Educação Especial e seu público-alvo durante a formação é uma falha que acarreta em uma atuação profissional que não abrange a perspectiva inclusiva, com profissionais não preparados e/ou capacitados para o atendimento na modalidade da Educação Especial (CÂMARA, 2019; CASTRO *et al.*, 2020; MATOS, 2020).

Na temática relacionada à atuação profissional, a pesquisa ressalta o foco que o curso deve ter para a formação de um professor capaz de atuar de forma inclusiva, vivenciando o ambiente profissional real, para que possa conhecer dessa forma o contexto da ação em sala de aula. A pesquisa também traz contribuições referentes ao modelo de matriz curricular do curso de licenciatura em Educação Física da UERR, enfatizando que é preciso a contribuição do corpo docente de forma que deixem de ser apenas socializadores dos conhecimentos e passem a trabalhar de forma mais detalhada com o tema da inclusão (MATOS, 2020).

QUADRO 4- RESULTADOS OBTIDOS NA PESQUISA

Autores/Ano	Resultados
Câmara (2019)	Percebeu-se a necessidade de uma melhora na formação desses acadêmicos e egressos, com disciplinas que insiram esses discentes nos estudos necessários para a formação de um arcabouço de conhecimento na área da Educação Especial e Educação Inclusiva, e também em práticas educativas que representem a realidade encontrada nas escolas e salas de aula.
Castro <i>et al.</i> (2020)	Para os professores participantes da pesquisa, é fundamental a inserção de disciplinas voltadas à pessoa com deficiência no Ensino Superior, uma vez que poderá auxiliar os futuros docentes a ultrapassarem desafios da sala de aula e contribuir com os seus métodos de ensino. Também, a formação docente e a participação em cursos específicos em Educação Física Adaptada podem ser diferenciais para a atuação de Professores de Educação Física junto a alunos com deficiência na escola.
Matos (2020)	Destaca-se que apesar de várias políticas públicas voltadas a inclusão estarem em vigor e estarmos em pleno século XXI, ainda se encontra curso de Licenciatura e professores que atuam com objetivo somente de socializar os alunos com deficiência nas escolas. Deste modo, sugere-se ao curso de Licenciatura em Educação Física da UERR que os professores formadores trabalhem mais detalhadamente com o processo de inclusão ou que o curso acrescente disciplinas na matriz curricular referentes à educação especial com foco para atuação inclusiva ou até mesmo, os professores formadores nortearem as disciplinas voltadas à educação física escolar com conceitos de educação especial e educação inclusiva, de tal forma a não deixar somente para as disciplinas específicas, contribuindo para uma melhor formação inicial do licenciando.

FONTE: CÂMARA (2019); CASTRO ET AL (2019); MATOS (2020). ELABORAÇÃO DOS AUTORES.

As pesquisas relacionadas a formação de professores da Educação Física para a Educação Especial no estado de Roraima estão relacionadas entre si e apontam importantes discussões que precisam ser consideradas, a saber: a importância de uma consolidação de uma formação inicial que contemple disciplinas direcionadas para o atendimento ao público-alvo da Educação Especial; a formação em caráter da promoção da inclusão na Educação Física escolar; a necessidade de cursos complementares e específicos de Educação Física Adaptada; e a prática profissional desses professores dentro das redes públicas e privadas de ensino. Vale ressaltar

que as pesquisas foram realizadas com professores formados pelas duas instituições públicas que oferecem o curso de licenciatura em Educação Física e que a formação desses professores é de grande relevância para a comunidade local.

Considerações finais

As pesquisas relacionadas à formação de professores da Educação Física para a Educação Especial no estado de Roraima evidenciam a importância de uma formação inicial consolidada dentro da política inclusiva, que proporcione aos professores autonomia necessária para que em sua atuação profissional os alunos público-alvo da Educação Especial tenham participação garantida na Educação Física escolar.

As práticas pedagógicas realizadas por esses professores, por muitas vezes são reflexos da formação acadêmica proporcionada a eles, cabem então às instituições de ensino o papel de (re)organizar suas matrizes curriculares e as disciplinas de seus cursos, de modo que, a atuação dos docentes e suas disciplinas contemplem uma formação que garanta a saída de um profissional qualificado para atuação com o público-alvo da Educação Especial, de forma inclusiva, dentro de suas diversas contextualizações.

São necessárias novas pesquisas que contemplem a formação do professor de Educação Física e sua atuação profissional perante o público-alvo da Educação Especial, contribuindo assim para a formação de um arcabouço de estudos relacionados a esta temática, o que possibilita novas discussões e contribuições para o tema. Desse modo, concluímos que esta pesquisa mostra a importância de professores qualificados para a prática de uma educação na perspectiva inclusiva e de como as instituições de ensino devem propiciar uma formação de profissionais qualificados para a prática docente de forma inclusiva, ainda mais, num estado localizado no extremo norte do país.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 nov. 2020.

CÂMARA, L. S. **A perspectiva dos acadêmicos e egressos sobre a capacitação em educação especial no curso de licenciatura em educação física do instituto federal de educação, ciência e tecnologia de Roraima**. 2019. Monografia (Especialização em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva) – Universidade Federal de Roraima, 2019.

CASTRO, Y. L. B.; MATOS, G. F.; NICOLETTI, L. P.; CARDOSO, V. D. A formação do professor de Educação Física e sua atuação junto aos alunos com deficiência em Boa Vista –RR. **Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 21, p. 31-44, 2020.

GONDIM, N. A.; MESSA, S. S. **Percurso histórico da implantação do curso de educação física em Roraima: de escola técnica à instituto federal**. 2017. 74f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Roraima. Boa Vista, 2017.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. spe, p.37-45, 2007.

MACHADO, R. B. Educação Física escolar e políticas de inclusão: entre a gestão de riscos e ensino. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 430-447, maio/ago. 2017.

MATOS, G. F. **Formação inicial integrada ou inclusiva:** o caso do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Roraima – UERR. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Roraima, Roraima, 2020.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

ALEXANDRO BRAGA VIEIRA

Graduado em Letras e Pedagogia. Mestre, Doutor e Pós-Doutor pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos do Centro de Educação da Ufes. Pesquisador da área de Educação Especial: currículo, atendimento educacional especializado, práticas pedagógicas, formação docente e políticas de Educação Especial.

<http://lattes.cnpq.br/9217767617403655>

<https://orcid.org/0000-0001-5952-0738>

allexbraga@hotmail.com

ANA PAULA CUNHA DOS SANTOS FERNANDES

Professora na Universidade do Estado do Pará (UEPA), doutora pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com atuação na área da Educação. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Amazônia (GEPEEAm).

<http://lattes.cnpq.br/8441289836978380>

<https://orcid.org/0000-0003-1934-9221>

docenteapf@gmail.com

ANGÉLICA DE ALMEIDA PEREIRA

Professora de Educação Física do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física – IFRR (2009). Especialista em Fisiologia do Exercício e Aplicação a Populações Especiais (2010). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (Curso de Mestrado em Educação) da UFRR. Estudos na área da infância e violência.

<http://lattes.cnpq.br/2627236039110501>

<https://orcid.org/0000-0001-8086-2994>

angelicadeap@hotmail.com

ANTONIA LUZIVAN MOREIRA POLICARPO

Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, *campus* Boa Vista e professora da rede estadual de ensino, atuando no ensino médio/EJA. É graduada em Pedagogia e pós-graduada em Pedagogia escolar com ênfase em supervisão, orientação e administração (FACINTER/IBPEX). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Vincula-se ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão e Práticas Escolares – GEPIPE. Atualmente realiza estudos na área da Educação Especial na perspectiva inclusiva com foco na educação de surdos.

<http://lattes.cnpq.br/9548640683622151>

<https://orcid.org/0000-0002-2902-3535>

luzivan.policarpo@ifrr.edu.br

BEATRIZ FONSECA TORRES

Pedagoga graduada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Possui experiência na área da Educação Especial e no uso e tratamento dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

<http://lattes.cnpq.br/0548843890613357>

<https://orcid.org/0000-0002-0001-5312>

torresfbia@gmail.com

CINARA FRANCO RECHICO BARBERENA

Professora permanente Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRR, onde atuou como vice coordenadora entre 2019 e 2020. Também é professora adjunta do Curso de Pedagogia da mesma universidade. Doutora em Educação pela UNISINOS/RS, Mestre em Educação, Especialista em Educação Especial e Licenciada em Educação Especial pela UFSM/RS. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão e Práticas Escolares

(GEPIPE/ CNPq). Desenvolve projetos de pesquisas a nível de ensino, pesquisa (graduação e pós-graduação stricto sensu) e de extensão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação na perspectiva inclusiva, educação, educação de surdos, formação de professores e discussões políticas e educacionais no viés da in/exclusão escolar.

<http://lattes.cnpq.br/7739517679206816>

<https://orcid.org/0000-0001-7874-8228>

cinara.barberena@ufrr.br

DAFNE DE SOUSA OLIVEIRA

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Roraima. Licenciada em Pedagogia pela mesma universidade. Pedagoga na rede municipal de ensino de Boa Vista, Roraima.

<http://lattes.cnpq.br/7695108868759526>

<https://orcid.org/0000-0003-0748-1727>

dafnesoliveira@gmail.com

DANÚBIA CAROLINA AUGUSTO ALVES

Possui graduação em Psicologia (2011) pela Faculdade de Ciências Humanas da Universidade FUMEC (FCH-FUMEC), especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade FUMEC (2013), e é mestranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e bolsista CAPES. Tem experiência no atendimento psicoterapêutico e psicopedagógico, e na realização de psicodiagnósticos.

<http://lattes.cnpq.br/2865362090625017>

<https://orcid.org/0000-0001-5479-481X>

a.danubia@botmail.com

EDUARDO ADÃO RIBEIRO

Professor da Faculdade Anhanguera de Dourados. Advogado. Mestre em Fronteiras e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD).

<http://lattes.cnpq.br/5313090370148729>

<https://orcid.org/0000-0001-5604-9610>

ribeiro.edu01@gmail.com

EMERSON TAKUMI YAMAGUTI

Psicólogo, Fisioterapeuta e Pedagogo, especialista em Reabilitação em Neurologia Infantil pela UNICAMP, pesquisador do NTA- Núcleo de Tecnologias Assistivas da Engenharia de Produção e do NEGDS - Núcleo de Estudos de Gêneros, Diversidades e Sexualidades, ambos na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Sorocaba-SP. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudo da Condição Humana da UFSCar, *campus* Sorocaba. Possui experiência nas áreas da Fisioterapia, com ênfase em Neurologia Infantil, hidroterapia e Equoterapia, Psicologia Clínica, educacional e hospitalar e orientação pedagógica no teatro voltado para pessoas com deficiência. Áreas de interesse: relações de gênero, sexualidade e LGBTQIA+, pcd's e artes.

<http://lattes.cnpq.br/5403302550449932>

<https://orcid.org/0000-0002-7355-2602>

emerson43@estudante.ufscar.br

EMMANUELA CHUERY SCHARDONG PINHO

Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Roraima. Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (PPGE/UFRR). Membro do Grupo de pesquisa CRUVIANA: Educação, Arte e Intercultura. Possui artigos publicados sobre o ensino de Arte e Educação Inclusiva. Participa do Projeto intitulado “A interculturalidade no ensino de arte nas escolas

da Rede Pública Estadual da cidade de Boa Vista-RR”, certificado pela coordenadora Ivete Souza da Silva. Universidade Federal de Roraima, 2020. Atuou como professora no ensino de Arte no Centro de Educação Sesc - Roraima Boa Vista-RR no ano de 2018.

<http://lattes.cnpq.br/3354367959145688>

<https://orcid.org/0000-0003-1638-2034>

emmanuelaschardong@gmail.com

FLÁVIO CORSINI LIRIO

Professor efetivo da Universidade Federal de Roraima (UFRR) do Curso de Pedagogia e do Curso de Mestrado em Educação. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (Curso de Mestrado em Educação) da UFRR. Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo (2001). Mestrado em Educação pela UFES (2004). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (2013). Tem experiência na área de estudos da violência, com ênfase na infância e juventude.

<http://lattes.cnpq.br/6667928836685639>

<http://orcid.org/0000-0001-8413-6594>

flavio.corsini@ufr.br

ILMA REGINA CASTRO SARAMAGO DE SOUZA

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Atuou como Professora contratada no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Grande Dourados (2014-2015), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2017-2019) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2019). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD).

<http://lattes.cnpq.br/2392613008309437>

<https://orcid.org/0000-0002-5430-1111>

ilmasaramago@botmail.com

IVETE SOUZA DA SILVA

Professora Adjunta no Curso de Artes Visuais Licenciatura da Universidade Federal de Roraima. Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Líder do Grupo de Pesquisa CRUVIANA: Educação, Arte e Intercultura. Atua como membro permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Educação e Processos Inclusivos e no Programa de Pós-Graduação em Letras na linha Literatura, Arte e Cultura Regional. Realiza e orienta pesquisas com foco na Interculturalidade, Ensino da Arte; Processos Inclusivos, Bordados e Antropofagia Cultural Brasileira.

<http://lattes.cnpq.br/4056290560443523>

<https://orcid.org/0000-0002-9895-0957>

ivetesouzadasilva@yahoo.com.br

JOÃO HENRIQUE DA SILVA

Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Roraima, onde atuou como professor visitante do PPGE e Editor Adjunto da Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, entre 2019 e 2021. Também é professor adjunto do PPGE da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Diversidade (GEPEED). Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Filósofo e pedagogo. Pesquisa e orienta temas relacionados à educação especial, inclusão escolar, educação escolar indígena, formação de professores e pesquisa educacional.

<http://lattes.cnpq.br/3440242119047858>

<https://orcid.org/0000-0003-0277-0466>

jhsilvamg@icloud.com

JOÃO PAULINO DA SILVA NETO

Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima. Doutor em Antropologia Social - Universidade Nacional Autônoma do México (2012), mestre em Pedagogia - Universidade Nacional Autônoma de México (2007), Especialização em Formação de Professores de Português para Estrangeiro/*Centro de Lenguas Extranjeras*/Universidade Nacional Autônoma de México (2005), e graduado em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia (1996). Pós-doutoramento (2019-2020) Centro de Investigações Interdisciplinares em Ciências e Humanidades da Universidade Nacional Autônoma do México/UNAM. Professor e pesquisador nas áreas de Educação e Antropologia. Atuação em formação de professores, saberes amazônicos, coordenação pedagógica, currículo intercultural, metodologia da pesquisa, didática intercultural, hermenêutica analógica, semiótica e processos decoloniais para formação docente. Líder do grupo de Pesquisa Fronteiras e Alteridades/UFRR.

<http://lattes.cnpq.br/9426257687412788>

<http://orcid.org/0000-0001-5765-875X>

joao.paulino@ufrr.br

JORGE BONITO

Professor associado, com habilitação para full professor, no Departamento de Pedagogia e Educação da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora (UE), Portugal. Orientador no Programa de Doutorado em Educação da UE e da Universidade de Aveiro (UA). Docente de educação em saúde na graduação em Ciências da Educação e em Educação Básica e no Programa de Doutorado em Educação da UE. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, Portugal. Especialista universitário pela pós-graduação em Prevenção de Riscos e Promoção da Saúde da *Universidad Nacional de Educación a Distancia*, Espanha. Licenciado em Biologia e Geologia pela UE. Bacharel em Ciências Jurídicas (*Solicitor*) pelo Instituto Politécnico de Beja, Portugal. Membro integrado no Centro de Investigação em Educação e Psicologia da EU e membro colaborador do Centro de Investigação Didática e

Tecnologia na Formação de Formadores da UA. <https://www.cienciavita.pt/pt/2617-26B2-25D8>

*<http://home.uevora.pt/~jbonito>
<https://orcid.org/0000-0002-5600-0363>
jbonito@uevora.pt*

LEONARDO SOBRINHO CÂMARA

Licenciado em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (2015), Especialista em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pela Universidade Federal de Roraima – UFRR (2019), atualmente Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFRR. Pesquisa na área da Educação Física escolar, atuando nos seguintes temas: Educação Física, Educação Especial e Formação de professores.

*<http://lattes.cnpq.br/2566832822329312>
<https://orcid.org/0000-0003-2620-3706>
Leonardocamara20@gmail.com*

MARCELO DOBROVOSKI

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Mestrando do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Ufes. Professor das Prefeituras Municipais de Vitória e Serra – ES. Pesquisador da área de Educação Especial: currículo na Educação Infantil e formação de professores.

*<http://lattes.cnpq.br/2161798004280897>
<https://orcid.org/0000-0002-0210-7288>
marcelo2dobrovoski@gmail.com*

MARIA EDITH ROMANO SIEMS

Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima. Pedagoga com Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2008). Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2013) e Pós-Doutorado pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2020). Membro do NEPEDE-EEs - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação e Educação Especial. Desenvolve estudos e pesquisas no campo da Educação Especial, História da Educação Especial e Formação de Professores.

<http://lattes.cnpq.br/4322158349617339>

<https://orcid.org/0000-0001-5527-0065>

edith.romano@ufrr.br

MARIA JOÃO MOGARRO

Professora associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, é investigadora do seu centro de investigação UIDEF - Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação. Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de História da Educação, pela Universidade de Lisboa e doutorado em Pedagogia, especialidade de Formação de Professores. Coordenou e integrou equipas de vários projetos de investigação nacionais e internacionais (financiados pela FCT, Capes, CNPq, Fundação Calouste Gulbenkian e Comunidade Europeia) e é autora de dezenas de artigos, livros e capítulos em publicações nacionais e internacionais, nas áreas da Formação de Professores, História da Educação, Currículo e Cultura Escolar.

<http://lattes.cnpq.br/8976165561490797>

<https://orcid.org/0000-0002-5841-9280>

mjmogarro@ie.ulisboa.pt

MARILDA MORAES GARCIA BRUNO

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho. Professora aposentada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Membro do

Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFMG).
<http://lattes.cnpq.br/5161935888982986>
<https://orcid.org/0000-0002-1568-2185>
mgbruno@uol.com.br

MAURICIO BEUCHOT

Doutor em filosofia, escritor, filósofo, acadêmico e pesquisador mexicano do Instituto de Investigações Filosóficas da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM). Doutor Honoris Causa da *Universidad Anahuac del Sur*. Membro do Sistema Nacional de Pesquisadores sni nível III, da Academia Mexicana de História, da Academia Pontifícia de Santo Tomás de Aquino (Roma) e da Academia Mexicana de Idiomas. Suas áreas de pesquisa são: filosofia medieval, tomismo, filosofia analítica, hermenêutica e filosofia latino-americana.

http://price.humanindex.unam.mx/humanindex/pagina/pagina_inicio.php?rfc=BEPM500304
<https://orcid.org/0000-0003-2517-7286>
mbeuchot50@gmail.com

MICHELE APARECIDA DE SÁ

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Possui Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduada em Pedagogia pela UFGD (2008), graduação em letras/inglês pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2008). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em: Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: interface entre a Educação Especial na Educação Escolar Indígena.

<http://lattes.cnpq.br/2546430357201057>
<https://orcid.org/0000-0001-8076-8383>
micheledes20@hotmail.com

MÔNICA MARIA FARID RAHME

Possui graduação em Psicologia (1992) pela Faculdade de Ciências Humanas da Fundação Mineira de Educação e Cultura (FCH-FUMEC), mestrado em Educação pela UFMG (2002) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2010). Pós-doutorado em Psicologia pela UFMG (2014). É professora adjunta da FaE/UFMG, integrante do DECAE e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Tem experiência na área da Educação, Psicanálise, Psicologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, Transtorno do Espectro do Autismo, Laço social e Educação.

<http://lattes.cnpq.br/9951568150258507>

<https://orcid.org/0000-0003-2123-2989>

monicarahme@hotmail.com

OMAR GARCÍA CORONA

Licenciado, Maestro y Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Miembro de la Asociación de Filosofía y Liberación, México (AFyL). Ha sido profesor invitado a participar en varios seminarios en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México entre los que se encuentran el Seminario permanente sobre Filosofía de la Liberación, así como al Seminario sobre Teoría crítica. Profesor invitado en la Diplomatura sobre Filosofía de la Liberación y pensamiento decolonial en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina. Invitado también en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM al Curso colectivo Filosofía y Teoría Crítica. Actualmente es docente, tutor e investigador en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México. Ha escrito artículos sobre Teoría crítica, filosofía de la liberación y pensamiento decolonial.

CVU CONACYT: No. 269390

<https://orcid.org/0000-0003-1778-3219>

omar.garcia@iems.edu.mx / ogcorona1@gmail.com

RAFAEL HENRIQUE DE RESENDE MARCIANO

Graduando em Pedagogia e Monitor do Programa de Monitoria da Graduação (PMG - Licenciaturas): Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

<http://lattes.cnpq.br/0135724042989370>

<https://orcid.org/0000-0002-8163-734X>

rafaelbmar@gmail.com

SABRINA SELVATICI GOMES GHIDINI

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Serra/ES. Pesquisadora da área de Educação Especial: formação de professores, atendimento educacional especializado, práticas pedagógicas.

<http://lattes.cnpq.br/8207841181083683>

<https://orcid.org/0000-0001-6981-6743>

sabrinaselvatici@yahoo.com.br

TAÍSA GRASIELA GOMES LIDUENHA GONÇALVES

Possui graduação em Pedagogia (2010) pela Universidade Estadual de Londrina - UEL, mestrado em Educação pela UEL (2012) e doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos- UFSCar (2014). Pós-doutorado em Educação pela UEL (2016). Atualmente é professora adjunta da Faculdade de Educação (FaE) do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo e Indicadores Educacionais.

<http://lattes.cnpq.br/5621711552244157>

<https://orcid.org/0000-0001-5589-584X>

taisaliduenha@gmail.com

VANESSA LIMA LAMAZON

Professora substituta no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pedagoga. Especialista em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pela UFRR (2018). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRR. Estudos na área da infância e violência sexual.

<http://lattes.cnpq.br/2185557344016586>

<https://orcid.org/0000-0002-0437-9818>

vanessa.lamazon@ufrr.br

VIVIANE MELO DE MENDONÇA

Professora Associada da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Departamento de Ciências Humanas e Educação, campus Sorocaba. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Pós-doutorado na *Università di Roma La Sapienza*, Mestrado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica (PUCAMP) de Campinas e Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Participa do “Núcleo de Estudos e Pesquisas Tecnologia, Cultura e Sociedade” e coordena o Núcleo de Estudos de Gênero, Diferenças e Sexualidades (NEGDS), ambos da UFSCar. Está credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar), linha pesquisa “Educação, Comunidade e Movimentos Sociais”, e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Condição Humana (PPGECH/UFSCar), do qual atualmente é coordenadora. Foi *Visiting Professor do Dipartimento di Storia, Disegno e Restauro Dell'Architettura da Università degli Studi di Roma La Sapienza-IT* durante o período de 2018/2019, atuando com estudos interdisciplinares sobre os discursos de gênero, feministas, queer e de sexualidades em grafites e *street art* inscritos.

<http://lattes.cnpq.br/4827331651090223>

<https://orcid.org/0000-0002-1368-1883>

viviane@ufscar.br

ZÉLIA ANASTÁCIO

Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade do Minho (IE-UM), Portugal, onde é docente de Biologia Humana e Saúde, Ciências da Natureza I, Saúde Infantil e Metodologias de Investigação. Doutorada em Estudos da Criança na especialidade de Saúde Infantil pela Universidade do Minho e em Didática da Biologia, Saúde e Ambiente pela Université Claude Bernard Lyon 1, França. Mestre em Promoção e Educação para a Saúde e Licenciada em Biologia e Geologia pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal. Pós-graduada em Educação Emocional em Saúde pelo Instituto Politécnico de Bragança, Portugal. Membro integrado do Centro de Investigação em Estudos da Criança, onde é coordenadora da “Linha Temática 3: Profissionais da Infância”. Coordenadora da área de especialidade de Saúde Infantil no Programa de Doutoramento em Estudos da Criança do IE-UM e também orientadora. Colabora com escolas e com instituições de acolhimentos de crianças e jovens em risco como investigadora, formadora e consultora. <https://www.cienciavitae.pt/portal/0816-BCF8-5262>

<https://orcid.org/0000-0002-3786-6559>

zeliaf@ie.uminho.pt

WASHINGTON CESAR SHOTTINOZU

Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH) da UFGD. Doutor e Mestre em Educação pela UFGD. Especialista em Educação, Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Realizou Estágio de Pós-Doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD) e da Rede de Educação Especial do Campo.

<http://lattes.cnpq.br/4755838697434676>

<https://orcid.org/0000-0003-1942-0390>

wcsn1984@yahoo.com.br

O Programa de Mestrado em Educação da UFRR, por meio da Linha 2 - Educação e Processos Inclusivos, apresenta a obra “TECENDO REDES E CAMINHOS PARA PENSAR EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE”, em parceria com professores e mestrandos do Programa e também com pesquisadores nacionais e internacionais. É uma obra que tem um conjunto de textos que conversam sobre várias temáticas e enfoques discursivos e se complementam como troca de experiências, produção do conhecimento e fortalecimento de certame e caminhos para pensar a educação. São temáticas de significativas relevância social e teórica no contexto da inclusão e da diversidade. Em tempos de negacionismo e de retrocessos nas políticas sociais, é preciso resistir e apresentar reflexões que permitam leituras e (re)olhares que problematizem os contextos históricos, sociais e políticos que constituem a educação na atualidade e a luta em prol da educação para todos. Dessa forma, esperamos que essa obra possa suscitar diálogos com o intuito de promover o conhecimento e fortalecer o campo de investigação da educação... o convite à leitura está feito!

Cinara Franco Rechico Barberena

Flávio Corsini Lirio

João Henrique da Silva

João Paulino da Silva Neto

