CLÉIA DE JESUS DOS REIS DE MELO
ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizadores)

CURRÍCULO

Interculturalidade & Inclusão

EDITORA
2022

CURRÍCULO

Interculturalidade & Inclusão

CURRÍCULO

Interculturalidade & Inclusão

CLÉIA DE JESUS DOS REIS DE MELO
ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2022

Editora IOLE

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



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Rita de Cássia de Oliveira Ferreira

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Me2 MELO, Cléia de Jesus dos Reis de; SENHORAS, Elói Martins (organizadores).

Currículo: Interculturalidade & Inclusão. Boa Vista: Editora IOLE, 2022, 267 p.

Serie: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-998357-2-8
https://doi.org/10.5281/zenodo.7150192

1 - Brasil. 2 - Currículo. 3 - Educação. 4 - Inclusão. 5 - Interculturalidade.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2022

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 |
Currículo e Interculturalismo, Diálogos entre as Culturas Cigana e Quilombola: Caminhos Possíveis para uma Justiça Curricular 13

CAPÍTULO 2 |
A inserção do Teatro no Currículo de Escolas Pertencentes as Comunidades Quilombolas e suas Contribuições na Formação Discente e na Preservação da Cultura 49

CAPÍTULO 3 |
Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: Análises do Documento Curricular de Goiânia 73

CAPÍTULO 4 |
Protagonismo Indígena na Pós-Graduação: Decolonizando o Currículo e o Espaço Universitário 103

CAPÍTULO 5 |
Por um Currículo da/na Diferença na Educação Básica 125

SUMÁRIO

CAPÍTULO 6 |
Acessibilidade Curricular na Educação Inclusiva e Estratégias Pedagógicas no Ensino Fundamental: Um Estudo a Partir da Revisão da Literatura 149

CAPÍTULO 7 |
Análise do Contexto Curricular do Ensino Básico no Atendimento aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Caso de Portugal, Brasil de Moçambique 179

CAPÍTULO 8 |
Concepção e Humanização do Currículo: A Abordagem Docente na Educação Especial 203

CAPÍTULO 9 |
Organização e Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas de Acesso ao Currículo a Alunos Público-Alvo da Educação Especial dos Anos Finais do Ensino Fundamental 229

SOBRE OS AUTORES | 255

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Esta obra, intitulada "Currículo: Interculturalidade & Inclusão", apresenta uma rica agenda de análises que valoriza a riqueza teórico-conceitual atrelada à empiria da realidade escolar em sua concretude, possibilitando a construção de reflexões e novos conhecimentos que podem eventualmente corroborar para o avanço das fronteiras científicas fundamentando-se em um paradigma científico plural e absorvente.

Escrito por um conjunto de vinte e cinco profissionais que trabalhou de modo colaborativo em uma rede internacional de pesquisa, este livro de coletânea tem o objetivo de apresentar uma visão educacional sobre as discussões curriculares, centrando-se didaticamente em duas agendas temáticas da Pós-Modernidade, identificadas, respectivamente pelos marcos de interculturalidade e inclusão.

A estruturação desta obra em nove capítulos tem fundamento em um paradigma plural que busca produzir novos conhecimentos com base na diversidade, com textos oriundos de três países, mas também autoral, reunindo pesquisadoras e pesquisadores de macrorregiões do Brasil, Moçambique e Portugal com diferentes formações acadêmicas e *expertises* profissionais para discutirem de modo convergente a construção do campo científico dos estudos curriculares.

Caracterizado por uma natureza exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins e uma abordagem qualitativa, este livro foi estruturado pela conjugação de uma lógica convergente no uso do método dedutivo a fim de possibilitar divergentes abordagens teórico-conceituais para abordar a realidade empírica dos relatos de experiência e dos estudos de caso, assim resultando em uma pluralidade de debates.

O livro proporciona uma fácil imersão no campo de estudos educacionais sobre Currículo, tanto para um público de leitores leigos, quanto de acadêmicos, estudantes e profissionais da área, ao conciliar o rigor de marcos teórico-conceituais com a empiria de ricos estudos de caso, demonstrando que a despeito de uma realidade permeada por complexidades é possível construir cientificamente novos conhecimentos dentro de parâmetros didáticos e sem excessos de jargões ou tecnicismos.

Em nome de todos os pesquisadoras e pesquisadores envolvidos neste livro, comprometidos com o desenvolvimento científico dos estudos educacionais sobre Currículo, convidamos você leitor(a) para explorar conosco, neste rico campo epistemológico, toda a riqueza teórica e empírica, pois urge a necessidade de avançarmos com análises mais abertas ao debate e à pluralidade teórico-metodológica.

Ótima leitura!

Profa. Dra. Cléia de Jesus dos Reis de Melo

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(organizadores)

CAPÍTULO 1

Currículo e Interculturalismo, Diálogos entre as Culturas Cigana e Quilombola: Caminhos Possíveis para uma Justiça Curricular

CURRÍCULO E INTERCULTURALISMO, DIÁLOGOS ENTRE AS CULTURAS CIGANA E QUILOMBOLA: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA JUSTIÇA CURRICULAR[1]

Marina Graziela Feldmann

Andréia Regina Silva Cabral Libório

Henrique Souza da Silva

Maria Aparecida Custódio Marcolino

A aproximação dos temas centrais aqui discutidos emergiu por meio dos debates e discussões durante as aulas do Curso de Doutorado em Educação: Currículo, na disciplina "Formação de educadores e contextos: diversidade curricular e desigualdade social", da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e no Grupo de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) "Formação de Professores e Cotidiano Escolar" (PUC/SP). Espaços ricos e muito importantes em que temos realizado diversos debates e estudos acerca dos temas tais como: diversidade curricular, contextos, culturas e desigualdades, especialmente no âmbito da formação de professores. A partir dessas reflexões, entendemos que as diversidades existentes são complexas, porém não podemos nos furtar de reconhecê-las, assim como de compreendê-las em suas especificidades.

Outrossim, percebemos que, embora se assuma a idealização acerca da presença das diversidades no cotidiano escolar, há a necessidade de entendê-las e acolhê-las como um posicionamento de

[1] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada originalmente em: FELDMANN, M. G.; LIBÓRIO, A. R. S. C.; SILVA, H. S.; MARCOLINO, M. A. C. "Currículo e interculturalismo, diálogos entre as culturas cigana e quilombola". *Notandum*, vol. 24, n. 57, 2021.

reafirmação e de instrumento de luta política e inclusão dos sujeitos. Ainda existem muitos desafios e barreiras a serem enfrentados, bem como o desconhecimento das diversas culturas que são invisibilizadas nos currículos das instituições de ensino, como é o caso das culturas ciganas e das comunidades remanescentes de quilombo, e tal fato perpassa pela formação docente, tanto a inicial quanto a permanente.

Candau (2013) sublinha a prevalência do "daltonismo cultural", que é o fato de o professor não conseguir reconhecer as diferentes culturas no âmbito escolar e da sala de aula, tratando, por conseguinte, todos os estudantes como iguais em suas diferenças. Desse modo, esse daltonismo não reconhece as diferenças e necessita ser desvelado:

> O daltonismo cultural tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões: a dificuldade e falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo "padrão", ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a *silenciá-la* e não considerá-la como um desafio para a prática educativa [...] (CANDAU, 2013, p. 27-28 – grifo nosso).

Portanto, ressaltamos que somente é possível discutir diversidades se essas forem entendidas como complexas, conflituosas e diversas, assim como o reconhecimento de que não existe somente uma cultura. Nesse sentido, adotamos o termo "culturas" e suas diferentes significações. Ademais, é preciso

reconhecer a coexistência da violência e da opressão contra algumas culturas e povos que secularmente são subalternizados.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948, p. 1) reconhece a dignidade humana a todos os seres humanos e os "[...] direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo".

Em contraponto ao "daltonismo cultural", Candau (2013, p. 28) propõe que é necessário que as práticas cotidianas educativas escolares compreendam o "arco-íris das culturas", o que "[...] supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula".

A metodologia empregada é de abordagem qualitativa por meio da técnica do tipo bibliográfico. De acordo com Chizzotti (2000, p. 79), um dos pressupostos da pesquisa qualitativa "[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e subjetividade do sujeito". E o conhecimento não se restringe a dados isolados, mas ganha significado a partir da interpretação do pesquisador integrante desse processo. Assim, consideramo-nos sujeitos integrantes da nossa realidade, com a qual aqui dialogamos e a interpretamos atribuindo significações.

Por conseguinte, analisamos legislações, documentos com base no referencial teórico acerca da temática em evidência. Assim, procuramos compreender as especificidades atinentes a essas duas culturas e verificar as possibilidades de um intercruzamento por meio do interculturalismo, como um caminho na busca cotidiana pela justiça curricular nas instituições escolares.

INTERCULTURALISMO: UM CAMINHO PARA A JUSTIÇA CURRICULAR

As discussões acerca do interculturalismo remetem-nos às diversas reflexões no tocante ao tratamento da diversidade cultural na educação escolar, especialmente no currículo. A DUDH (1948) realça que o ser humano tem o direito à liberdade em assumir a vida cultural em comunidade.

Nesse sentido, Pérez-Tapias (2013, p. 126) assinala que o respeito é a base para que seja possível a vida em comunidade e para a dignidade humana. O significado desse respeito é o reconhecimento do outro, exigindo-se cuidados para que seus direitos sejam garantidos e "[...] não sejam menosprezados, recebendo-o no espaço comum da convivência enquanto possibilitamos a expressão de sua alteridade". Também é necessário o devido reconhecimento da existência das desigualdades.

O autor realça a importância de uma educação para a convivência e para a cidadania como um papel educacional. Logo, "[...] a aprendizagem do respeito por meio da aprendizagem do reconhecimento é peça fundamental", o que é imprescindível em uma sociedade em que o pluralismo se intensifica e há diversidade cultural. Ademais, a educação será verdadeiramente democrática se for intercultural (PÉREZ-TAPIAS, 2013, p. 126).

Compreendemos o currículo como um artefato histórico e cultural que está em constante movimento, flutuações, transformações e não é neutro, permeado por relações de poder, constituindo-se como um território em disputa e contestável, conforme destaca Silva (2016) e realça Arroyo (2011, p. 40):

> Nessa luta ética pela liberdade e a autoria, pelo direito a um conhecimento que liberte, o currículo aparece como o território de disputa. É ético questionar por que o currículo passou a ser o território onde o conhecimento acumulado se afirma como único, legítimo, onde a racionalidade científica se legitima como a única racionalidade. É ético garantir o direito à diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real.

Nesse sentido, concordamos com o autor ao dizer que essa luta ética também é um processo de resistência aos currículos que não valorizam as diversidades culturais, isto é, contestam as pulverizações que deslegitimam e são determinadas por culturas consideradas legítimas em detrimento de outras, ancoradas em

> [...] rituais e processos que julgam, condenam e segregam milhões de crianças, adolescentes, jovens ou adultos populares por não apreenderem a única racionalidade e o único saber legítimos, no tempo e nos rituais legítimos (ARROYO, 2011, p. 40).

Assim, apresentam-se as seguintes indagações: Os professores estão preparados para o trabalho com as diversidades e diferenças culturais? Será que a formação inicial e permanente desses docentes discute sobre a cultura cigana e a quilombola?

É sabido que secularmente alguns povos e culturas tendem a ser inferiorizados, discriminados, oprimidos e até mesmo alvos de violência, como é o caso dos povos ciganos e quilombolas. Nesse sentido, compreendemos a importância do conhecimento, do diálogo e do respeito das diferentes culturas, de modo a contribuir com novas epistemes, olhares e posturas em face das diversidades e no combate

a quaisquer tipos de violência, discriminação, preconceito, opressão ou racismo, principalmente no âmbito das instituições de ensino, currículo e formação de professores.

Só é possível falar em culturas sem excluir a desigualdade social predominante em nosso país. No tocante à educação, quanto mais igualitário o acesso a esse direito público subjetivo para todos(as), mas contribuir-se-á para a igualdade de direitos à educação de qualidade, para a formação humanística, cidadã e ontológica do sujeito, para a vida e para o mundo do trabalho, consequentemente, uma justiça curricular. Essa escolarização possibilitará benefícios também para culturas menos favorecidas, como os povos ciganos e os quilombolas que têm historicamente violações no âmbito do direito e acesso à educação de qualidade e que abarque suas especificidades e riquezas culturais.

Feldmann (2009) salienta que na contemporaneidade o professor encontra cada vez mais desafios para o desenvolvimento de seu trabalho, das mais diversas naturezas, política, social, econômica, cultural, entre outras, assim como a compreensão dos diferentes contextos que permeiam a prática educativa.

Arroyo (2013) alude que os "coletivos empobrecidos" não têm voz nas práticas curriculares, como pobres, indígenas e quilombolas, e acrescemos a esses grupos excluídos os povos ciganos.

Ponce (2018, p. 795) apresenta acerca da justiça curricular três dimensões que necessitam ser buscadas e construídas cotidianamente no seio das instituições de ensino, de modo que se consolidem na prática:

1. **O conhecimento –** compreende um plano que visa à "produção da existência digna".

2. **O cuidado –** pleno com todos os sujeitos do currículo, para o acesso efetivo ao direito à educação de "qualidade social" e à "afirmação de direitos".
3. **A convivência –** escolar "democrática e solidária", para a consolidação de valores "[...] humanitários e se crie uma cultura de debate democrático e de respeito ao outro. À escola cabe, portanto, o cultivo de uma cultura de participação e de formação" (PONCE, 2018, p. 795).

Nesse segmento, Ponce e Neri (2017, p. 1223) salientam que a justiça curricular não se restringe ao acesso às salas de aula, todavia para a vida:

> [...] O educando pode ser excluído dos seus direitos e ser injustiçado em relação ao conhecimento emancipatório, a um futuro trabalho dignamente remunerado, a alimentação adequada etc., mesmo ocupando bancos escolares. A justiça curricular prevê a permanência exitosa do educando na escola e na vida e toma por currículo todo o processo de ensino-aprendizagem-convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida, que vai sendo subjetivamente apropriado pelo educando ao longo do processo e vai permitindo a ele compreender o mundo e a si mesmo de modo crítico e reflexivo.

Isso posto, para uma justiça curricular, como elucida Ponce (2018, p. 795):

> O currículo escolar pode assumir papel central na discussão sobre a busca da justiça social por meio da educação. A justiça pode e deve ser buscada

> cotidianamente por todos os meios possíveis, e um deles, com bastante potencial, pode ser a escola.

Entendemos assim, a luz de Sacristán (1999) que a justiça curricular pode despontar-se quando o projeto educativo que enaltece a cultura dominante, colonialista e eurocêntrica é reconhecido como um valor apócrifo e contestável, distante do povo e um meio de alienação desse mesmo povo. Por esse motivo, um currículo justo não se limita meramente à crítica dessa cultura que inferioriza outras, mas é capaz de apresentar o diagnóstico minucioso do sistema cultural comumente predominante que fomenta o todo e, dessa maneira, desvela o protagonismo e o empoderamento da verdadeira gênese cultural de um povo, contribui para a intervenção da realidade e modificação de práticas excludentes cristalizadas.

> A justiça curricular é uma construção coletiva do currículo baseada nas experiências históricas significativas de educação/currículo, que visa dignificar todos os sujeitos da escola no presente e no futuro para além da escola (PONCE, 2018, p. 796).

Sacristán (2002) expressa a construção de um projeto curricular cultural que possibilite diversos enfoques na aspiração de igualdade e diferença em que se compreenda o multiculturalismo como promoção de interpretações e linguagens diversas no que tange às diferenças e singularidades humanas, que também são contraditórias em termos de significados, nos quais podem-se encerrar as consequências que se deixam para a educação e para o senso de justiça. O autor salienta que o critério da justiça se fundamenta em uma escolarização de qualidade e inclusiva para todos(as) sem excluir ninguém. Então, a educação obrigatória tem

como papel primordial a inclusão social a fim de construir um bem-estar do indivíduo e coletivo em uma sociedade plural. Desse modo, compreendemos que o interculturalismo pode contribuir significativamente na busca por uma justiça curricular.

CONCEPÇÕES SOBRE CULTURAS: UM BREVE DIÁLOGO

A amplitude e a multiplicidade do conceito *cultura* podem expressar-se por meio das mais diversas relações e interações que o ser humano estabelece com a natureza, a sociedade e o mundo que o cerca. É a manifestação da atividade humana que expressa sua afetividade, sua racionalidade, seus costumes e todas as implicações éticas dessa simbiose de atitudes. A cultura de um povo massificada, destruída e desvalorizada pelo enfraquecimento ou pela perda de identidade cultural possibilita um arcabouço privilegiado para práticas desumanizantes advogado pela lógica mercadológica como garantia do conceito de liberdade do povo (SACRISTÁN, 1999).

É inegável que a humanidade tem manifestado grandes avanços e aprimoramento de vários talentos nas esferas culturais, porém verificam-se no atual cenário global tantas negações e violações da dignidade humana diante de um imperativo de uma "cultura comum", importada, comercializada e tida como superior. Dessarte, as grandes desigualdades, intolerâncias, violências que afetam diretamente a humanidade demonstram como as identidades culturais se tornam um pressuposto imprescindível na educação democrática.

Nos estudos referentes à cultura, é notório que se trata de um termo polissêmico, pois não é conceito unívoco e uníssono. Nesse sentido, compreendemos que as culturas existem, persistem nas mais

diversas formas e significações, assim como transformam-se de forma dinâmica e se inter-relacionam.

Toda cultura tem direito à existência, e nenhum Estado, instituição, organismos, mídia e redes podem legitimar que uma particular expressão cultural não é digna de existir. É por meio da cultura de um povo que se exprime e defende sua soberania singular.

Isso posto, educar as novas gerações para viver sua própria identidade na diversidade é uma tarefa prioritária perante as influências de políticas e ideologias excludentes. Essa educação visa afirmar a dignidade da pessoa humana, filtrando da vida social as feridas da violência, da injustiça, do racismo, do feminicídio e todas as expressões e formas de desigualdades sociais que perpetuam na sociedade e nas instituições escolares. Isso contribuirá para combater os efeitos negativos da globalização, especialmente no campo econômico, e a perda dos valores das culturas locais pela nociva homogeneização cultural.

Desse modo, o papel da educação, do currículo, das práticas educativas e das culturas é preponderante para o acolhimento das diversidades e o combate à invisibilidade, apagamento e de práticas esvaziadas, conforme destaca Sacristán (1999, p. 148 – grifo do autor):

> É importante considerar o tema da cultura para entender a educação e para projetá-la; esquecendo-o, estaríamos falando de ações e de práticas esvaziadas, de certa maneira, de seu sentido. Sem conteúdos culturais *densos,* considerados como substanciais e relevantes, a escolaridade perde sua significação moderna de elevação dos sujeitos e uma de suas mais fundamentais funções de socialização. O debate

> essencial da educação é, então, aquele que gira em torno de qual projeto cultural queremos que ela sirva.

Essas questões levantadas pelo autor oferecem considerações acerca das consequências negativas do empobrecimento do conceito de cultura, tornando evidente o caráter imprescindível para o sistema educacional revigorar o que se entende por cultura na Escola. Mencionamos anteriormente que a expressão *cultura* tem uma multiplicidade de significados e sua polissemia pode se desdobrar então, principalmente nos campos da antropologia e da sociologia. O destaque dado a uma análise socioanalítica da cultura privilegiou um discurso de mobilização diante das lutas de mudança das desigualdades sociais e econômicas, generalizando a concentração massiva do povo de forma passiva, o que desprendeu a atenção que deveria ser constituída pela cultura desse povo. Por essa razão, quando distantes da cultura do povo, as mobilizações sociais ficam muito empobrecidas. Nesse sentido, Sacristán (1999) assinala como algo muito negativo que as pesquisas em educação têm focado demasiadamente os aspectos de ensino-aprendizagem, deixando de lado os aspectos culturais que também são centrais e inerentes a esse processo. Eis, então, a necessidade de associar e integrar os conceitos de história, culturas e sociedade nas dimensões singulares dos sujeitos.

A partir dessa noção de cultura, permite-se abrir o entendimento da pessoa humana pela sua abrangência e visibilidade articulada com seu pertencimento histórico e sua cultura escrita, não numa classe social estabelecida, mas como sujeito de uma história de experiências concretas, que possui consciência coletiva e um projeto de sociedade a ser reconhecido.

> De qualquer forma, é conveniente destacar que, na educação, é preciso partir sempre de algum *texto*

> cultural. Sem isso, a educação será qualquer outra coisa (atendimento ao menor, terapia, conselho, intercâmbio pessoal etc.), mas não educação, no sentido que comumente o consideramos sob o legado da modernidade. Pode haver textos incompletos, alternativos, discutíveis, errôneos e inadequados, mas sempre existirá algum, porque, do contrário, estaríamos movendo-nos no vazio (SACRISTÁN, 1999, p. 156 – grifo do autor).

Sacristán (2007) realça que algumas culturas tendem a ser inferiorizadas em detrimento de outras, salientando, assim, a imprevisibilidade como uma consequência da globalização, um dos princípios que orientam as sociedades contemporâneas ocidentais, o que tem contribuído para a perpetuação das desigualdades sociais e o afastamento das culturas:

> [...] ou seja, não possuem caminhos traçados, trazendo contrastes de um mundo em que a relação entre cultura e povos mostra-se de maneira tão desigual, marcada pela globalização. [...] Tomamos consciência da existência de um mundo globalizado no qual se produzem aproximações e afastamentos da cultura, mas onde também se aproximam os contrastes e os motivos para os enfrentamentos que são consequência das desigualdades [...] (SACRISTÁN, 2007, p. 19).

No entanto, para que a prática educativa associe e integre esses conceitos, podemos recorrer às noções que Geertz (2008) elabora por cultura. O autor contextualiza o conceito de cultura advindo da antropologia cultural e filosófica, embasando o entendimento de integrar a unidade básica de cada indivíduo, com respeito às suas diferenças sem dissociá-las das dimensões que

compõem o ser humano na vida social. A cultura, portanto, é desenhada e conceituada a partir das variações e das nuanças simbólicas, dos significados expressos de cada pessoa com seus valores e padrões, relacionados à vida social dos diversos grupos estabelecidos, seja consciente ou inconscientemente perpassando gerações que conservam ou transformam tais tradições.

Ademais, a respeito desse conceito de cultura, entendemos como Geertz (2008, p. 15), que nos revela a partir das concepções de Marx e Weber, que percebe o homem como um sujeito amarrado em "teias de significados", as quais teceu. O autor assume, assim, a cultura como teias e sua análise com base na ciência interpretativa, que busca significados.

De tal modo, no sentido de que essas "teias" são criadas e também transformadas pelo homem, inferimos que as culturas podem se inter-relacionar com os seus mais diferentes símbolos e significados, bem como ser interpretadas, reinterpretadas, com a possibilidade de serem recriadas e ressignificadas em um determinado contexto, por exemplo, no currículo escolar.

As culturas cigana e quilombola: diálogos possíveis

Cultura cigana

A cultura dos povos ciganos é desconhecida em nosso país em diversos aspectos, muitas pessoas não têm o conhecimento acerca da existência, assim como os dados oficiais sobre eles ainda são insuficientes. Estudos apontam que os ciganos são originários da Índia, dos quais muitos têm uma visão errônea pelo fato de que eles não têm casa fixa, documentos, conta em banco e trabalho fixo. Diante desses fatores, a cultura cigana passa despercebida, como se

não existisse, gerando o preconceito, o medo, as injustiças ao longo de sua interminável caminhada pelo mundo que é constituída também pela riqueza cultural, pela alegria e fascínio. No Brasil, o primeiro registro oficial da chegada de ciganos data de 1574:

> De acordo com dados da Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2011 foram identificados 291 acampamentos ciganos, localizados em 21 estados, sendo que os estados com maior concentração de acampamentos ciganos são: Bahia (53) Minas Gerais (58) e Goiás (38). Os municípios com 20 a 50 mil habitantes apresentam mais alta concentração de acampamentos (BRASIL, 2013, p. 6).

Os ciganos em seus diversos grupos têm uma cultura rica e heterogênea, com diferentes línguas, religiões, regras, tradições e normas. Possuem hábitos pouco ortodoxos, o que trouxe preconceito contra a cultura desse povo.

É notório que os ciganos têm uma história de vida, uma cultura rica a descobrir, e para fundamentar essa reflexão é de suma importância enfatizar o documento norteador para os sistemas de ensino publicado pelo Ministério da Educação a respeito da constituição dos povos ciganos:

> Entre as populações consideradas em situação de itinerância estão os ciganos, os indígenas, os trabalhadores itinerantes, os acampados, os artistas e demais trabalhadores em circos, parques de diversão e teatro mambembe. Participantes do processo civilizatório nacional desde o século XVI, vários foram os estudos que procuraram definir a origem dos

> povos ciganos. A teoria mais aceita na atualidade afirma que os ciganos são originários da Índia e há cerca de mil anos começaram a se dispersar pelo mundo, espalhando-se pela Europa, África do Norte, América e Austrália, e se constituem como nômades, seminômades e sedentários, conservando seus hábitos e costumes. A maioria atuando em várias áreas profissionais, principalmente no comércio, na música e na dança, como também na *buena ditcha*, ou seja, a leitura das linhas das mãos. Muitos, por falta de melhor oportunidade educacional, não conseguem avançar em outras profissões (BRASIL, 2014, p. 5 – grifo do autor).

Portanto, uma das características da cultura cigana está centrada na condição de itinerância. Existem alguns documentos que garantem os direitos dos povos ciganos, porém por vezes são violados, principalmente no que tange o acesso à educação. A maioria dos ciganos não tem acesso à educação que respeite suas especificidades.

Segundo Goldfarb, Toyansk e Chianca (2019) os ciganos carregam em suas veias o apreço da convivência fraterna entre seus grupos *roma, sinti, romanichal e calon*, mas entendemos que essa convivência abalizada pela diversidade étnica e heterogeneidade cultural dos diferentes grupos, não dispensa de estarem inseridos nos ambientes escolares com crianças de outras culturas e principalmente com todos os sujeitos que atuam na escola.

> A história e cultura cigana estão marcadas, talvez como nenhuma outra, pela experiência do desterro, do estranhamento e da imigração.
>
> Ao lado da fascinante história coletiva de mais de mil anos no Ocidente, caracterizada pela importante contribuição cultural, a trajetória dos ciganos traz

> também a indelével marca da perseguição pelas sociedades mais amplas [...] (GOLDFARB; TOYANSK; CHIANCA, 2019, p. 6).

Acreditamos que seja de extrema importância elaborar um currículo cigano que atenda aos pressupostos da educação em itinerância "[...], com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença" (BRASIL, 2013, p. 14).

É possível evidenciar que as escolas ainda não têm professores preparados para receber a criança de cultura cigana e, por essa razão, não a incluem no currículo escolar nem atendem a sua necessidade de vida nômade e à inserção no ambiente escolar, limitando-se à aprendizagem da língua culta.

Sendo assim, faz-se necessária uma reflexão a respeito da educação das crianças ciganas sobre "[...] as condições que os impedem de frequentar regularmente uma escola e a consequente descontinuidade na aprendizagem, levando-os ao abandono escolar, impedindo-lhes a garantia do direito à educação" (BRASIL, 2014, p. 8).

A Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012, que define as diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de inerência, estabelece:

> Art. 2º Visando à garantia dos direitos socioeducacionais de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância *os sistemas de ensino deverão adequar-se às particularidades desses estudantes.*
>
> Art. 3º Os sistemas de ensino, por meio de seus estabelecimentos públicos ou privados de Educação Básica, deverão assegurar a matrícula de estudante em situação de itinerância *sem a imposição de*

> *qualquer forma de embaraço, preconceito e/ou qualquer forma de discriminação*, *pois se trata de direito fundamental,* mediante autodeclaração ou declaração do responsável (BRASIL, 2012b, p. 1 – grifos nossos).

O documento supracitado e as reflexões com base nos autores Goldfarb, Toyansk e Chianca (2019), despontam que os quatro grupos pertencentes à cultura cigana, *roma, sinti, romanichal e calon*, possuem uma língua própria, mas este não é o fator principal que impede que as crianças ciganas sejam incluídas no currículo, assim como suas vidas em situação de itinerância é condição fundamental para o acesso à educação de qualidade e adequada a suas singularidades sem um tipo de discriminação ou preconceito. Portanto, os professores precisam de preparação para o devido acolhimento e respeito à criança cigana, cientes de que ela não vai terminar seu estágio em uma determinada escola, pois a qualquer momento vai mudar de cidade ou de Estado, em razão de sua vida itinerante. O currículo escolar e as práticas educativas precisam ser diferentes e basear-se em seu contexto de vida e a partir do conhecimento que chega à escola.

Cultura quilombola

No Brasil, de acordo com informações do portal da Fundação Palmares (FCP), existem mais de 3.500 comunidades de remanescentes de quilombo em todo o Brasil e há cerca de 3.315 com certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombos (CRQS), atualizadas até a Portaria n.º 171/2020, publicada no *DOU* de 29.10.2020.

Por muito tempo, o conceito de quilombo esteve atrelado ao binômio fuga e isolamento, conforme destacado por Santos (2011). Até a promulgação da Constituição Federal de 1988, há uma lacuna no que se refere à conceituação de quilombo, e essa definição precisa ser constantemente ressemantizada de modo a desconstruir estereótipos baseados no período colonial. Cabe salientar que a fuga era uma estratégia de resistência e luta contra a escravidão, na busca de melhores condições de vida, constituindo-se, assim, diversos quilombos pelo País, com suas formas de organização e subsistência. Os mesmos apagamento e opressão ocorrem no âmbito da discussão sobre educação, currículo e formação docente.

A respeito das comunidades remanescentes de quilombo, assim como da população cigana, há um grande desconhecimento sobre a existência desse povo, bem como de seus diferentes contextos e modos de vida na situação presente ligados ao sentimento de pertença a um lugar específico.

Mário Covas, no texto de apresentação do livro **Quilombos em São Paulo**: tradições, direitos e lutas, organizado por Andrade (1997), destaca:

> Os africanos. Retirados à força de sua terra natal e vieram e aqui foram mantidos a ferro e fogo numa das maiores violências que se pode cometer contra o ser humano. Privados por séculos de seus direitos mais elementares tratados como "coisas" e comercializados como animais, serviram ao jugo de seus senhores e se viram despojados de qualquer elemento que lhes conferisse a mínima dignidade (COVAS *apud* ANDRADE, 1997, p. 7).

Nesse sentido, entendemos que há necessidade de desconstrução e ressignificação do conceito de quilombo na

contemporaneidade. A centralidade da cultura, luta e resistência dos remanescentes das comunidades de quilombo está na terra e no território. E a Constituição Federal (CF) de 1988 traz uma nova conceituação e significação na história dos quilombos, porque lhes são garantidas as terras ocupadas de acordo com o artigo 68 da CF e a Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial (EIR), art. 31: "Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos" (BRASIL, 1988, p. 138; 2010, p. 21).

De acordo com o art. 2.º do Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003, os remanescentes das comunidades de quilombos são:

> [...] os grupos étnico-raciais, segundo os critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003, p. 1).

A cultura quilombola é assegurada de acordo com o Estatuto da Igualdade Racial, o qual enfatiza que as comunidades remanescentes de quilombo têm direito ao acesso às políticas para o desenvolvimento sustentável e suas tradições devem ser respeitadas, bem como a proteção ambiental e a preservação de seus usos, costumes, tradições e manifestações religiosas.

As práticas de cultivo e manejo sustentáveis das comunidades quilombolas são reconhecidas como patrimônio cultural, símbolos seculares de seu modo de vida e relação com a terra e território por meio de uma cultura de subsistência.

Na atualidade, essas comunidades enfrentam muitas questões relacionadas à ausência de políticas públicas e conflitos fundiários, conforme destacado por Furtado, Pedroza e Alves (2014, p. 9):

> As comunidades remanescentes de quilombos são grupos que passaram a contar com um reconhecimento oficial de sua cultura e identidade, porém continuam em conflitos fundiários e nos remetem a um passado associado às lutas por suas terras. Território negro, mocambos, terras de preto, entre outras denominações, são acepções que buscam uma definição coerente com a realidade dessas comunidades e que ultrapassam a definição de quilombos históricos e descendência. A forma de se relacionar com a terra, a produção coletiva, as relações sociais comunais e a valorização positiva de traços culturais ressaltam a importância da categoria "território" a esses sujeitos impregnados de significações identitárias.

Figura 1 - Quilombolas de Peropava/ SP – produzindo farinha de mandioca, símbolo secular de cultura de subsistência



Fonte: Acervo dos autores.

No tocante à educação das crianças e jovens quilombolas e, ao o direito à educação diferenciada, fruto de uma luta política, foi referendada e garantida a Educação Escolar Quilombola (EEQ) por

meio da Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, a qual precisa fundamentar-se a alimentar-se de:

> a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade (BRASIL, 2012a, p. 3).

Portanto, a EEQ necessita, além desses elementos fundamentais, construir um currículo aberto e flexível constituído por meio de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que compreenda as especificidades das comunidades quilombolas, bem como de suas culturas, com a participação efetiva dos sujeitos curriculares, sobretudo dos membros e lideranças das comunidades. O direito à EEQ precisa ser efetivado tanto nas escolas quilombolas quanto nas escolas localizadas nos territórios quilombolas ou mesmo naquelas que atendam aos estudantes oriundos dessas comunidades.

INTERCRUZAMENTO ENTRE CULTURAS NO CURRÍCULO: POSSIBILIDADES DE INTERCULTURALISMO E REPOLITIZAÇÃO

A questão da diversidade cultural está presente no seio das instituições escolares e na sociedade, e Pérez-Tapias (2013, p. 127) realça: "[...] Nossa sociedade abriga em seu seio uma extraordinária diversidade cultural, que incrementou exponencialmente sua

pluralidade interna". Tal diversidade compreende as diferenças culturais dos mais variados grupos.

Para Candau (2013, p. 26), a perspectiva intercultural precisa ter como objetivo a promoção de uma educação em que se reconheça o "outro" para assim possibilitar "[...] diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais". A autora propõe desta forma, uma educação pautada na:

> [...] negociação cultural, que enfrenta os desafios provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pela qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2013, p. 26).

De acordo com Serrano (2002, p. 26), é preciso estar aberto às diferentes realidades e culturas:

> A educação multicultural e intercultural converteu-se em um dos temas prioritários no mundo sociopolítico, com uma grande incidência no campo educativo. Partimos do pressuposto de que, se desejamos conhecer bem nossa cultura e potencializar nossa identidade, precisamos abrir-nos a realidades diferentes. Uma das maneiras mais válidas de conhecer a si mesmo consiste em conhecer as culturas dos demais.

Ressaltamos, assim, que no currículo e na prática pedagógica é preciso um olhar atencioso para os diferentes contextos, culturas e realidades em que os educandos e a instituição de ensino estão inseridos e para a importância do diálogo. Nesse sentido, Freire (1981, p. 39) destaca a predominância de dois contextos que se

correlacionam dialeticamente: "[...] o contexto do autêntico diálogo entre educadores e educandos, enquanto sujeitos de conhecimento. É o contexto teórico. O outro é o contexto concreto, em que os fatos se dão – a realidade social em que se encontram [...]" os indivíduos. Destarte, o autor enfatiza que o verdadeiro humanismo deve fundamentar-se no diálogo e age contra quaisquer formas de "invasão cultural" (verticalizada e forjadora) acometida pelo antidiálogo.

Freire (1981, p. 29) propõe assim em contraponto a "síntese cultural", em que deve ocorrer o diálogo desde o começo da ação. A "[...] ação cultural que se orienta no sentido da síntese tem seu ponto de partida na investigação temática ou dos temas geradores [...], em que é preciso possibilitar-se a reflexão crítica, sobre si e acerca da realidade que envolve os sujeitos".

Desse modo, concordamos com Freire (1981) a respeito da importância do papel do diálogo na constituição de uma educação e de um currículo intercultural que dialogue, assim como reconheça as diferentes culturas, para o processo de humanização dos sujeitos.

Na EEQ, o currículo precisa compreender as especificidades das comunidades, principalmente referentes às culturas e ao território e, na educação cigana realçam-se as questões de itinerância e também dos aspectos culturais. E, por essa razão, salientamos a necessidade de os currículos escolares reconhecerem as diferentes culturas.

A Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais, art. 27, estabelece:

> 1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados *deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos*

> *e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais* (BRASIL, 2019, p. 424 – grifos nossos).

Enfatiza-se, assim, a participação efetiva dos sujeitos na construção do currículo, de modo que estes tenham suas vozes consideradas nesse processo. A questão dos aspectos relacionados aos contextos, bem como às diversidades e culturas, precisa perpassar o currículo e também a formação de professores, porque ainda há muito desconhecimento sobre os diferentes povos. De acordo com Feldmann e Masetto (2017, p. 566), a formação de professores compreende a tríade currículo, culturas e contextos "[...] na busca de se dar voz aos diferentes sujeitos da e na educação".

Logo, enfatizamos a importância de a formação de professores compreender o estudo acerca das diversidades culturais, assim como o reconhecimento destas no currículo e prática educativa. O EIR, dentre outros aspectos, em seu art. 13 assinala que:

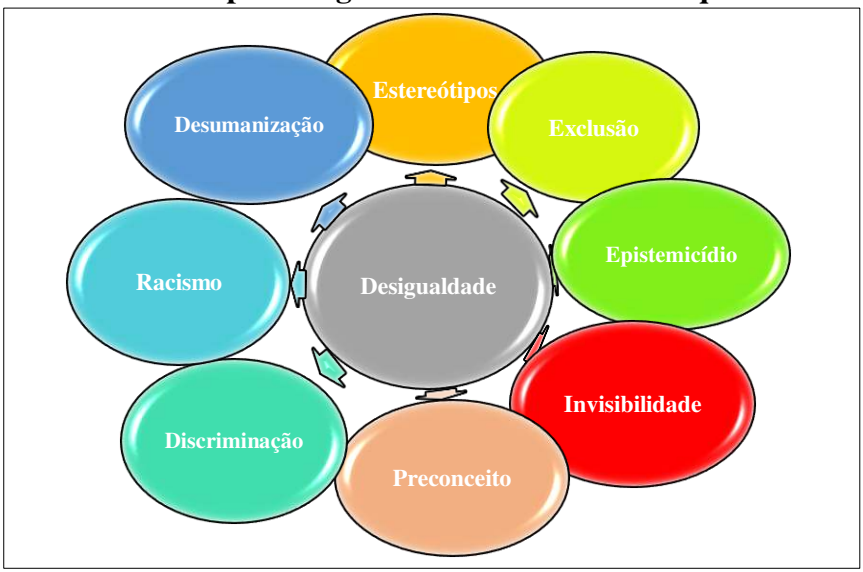
> O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:
>
> I – *incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural* da sociedade brasileira;
>
> [...]
>
> IV – estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas (BRASIL, 2010, p. 18 – grifos nossos).

Em vista disso, reafirma-se o valor de uma educação multicultural e intercultural em uma sociedade pluralista, mas que tanto menospreza as diversidades culturais que tampouco são reconhecidas no ambiente escolar, entre elas, a cultura cigana e a quilombola.

Sacristán (2002) expressa que a escola deveria assumir uma atitude plural e democrática que valorize todas as culturas e ideias numa perspectiva de inclusão social. Para além de um "currículo comum", que assuma como condição essencial a igualdade, a equidade e o respeito as diferenças dos sujeitos nos ambientes educativos.

Possíveis intersecções entre as culturas: cigana e quilombola

Figura 2 - Desigualdade acerca da diversidade cultural dos povos ciganos e remanescentes de quilombo



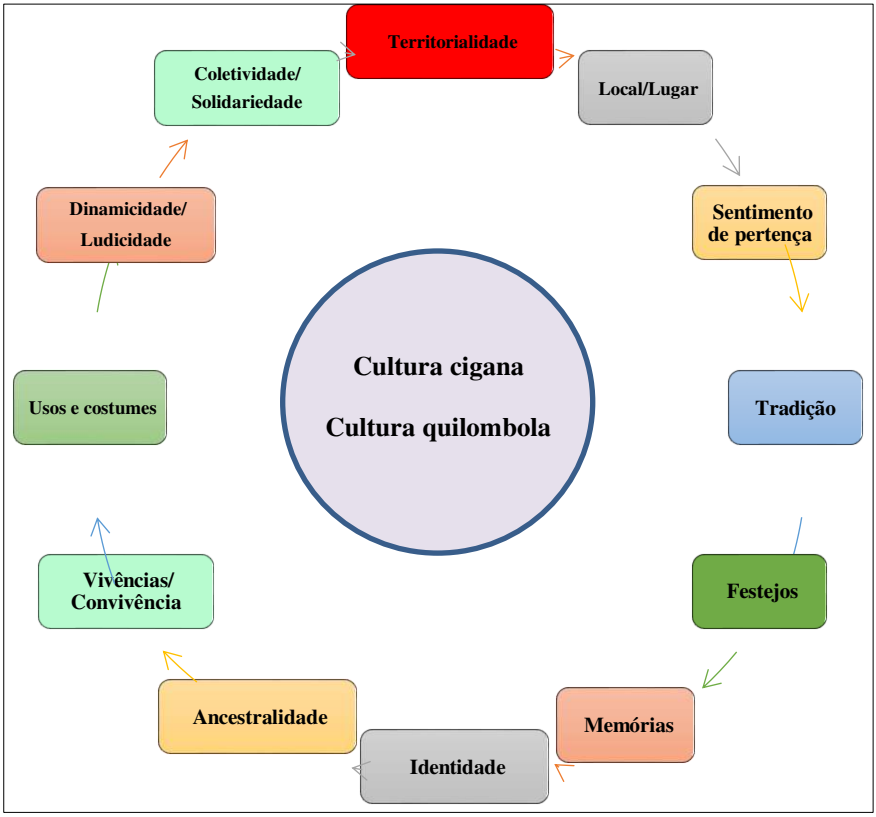
Fonte: Elaboração própria.

Os grupos étnicos, como os ciganos e os quilombolas, têm assegurado, de acordo com o EIR, o direito ao acesso à educação e à permanência, entre outros. Conforme a legislação no "Eixo 2", no tocante à educação, destacam-se diversas garantias que necessitam ser efetivadas:

> I – *estimular o acesso, a permanência e a melhoria do desempenho de crianças, adolescentes, jovens e adultos das* p*opulações negras, quilombolas, indígenas, ciganas e demais grupos discriminados*, *em todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior, considerando as modalidades de educação de jovens e adultos e a tecnológica*;
>
> II – *promover a formação de professores e profissionais da educação nas áreas temáticas definidas nas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena*;
>
> III – *promover políticas públicas para reduzir a evasão escolar e a defasagem idade-série dos alunos pertencentes aos grupos étnico-raciais discriminados*;
>
> IV – *promover formas de combate ao analfabetismo entre as populações negra, indígena, cigana e demais grupos étnico-raciais discriminados*;
>
> V – elaborar *projeto de lei com o objetivo de garantir às comunidades ciganas a equivalente prerrogativa de direito contida no art. 29 da Lei n.º 6.533, de 24 de maio de 1978, que garante a matrícula nas escolas públicas para profissionais que exercem atividade itinerante*;
>
> VI – *promover a implementação da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e do disposto no art. 26-A da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do Parecer*

> *CNE/CP n.º 3, de 2004, e da Resolução do CNE n.º 1, de 2004*, garantindo seu amplo conhecimento pela população brasileira (BRASIL, 2010, p. 78 – grifos nossos).

Figura 3 - Aspectos referentes à inter-relação entre os povos ciganos e remanescentes de quilombo



Fonte: Elaboração própria.

É possível observar entre os povos ciganos e quilombolas aspectos que marcam a desigualdade deles na sociedade, na

educação e no currículo e que se inter-relacionam de forma a negativá-los, invisibilizá-los e, até mesmo apagá-los e silenciá-los, conforme salienta Santomé (2013). Tais elementos sintetizamos na Figura 3.

No tocante à desigualdade no acesso à educação, Sacristán (2002) discute que nem todos os estudantes partem do mesmo lugar e, nesse sentido, a educação não pode ser a mesma para todos, porque assim causaria mais desigualdade e exclusão. Desta forma, destaca-se a importância do reconhecimento dos diferentes sujeitos no processo educativo.

Com relação aos aspectos culturais, assinalamos alguns referenciais que podem se inter-relacionar entre as culturas dos povos ciganos e dos quilombolas, conforme Figura 3.

Consideramos, deste modo, esses referenciais como centrais na constituição dos currículos escolares que contemplem e evidenciem as culturas dos povos ciganos e dos remanescentes de quilombo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciamos que, embora haja um avanço em matéria de legislação, tanto para os povos ciganos quanto para os remanescentes de quilombo, eles carecem de efetividade nas políticas públicas, principalmente no âmbito educacional, bem como ainda não são contempladas suas singularidades no currículo escolar, em virtude das injustiças, preconceitos e falta de formação dos professores que não têm o preparo necessário para acolher de forma adequada a diversidade em sala de aula e abarcar o "arco-íris das culturas".

Na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente são estabelecidos os direitos da criança e do

adolescente, entre eles que a escola deve ser um ambiente de proteção e respeito às diversidades, onde todos devem ser tratados com dignidade, porém os povos ciganos e quilombolas, assim como outros, nem sempre têm esses direitos resguardados, conforme contidos na Carta Magna e demais dispositivos legais vigentes, de modo que a educação vise ao desenvolvimento integral do sujeito e ao preparo para cidadania, solidariedade e uma sociedade mais justa e democrática.

A questão da abordagem das culturas cigana e quilombola no currículo escolar constitui-se um desafio em razão a pluralidade de identidades étnicas, todavia compreendemos que as culturas são dinâmicas e se inter-relacionam na construção da sociedade pluriétnica e, nesse sentido, é possível que os currículos escolares compreendam as diversas culturas, e interculturalismo pode ser um caminho para essa interlocução entre as culturas.

Este estudo não se encontra acabado**,** pois compreendemos a inconclusão e o inacabamento do conhecimento que está em constante transformação, logo, são necessários, ainda, muitas reflexões e um investimento em formação, sobretudo dos professores, para a compreensão dessas culturas em suas especificidades, bem como para sua valorização, imbuídas de suas riquezas e contradições e, principalmente, das diversidades existentes entre elas. Em vista dessa concepção, a convivência humana é fundamental na relação entre as culturas, de modo que o conhecimento possibilite sentido por meio das relações éticas e sociais. Isto posto, tanto a cultura cigana quanto a quilombola precisam ser conhecidas, reconhecidas e ganhar seu devido espaço na sociedade e nas instituições de ensino, pois não existe cultura superior ou inferior em relação a outra. Quem sabe assim contribuímos para uma justiça curricular.

A educação intercultural implica o acolhimento do diferente, mas não basta conhecer, e sim respeitar e contribuir para a

preservação de seus costumes, valores e caminhar no sentido do interculturismo entre as diversas culturas, estabelecendo relações positivas de intercâmbio mútuo entre os múltiplos componentes culturais de um país e, dignificando todos os sujeitos por meio da justiça curricular.

Ademais, ao se discutir a respeito de interculturalismo, é imprescindível a compreensão dos fatores que os norteiam, tais como: contextos sociais, culturais, éticos, políticos, econômicos, históricos, sociológicos, administrativos e tecnológicos, entre outros. Por meio de reflexões pertinentes, nota-se que a igualdade é entendida como um direito de todos, sem distinção de culturas, pela qual os indivíduos podem aproveitar dos bens na mesma medida e condições, porém, como nos revela Sacristán (2002), existe um fator que dificulta os sujeitos de usufruírem igualmente seus direitos, por exemplo, o acesso à educação. Tal fato ocorre em razão da difícil conjunção do princípio de igualdade, considerando toda a diversidade e desigualdade existentes. Assim, torna-se preciosa a concepção de um currículo mais justo e transformador de indivíduos comprometidos com essa sociedade injusta que segrega determinados grupos sociais em detrimento de outros.

É necessária, portanto, maior efetividade nas políticas públicas, especialmente no campo da educação, para a devida satisfação dos anseios e reivindicações de uma educação que atenda às diferenças culturais e suas especificidades, na tentativa de interromper e reconstruir o ciclo vicioso e histórico de exclusão social e de violação de direitos vivenciado pelos povos ciganos e quilombolas, principalmente no currículo escolar que os tem silenciado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, T. (org.). **Quilombos em São Paulo**: tradições, direitos e lutas. São Paulo: Editora IMESP, 1997.

ARROYO, M. G. "Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre cultura". *In*: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BRASIL. **Ciganos**: Documento orientador para os sistemas de ensino. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 01/12/2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01/12/2022.

BRASIL. **Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Brasília: Planalto, 2003. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01/12/2022.

BRASIL. **Decreto n. 10.088, de 5 de novembro de 2019**. Brasília: Planalto, 2010. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01/12/2022.

BRASIL. **Guia de Políticas Públicas para Povos Ciganos**. Brasília: SEPPIR, 2013. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 15/01/2022

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Planalto, 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01/12/2022.

BRASIL. **Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010**. Brasília: Planalto, 2010. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01/12/2022.

BRASIL. **Resolução n. 3, de 16 de maio de 2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 01/12/2022.

BRASIL. **Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2012a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 01/12/2022.

CANDAU, V. M. "Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica". *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

FCP - Fundação Cultural Palmares. "Certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombos (CRQS) atualizada até a Portaria n.º 171/2020". **FCP** [2020]. Disponível em: <www.palmares.gov.br>. Acesso em: 18/11/2021.

FELDMANN, M. G. "Formação de professores e cotidiano escolar". *In*. FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de professores e a escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FELDMANN, M. G.; MASETTO, M. T. "Formação de educadores: currículo, culturas e contextos. Apresentação do dossiê temático". **Revista e-Curriculum**, vol. 15, n. 3, 2017.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

FURTADO, M. B.; PEDROZA, R. L. S.; ALVES, C. B. "Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural". **Revista Psicologia e Sociedade**, vol. 26, n. 1, 2014.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2008.

GOLDFARB, M. P. L.; TOYANSK, M.; CHIANCA, L. O. (orgs.) **Ciganos**: Olhares e perspectivas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH**. Paris: ONU, 1948.

PÉREZ-TAPIAS, J. A. "Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre cultura". *In*: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

PONCE, B. J. "O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular". **Currículo Sem Fronteiras**, vol. 18, n. 3, 2018.

PONCE, B. J.; NERI, J. F. "A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem". **Revista e-Curriculum**, vol. 15, n. 4, 2017.

SACRISTÁN, J. G. “O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas”. *In*: SACRISTÁN, J. G. **A educação que ainda é possível**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis na educação**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

SANTOMÉ, J. T. “As culturas negadas e silenciadas no currículo”. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Editora Vozes 2013.

SANTOS, P. S. **Quilombo de Peropava** (Relatório Técnico Científico Instituto de Terras do Estado de São Paulo). São Paulo: ITESP, 2011.

SERRANO, G. P. **Educação em valores**: como educar para a democracia. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

CAPÍTULO 2

A inserção do Teatro no Currículo de Escolas Pertencentes as Comunidades Quilombolas e suas Contribuições na Formação Discente e na Preservação da Cultura

A INSERÇÃO DO TEATRO NO CURRÍCULO DE ESCOLAS PERTENCENTES AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DISCENTE E NA PRESERVAÇÃO DA CULTURA

Alex do Carmo Barbosa

Camilla Viana de Souza Gonçalo

Renan da Silva Batista

Renata Rocha da Silva dos Santos

A presente pesquisa traz como tema a necessidade de inclusão do teatro no currículo educacional em escolas de educação básica, pertencentes às comunidades quilombolas localizadas em todo o território brasileiro visto que, a comunidade não pode ser estrangeira à escola. Por sua vez, a escola deve manter um discurso e uma prática pedagógica que, em última análise, serve para manter seu *status quo* (SOARES, 2010). Por ser considerada um processo amplo, que inclui a família, a convivência com os outros, as relações de trabalho e com o sagrado e as vivências nas escolas, nos movimentos sociais e em outras organizações da comunidade, a educação quilombola é compreendida como "um processo que faz parte da humanidade e está presente em toda e qualquer sociedade, e a escolarização é um recorte do processo educativo mais amplo". (SILVA, 2019).

Pelo fato das comunidades quilombolas se apoderarem de diversas culturas repassadas de geração a geração, a inserção do teatro na escola revela-se de fundamental importância no processo de aprimoramento da cultura possibilitando assim, que os alunos possam se tornar autônomos na construção do seu desenvolvimento.

Como resultado há a necessidade de salvaguardar e reforçar a identidade cultural em ambientes escolares que, explicitamente ou não, podem vir a manifestar formas de preconceito e racismo. Para isso, repensar processos educacionais que abarquem as comunidades quilombolas como elemento central de seus projetos são indispensáveis (CARRIL, 2017). Neste sentido, as intervenções estatais, seja na área educacional, da cultura e social, precisam priorizar os conhecimentos adquiridos a partir da ancestralidade de um povo (…) justamente pela urgente necessidade de promover e inspirar o processo de reparação identitária de um povo. As ações do Estado, quase sempre, incorrem em uma (des)identificação dos indivíduos e quando se trata dos povos quilombolas estas ações quase sempre ocorrem de maneira mais intensificada. Como exemplo pode-se citar a remodelação dos espaços pertencentes a estas comunidades resultando em impactos arquitetonicamente, socialmente e culturalmente, tendo como resultado o apagamento da memória de um povo (IBIAPINA *et al*., 2021).

Por constituir um todo coerente e consistente, os jogos teatrais precisam ser compreendidos na sua integridade para que possam ser superados em favor de um sistema próprio. Deve contemplar as necessidades e particularidades do grupo envolvido (SANTOS, 2006). A inserção do teatro em currículos escolares, revela-se ainda mais impactante na educação quilombola visto que esta última "pretende, além de desenvolver capacidades para a tomada de decisões, oferecer aos estudantes e ao próprio corpo docente uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade, tomando como ponto de partida as teorias, conceitos, procedimentos, costumes (...)" (SANTOMÉ, 1998).

Tem como objetivo explanar a importância do teatro para divulgação e preservação da cultura quilombola ratificando a necessidade de inserção nas práticas escolares. Por se tratar de um produto histórico-cultural, o teatro considera a cultura propiciando

aos estudantes o contato com informações onde possam ter acesso a bens culturais favorecendo a interpretação dos fatos e das situações da realidade com a qual interagem (BRASIL, 1997). Neste sentido, é importante investigar e compreender os impactos da inserção do teatro no currículo de escolas quilombolas para que haja a contextualização dos aspectos locais relacionados à cultura e ao ambiente que perpassam as políticas públicas e as gestões educacionais. Esse processo, de uma forma ou outra, poderá refletir diretamente em sala de aula, já que as aulas planejadas estarão imbuídas de tudo aquilo que as determinam (SANTOS, 2013).

A referida pesquisa de cunho bibliográfico (elaborada a partir de material já publicado, como livros, artigos, periódicos, internet, etc.) de cunho narrativo, aborda a importância da inserção da teatralidade nas práticas pedagógicas em escolas inseridas em comunidades quilombolas ou que atendem estudantes das referidas comunidades. Neste mesmo sentido, Gil (2002) explica que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. A análise e coleta de dados foram realizadas a partir de sites contendo artigos científicos e leis e decretos relacionados à política educacional Brasileira.

A escolha pelo tema ocorreu após solicitação do professor da disciplina de currículo e educação do curso de mestrado em educação, ao qual os autores fazem parte. Justifica-se, deste modo, a necessidade de investigar as possíveis contribuições que a implantação do teatro nas atividades escolares pode auxiliar na preservação da cultura em escolas quilombolas ou em escolas que atendam alunos pertencentes às comunidades em questão. O problema a ser explanado na referida pesquisa responde ao seguinte questionamento: Qual a importância de inserir o teatro no currículo em escolas quilombolas objetivando a preservação da sua cultura?

Durante a abordagem da temática fez-se necessário investigar questões como a história da cultura quilombola, as políticas públicas educacionais quilombolas, currículo na educação quilombola e as contribuições do teatro para apresentação da cultura.

A compreensão da história da cultura quilombola é de fundamental importância para que haja o resgate e valorização cultural. Neste sentido a referida pesquisa destaca a necessidade de fornecer uma educação onde a cultura quilombola seja trabalhada, além de sensibilizar sobre a urgência em inserir a temática no currículo devido à demanda imediata em prol do resgate da história, dos costumes e dos valores da referida cultura.

Outro ponto que merece destaque está relacionado com a necessidade de possibilitar meios para a aplicabilidade e ampliação das políticas educacionais quilombolas devido a sua contribuição para os estudantes da educação básica e principalmente para os estudantes pertencentes às comunidades quilombolas. Por fim, abordamos sobre as contribuições que a inserção do teatro no currículo escolar pode promover para a divulgação e preservação da cultura quilombola na sociedade.

A HISTÓRIA DA CULTURA QUILOMBOLA

Furtado *et al*. (2014) conceituam cultura como processo que nos faz e nos torna o que somos ao crescermos em um determinado ambiente dessa forma, é definida como a totalidade de reações subjetivas e sociais que caracterizam a conduta dos indivíduos componentes de um grupo, coletiva e individualmente, em relação ao seu ambiente natural, a outros grupos, a membros do mesmo grupo e de cada indivíduo consigo mesmo. Com base na afirmação do autor, é possível compreender a importância da cultura para o

desenvolvimento do sujeito e como a cultura é capaz de auxiliar nesta transformação.

Conforme o Decreto nº 4.887/2003, os quilombos são entendidos como:

> Os grupos étnico-raciais segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (art. 2º do Decreto nº 4.887/2003) (BRASIL, 2012).

Segundo Ministério do Desenvolvimento Social os quilombolas são grupos com identidade cultural própria e se formaram por meio de um processo histórico que começou nos tempos da escravidão no Brasil. Simbolizam a resistência a diferentes formas de dominação por isso necessitam manter forte ligação com sua história e trajetória, através da preservação de costumes e cultura trazidos por seus antepassados (BRASIL, 2015).

Vale salientar os grupos quilombolas além de possuírem identidade própria preservam e transmitem a cultura ao longo das gerações objetivando a sua utilização como ferramenta não só para sua organização estrutural, mas com o objetivo utilizá-la nas lutas para conquistas sociais. Os quilombos existentes ainda hoje no Brasil configuram-se como tentativas de não absorção da identidade hegemônica. Enquanto no passado colonial, a identidade quilombola se constrói como uma identidade de luta e resistência, hoje mantém esta identidade e luta ainda contra a invisibilidade e a negação da existência desses sujeitos enquanto quilombolas (FURTADO *et al.*, 2014).

Segundo o site Etimologia, o termo quilombo possui referência na língua Kimbundu. Proveniente dos povos Bantus evidenciados principalmente em Angola, na África, é apontado como o local onde viveram grupos ou comunidades, utilizados como esconderijos ou refúgios de pessoas escravizadas contra o abuso dos portugueses e dos traficantes de escravos (ETIMOLOGIA, 2022). Essa constatação ratifica a necessidade de inserir os conhecimentos relacionados à cultura quilombola nos currículos escolares não só para a compreensão do protagonismo do povo negro ao longo da história do Brasil mas para que haja o contato com a verdadeira história por muito tempo forjada nos livros didáticos e no sistema educacional brasileiro.

A origem em comum dos remanescentes de quilombos é a ancestralidade africana de negros escravizados que fugiram da crueldade da escravidão e refugiaram-se nas matas. Ao longo da História Brasileira, vários quilombos foram registrados, alguns com grande número de habitantes. O quilombo dos Palmares, por exemplo, que na verdade era formado por um conjunto de 10 quilombos próximos, chegou a ter uma população estimada em 20 mil habitantes no século XVII.

Na contemporaneidade, o conceito de quilombo remete à associação de grupos em organizações sociais, religiosas e políticas em busca do autorreconhecimento como um grupo específico que busca pelo direito à sua territorialidade. Nesses grupos, evidenciam-se as relações com o passado escravista, a existência de rituais ou religiosidades compartilhadas, a origem ou ancestrais em com um, as relações de parentesco generalizado e, sobretudo e de uma maneira central, uma ligação profunda com o seu território (RODRIGUES *et al.*, 2021). É notório a diversidade existente na cultura quilombola. Além da religião, a dança e a música fazem parte do legado ancestral carregados ao longo das gerações que precisam

ser respeitados e apresentados a fim de valorizar os esforços daqueles que sofreram para manter a cultura e os quilombos vivos.

A extinta Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) tinha como função acompanhar e rastrear as comunidades quilombolas. Atualmente o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), é o órgão federal responsável pela demarcação e titulação das terras quilombolas no país (BRASIL, 2017). Além dessas entidades, a Fundação Cultural Palmares, um órgão público vinculado ao extinto Ministério da Cultura (incorporado ao Ministério da Cidadania), é responsável pela manutenção e preservação do patrimônio cultural quilombola (PORFÍNIO, 2022).

Embora haja maior atenção às comunidades quilombolas, a realidade dos remanescentes de quilombos ainda não é a ideal. Cabe ao Estado concretizar o direito à propriedade dessas comunidades (...) a fim de combater a violência e a violação de direitos contra esses povos, a falta de acesso às políticas públicas, como a saúde e a educação, são algumas destas violações (RÊ *et al.*, 2021). Como resultado, a questão histórico-cultural vem se perdendo ao longo dos anos, fato comprovado na pouca literatura disponível sobre as comunidades quilombolas Brasileiras. Para que a história não seja perdida ao passar das gerações, as comunidades quilombolas utilizam-se da história oral, que se mostrou indispensável para a perpetuação da cultura.

Nos dias de hoje, os líderes das comunidades procuram resgatar, registrar e guardar todo o material disponível sobre a sua história antiga e atual, incluindo fotografias, jornais, revistas, artigos científicos e documentários", deste modo, é de fundamental importância que a cultura quilombola seja preservada e disseminada (GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2022). O fato dos quilombolas possuírem uma identidade própria, que forma a base das suas organizações sociais e culturais construídas

historicamente é considerado uma característica marcante, por isso, essas comunidades se diferenciam do restante da sociedade (RÊ *et al*., 2021).

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Silva (2012) afirma que a "Educação Escolar Quilombola é a educação que qualifica os saberes, que parte da vida da própria comunidade, dos problemas por ela enfrentados". Tal afirmação corrobora com a necessidade de criar ações capazes de garantir o compartilhamento de conhecimentos e saberes e de promover aproximação de tais conhecimentos com os currículos escolares. Deste modo, Oliveira e Scarbi (2008 *apud* REMÍGIO, 2013) mencionam sobre a importância de:

> revalorizar os saberes cotidianos e outros modos de conhecer o mundo, reconhecendo em todos eles incompletudes e potencialidades, significa promover a horizontalização das relações entre diversos saberes (...) (SCARBI, 2008 *apud* REMÍGIO, 2013).

Para que tais objetivos sejam alcançados, políticas públicas precisam ser criadas e/ou ampliadas. Vale salientar que tais políticas devem ser acompanhadas no processo de implantação e execução a fim de alcançar as metas estipuladas durante o processo de elaboração, até porque, a oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação capaz de lhe assegurar a formação básica comum, bem como o respeito aos seus valores culturais (BRASIL, 2012).

Associado a estes objetivos, as políticas públicas educacionais são necessárias e devem proporcionar condições igualitárias para todos os estudantes. Em se tratando das comunidades quilombolas faz-se necessário intensificar tais políticas pois o racismo, o preconceito e a desigualdade devem ser combatidos com adoção destas políticas públicas a fim de "desmistificar a ideia do diferente, como algo ruim, pois a característica formadora de nosso país é a diversidade étnico – racial". Nesse sentido, torna-se essencial a existência de políticas educacionais pautadas no ensinamento, compartilhamento e no diálogo para as comunidades quilombolas (ALVES, 2021).

Dentre as políticas públicas para a comunidade quilombola pode-se destacar a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 - o Estatuto da Igualdade Racial. Com a finalidade de "garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica" o estatuto da Igualdade Racial traz dispositivos legais que tutela o direito à Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2021).

Conforme a Resolução nº 8, de 20 Novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no Art. 1º, a educação quilombola "destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica" e deve "garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade" (BRASIL, 2012).

Ainda com base na supracitada resolução, é possível ratificar que a oferta da educação quilombola deve ser garantida tanto pela União, pelos Estados, e pelos Municípios onde, devem disponibilizar apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores

escolares, garantir os "recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas" além de possibilitar "a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas" (BRASIL, 2012).

Através do Art. 6º, fica assegurado que as escolas, sejam quilombolas ou que atendam estudantes oriundos desses territórios "considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico" (BRASIL, 2012), além de

> subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-Brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade Brasileira (BRASIL, 2012).

Sob o ponto de vista curricular, o parecer CNE/CEB nº 16/2012 explicita que o currículo da Educação Escolar Quilombola deverá dialogar e inserir os conhecimentos tradicionais comunicando-se com o global, o nacional, o regional e o local. "A cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território devem estar, obrigatoriamente, inseridas no currículo" (BRSIL, 2012). De acordo com a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012:

> O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e

> espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (BRASIL, 2012)

Deste modo, o currículo na educação quilombola visa garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro no Brasil, assim como o seu histórico de lutas, promovendo "o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura Afro-Brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas" (BRASIL, 2012). Neste sentido, Campos (2014) ratifica a importância da existência de um currículo específico em escolas quilombolas pelo fato de tratar-se de um processo social onde conflitos sociais, simbólicos, culturais são considerados. Interesses marcados por ideologias e dominação, interligados a fatores relacionados à raça, gênero, língua e etnia, não deixam de ser abordados.

O TEATRO NA APRESENTAÇÃO DA CULTURA E COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

O teatro faz parte do contexto histórico da humanidade. Presente desde a Antiguidade Clássica, na cultura grega antiga, até a atualidade, o teatro é embasado na literatura e visa garantir a diversão, o entretenimento e a aprendizagem com base na encenação visto que ele faz parte da cultura e da história. (ABREU; MARQUES, 2020)

Por se tratar de um tipo de arte, Nazareth (2008 *apud* ABREU; MARQUES, 2020) afirma que, através do teatro, as pessoas podem "reviver sentimentos e situações sem preocupações ligadas ao espaço e ao tempo, uma vez que carrega o sujeito a fatos reais ou imaginados, o remete ao resgate da sua subjetividade e da história construída pela humanidade".

Ao pensar pedagogicamente, é preciso considerar a diversidade de realidades existentes no espaço escolar onde a arte teatral pode incidir enquanto uma ideia de enfrentar e problematizar as questões surgidas na prática pedagógica (CASTILHOS, 2007). A inserção do teatro no contexto educacional pode promover mudanças em todos e não apenas para aqueles que venham a atuar nela. Araújo cita a importância do teatro para o espectador e cita o Teatro do Oprimido, de Boal. Segundo o dramaturgo o teatro:

> pretende transformar o espectador, com o recurso da quarta parede, em sujeito atuante, transformador da ação dramática que lhe é apresentada, de forma que ele mesmo, espectador, passe a protagonista e transformador da ação dramática. A ideia central é que o espectador ensaie a sua própria revolução sem delegar papéis aos personagens, desta forma conscientizando-se da sua autonomia diante dos fatos cotidianos, indo em direção a sua real liberdade de ação, sendo todos "espectadores", ou seja, atores e espectadores da ação dramática e da própria vida (ARAÚJO, 2022).

Como se pode perceber, a função do teatro, de maneira ampla, é a de causar reflexão e purificar, por meio de catarse, o espírito do homem. Sua importância se reafirma pelo aprofundamento do ser reflexivo e social, (MIRANDA *et al*., 2009) com isso, o teatro cria condições para que o educando possa refletir

a respeito do ambiente que lhe permeia e da vida em sociedade, alterando assim os processos cognitivos e sociais (MANZOLI; HEMRIQUES, 2020). Por sua vez, Gomes *et al*. (2020) destacam que diversas estratégias ativas e lúdicas devem ser utilizadas como ferramenta pedagógica. Ao utilizar atividades como o teatro o professor estimula a comunicação e favorece a interação do público, tornando os envolvidos em protagonistas durante todo o processo pedagógico.

Devido a estas possibilidades, o parágrafo 2 do Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) determina que "o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1994).

Devido à sua importância, a inserção do teatro na prática pedagógica é abordada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN). A referida abordagem deve-se ao fato de o teatro mostrar-se capaz de promover diversas oportunidades no processo de conhecimento da cultura e no desenvolvimento de habilidades. A partir do teatro, os estudantes passam a buscar soluções criativas e imaginativas a partir da capacidade que as crianças apresentam, como a observação de gestos, de atitudes no ambiente, e de fazerem brincadeiras de faz de conta. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) esclarece que as Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura (BRASIL, 2018).

O teatro na escola consegue criar um elo entre os conteúdos e a vida cotidiana dos estudantes, possibilitando que os indivíduos possam se situar neste mundo, nos seus mundos. Trabalhar com

teatro na sala de aula, não se fundamenta apenas fazer com que os alunos assistam as peças, mas tenham a oportunidade de atuar nelas. Ao utilizar o teatro como ferramenta pedagógica, os estudantes desenvolvem-se seja através da arte de improvisar, da oralidade, da expressão corporal, da impostação de voz. Os estudantes aprendem a se entrosar com as pessoas, desenvolvem o vocabulário, trabalham o lado emocional além de desenvolverem habilidades para as artes plásticas (ARCOVERDE, 2008).

Consequentemente Arcoverde (2008) cita que o teatro, além de oportunizar a pesquisa, permite o desenvolvimento da redação, da cidadania, da religiosidade, da ética, dos sentimentos e da interdisciplinaridade. É capaz de incentivar a leitura, de propiciar o contato com obras clássicas, fábulas e reportagens; ajuda os alunos a desinibirem-se e adquirirem autoconfiança, auxilia no processo de desenvolvimento habilidades adormecidas, além de estimular a imaginação e a organização do pensamento. Enfim, são incontáveis as vantagens em se trabalhar o teatro em sala de aula.

O teatro na escola, tem o intuito de permitir que o aluno desenvolva um maior domínio do corpo, tornando-o expressivo, um melhor desempenho na verbalização, uma melhor capacidade para responder às situações emergentes e uma maior capacidade de organização de domínio de tempo. O teatro estimula o indivíduo no seu desenvolvimento mental e psicológico (BEZERRA; ABRAO, 2019). Olga Reverbel (1997 *apud* SANTOS; SANTOS, 2012) em seu estudo onde referencia o teatro no contexto educacional salienta que "o ensino do teatro é fundamental, pois através dos jogos de imitação e criação a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, aos outros e ao mundo que a rodeia". Souza (2008) retrata que o interesse da prática teatral na educação:

> é recuperar, junto com a criança pequena, por ela e para ela, o sentimento ancestral de magia e

> encantamento que a arte apresentou na constituição da noção da humanidade, para que, ao adquirir o olhar estético, a criança possa vivenciar o mundo que a rodeia com um profundo sentimento renovador e crítico que, a qualquer época, é imprescindível para a evolução do que conhecemos hoje como uma sociedade humana (SOUZA, 2008).

Neste processo de compreensão de si mesmo, do outro e do mundo, o indivíduo desenvolve com mais facilidade seu lado intelectual, pois o teatro apresenta-se como uma perspectiva educacional que trabalha com o desenvolvimento potencial das pessoas, estabelecendo uma relação de trabalho com todas as disciplinas do currículo escolar, unindo imaginação à prática e à observação de regras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção do teatro na escola, seja em escola tradicional ou quilombola, visa contribuir para a formação integral do estudante, proporcionando o autoconhecimento, desenvolvimento de expressão e comunicação, maior interação entre alunos, estímulo à leitura e à responsabilidade, promoção do aperfeiçoamento corporal. O desenvolvimento de tais habilidades é de grande importância para os estudantes visto que não ficarão restritos ao ambiente escolar, serão exigidos e utilizados ao longo da sua interação com a sociedade.

Ainda na esfera escolar, a inclusão do teatro no currículo possibilita avanços no processo de transmissão de informações, na reflexão político-social e no reconhecimento da própria identidade. A urgência da inserção do teatro como atividade curricular deve-se

à necessidade em promover uma educação capaz de desenvolver habilidades necessárias para atuação dos estudantes na sociedade.

No que se refere à inserção do teatro no currículo e a sua utilização como ferramenta para preservação da cultura quilombola é preciso reconhecer que, seja em escolas quilombolas ou não, o teatro mostra-se uma ferramenta de grande valia pois, por se tratar de uma atividade cultural, permite a busca por novas culturas possibilitando a quebra de preconceitos e estereótipos amplamente replicados na sociedade. Para os estudantes não quilombolas, através deste contato, será possível compreender e conhecer uma cultura que ao longo dos anos propositalmente não foi relatada nos livros de humanas, fato que resultou numa formação cultural limitada, empobrecida.

No que tange às comunidades quilombolas, a inserção do teatro no currículo contribuirá significativamente tanto no desenvolvimento de habilidades quanto na esfera formativa através da apresentação e compreensão da sua própria cultura.

A partir do contato com o teatro, não só os estudantes, mas toda a comunidade quilombola poderão conhecer ainda mais a sua história a partir da própria cultura. Através do teatro esta cultura pode ser apresentada, contada, experimentada, vivenciada por todos os envolvidos. O teatro será capaz de contribuir para valorização, resgate e preservação da cultura que, só não foi esquecida porque continua a ser transmitida através da oralidade.

É preciso que a sociedade exija políticas públicas voltadas para estes fins visto que, o objetivo de qualquer escola é de dar oportunidades a cada estudante para que possam descobrir o mundo, a si próprio e a importância da arte na vida. Em se tratando de comunidades quilombolas às políticas públicas educacionais e culturais que estimulem o contato com as artes são de grande valia

justamente pela importância que os conhecimentos culturais transmitidos ao longo das gerações sejam amplamente divulgados.

Por fim, pretende-se com este trabalho proporcionar informações para pesquisadores e professores atuantes nas escolas quilombolas sobre a importância a inserção do teatro no currículo escolar objetivando a formação integral de seus estudantes e a preservação da sua cultura, por isso torna-se necessário a realização de novas pesquisas a fim de averiguar as conquistas obtidas na aprendizagem e na preservação da cultura após a inserção do teatro no currículo escolar.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. T. N.; MARQUES, D. D. A. "A importância do teatro em sala de aula". **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, vol. 06, n. 30, 2020.

ALVES, S. S. *et al*. "Legislação, políticas públicas educacionais e o ensino remoto emergencial no Município de Jaguarão/RS". **Research, Society and Development**, vol, 10, n. 12, 2021.

ARAÚJO, L. S. "Teatro do Oprimido". **Infoescola** [2022]. Disponível em: <www.infoescola.com>. Acesso em: 02/03/2022.

ARCOVERDE, S. L. M. **A importância do teatro na formação da criança**. Curitiba: Editora da PUC-PR, 2008.

BEZERRA, J.; ABRAAO, K. "O processo do ensino e aprendizagem da arte e sua contribuição para a formação da criança

na educação infantil". **Revista Humanidade e Inovações**, vol, 6, n, 3, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 07/08/2022.

BRASIL. "Comunidades Quilombolas". **Portal do Ministério da Cidadania** [31/07/2015]. Disponível em: <www.mds.gov.br>. Acesso em: 01/03/2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 07/08/2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 3, 13 de maio de 2021**. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 07/08/2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 16, de 05 de junho de 2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 07/08/2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 07/08/2022.

BRASIL. "Regularização de território quilombola". **Portal Eletrônico do INCRA** [13/04/2017]. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 07/03/2022.

BRASIL. **Resolução n. 8, de 20 novembro de 2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 07/08/2022.

CAMPOS, L. R. "Educação Escolar Quilombola e o Currículo Escolar Histórico-Cultural: olhares sobre as práticas educativas de um quilombo em São Miguel (PA)". **Anais do IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. Florianópolis: ANPAE, 2014.

CARRIL, L. F. B. "Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 22, n. 69, 2017.

CASTILHOS, J. S. "O teatro na formação de educadores/as: possíveis relações com uma prática pedagógica significativa". **Anais do XVI Congresso de Iniciação Científica**. Pelotas: UFPel, 2007.

ETIMOLOGIA. "Etimologia de quilombo". **Etimologia** [2022]. Disponível em: <www.etimologia.com.br>. Acesso em: 01/03/2022.

FURTADO, M. B.; PEDROA, R. L. S.; ALVES, C. B. "Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural". **Revista Psicologia e Sociedade**, vol. 26, n. 1, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOMES, M. A. F. *et al*. "Uso do teatro como ferramenta de abordagem educativa: Relato de experiência". **Research, Society and Development**, vol, 9, n. 10, 2020.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. "Comunidade quilombola Monte Alegre". **Portal Eletrônico do Governo do Estado do Espírito Santo** [2022]. Disponível em: <www.es.gov.br>. Acesso em: 06/03/2022.

IBIAPINA, F. *et al*. "Construir, habitar e identificar-se quilombola: Uma perspectiva interdisciplinar sob o arrimo jurídico". **Research, Society and Development**, vol. 10, n. 7, 2021.

MANZOLI, J. S. M.; HENRIQUES, M. F. A C. "Teatro como ferramenta para construção do leitor na educação infantil". **Revista Ambiente Acadêmico**, vol, 06, 2020.

MIRANDA, J. L. *et al*. "Teatro e a escola: funções, importâncias e práticas". **Revista CEPPG**, vol, 20, 2009.

PORFÍRIO, F. "Quilombolas". **Brasil Escola** [2022]. Disponível em: <www.brasilescola.uol.com.br>. Acesso em: 17/03/2022.

RÊ, E. *et al*. "Os direitos dos quilombolas no Brasil". **Politize** [29/06/2021]. Disponível em: <www.politize.com.br>. Acesso em: 05/03/2022.

REMÍGIO, M. "Desapropriando o currículo: Imagem, prática educativa e experiência vivida no movimento anarcopunk". **Revista Digital do LAV**, vol, 06, n. 11, 2013.

RODRIGUES, T. A. *et al*. "Entre resistências, avanços e retrocessos: um panorama sócio-histórico das comunidades quilombolas no Brasil e na região do Cariri Cearense". **Research, Society and Development**, vol, 10, n. 11, 2021.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SANTOS, A. N.; SANTOS, A. N. "O teatro e suas contribuições para educação infantil na escola pública". **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012.

SANTOS, M. B. **O Ensino Formal do teatro nas Escolas Públicas de Palmas**: Das políticas públicas e gestões administrativas à sala de aula (Trabalho de Conclusão do Curso de Teatro). Palmas: UAB, 2013.

SANTOS, V. L. B. "Teatro na escola: formas de abordagens e condições de emergência". **Montenegro: Revista da Fundarte**, n. 11-12, 2006.

SILVA, D. J. "Educação quilombola: um direito a ser efetivado". **CCLF** [2019]. Disponível em: <www.cclf.org.br>. Acesso em: 06/03/2022.

SILVA, G. M. "As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola e o currículo da educação básica". **Anais do X Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. Aracajú: UFS, 2016.

SOUZA, L. F. "Um palco para o conto de fadas: uma experiência teatral com crianças na educação infantil". **Anais da 31ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu: ANPED, 2008.

CAPÍTULO 3

Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: Análises do Documento Curricular de Goiânia

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISES DO DOCUMENTO CURRICULAR DE GOIÂNIA

Thaís Regina de Carvalho

Ingrid Sousa Lima dos Santos

A sociedade brasileira apresenta como uma de suas características o mito da democracia racial, que opera para a manutenção das hierarquias e desigualdades étnico-raciais, como se pode ver nas discussões de Gomes (2012), Munanga (2008), Paixão (2013), Silva (2008). Com isso, a categoria raça é apontada enquanto estrutural e estruturante das relações sociais (ALMEIDA, 2019; GOMES, 2012), de tal modo que a mesma influencia no acesso aos bens materiais e simbólicos.

Tal cenário é complexo e o silêncio constitui-se como uma das estratégias para a reprodução dos privilégios de brancos/as, em detrimento de negros/as (SILVA, 2012). Contudo, também é possível identificar denúncias e proposições que atuam para a ruptura das assimetrias raciais, entre elas, destacamos a importância do papel do Movimento Negro que, por meio de diferentes saberes, realiza ações para o combate ao racismo, o preconceito e a discriminação racial em diversos espaços e ambientes.

Nessa direção, salientamos a agência do Movimento Negro nos processos formativos de docentes e demais profissionais da educação. Portanto, corroboramos com Gomes (2017) sobre a existência de um:

> [...] protagonismo desse movimento social como um ator político e um educador. Ator político que produz, constrói, sistematiza e articula saberes emancipatórios produzidos pelos negros e negras ao longo da sua trajetória na sociedade brasileira. Tais ações têm como foco a população negra, mas não se restringem a ela. Visam à construção da sociedade e da educação como espaços/tempos mais igualitários, democráticos e justos para todos (GOMES, 2017, p. 38).

Em âmbito educacional, cabe ressaltar os debates, os embates e as lutas para a homologação da Lei 10639/03, que foi decretada e sancionada no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e determina a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira e africana, ressaltando a necessidade da abordagem do assunto em todas as salas de aula das instituições públicas e privadas desde a educação básica até o ensino superior. A referida Lei altera o artigo 26-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), e estabelece como um dos conteúdos obrigatórios o "estudo da história da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional" (BRASIL, 2003). Assim, esta lei reafirma a participação do povo negro na construção da sociedade brasileira.

O ano de 2004 também é significativo na área da educação por conta da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, que dispõem subsídios para a elaboração do trabalho pedagógico que contemple a educação das relações étnico-raciais. Além disso, em anos posteriores foram organizados outros materiais que tem como intuito apresentar orientações para a implementação da Lei 10639/03, dentre eles destacamos: Orientações e Ações para a Educação das Relações

Étnico-Raciais (2006), Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (2009), Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial (2012).

A elaboração desses documentos pode ser considerada como um avanço que gera impactos em âmbito da oferta de formação continuada, aquisição de materiais, revisão dos currículos, dentre outros aspectos. Gomes (2020) aponta que:

> As mudanças provocadas por essa alteração da LDB nos sistemas de ensino desde 2003, são várias. Mesmo que tenhamos ainda muitas resistências de instituições educativas na implementação da lei, é fato que, a partir da institucionalização da temática como política educacional de Estado, essa tem possibilitado desdobramentos políticos e pedagógicos nas educações básica e superior, na formação inicial e em serviço das educadoras e dos educadores; estimulado o incremento de pesquisas sobre o tema; possibilitado a construção de editais públicas para a implementação da legislação; indagação sobre os currículos e interferido neles; e também contribuído com a formação de subjetividades mais afirmativas (GOMES, 2020, p. 237-238).

É possível afirmar a presença de políticas públicas educacionais de promoção da igualdade racial e, dentre essas medidas, ressaltamos que o desenvolvimento de ações que abrangem a educação das relações étnico-raciais conta com um embasamento teórico-prático proporcionado pelos documentos orientadores em âmbito nacional.

Nessa direção, o presente artigo diz respeito a um recorte da pesquisa em andamento intitulada "Educação das relações étnico-raciais e crianças de zero a três anos de idade: um estudo sobre as práticas pedagógicas na rede municipal de Goiânia"[2], que tem como foco o estudo de um documento curricular da educação infantil, buscando compreender as possibilidades e lacunas, no que se refere à educação das relações étnico-raciais nas orientações para a organização do trabalho pedagógico para essa faixa etária. Assim, nosso objetivo consiste em analisar as formas e estratégias de inserção da educação das relações étnico-raciais no Documento Curricular da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (2020).

Para isso, realizamos uma análise documental, a qual conforme Ludke e André (2012, p. 38), configura-se: "[...] numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". No presente estudo, foram elencados como aspectos essenciais na análise documental os textos e as imagens do referido documento. Ao longo da coleta e análises dos dados, foram verificadas informações sobre a utilização dos termos e respectivas concepções, imagens de crianças negras e brancas, e os referenciais teóricos mencionados.

Vale enfatizar a relevância de análises de documentos curriculares, considerando que os currículos não são neutros, mas permeados por tensionamentos e disputas por poder (SILVA, 2001) que, por vezes, reproduzem as desigualdades étnico-raciais. A

[2] Projeto de pesquisa aprovado no Conselho Diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás com início em outubro/2020 e previsão de término em dezembro/2024. A referida pesquisa tem como objetivo: Analisar as práticas pedagógicas da educação infantil, em especial as direcionadas às creches (zero a três anos de idade) da rede municipal de ensino de Goiânia no que se refere às ações que visam abranger a educação das relações étnico-raciais.

descolonização dos currículos constitui-se como imperativa. Segundo Gomes (2020):

> [...], a descolonização dos currículos é um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista. Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação (GOMES, 2020, p. 231).

Esse movimento de descolonização dos currículos abarca repensar e ampliar os referenciais epistemológicos. As contribuições de Kilomba (2021) apontam a demanda de "[...], uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todas/os nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específicas – não há discursos neutros" (KILOMBA, 2021, p. 58).

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância de as discussões sobre as questões curriculares abordarem sobre a necessidade de rupturas, acréscimos e mudanças que favoreçam um processo de reeducação das relações étnico-raciais (SILVA, 2015; ROMÃO, 2014). Isto envolve incorporar nos currículos as diversas formas de ser, estar e viver o mundo, de tal modo que todos os sujeitos e suas culturas sejam reconhecidas, respeitadas e valorizadas, independentemente do pertencimento étnico-racial, de gênero, classe e geração. Esse pode ser assinalado como um dos grandes desafios no campo da educação, haja vista que:

> [...]. Somos bombardeados diariamente por uma mentalidade colonizadora – poucos de nós conseguimos escapar das mensagens oriundas de todas as áreas de nossa vida -, uma mentalidade que não somente molda consciências e ações, mas também fornece recompensas materiais para submissão e aquiescência que superam em muitos quaisquer ganhos materiais advindos da resistência, de modo que precisamos estar constantemente engajados em novas maneiras de pensar e de ser. Precisamos estar atentos de forma crítica (HOOKS, 2020, p. 57).

É preciso pensar sobre a relevância dessas discussões estarem postas nos debates que envolvem as particularidades da educação infantil, a partir da perspectiva de que a abordagem de uma educação antirracista valorize a diversidade étnico-racial, compondo um dos direitos educacionais das crianças de zero a cinco anos de idade.

Adiante, trazemos uma breve discussão sobre alguns aspectos essenciais que compõe o debate sobre promoção da igualdade racial na educação infantil, a saber: construção das identidades, planejamento, organização dos espaços e tempos, inserção da temática em documentos normativos, entre outros. Em seguida, apresentaremos as análises referentes ao documento curricular da rede municipal de educação de Goiânia.

PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisas (CAVALEIRO, 2003; DIAS, 2007; CARVALHO, 2013) apontam que debater sobre educação das relações étnico-raciais desde a primeira etapa da educação básica é fundamental e

contribui de modo direto para o processo de construção valorizada das identidades de todas as crianças, sendo este processo um dos direitos que precisam ser garantidos nas unidades educativas. Sobre os direitos das crianças, cabe mencionar as disposições do documento "Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças":

> •**Nossas crianças têm direito a desenvolver sua autoestima**;
>
> • Meninos e meninas têm os mesmos direitos e deveres;
>
> • **Nossas crianças, negras e brancas, aprendem a gostar de seu corpo e de sua aparência**;
>
> • Respeitamos crenças e costumes religiosos diversos dos nossos;
>
> • Nossas crianças não são discriminadas devido ao estado civil ou à profissão de seus pais;
>
> •A creche é um espaço de criação e expressão cultural das crianças, das famílias e da comunidade;
>
> • Nossas crianças, de todas as idades, participam de comemorações e festas tradicionais da cultura brasileira: carnaval, festas juninas, natal, datas especiais de nossa história (BRASIL, 2009, p. 27, destaques nossos).

Ancorando-se nos documentos normativos, defendemos que a educação das relações étnico-raciais integra o rol de responsabilidades da educação infantil, uma vez que por meio de princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2010), a primeira etapa da educação básica propõe-se a contemplar o desenvolvimento integral de todas as crianças. Essa discussão está posta, quando focamos na concepção de educação infantil, a qual apresenta a

indissociabilidade entre cuidar e educar (BRASIL, 2010), pois a referida concepção envolve pensar sobre os diversos corpos que frequentam esses ambientes. Esses corpos possuem diferentes vivências, experiências, idades, raças, etnias, gêneros e classes. Por isso,

> Independentemente do grupo social e/ou étnico-racial a que atendem, é importante que as instituições de Educação Infantil reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permita às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como momentos para o lúdico, permitindo uma inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora (BRASIL, 2006, p. 37).

Torna-se primordial entender que as políticas públicas e práticas pedagógicas, a partir dos eixos interações e brincadeira (BRASIL, 2010), devam ofertar condições e possibilitar oportunidades para que as meninas e os meninos de diferentes pertencimentos étnico-raciais, aprendam que as diferenças não são sinônimo de inferiorização.

Um dos aspectos importantes nesse debate diz respeito à incorporação da educação das relações étnico-raciais nos espaços institucionais coletivos. Conforme Carvalho e Rubiano (1994), os arranjos escolhidos para organização dos espaços evidenciam a concepção de criança e de educação infantil vigente. Os espaços e suas respectivas decorações perpassam mensagens simbólicas que

podem contribuir ou não para o processo de construção valorizada das identificações, identidades e subjetividades de cada criança (TRINIDAD, 2011).

Logo, é essencial que a inserção da temática seja considerada nos momentos de planejamento da ação educativa e pedagógica dos agrupamentos em específico, e da unidade educativa como um todo; elaboração dos projetos político pedagógicos; organização dos espaços e tempos; oferta de brinquedos, dentre outras materialidades. Seguindo essa perspectiva:

> Educar para a igualdade racial na Educação Infantil significa ter cuidado não só na escolha de livros, brinquedos, instrumentos, mas também cuidar dos aspectos estéticos, como a eleição dos materiais gráficos de comunicação e de decoração condizentes com a valorização da diversidade racial. A escolha dos materiais deve estar relacionada com sua capacidade para estimular, provocar determinado tipo de respostas e atividades (BRASIL, 2012, p. 21).

Nesse sentido, a educação das relações étnico-raciais precisa ser compreendida enquanto um dos elementos que compõem a qualidade na educação infantil, sendo considerada em todas as práticas pedagógicas que abrangem o cuidado e a educação das crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade. Para Dias e Reis (2016) existe uma:

> [...] necessidade da inclusão dessa temática nos currículos da educação infantil por compreendermos que ela pode colaborar com a construção e a ampliação da educação inclusiva, garantido às crianças de até cinco anos não apenas o acesso às instituições de educação infantil, mas também a uma

> educação que lhes possibilitem um desenvolvimento pleno e integral (DIAS; REIS, 2016, p. 633).

Ao refletir sobre as políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil, vale chamar atenção para a importância da oferta de formação continuada para docentes e gestores/as educacionais, aquisição de obras de literatura infantil, brinquedos, bem como para a inclusão da temática nos documentos curriculares de caráter normativo, tanto em âmbito geral quanto os específicos de cada unidade educativa.

Esse debate suscita a importância do desenvolvimento de aprofundamentos no tocante às especificidades das orientações curriculares. A sessão a seguir é dedicada a essas problematizações considerando o contexto da educação infantil na rede municipal de educação de Goiânia.

ANÁLISES DO DOCUMENTO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA (2020)

De acordo com as discussões do material, o Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (DCEI-GYN) foi produzido de modo coletivo, a partir de grupos de trabalho, sendo publicado no ano de 2020.

> [...], para elaborar este Documento curricular considerou-se a coparticipação dos sujeitos que atuam nessa etapa da Educação Básica. Assim, a primeira versão contou com a equipe de currículo

> ampliada, composta por apoios técnicos professores das CREs, da Dirped, representada pela Gerein, pela Gerfor, pela Gerência de Inclusão e Diversidade (Gerinc) e da Diretoria de Administração Educacional (Diredu), por meio da Gerência de Tecnologia Educacional (Gertec). Neste processo, após a elaboração da primeira versão, pela equipe de currículo ampliada, foram realizadas diferentes ações com o intuito de envolver ao máximo os profissionais da educação desta secretaria, [...] (GOIÂNIA, 2020, p. 9).

Refletir sobre o processo de construção do documento é relevante, tendo em vista que Carvalho (2013) verificou que os documentos que são produzidos coletivamente, contando com a participação dos movimentos sociais, apresentam os aspectos relacionados à educação das relações étnico-raciais de forma mais expressiva e significativa demonstrando, assim, mais possibilidades e avanços nas discussões. Vale pontuar sobre a ausência da explicitação da presença de integrantes dos movimentos sociais no DCEI-GYN (2020), fato que também pode influenciar no processo de inserção da temática em estudo.

O referido documento, no que concerne a sua caracterização, está dividido em tópicos, que contemplam os cinco campos de experiências, a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Estes buscam representar o que é essencial para cada grupo de faixa etária, entre elas: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). O DCEI-GYN (2020) conta com cento e noventa e seis páginas distribuídas da seguinte forma:

Quadro 1 - Organização do DCEI-GYN (2020)

CAPÍTULO	DETALHAMENTOS
INTRODUÇÃO	- Apresentação do documento
EDUCAÇÃO INFANTIL POR UM CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO	- Currículo na Rede Municipal de Educação de Goiânia - Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular
CURRÍCULO EM CONSTRUÇÃO ORGANIZADO POR DIREITOS DE APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO E CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	- Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento - Campos de Experiências e seus objetivos de aprendizagens e desenvolvimento - **Campo de Experiências: O eu, o outro e o nós** Educar e cuidar Identidade, alteridade e diversidade Autonomia - Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento - **Campo de Experiências: Corpo, gestos e movimento** Cultura corporal Sexualidade na infância Saúde e autocuidado - Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento - **Campo de Experiências: Traços, sons, cores e formas** Cultura e suas manifestações Linguagens da arte Estética, criatividade e autoria - Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento - **Campo de Experiências: Escuta, fala, pensamento e imaginação** Língua materna ou primeira língua Culturas orais Culturas do escrito Literatura - Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento - **Campo de Experiências: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** Mundo físico e sociocultural Espaços Tempos Pensamento matemático - Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento
TRANSIÇÕES	- Da casa para a instituição educacional - Entre os agrupamentos da Educação Infantil - Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental
REFERÊNCIAS	- Descrição dos documentos e títulos das obras mencionadas ao longo do material

Fonte: Elaboração própria.

As informações dispostas no Quadro 1 revelam que o documento em análise levou em consideração os pressupostos e orientações apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[3] (BRASIL, 2017) e no Documento Curricular para Goiás (DC-GO). A partir daí, o DCEI-GYN (2020) expõe orientações a serem seguidas pelas instituições quanto ao desenvolvimento de seus projetos pedagógicos. Conforme exibido no Documento Curricular (2020), este material tem como objetivo:

> [...], além de atender orientações federais, tem por finalidade considerar também às necessidades e aos anseios dos profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica, bem como das crianças e suas famílias, e da própria sociedade, de modo a contemplar uma demanda de formação de sujeitos mais conscientes de suas próprias ações e capazes de intervir na realidade para torná-la mais justa e igualitária (GOIÂNIA, 2020, p. 10).

Analisamos que a menção sobre intervir na realidade tornando-a mais justa e igualitária envolve pensar a respeito da constituição das relações sociais em nosso país que, em acordo com o exposto inicialmente, são fortemente marcadas pelas desigualdades étnico-raciais que precisam ser superadas. Embora o DCEI-GYN (2020) anuncie a formação de sujeitos mais conscientes, o debate referente ao pertencimento étnico-racial não está posto de modo significativo, ou seja, a temática não está colocada de maneira explícita para que todos/as leitores/as, independentemente da sua aproximação com os referenciais teóricos sobre educação das relações étnico-raciais, possam realizar as suas análises e

[3] Para análises detalhadas sobre a inserção da educação infantil na BNCC ver: Barbosa (2019).

compreender a necessidade de considerar esses aspectos no cotidiano com as crianças da primeira etapa da educação básica.

Em meio ao estudo do material, é relevante apontar que em todo documento o centro do planejamento das práticas pedagógicas é a criança, ou seja, qualquer ação no âmbito educativo deve associar os processos de desenvolvimento e aprendizado ao indivíduo e a sociedade concordante com a Teoria Histórico-Cultural, na qual se baseiam os documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Cabe refletir sobre quem são essas crianças anunciadas como centro dos planejamentos, de modo que qual é o pertencimento étnico-racial, de classe e gênero? O documento as apresenta como sujeitos ativos e de direitos, mas cabe indagar se os cabelos, a cor da pele e os jeitos de ser das meninas e dos meninos de zero a cinco anos e onze meses, vêm sendo valorizados, respeitados e representados em todos os momentos que abrangem o cuidado e a educação? Para Bento (2011) abordar sobre a representatividade desde os bebês é necessário, pois:

> [...] a criança, ao se movimentar pelo ambiente, engatinhando, dando os primeiros passos, vai se conhecendo, experimentando as possibilidades e entrando em contato com um mundo novo. Na relação com outros bebês, as crianças vão se constituindo, se diferenciando. Vão experimentando diferentes texturas de cabelos, percebendo diferentes tonalidades de peles, num mundo que, sob forte pressão dos movimentos sociais, já começa a ressignificar os fenótipos e os diferentes patrimônios culturais – o que vai impactar as relações entre e com as crianças (BENTO, 2011, p. 113-114).

Seguindo a perspectiva exposta por Bento (2011), vale salientar a importância dessa discussão que compõe os documentos curriculares. Entretanto, o DCEI-GYN (2020) explora essas questões de forma insuficiente, inclusive, ao considerarmos a utilização de termos e expressões que retratem de modo profícuo a educação das relações étnico-raciais. Os termos que se relacionam à temática que está sendo analisada de modo explícito, se resumem a raça (2 citações), étnico-racial (3 citações), indígenas (3 citações) e quilombolas (2 citações). Não localizamos o termo negro, africano/a, afro-brasileiro/a, racismo, diversidade étnico-racial, dentre outros.

Nesse sentido, ao longo do documento, se constitui como uma estratégia a utilização de termos mais gerais para abarcar a temática, tais como: diversidade humana; aspectos culturais; diversidade de indivíduos; identidade pessoal, social e cultural. Ao não explicitar em todo o documento, emerge a situação de que, a depender dos conhecimentos das/os docentes, estes podem remeter o debate a respeito da inserção das questões étnico-raciais, mas caso elas/es não tenham tido a oportunidade de aprofundar os aspectos relacionados à temática, a mesma continuará sendo abordada de modo esporádico e pontual. Essa estratégia pode ser apontada como uma lacuna que contribui para o silenciamento, perante as particularidades e complexidade das relações raciais no Brasil.

Já a inserção da categoria raça, embora seja mencionada poucas vezes, pode ser identificada como um avanço para os debates sobre educação das relações étnico-raciais na educação infantil. O termo raça foi citado no tocante aos documentos curriculares que embasam a elaboração do DCEI-GYN (2020), exibindo que esses configuram-se como: "[...] uma organização curricular comum para o país e para o território goiano, respeitando as diversas realidades locais, de forma a garantir aprendizagens essenciais a todas as crianças, independente da raça, classe econômica, cultura e crença religiosa" (GOIÂNIA, 2020, p. 7). Além disso, foi mencionado na

caracterização do campo de experiência "O eu, o outro e o nós" ao tratar sobre as identidades e discriminação:

> Reconhecer a identidade e a diversidade dos sujeitos, adultos e crianças, pressupõe o exercício do direito à igualdade e à pluralidade, sem os rotular nem os discriminar (SANTOS *apud* FINCO; OLIVEIRA, 2011) pela situação econômica, social, biológica, de gênero, raça, credo ou etnia, por exemplo. Santos (*apud* FINCO; OLIVEIRA, 2011) evidencia que a diversidade, em qualquer espaço da sociedade, se afirma na concepção da equidade, isto é, no reconhecimento do direito de cada sujeito (GOIÂNIA, 2020, p. 48).

Essas passagens do Documento Curricular (2020) convergem com os destaques apontados nos materiais (BRASIL, 2004; 2006), que orientam o trabalho docente a respeito da educação das relações étnico-raciais, agregando a luta antirracista em âmbito da educação. Do mesmo modo, cabe assinalar o seguinte trecho:

> Compreender que os conceitos de identidade, alteridade e diversidade, mantém uma relação entre si, se materializando na realidade, na convivência entre os sujeitos, conforme são consideradas e valorizadas as características individuais e de diferentes grupos culturais, é condição para o atendimento aos direitos de cada sujeito, de ter suas características próprias de vida reconhecidas, assim como ser respeitado em suas diferenças étnico-raciais, de religião e de gênero (GOIÂNIA, 2020, p. 50).

Sobre esse assunto, é primordial a compreensão de que as diferenças étnico-raciais, de religião e de gênero, não são sinônimos de inferioridade e/ou desigualdades. Essa concepção precisa ser contemplada desde a educação infantil, através de reflexões relacionadas à representatividade nos momentos de organização dos espaços, na oferta de brinquedos, bem como na escolha de obras de literatura infantil, conforme apontamos na sessão anterior. Tal discussão remete à garantia dos direitos das crianças. A respeito desse assunto, ainda no campo de experiências "O eu, o outro e o nós" identificamos nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

> CONVIVER com crianças e adultos em pequenos grupos, reconhecendo e respeitando as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião;
>
> BRINCAR com diferentes parceiros, desenvolvendo a imaginação e a solidariedade;
>
> EXPLORAR diferentes formas de interação com pessoas e grupos sociais diversos, ampliando sua noção de mundo e sensibilidade em relação aos outros;
>
> PARTICIPAR ativamente das situações do cotidiano, tanto aquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente, como aquelas relativas às atividades propostas pelo(a) professor(a) e às decisões da escola;
>
> EXPRESSAR às outras crianças e/ou adultos as necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões e oposições;
>
> CONHECER-SE e construir uma identidade pessoal e cultural, valorizando as próprias características e as de outras crianças e adultos, não compartilhando visões, atitudes preconceituosas ou discriminatórias (GOIÂNIA, 2020, p. 43).

Dentre os direitos é possível constatar que a educação das relações étnico-raciais foi abordada de forma explícita apenas no que se refere aos direitos de conviver e de conhecer-se, constituindo-se como uma das lacunas do documento, já que é pertinente a consideração da temática em todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo necessário uma ampliação no detalhamento dos mesmos.

Conforme explicitado, cada campo de experiência conta com os seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; dentre esses, localizamos a menção ao tema apenas em um dos objetivos (direcionado às crianças pequenas - 4 anos e 5 anos e 11 meses), que integra o campo de experiência "O eu, o outro e o nós", a saber: "O Respeitar a diversidade humana, no convívio com colegas, comunidades, grupos variados – indígenas, quilombolas, da cultura local – para romper com relações de discriminação étnico-racial, de gênero, linguística, socioeconômica e de religião" (GOIÂNIA, 2020, p. 55).

Quando pensamos no respeito a diversidade e o rompimento com a discriminação étnico-racial, esse objetivo trata de elementos essenciais que agregam para a educação das relações étnico-raciais, todavia, tendo em vista que a categoria raça estrutura as relações sociais (ALMEIDA, 2019; GOMES, 2012), constatamos a ausência da explicitação tanto nas faixas etárias anteriores quanto nos outros campos de experiência.

Dando continuidade, o Documento Curricular (2020) também apresenta passagens que remetem a relevância da diversidade étnico-racial, porém sem mencionar o termo, como por exemplo: "[...] é importante promover ações educativas e pedagógicas que respeitem e valorizem as características físicas e os modos de ser e agir de diferentes grupos sociais, como indígena, quilombola, entre outros" (GOIÂNIA, 2020, p. 50). Reconhecemos a relevância dos trechos supracitados, entretanto, apontamos a

necessidade de essa perspectiva manter-se em todo o documento para que, assim, se consolide o movimento de descolonização dos currículos, o qual segundo Gomes (2020) envolve a ruptura epistemológica, política e social.

Nesse pensamento, a educação é a melhor ferramenta de combate ao racismo estrutural. Abordar este tema na educação infantil é garantir o direito de a criança, desde o início de sua vida, ter a oportunidade de vivenciar no espaço institucional a pluralidade que existe no nosso país e informá-la quanto a estas diferenças. Nessa direção, evidenciamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), as quais orientam que:

> As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2010, p. 21).

Logo, os documentos municipais também devem incorporar essa perspectiva, ou seja, contemplar a questão étnico-racial é imperativo. De acordo com as análises do DCEI-GYN (2020), constatamos que esta discussão não é abordada de forma direta em todo o documento, uma vez que o/a professor/a, para se paramentar para o uso em uma instituição de educação infantil, precisa se embasar apenas de fragmentos no Campo de Experiências "O eu, o outro e o nós", que também poderia explorar de modo mais profundo este tema. Assim, não é possível identificar a educação das relações étnico-raciais enquanto um dos aspectos que embasam a concepção de currículo na educação infantil do município. Segundo o IBGE

(BRASIL, 2010), a população negra (preta e parda), compõe 54% da população brasileira. Conforme os dados de matrícula[4] da rede municipal de educação de Goiânia, do ano de 2020, cerca de 49% das crianças de zero a cinco anos e 11 meses de idade foram declaradas como negras; 34% brancas, 17% sem declaração, amarelas e indígenas não totalizaram 1%.

Esse reconhecimento é fundamental, pois não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o homem (FREIRE, 2002, p. 27). Que tipo de educação é proposta sem contemplar aqueles que compõem grande parte dos sujeitos que frequentam as unidades educativas? Disseminar a concepção da necessidade de abordar os conhecimentos sobre história e cultura africana, afro brasileira e indígena nos documentos que subsidiam a organização do trabalho docente, é fundamental, haja vista que "a escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, possui um papel importante na construção de representações positivas sobre o negro" (GOMES, 2020, p. 46).

No que tange às análises das imagens do Documento Curricular (2020), observamos uma tendência em apresentar as crianças negras somente de forma secundária, isto é, o documento não traz crianças negras de perfil, mas apenas com partes do braço, o que pode ser apontado como um apagamento, que diverge do debate sobre a importância e necessidade da representatividade da diversidade étnico-racial em todos os momentos e espaços.

Defendemos que a ínfima presença de imagens de crianças negras carece de ser rompida, pois de acordo com os apontamentos de Gonzalez (2020) na sociedade brasileira perpassa as relações a reprodução de um:

[4] Dados coletados na plataforma do Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UPFR). Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>.

> [...] modelo estético ocidental (branco) que nos foi imposto como superior ideal a ser atingido. Por isso mesmo nós, negras e negros, éramos sempre vistos como o oposto daquele modelo através do reforço pejorativo das nossas características físicas: cabelo ruim, nariz chato ou fornalha, beiços ao invés de lábios, tudo isso resumido na expressão "feições grossas ou grosseiras". E quantos de nós se deixaram enganar por tudo isso, acreditando realmente que ser negro é ser feio, inferior, mais próximo do macaco do que do homem (branco, naturalmente). E a ideologia do branqueamento estético destilou o seu veneno mortal não apenas no interior da comunidade negra, mas no falseamento da nossa própria história (GONZALEZ, 2020, p. 242).

Em virtude do amplo alcance de suas informações, os documentos curriculares constituem-se em materiais privilegiados para a disseminação das políticas de promoção da igualdade racial. Trazer de forma explícita as imagens de todas as crianças, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, valorizaria a diversidade encontrada nas instituições goianas, bem como poderia contribuir para que o/a docente passe a observar as singularidades de cada criança, auxiliando-as para a construção valorizada das suas identidades e subjetividades.

A respeito das referências dispostas no DCEI-GYN (2020), encontramos autores/as que debatem temas como alteridade, corpo, corporeidade, gênero, sexualidade, configurações familiares, diversidade cultural, brincadeiras, desenvolvimento infantil, linguagens, entre outros. Contudo, é perceptível a ausência do referencial teórico do campo de estudos sobre educação e relações raciais no Brasil, inclusive, das pesquisas realizadas em âmbito da rede municipal de educação de Goiânia nos últimos anos. Dentre as cento e dezenove referências mencionadas, apenas uma apresenta no

seu título aspectos referentes as questões raciais, o que revela muito sobre a estratégia utilizada para contemplar a temática.

Somando a isso, os documentos que orientam o trabalho pedagógico sobre educação das relações étnico-raciais também não foram citados; entre eles: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (2004). Diante da análise das referências, observamos que alguns documentos nacionais que contemplam a discussão da temática na educação infantil, foram citados, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças" (2009). Assim, para a compreensão e incorporação do tema em todas as ações, é necessária a leitura do documento em diálogo com outros materiais normativos.

Finalizando, cabe destacar que o DCEI-GYN (2020) é um documento que apresenta alguns aspectos das conquistas do movimento negro e pesquisadores/as da área em âmbito educacional, todavia conta com lacunas e limitações que demandam a necessidade de ampliação e aprofundamentos, no que se refere as orientações de ações que contemplem a educação das relações étnico-raciais de forma coesa, coerente, consistente e contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com intuito de compreender as formas e estratégias utilizadas para a inserção da educação das relações étnico-raciais no Documento Curricular da Educação Infantil do município de Goiânia (2020), ao longo do presente texto, foram abordados aspectos que envolvem as peculiaridades das relações étnico-raciais

no Brasil, as lutas e conquistas do Movimento Negro em âmbito da educação, bem como alguns aspectos a respeito da promoção da igualdade racial na educação infantil, elencando a relevância da inserção da temática ser considerada como um dos elementos que compõe a qualidade na primeira etapa da educação básica.

As análises do DCEI-GYN (2020) apontam que ainda temos muitos caminhos a trilhar no que se refere à inclusão da educação das relações étnico-raciais em todo o documento, haja vista a necessidade de aprofundamentos no documento curricular, pois, embora o tema não esteja totalmente silenciado, o mesmo não é abordado de forma expressiva na totalidade do documento. Conforme debatido, é possível verificar alguns aspectos nos detalhamentos do campo de experiência: "O eu, o outro e o nós", bem como em um dos seus respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, porém nos outros o silêncio demarca fortemente o material.

Outro ponto relevante refere-se às imagens, nas quais é marcante a presença pouco significativa de crianças negras. Além disso, o referencial teórico do documento não menciona os materiais em âmbito nacional que orientam o trabalho pedagógico com a educação das relações étnico-raciais, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (2004).

Finalizando, cabe reiterar a importância de estudos que se dediquem às análises de documentos curriculares, pois estes documentos apresentam subsídios para a organização do trabalho pedagógico das unidades educativas, sendo preciso, portanto, disseminar os conhecimentos que abarcam a educação das relações étnico-raciais desde a educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BARBOSA, I. "Educação infantil e formação de professores: relações e contradições entre trabalho, formação e Base Nacional Comum Curricular (BNCC)". **Anais da XXXIX Reunião Nacional da ANPED**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2019.

BENTO, M. A. S. "A identidade racial em crianças pequenas". *In*: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília: Planalto, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro Brasileira**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

CARVALHO, M. C,; RUBIANO, M. B. "Organização do Espaço em Instituições Pré-escolares". *In*: OLIVEIRA, Z. M. R. (org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

CARVALHO, T. R. **Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC** (Dissertação de Mestrado em Educação). Curitiba: UFPR, 2013.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2003.

DIAS, L, R. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo (Tese de Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 2007.

DIAS, L. R.; REIS, M. C. G. "Currículo na educação infantil e as ciências da natureza: (Re)educando para a diversidade étnico-racial". **Educação em Foco**, vol. 21, n.3, 2016.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia**. Goiânia: SME, 2020.

GOMES, N. L. "Educação e Identidade Negra". **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, vol. 9, dezembro, 2002.

GOMES, N. L. "Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça". **Educação e Sociedade**, vol. 33, n. 120, 2012.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. "O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos". *In*: COSTA, J. B. *et al.* (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspóricos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GONZALEZ, L. "Odara Dudu: Beleza negra". *In*: RIOS, F.; LIMA, M. (orgs.). **Por um feminismo afro latino americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando o pensamento crítico**: Sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIXÃO, M. **500 anos de solidão**: Estudos sobre desigualdades raciais no Brasil. Curitiba: Appris, 2013.

ROMÃO, J. M. "O movimento Negro Brasileiro e as Diretrizes da Educação Nacional: a Lei Federal 10639/03 é L.D.B!" *In*: CARDOSO, P. J. F.; RASCKE, K. L. (orgs.). **Formação de Professores**: produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira. Florianópolis: DIOESC, 2014

SILVA, P. V. B**. Racismo em livros didáticos**: Estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, P. V. B. "O Silêncio como Estratégia Ideológica no Discurso Racista Brasileiro". **Currículo sem Fronteiras**, vol. 12, n. 1, 2012.

SILVA, P. B. G. **Entre Brasil e África:** Construindo conhecimento e militância. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TRINIDAD, C. T. "Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil". *In*: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2011.

CAPÍTULO 4

Protagonismo Indígena na Pós-Graduação:
Decolonizando o Currículo e o Espaço Universitário

PROTAGONISMO INDÍGENA NA PÓS-GRADUAÇÃO: DECOLONIZANDO O CURRÍCULO E O ESPAÇO UNIVERSITÁRIO[5]

Adir Casaro Nascimento

Carlos Magno Naglis Vieira

Antônio Hilário Aguilera Urquiza

Tendo como referência as experiências vividas com indígenas em cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) no Mato Grosso do Sul e alguns anos de pesquisa com a temática, o artigo busca refletir a presença dos indígenas na Pós-graduação e suas contribuições para a decolonização do currículo e do espaço universitário. Amparado em estudos que estão marcados pelo pensamento de intelectuais que se orientam pela cosmovisão de populações tradicionais e que transitam pelos diferentes espaços escolares/acadêmicos, o texto apresenta que a convivência presencial com a diferença tem sido enriquecedora, pois tem oportunizado os currículos dos Programas serem transversalizados por conhecimentos que não os hegemônicos e homogêneos, tem dado aos povos indígenas e as suas resistências uma visibilidade outra, que não a colonial (de inferiorização, subalternização, negação e satanização) e tem proporcionado a desconstrução de preconceitos históricos, bem como, para todos o entendimento de que os saberes da diferença têm estado presente e devem, cada vez,

[5] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: NASCIMENTO, A. C.; VIEIRA, C. M. N.; AGUILERA URQUIZA, A. H. "Protagonismo indígena na pós-graduação: decolonizando o currículo e o espaço universitário". *Revista Espaço do Currículo*, vol. 13, n. especial, 2020.

mais serem confirmados como partes importantes na construção dos chamados conhecimentos universais.

A partir de uma metodologia pautada pelo trabalho de campo e experiência dos autores, foi complementada pela pesquisa bibliográfica e acompanhamento do cotidiano desses coletivos no interior das universidades. O estudo se inicia com a apresentação de dados iniciais, acerca da realidade atual da presença de indígenas na educação superior, seguida de dois itens de análise, inicialmente acerca do tema do "eurocentrismo e a universidade monocultural" e sobre o "Protagonismo indígena na pós-graduação e currículo".

Assim, o presente tem como objetivo refletir acerca da presença dos indígenas na Pós-graduação e suas contribuições para a decolonização do currículo e do espaço universitário. Utilizamos neste estudo elementos do pensamento de intelectuais que se orientam pela cosmovisão de populações tradicionais e que transitam pelos diferentes espaços escolares/acadêmicos, na tentativa de desconstruir a colonialidade e ressignificar a modernidade racional.

ALGUNS DADOS DA PRESENÇA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Com a Constituição Federal de 1988 que rompe com a política de integração e garante o *status* de cidadania, o direito à diferença e à autonomia aos povos indígenas, temos presenciado um crescimento significativo dessas populações circulando e ocupando diferentes espaços na sociedade, em especial, no campo da educação. Dividida em 305 etnias e 274 línguas (IBGE, 2010), o Brasil reconhece a diversidade sociocultural desses povos que juntos somam aproximadamente 900 mil índios, distribuídos em regiões

que vão do litoral ao sertão, da caatinga ao Pantanal e da floresta ao cerrado (VIEIRA, 2016).

A criação desse marco político/legal para essa população colaborou para as políticas educacionais, rompeu com políticas de tutela e integração, auxiliou na desconstrução de imaginários estereotipados, subalternizados e colonizados ainda presente no senso comum da sociedade e fortaleceu a entrada de indígenas nas universidades brasileiras. De acordo com Lima (2018) a presença indígena nas instituições de ensino superior é registrada desde os anos de 1990, momento em que as discussões envolvendo a diferença, o multiculturalismo e a interculturalidade ganham espaço de reflexão nas políticas educacionais. Mas, é possível verificar a partir dos escritos de Aguilera Urquiza *et al.* (2014), que mesmo antes desse período de 1990, já havia indígenas matriculados em cursos superiores. Segundo o autor, "trata-se de indivíduos que lograram obter respaldo financeiro da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para estudar em instituições privadas" (p. 16). No diálogo com outros autores que estudam a temática, esse número de matrículas anterior a década de 1990, não ficava restrito a uma região do Brasil, mas, distribuído em todo o território nacional.

Com a ampliação da oferta de educação nas aldeias, inicialmente com o Ensino Fundamental, ciclos I e II e, em muitas outras aldeias maiores, toda a Educação Básica, complementada pelo Ensino Médio, constatamos um fluxo cada vez maior de indígenas concluintes desse processo de formação. Além desse aumento quantitativo pelas universidades, temos outras demandas que vão se consolidando, como estratégias de cada povo.

Nessa discussão, Paladino (2012) escreve que a busca das populações indígenas pelo ensino superior inicia diante da

> necessidade de adquirir melhores ferramentas para a interlocução com os diferentes órgãos governamentais responsáveis pela implementação de políticas indigenistas e de qualificar a participação de indígenas em projetos e ações de interesse de suas comunidades. Neste contexto, a educação superior é percebida por muitos como um meio de prepará-los para tais expectativas e necessidades (PALADINO, 2012, p. 176).

Ainda, sobre esse assunto, observamos que o compromisso para a construção de uma nova educação escolar indígena é um fator significativo que tem levado muitos professores indígenas com formações em nível médio a procurar o ensino superior. Diante desse cenário, percebemos um aumento da presença do protagonismo indígena, tanto no diálogo, quanto na elaboração de políticas públicas para o seu povo e de projetos para a sua comunidade. Com isso, a influência externa tem ocorrido de outras formas e ocupando espaços diferenciados (AGUILERA URQUIZA *et al.*, 2014).

No diálogo com diferentes autores e intelectuais indígenas, identificamos que a procura das populações indígenas pelo ensino superior vem ao encontro das determinações realizadas pelo Plano Nacional de Educação de 2001. A presença desses acadêmicos indígenas nas instituições universitárias acaba acontecendo de diversas formas: acesso universal via vestibular, cotas específicas e projetos diferenciados.

Nos últimos 20 anos, esse aumento da presença indígena na educação superior no Brasil, tem se mostrado intenso e constante, o que traz consigo desafios de toda ordem, a começar pelas estatísticas de seu reconhecimento nesses novos espaços. Assim, diante desses movimentos políticos de ordem legal, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira /INEP registrou no ano de 2017, um quantitativo de 56.750 matrículas de acadêmicos

indígenas no ensino superior. Desse número apresentado pelo INEP (2017), a maior taxa de matrículas está nas instituições privadas que recebem estudantes na modalidade presencial e a distância.

Essa demanda, que inicialmente referia-se quase que completamente à área das licenciaturas, com o objetivo de suprir ou mesmo substituir as lacunas de professores/as nas Terras Indígenas, nos últimos anos, vem se diversificando. Um leque cada vez mais amplo de procura por outras formações profissionais.

O estado de Mato Grosso do Sul, foco de reflexão desse texto, apresenta uma população indígena de aproximadamente 77 mil pessoas (IBGE, 2010), distribuídos em 8 povos. Sendo o segundo em número populacional do país, o Mato Grosso do Sul, registra conforme dados do INEP/2017, 1.646 matrículas de estudantes indígenas no ensino de superior. Esses acadêmicos estão matriculados em instituições públicas e privadas, nas modalidades presencial e à distância, inscritos em diferentes cursos de graduação como: Pedagogia, Letras (Português/Espanhol e Inglês), História, Ciências Sociais, Filosofia, Ciências Biológicas, Educação Física, Direito, Enfermagem, Nutrição, Fisioterapia, Química, Agronomia, Engenharia de Alimentos, Administração, Comunicação Social, entre outros. Na pós-graduação registramos a presença de mestrandos e doutorandos indígenas em diversos programas, tanto no Mato Grosso do Sul quanto em outros estados (NASCIMENTO; VIEIRA; LANDA, 2019).

Partindo das experiências e dos eventos vividos pelos autores com populações indígenas no Mato Grosso do Sul, mais precisamente com professores indígenas e acadêmicos indígenas na graduação e pós-graduação, o texto é fruto de reflexões que foram construídas e produzidas no Grupo de pesquisa Educação e Interculturalidade/CNPq, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB e no Grupo de Pesquisa Antropologia, Direitos

Humanos e Povos Tradicionais, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS.

Com objetivo de refletir sobre a presença dos indígenas na Pós-graduação e suas contribuições para a decolonização do currículo e do espaço universitário, o estudo está marcado pelo pensamento de intelectuais que se orientam pela cosmovisão de populações tradicionais e que transitam pelos diferentes espaços escolares/acadêmicos, e que tivemos, a todo momento, um direcionamento para uma "vigilância epistemológica" do desaprender, do desconstruir e do ressignificar a modernidade racional.

O EUROCENTRISMO E A DESCONSTRUÇÃO DO MODELO DE UNIVERSIDADE MONOCULTURAL

A proposta desse presente capítulo é trazer a indicação de reflexão em alguns campos fundamentais, sendo a autonomia/protagonismo dos povos indígenas, o primeiro deles. Ao decidirem por enviar seus filhos para as cidades e suas universidades, estão direta e indiretamente, repensando a relação de suas sociedades com o contexto nacional, onde estão inseridas. São projetos coletivos, de apropriação das ferramentas oferecidas pelo mundo ocidental, com as quais, querem melhor negociar suas demandas e construir suas autonomias. O indígena Baniwa, Gersem dos Santos Luciano (2010) e os pesquisadores Maria Barroso Hoffmann e João Cardoso de Oliveira, utilizando de outras palavras, escrevem que a busca pelo ensino superior é uma

> ferramenta para promover suas próprias propostas de desenvolvimento, por meio do fortalecimento de seus conhecimentos originários, de suas instituições e do incremento de suas capacidades de negociação, pressão e intervenção dentro e fora de suas comunidades (2010, p. 8).

Outro importante elemento que se destaca para a discussão, a partir da presença de indígenas na educação superior, é o quanto essa presença é incômoda. A presença dos indígenas nos espaços universitários incomoda, estranha, tensiona, provoca o desconforto e questiona: o que estão fazendo ali, um "território" eminentemente construído pela elite branca e para essa mesma elite durante muito tempo. Um espaço profundamente marcado pelo legado eurocêntrico colonizador e amparado pelas formas coloniais de dominação (MALDONADO-TORRES, 2007). Acreditamos, dessa forma, que a simples presença dos indígenas no cotidiano das universidades, já apresenta elementos de subversão, resistência e desconstrução da concepção monolítica dessa instituição. São saberes "outros" (BHABHA, 1998) que buscam por novos espaços de discussão. Ainda, nesse contexto, Nascimento (2014) nos mostra que a presença dos indígenas no ensino superior tem "provocado uma tensão no espaço acadêmico, no sentido de considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas que não a produzida pela cultura ocidental e imposta como condição única de compreensão e concepção de mundo" (p. 35).

A universidade da forma como foi concebida e consolidada, sobretudo no Ocidente, tornou-se muitas vezes, ao longo dos séculos, a casa de um único saber, ou seja, o monismo do conhecimento, com a pretensão de ser universal, relegando os demais, em contrapartida, para o "limbo", como saberes de menor importância, pois "não sistemáticos". Construída dentro de um

modelo eurocêntrico e organizada para criar mecanismos de colonização na forma de ser e conhecer, as instituições de ensino superior, amparadas pela colonialidade do saber, se articularam para marginalizar, silenciar, inviabilizar e estereotipar os conhecimentos que eram produzidos fora do parâmetro moderno.

Diante disso, amparados em autores dos estudos pós-coloniais, percebemos que as pedagogias que circularam ou circulam nesses ambientes são cercadas, movidas e pautadas em critérios rígidos. Com isso, muitos pensamentos, conhecimentos e saberes se constituíram e se constituem como inferiores, marginalizados e excluídos, frutos de uma relação política de dominação/subordinação (ARROYO, 2014). Em outras palavras, podemos mencionar que essa concepção da educação de matriz "eurocêntrica", imposta aos povos indígenas, vem de longa data. No caso do Brasil, desde o início do período colonial.

Em que pese as "marcas profundas de desvalorização das línguas nativas e de desmantelamento de organizações e práticas sociais produzidas pelos muitos anos de colonização e colonialidade[6], a escola também passou a fazer parte da vida desses povos" (BERGAMASCHI *et al.*, 2018, p. 38), inicialmente como "ponta de lança", para a dominação e apropriação de seus territórios tradicionais e de seu universo simbólico e, mais recentemente, essa mesma escola/universidade passa a ser ressignificada pelos povos indígenas, como ferramenta de luta política e de autodeterminação (AGUILERA URQUIZA, 2019, p. 65).

[6] A Colonização tem a ver com o período colonial pelo qual passaram todos os países americanos. Diferente dessa concepção, a *colonialidade* refere-se ao que permaneceu no imaginário e nas práticas sociais e políticas. Trata-se de "um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça" (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

O modelo escolar assimilado pelos povos indígenas na América Latina foi o de uma escola homogeneizadora e etnocêntrica pautada pela exclusão das culturas autóctones e diferenciadas, e isso também vale perfeitamente para a universidade. Atualmente, porém, esse modelo se choca com a proposta de uma nova epistemologia, *a interculturalidade,* legitimada por lei, a partir da Constituição Federal e das demais legislações complementares, como a própria LDB (Lei nº 9394/96).

Nessa nova proposta podemos destacar que o fazer pedagógico está muito próximo da forma de pensar do lugar, dos coletivos de origem, dos valores e saberes que circulam no local e da cosmovisão do grupo étnico. Com isso, é possível perceber o movimento de pedagogias próprias, de construções mais humanas e de muitos mais encontros entre os sujeitos e a sua cultura (ARROYO, 2014). Todo esse processo diferenciado que vai se construindo e formando no interior desse modelo escolar, nos leva a discussão do tema da decolonização, a partir justamente, da ênfase em novos paradigmas, ou de uma "guinada epistêmica", que não seja aquela do outro lado da "linha abissal" (SANTOS, 2006), mas construída a partir de saberes plurais.

> A partir do referencial de alguns autores pós-coloniais, olhamos com estranheza para a construção da diferença cultural em relação aos ocidentais e os povos colonizados, a partir da compreensão da produção da hegemonia cultural, como consequência das relações de poder, ser e saber. Esta perspectiva nos possibilita o entendimento de que a diferença é sempre um processo relacional. Essa diferença colonial posicionou e legitimou o conhecimento da Europa, instituindo na modernidade a racionalidade científica como o modelo epistemológico global, universal, excluindo, subalternando ou negando a

> diferença cultural existente (AGUILERA URQUIZA, 2019, p. 67).

Nesse contexto, as nossas experiências vividas com as populações indígenas no Mato Grosso do Sul nos orientam que a reflexão acerca da presença indígena na pós-graduação e o desafio de decolonizar o currículo e o próprio espaço universitário, convida a universidade a ser plural, casa de todos os saberes e conhecimentos. Um lugar onde podemos pensar em outros tempos e espaços, construir narrativas outras, se abrir para outros conhecimentos, que não os legitimados pela modernidade como únicos e absolutos e descontruir a "cultura do silêncio" (SACAVINO, 2016). Com base na autora, fazer emergir a "cultura do silêncio" significa trazer para a discussão outras histórias ou histórias outras, o que resulta na valorização e na produção de histórias de povos que foram inferiorizados, colonizados e ainda estão vivendo na fronteira da exclusão (NASCIMENTO; VIEIRA; LANDA, 2019).

O sociólogo venezuelano Edgardo Lander (2005), nos apresenta que o pensamento científico moderno corroborou para a naturalização das características das sociedades ocidentais modernas, como expressões do desenvolvimento histórico da humanidade e, mesmo depois do fim do período colonial, permaneceram favorecendo aspectos da cultura europeia. Assim, criou-se a diferença colonial que marca nosso pensamento e nossas relações até hoje.

Esse contexto é a referência a partir da qual se formou e fortaleceu o modelo de universidade, naturalizando apenas uma forma de conhecimento, com a marca de universal e "científico". Pensamos, assim, que essas práticas eurocêntricas, constatadas no cotidiano das universidades, possuem profunda relação com o paradigma da modernidade. Para compreender essas práticas eurocêntricas, é necessário buscar suas raízes na própria

modernidade, a qual apresenta, desde suas origens, um projeto emancipador da razão, da racionalidade e da objetividade (AGUILERA URQUIZA, 2019, p. 68).

Após propor esse movimento de desconstrução do eurocentrismo presente no modelo de universidade, caracterizada pelo monismo do pensamento ocidental, é chegado o momento de tratar acerca da forma como os indígenas enfrentam essa realidade e buscam ferramentas de construção de autonomia na pós-graduação e o papel do currículo. Nenhuma dessas mudanças serão efetivas, se não chegar ao núcleo do pensamento, o qual se concretiza nos modelos de currículos.

PROTAGONISMO INDÍGENA NA PÓS-GRADUAÇÃO E CURRÍCULO

Conforme mencionamos em linhas anteriores, a presença indígena no ensino superior tem aumentado significativamente nos últimos anos. Nos cursos de *stricto sensu* esses números não têm sido diferentes, principalmente nos cursos de pós-graduação que possuem ações afirmativas que amparam as populações indígenas. Diante desse cenário recente, presenciamos enquanto docentes e pesquisadores da temática, uma conquista dessa população e um ganho para esses ambientes de formação que irão construir uma rede de

> interlocução e aprendizado com povos e populações considerados "não-hegemônicos" (ou minorias étnicas), que apresentam uma multiplicidade de modos de existir e de pensar – mas que, contudo, ocupam de modo muito assimétrico a condição de

> pesquisadores/as nas instituições universitárias (DAL BÓ, 2018, p. 88).

As primeiras políticas de ações afirmativas realizadas no Brasil para as populações indígenas, iniciaram no início dos anos 2000, por meio do Programa Internacional de Bolsa de Pós-Graduação da Fundação Ford[7]. Anos depois alguns programas realizaram iniciativas para o ingresso dos indígenas nos cursos de Mestrado e Doutorado. Mas, em maio de 2016, o Ministério da Educação, através da Portaria Normativa n° 13 de 11 de maio de 2016 dispõe sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação.

No Mato Grosso do Sul, temos registrado a presença de estudantes indígenas nos Programas de Pós-Graduação: da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS e da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. Na intenção de trabalhar o objetivo apresentado, iremos buscar descrever os movimentos, os contornos desses estudantes/intelectuais no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, na UCDB e no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, na UFMS/Campus de Campo Grande - MS.

As nossas experiências docentes com esses indígenas nos cursos de pós-graduação, tem nos desafiado, principalmente a criar estratégias para "estar-junto" e perceber os momentos singulares que eles provocam e nos convidam ao deslocamento. Nesse *ziguezaguear* cotidiano somos convidados a romper com as

[7] Programa de ação afirmativa que ajudou a promover a justiça social, a partir da oferta de condições de acesso ao ensino superior. Atento à igualdade de gênero, destina-se, prioritariamente, as pessoas negras e indígenas, ou originárias das regiões Norte, Nordeste ou Centro-Oeste, provenientes de famílias que tiveram poucas oportunidades econômicas e educacionais (DAL BÓ, 2018, p. 87).

construções e as marcas da modernidade ainda muito presente no ambiente universitário.

Ainda, nessa discussão, percebemos que essa experiência, de estar com outro, compreendido a partir de Larrosa (2002), como aquilo que "nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...]" (p. 21) tem nos afetado e também nos auxiliado a ver que somos produzidos nas relações que estabelecemos, e com isso, aprendemos a reconhecer novas lógicas, histórias e cosmovisões, a negociar palavras, subverter olhares e experienciar aprendizagem outras, principalmente de "ouvir as vozes dos que estão posicionados nas fronteiras da exclusão" (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p. 25).

Enquanto docentes, essas experiências de convivência, tem nos mostrado o quanto é preciso ressignificar a lógica do tempo e contribuído para repensar a compreensão de que todos nós temos tempos diferenciados. Nesse processo de aprendizagem de mão dupla, todos em constante formação, estamos aprendendo, de maneira tensa e intensa, que a flexibilidade de horário, rotina e prazo precisam ser refletidos e com isso, tornar-se mais presente nesses ambientes.

Antes de continuar com as reflexões dos autores, muitos podem estar se perguntando o que o protagonismo indígena na pós-graduação tem contribuído para/nos currículos presentes. Diante dessas questões que movem nossa experiência, enquanto docentes/pesquisadores concordamos com os escritos de Silva (2003) sobre a concepção de currículo sendo "aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas também aquilo que as coisas que fazemos, fazem a nós" (SILVA, 2009, p. 194). Utilizando de outras palavras o autor nos mostra que o

> Currículo nos ensina posições, gestos, formas de se dirigir às outras pessoas (às autoridades, ao outro

> sexo, a outras raças), movimentos, que nos fixam como indivíduos pertencentes a grupos sociais específicos. O currículo torna controláveis corpos incontroláveis (SILVA, 2009, p. 203).

Diante desse entendimento que apresentamos o quanto as tensões enriquecedoras dos indígenas na pós-graduação têm nos provocado constantemente no espaço e tem nos afetado a construir outras formas de olhar, ler, compreender e escutar o outro. Com isso, acabamos tensionando e questionando marcos disciplinadores, corpos reguladores, atitudes e discursos colonizadores e normativas estabelecidas nos quais nós, professores e orientadores dos programas fomos produzidos e, ainda, carregamos marcas da colonização e da colonialidade que nos colocam em conflito epistemológico e metodológico que borram nossa racionalidade e certezas na produção de conhecimentos e visões de mundo outras.

Esse compromisso político de abrir espaço para que outros saberes, outras cosmovisões e leituras de mundo ocupem a cena da pós-graduação, nos têm dado suporte para uma prática decolonial, abrindo espaço, nas fissuras e brechas, não só para as vozes dos acadêmicos, dos intelectuais indígenas, mas também, para a presença e vozes de suas comunidades, de suas ancestralidades, de histórias outras de suas trajetórias, da oralidade enquanto um sistema outro de produção e ressignificação de conhecimentos, de pedagogias e metodologias outras, bem como, as leituras que fazem da literatura da academia pelo filtro de suas epistemologias.

Nesta relação, em uma perspectiva intercultural, tem sido possível como diz Walsh (2016, p. 67), uma prática acadêmica que tenha o acento da "militância-ativismo pedagógico-intercultural", que possa romper com os protocolos canônicos da universidade, com o conceito de ciência monocultural e, sobretudo, a lógica de que a

pesquisa tem que ser feita sobre e não com ou, pelos próprios sujeitos, protagonistas deste processo.

Neste sentido, as pesquisas por intelectuais indígenas têm dado uma contribuição teórica e de procedimentos de uma outra episteme para, principalmente, a autobiografia e a autoetnografia sempre realizadas com a sustentação das memórias daqueles que viveram as histórias de confrontos, negociações e resistências na defesa de seus territórios, de suas ancestralidades, de suas cosmovisões e tradições; na descrição de suas pedagogias (os processos próprios de aprendizagem, o lugar da oralidade na produção e transmissão dos conhecimentos/saberes, a compreensão do sujeito criança indígena); outros modos de fazer pesquisa com o seu povo (a escuta, a relação de respeito, a abordagem, a compreensão outras).

Para além das pesquisas de si mesmos que realizam, os Programas têm aberto possibilidades para transgredir, o mais possível, as normas e regulações hegemônicas, de cunho eurocêntrico e, nos tempos atuais, usacêntricos, oportunizando a presença de sábios e rezadores/xamãs nas aulas, nos grupos de pesquisa, nos eventos como expositores, nas bancas como convidados especiais e pareceristas, nos projetos de extensão, em bancas de defesa realizadas em terras indígenas e, também, quando participamos enquanto Programas, com acadêmicos não indígenas em atividades de suas organizações, de suas comunidades. Tem sido estas ações uma rica oportunidade de promover a interculturalidade crítica no contexto dos Programas, das universidades e não só para os indígenas que nelas transitam. É um compromisso político-epistêmico e pedagógico de encontrar as brechas e as fissuras para estabelecer uma relação de mão dupla que possibilite a todos os envolvidos tensões e conflitos, o desaprender e reaprender com outras percepções e questionamentos críticos, reelaborar a relação com a diferença, com as marcas da colonização e da colonialidade

que insistem em povoar nossos conceitos e preconceitos, bem como em fortalecer os estereótipos historicamente produzidos com relação aos povos indígenas.

Para os discentes e docentes dos programas esta convivência presencial com a diferença tem sido enriquecedora, tendo em vista a significativa população indígena presente no estado. Oportunizar os currículos dos Programas serem transversalizados por conhecimentos que não os hegemônicos e homogêneos tem dado aos povos indígenas e as suas resistências uma visibilidade outra, que não a colonial (de inferiorização, subalternização, negação e satanização) e a desconstrução de preconceitos históricos, bem como, para todos o entendimento de que os saberes da diferença têm estado presente e devem, cada vez, mais serem confirmados como partes importantes na construção dos chamados conhecimentos universais.

REFERÊNCIAS

AGUILERA URQUIZA, A. H. “Educación superior en Brasil y modalidades de colaboración intercultural - espacio estratégico de construcción de la autodeterminación de los pueblos indígenas”. **Série-Estudos**, vol. 24, n. 50, 2019.

AGUILERA URQUIZA, A. H. *et al*. (org.). **Indígenas no ensino superior**: as experiências do programa Rede de Saberes, em Mato Grosso do Sul. Rio de Janeiro: E-papers, 2014.

AGUILERA URQUIZA, A. H.; NASCIMENTO, A. C. **Rede de Saberes - Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior para indígenas no Mato Grosso do Sul**. Rio de Janeiro: FLACSO / GEA / UERJ / LPP, 2013.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BACKES, J. L.; NASCIMENTO, A. C. "Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial". **Série-Estudos**, vol. 31, janeiro / junho, 2011.

BERGAMASCHI, M. A. *et al*. "Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência". **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 99, n. 251, 2018.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BONDÍA, J. L. "Notas sobre a experiência e o saber de experiência". **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, janeiro / abril, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001**. Brasília: Planalto, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2019.

DAL BÓ, T. L. **A presença de estudantes indígenas nas universidades**: **entre ações afirmativas e composições de modos**

de conhecer (Tese de Doutorado em Antropologia Social). São Paulo: USP, 2018.

LIMA, A. C. S. "Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho". **Horizontes Antropológicos**, vol. 24, n. 50, 2018.

LUCIANO, G. J. S. *et al*. **Olhares Indígenas Contemporâneos**. Brasília: Centro Indígena de Pesquisas, 2010.

MALDONADO-TORRES, N. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (coords.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

NASCIMENTO, A. C. "Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão e o diálogo com as culturas ancestrais: uma construção difícil, mas possível". **Revista Série - Estudo**s, n. 37, janeiro / junho, 2014.

NASCIMENTO, A. C. *et al*. "Experiências interculturais na universidade: a presença dos indígenas e as contribuições à lei n° 11.645/08". **Cadernos Cedes**, vol. 39, n. 109, 2019.

SACAVINO, S. B. "Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadora e educadores". *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação "outra"?. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

SANTOS, B. S. "A construção intercultural da igualdade e da diferença". *In*: SANTOS, B. S. **A Gramática do Tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2009.

VIEIRA, C. M. N. "Elementos acerca da sociodiversidade dos povos indígenas do Brasil e no Mato Grosso do Sul". *In*: URQUIZA, A. H. A. (org.). **Antropologia e História dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS, 2016.

WALSH, C. "Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais". *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação "outra"?. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CAPÍTULO 5

Por um Currículo da/na Diferença na Educação Básica

POR UM CURRÍCULO DA/NA DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA[8]

Marcos Irondes Coelho

Em artigo produzido a partir da conferência de abertura do *V Colóquio sobre Questões Curriculares* e *I Colóquio Luso-Brasileiro*, realizados em fevereiro de 2002, na Universidade do Minho, Portugal, o professor Alfredo Veiga-Neto nos trouxe uma instigante discussão sobre currículo e diferença. Para ele, o currículo, em termos espaciais, tem funcionado como dispositivo pedagógico que estabelece o limite do qual começam os outros ou que os outros passam a existir para nós, limite este em que a diferença passa a ser um problema (VEIGA-NETO, 2002).

Arroyo (2010, p. 1387) aponta um pressuposto: "o problema está na sociedade e, de maneira específica, o problema está nos pobres, nos coletivos populares, nos setores vulneráveis, em risco, nos coletivos desiguais". Esta maneira de ver grupos e pessoas mais pobres como problema tem funcionado como mecanismo de reprodução de desigualdades.

Em face disso é preciso pensar o currículo, ouvir e dar voz às "diferenças silenciadas" (ANDRADE; CÂMARA, 2015), ver os diferentes como atores sociais e políticos e construir um currículo que faz justiça social (ROCHA, 2018).

Este trabalho é resultado da pesquisa *Currículo das diferenças e suas indagações sobre práticas preconceituosas na escola e na universidade*, vinculada ao Grupo de Estudos, Pesquisas

[8] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: COELHO, M. I. "Currículo da/na diferença: indagações sobre práticas preconceituosas na escola". *Revista Humanidade e Inovação*, vol. 7 n. 18, 2020.

e Extensão em Políticas Curriculares e Educativas (GEPCE), da Universidade Federal do Tocantins (UFT). com estudantes do ensino médio, no município de Palmas/TO.

A escola tem se constituído como espaços pedagógicos incapazes de formar para/com as diferenças, em particular, no que se refere às questões ligadas à sexualidade, à identidade/expressão de gênero.

Pesquisas educacionais revelam que as principais vítimas de bullying e discriminação no ambiente escolar são as pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersex (LGBTI), os negros e os pobres.

Pesquisar, discutir, desenvolver ações e projetos sobre corpo, gênero e raça, no contexto da escola, contribui para a superação dos estereótipos, preconceitos e práticas sexistas, machistas e homofóbicas dentre outras formas de violência correlatas.

Temos observado que as práticas relacionadas à diversidade na escola, quando desenvolvidas, constituindo-se em "currículos turísticos", "currículo souvenir" (SANTOMÉ, 2009), "currículo festivo" (SILVA, 2022).

Nos ambientes e locais em que há permissão de atitudes e comportamentos que rechaçam – afastam, destroem, expulsam, opõem, rebatem, repelem – as pessoas LGBTI, há maior probabilidade de no mesmo ambiente haver violência simbólica ou física e assédios.

Em instituições educacionais em que há homofobia/transfobia velada ou consentida, o desempenho médio dos estudantes é prejudicado, pesquisar sobre o currículo das diferenças, é colocar em destaque as diversas formas contemporâneas de lutas sociais. É estudar, pesquisar e produzir inspirado nas teorias pós-críticas em educação, já que essa teoria

respeita a diferença e a reivindicação de grupos sociais discriminados por outras pedagogias.

ESCOLA "LUGAR" OU "NÃO LUGAR" PARA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES, RELAÇÕES E HISTÓRIAS

Vivemos tempos de democracia beligerante, em um país dividido. Vemos crescer ódio não só a democracia, mas também ao saber. Um ódio que se dirige atualmente à inteligência, ao conhecimento, à ciência, ao esclarecimento, ao discernimento. Um ódio velado, de homofobia cordial, que se evidencia em projetos como o "Escola Sem Partido".

É necessária a clareza de que "a escola pública brasileira foi, e ainda é largamente utilizada como instrumento de exclusão da cidadania" (SEFFNER, 2009, p. 128), fornecendo uma espécie de "atestado" de que os mais pobres não têm condições de seguir adiante nos estudos, vivem sendo reprovados, têm um rendimento escolar baixo, não sabem ter "comportamentos adequados" em sala de aula ou na escola.

Na sociedade contemporânea não há mais espaços inocentes (AUGÉ, 2005). Neste sentido a escola é um espaço comprometido com as ideologias predominantes, lugar onde as subjetividades foram se constituindo e reforçando as relações humanas atuais e constituindo o sujeito enquanto ser moldado conforme os ditames sociais e heteronormativos.

Silva e Silva (2012, p. 344-345) afirmam que "a escola tem sua história entrelaçada com a economia burguesa, com a opressão destinada às classes sociais menos favorecidas". E é neste contexto

de opressão interseccionada[9] que se encontram as identidades sexuais[10] das pessoas LGBTI.

A escola é espaço de formação, espaço este, por natureza propiciadora da discussão a respeito da diversidade sexual e de gênero, de maneira que contribua, efetivamente para a cidadania. A discussão dentro da escola das questões de gênero, diversidade sexual e identidade pode possibilitar aos estudantes uma sensibilização sobre a necessidade em respeitarmos o outro, sobretudo, o que diz no respeito à sexualidade e, consequentemente, alcançar a vivência de uma cidadania plena.

Entretanto o que se observa é que a escola tem se tornado um espaço de passagens, incapaz de dar forma a qualquer tipo de identidade, ou seja, tem se tornado o que Augé (2005) define como *não lugar*.

Para compreender a concepção de *não lugar* é necessário compreender a concepção de *lugar antropológico.* Sendo assim, Augé (2005) define como lugar antropológico um espaço identitário, relacional e histórico. O não lugar é o seu oposto, ou seja, espaços não identitários, não relacionais e não históricos. Na sociedade contemporânea os *lugares* vão se perdendo, desaparecendo, sendo substituídos pelos *não lugares*, tais como aeroportos, hipermercados, centros comerciais, praças, hotéis, escolas que mais parecem *shopping centers*.

De acordo com Silva e Silva (2012, p. 349-350)

[9] Opressão interseccionada é a re-presentação de uma reflexão teórica em que interseccionar é reconhecer intercessões e interconexões de vários fatores de forma inter-relacionados, como temática de multidiscriminação.

[10] A noção de identidade sexual demarca uma posição específica em relação às normas sociais, pois, ainda que não natural.

> Os não lugares são permeados de pessoas em trânsito. São espaços de ninguém, não geradores de identidade. Lá, você ou eu, não importa, somos apenas mais um. O não lugar é uma referência para o sistema na contemporaneidade. Nele há grande circulação de capital, o Estado o ignora, pode ser desmanchado e substituído a qualquer momento – não há envolvimento afetivo nesses espaços. Entretanto, ele necessita do trânsito das pessoas, da circulação do capital e, para conseguir isso, cria estratégias para seduzi-las.

Neste mesmo sentido Sá (2014, p. 211) escreve que

> Se, por um lado, os "não lugares" permitem uma grande circulação de pessoas, coisas e imagens em um único espaço, por outro transformam o mundo em um espetáculo com o qual mantemos relações a partir das imagens, transformando-nos em espectadores de um lugar profundamente codificado, do qual ninguém faz verdadeiramente parte.

Estes autores apontam que essas novas formas de espaços dissolvem as relações sociais, uma vez que neles não há diálogo, todos fazem parte do espetáculo, da representação. Mas Silva e Silva (2012, p. 351) ressaltam que "apesar da negatividade da noção de não lugar e da positividade do lugar, ambas são noções limites. Há lugares em todos os lugares e em todos os não lugares, os lugares podem recompor".

A grande questão posta aqui reporta ao fato da perda do diálogo dentro da escola, especialmente nas questões mais desafiadoras, dentre as quais as discussões sobre gênero, diversidade e identidade sexual. Essas discussões foram suprimidas de

documentos oficiais, como os currículos, planos e políticas educacionais e nas escolas é considerado assunto que não se dever estudar.

HETERONORMATIVIDADE E HETEROSSEXISMO

Em uma sociedade em que os padrões de comportamentos heterossexuais são os dominantes, todos a aqueles que se desviem desses padrões podem ser estigmatizados e sofrer discriminação. Isso nos faz pensar onde o corpo *gay dissidente* pode ou não ser concebido, uma vez que a colocação dos sujeitos em determinados espaços sociais é referenciada pelos seus corpos, ou seja

> [...] os sujeitos vêm sendo indicados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos; a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideias da cultura. A cor da pele ou dos cabelos; o formato dos olhos, do nariz ou da boca; a presença da vagina ou do pênis; o tamanho das mãos, a redondeza das ancas e dos seios são, sempre, significados culturalmente e é assim que se tornam (ou não) *marcas*[...] (LOURO, 2016, p. 77).

As marcas que trata a autora sãos construídas culturalmente a partir de uma concepção binária do sexo, presente na maioria das sociedades. Tal concepção estabelece limites a concepção de gênero, considerando a heterossexualidade como a norma, inexorável, de viver a sexualidade. Para tanto, são construídas estruturas sociais e culturais com a finalidade de manter as normas reguladoras dos gêneros e das sexualidades, normas essas, exercidas por meio das

escolas, das famílias, das igrejas, das mídias e da legislação (LOURO, 2016).

Entretanto, mesmo que essas normas reforcem compulsoriamente o ajustamento dos corpos a heterossexualidade, contraditoriamente, elas também dão espaço a transgressão, na medida em que dão lugar às *sexualidades ilegítimas* (FOUCAULT, 2017) e possibilitam a produção de corpos que não se ajustam ao padrão (LOURO, 2016). Este desvio da norma é denominado e categorizado como *homossexualidade*[11], termo "inventado" no século XIX, para identificar as relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo. Importa destacar que a partir deste momento histórico, o homossexual se constitui como um sujeito de outra espécie.

A partir do binarismo *Heterossexualidade/ Homossexualidade* vemos surgir, como um mecanismo de regulação dos corpos, a *heteronormatividade* que é constituída a partir da "produção e reiteração compulsória da norma heterossexual" (LOURO, 2009, p. 90).

Louro (2009) sinaliza que o padrão heteronormativo precisa ser constantemente reiterado, o que denota que não há garantia para que a heterossexualidade que aconteça naturalmente, pois se fosse assim, não necessitaria de ser continuamente reafirmada. A mesma autora escreve que em nossa cultura é possível perceber que a heteronormatividade é exercida com maior intensidade sobre os sujeitos do gênero masculino, na medida em que

[11] A homossexualidade, o sujeito homossexual ou, como é mais comumente denominado na sociedade brasileira, o gay são "invenções" do século XIX. Até então, as relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo eram consideradas sodomia, sendo um comportamento vergonhoso ao qual qualquer pessoa poderia sucumbir. A partir da segunda metade do século XIX, a prática homossexual passava a definir um tipo especial de sujeito e, consequentemente, uma nova categoria social, que viria a ser marcada, estigmatizada e reconhecida sob o nome de homossexual (SOUZA; PEREIRA, 2013, p. 79).

> A intimidade cultivada nas relações de amizade entre mulheres e a expressão da afetividade por proximidade e toques físicos são capazes de borrar possíveis divisórias entre relações de amizade e relações amorosas e sexuais. Daí que a homossexualidade feminina pode se constituir de forma mais invisível. Abraços, beijos, mãos dadas, a atitude de "abrir o coração" para a amiga/parceira são práticas comuns do gênero feminino em nossa cultura. Essas mesmas práticas não são, contudo, estimuladas entre os meninos ou entre os homens. A "camaradagem" masculina tem outras formas de manifestação: poucas vezes é marcada pela troca de confidências e o contato físico, ainda que seja plenamente praticado em algumas situações (nos esportes, por exemplo), se dá cercado de maiores restrições entre eles do que entre elas (não só quanto às áreas do corpo que podem ser tocadas como do tipo de toque que é visto como adequado) (LOURO, 2009, p. 91).

Há, portanto, todo um aparato cultural heteronormatizador, mas nem por isso deixam de surgir sujeitos que desafiam tais normas e cruzam as fronteiras, fazendo desta questão um campo de disputa política (COELHO, 2018).

Desde que pautado em modelos heteronormativos, algumas concessões são feitas nas zonas morais, aos sujeitos de sexualidade dissidente, pelos familiares ou *heterourbanos*. Entretanto, tais práticas precisam ser "aceptizadas" pela conjugalidade, pelas *relações homoparentais* dos novos arranjos familiares ou pelo status intelectual e poder econômico (POCAHY, 2017).

Atrelado a tudo isso temos a homofobia, termo que diz respeito ao ódio e a aversão aos homossexuais e a todas as outras manifestações das sexualidades não hegemônicas. A homofobia, ou mais adequadamente, o *heterossexismo*, como indica Borges (2013),

tem no patriarcado uma das suas origens. Não vemos grupos de mulheres, ou mesmo mulheres sozinhas agredindo gays por aí. Entretanto agressões de homens sobre as mulheres ou de homens sobre outros homens, não é algo incomum. A autora acredita "que a homofobia é tanto mais forte, disseminada e persistente quanto mais inquestionável for a heteronormatividade, o patriarcado e a misoginia" (BORGES, 2010, p. 62),

Pereira (2017), a partir do livro *Terapia Afirmativa,* de Klecius Borges, apresenta três dimensões da homofobia, a saber: a social e cultural, a institucionalizada e a internalizada. Trataremos aqui da primeira, uma vez que "apoia-se na crença que a homossexualidade ameaça a estrutura social patriarcal, onde os valores masculinos predominam e nesse sentido o homossexual é associado à figura feminina, logo considerado inferior na escala social" (PEREIRA, 2017, p. 11).

No contexto crítico do preconceito e das violências de gênero se abrem espaços para as práticas homofóbicas e a *homofobia*[12], inclusive contra as gayas velhas, nas "da acepção mais corrente, homofobia é a modalidade de preconceito e de discriminação direcionada contra homossexuais" (RIOS, 2009, p. 59).

A homofobia é, portanto, compreendida com discriminação e preconceito a sujeitos e grupos sociais em função de sua identidade de gênero e/ou sexual, abrangendo em seu conceito a lesbofobia, a gayfobia, a transfobia, bifobia, ou seja, a LGBTfobia.

A homofobia ou LGBTfobia são ataques violentos e cruéis de práticas e seus praticantes contra as pessoas LGBT que formatam índices estatísticos anuais estarrecedores nas diversas cidades e municípios brasileiros. Um exemplo destes números está no

[12] Este termo surgiu no fim dos anos 60 e foi utilizado por George Weinberg, um psicólogo estadunidense, para designar o comportamento de aversão às relações homossexuais, para ela a aversão tenha uma natureza patológica (CARRARA; SAGGESE, 2011).

Relatório de Assassinatos LGBT no Brasil, publicado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), em 2018, registra 420 assassinatos de LGBT, ou seja, "a cada 20 horas um LGBT é barbaramente assassinado vítima da 'LGBTfobia', segundo agências internacionais de direitos humanos, matam-se muitíssimo mais homossexuais aqui do que nos 13 países do Oriente e África onde há pena de morte contra os LGBT" (GRUPO GAY DA BAHIA, 2018, p. 4). Redução de 6% em relação a 2017, quando foram registradas 445 mortes, o maior número de mortes em 39 anos.

São várias as formas de manifestação da homofobia, Marretto; Teixiera Filho; Bessa (2010), destacam quatro, a saber: homofobia pastoral, institucional, interpessoal e cordial.

A *homofobia pastoral* diz respeito às manifestações contrárias à homossexualidade, à pessoa homossexual ou aquilo que a ela faz referência, são visíveis nas relações sócio-culturais, nas relações pessoais e em posicionamentos heterocêntricos.

A *homofobia institucional* consiste em invisibilizar a homossexualidade na legislação, ou ainda, na implementação de normas que discriminem as pessoas não heterossexuais.

Quanto à *homofobia interpessoal* é manifestada na linguagem, ou seja, em discursos construídos a partir de insultos, piadas, chacotas ou uso de vocabulário pejorativo que estigmatiza as pessoas homossexuais.

Enquanto a *homofobia cordial* trata da aceitação da pessoa homossexual, porém não da homossexualidade. Seus praticantes permitem-se ao contato com pessoas homossexuais, mas sem que isso implique em laços de intimidade, amizade etc.

A homofobia é, portanto, compreendida com discriminação e preconceito a sujeitos e grupos sociais em função de sua identidade de gênero e/ou sexual, abrangendo em seu conceito a lesbofobia, a

gayfobia, a transfobia, bifobia, ou seja, a LGBTfobia em geral. Realidade que carece ser recusada pelos sujeitos, num movimento de denegação e rechaçamento (ROCHA, 2018), pois "a diferença é uma realidade que suscita novos desafios para a escola e que não pode ser ignorada ou silenciada" (ANDRADE, 2015, p. 13).

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que não há preocupação com a representação numérica de nenhum grupo social pesquisado. Nesta perspectiva, na realização da pesquisa lançamos mão de variadas estruturas metodológicas, como é próprio deste tipo de abordagem, contrapondo-se a modelos metodológicos positivistas.

Nesta pesquisa fizemos uma abordagem interpretativa da realidade contemporânea, prezando pela descrição detalhada dos fenômenos e buscando entender os significados dados ao fenômeno pesquisado.

Por se tratar de uma pesquisa das ciências humanas, na área da educação, recorremos a Rocha e Maia (2017, p. 221) para compreender que "na área de educação quando tratamos da abordagem qualitativa entendemos aquelas práticas de pesquisas que fazem referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas". Neste contexto adentramos na pesquisa etnográfica, sob o aporte filosófico da fenomenologia.

Tendo isso claro, o passo seguinte foi a utilização das técnicas de pesquisa, a saber: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e aplicação de questionários.

De acordo com Marconi e Lakatos (2005) a pesquisa documental caracteriza-se por uma coleta de dados restrita a documentos, sejam eles escritos ou não, os quais são denominados de fontes primárias.

Quanto a pesquisa bibliográfica ou "fontes secundárias" (MARCONI; LAKATOS, 2005), nos colocamos em contato direto com uma produção ampla e qualificado de autores que têm se dedicado aos estudos das questões de gênero e diversidade sexual, inclusive para construção deste percurso metodológico ao utilizamos Rocha e Maia (2017), que constroem seu trabalho a partir da pesquisa implicada.

Participaram da pesquisa 25 estudantes do ensino médio, de escolas localizadas no município de Palmas/TO. Os questionários foram aplicados no durante o primeiro semestre de 2019.

Importa ressaltar que todos os participantes se autodeclaram LGBTI. Essa autodeclaração é muito importante para a pesquisa e para o estuda das identidades/expressões de gênero, pois como apontamos em outro estudo, desse mesmo projeto de pesquisa (ROCHA; COELHO; ARARIPE, 2020), é a pessoa que define o que é, e como quer ser reconhecida, mesmo que tenha sido "anunciada".

Para coletar dados sobre as práticas preconceituosas na escola, o procedimento investigação utilizado foi o questionário, que continha seis perguntas fechadas, que contemplaram três aspectos, a saber: identidade de gênero, violência e assédio no ambiente escolar.

Após a coleta dos dados, de sua codificação e tabulação, tratamento, análise e interpretação, elaboramos o relatório de pesquisa apresentado a Universidade em dezembro de 2019.

Como dito anteriormente, este trabalho foi construído numa abordagem qualitativa, "por concebermos que esta abordagem é a que melhor retrata o fenômeno educacional ou a educação como

fenômeno" (ROCHA; MAIA, 2017, p. 221). Sendo assim, os desdobramentos desta pesquisa se deram pela fenomenologia.

> A fenomenologia é um termo formado por "fenômeno" e "logos", podendo ser entendido como "o discurso do que se mostra como é" sendo assim o discurso concebido como "o falar inteligível sobre o que se mostra". Todavia, a fenomenologia não é uma modalidade de pesquisa aparentemente "mais fácil" ou substitutiva do paradigma técnico e positivista de ciência. O enfoque fenomenológico em pesquisa qualitativa implica apreender a educação como fenômeno, assim como a diversidade sexual e de gênero, fenomênica (ROCHA; MAIA, 2017, p. 224).

Esses autores, em seus trabalhos, problematizam a pesquisa qualitativa em educação, lançando seus olhares epistemológicos sobre essa abordagem metodológica, numa perspectiva fenomenológica, etnometodológica e etnopesquisadora crítica, na busca de compreender seus limites e possibilidades, ou seja, buscam compreender a etnometodologia e a etnopesquisa crítica enquanto possibilidade de pesquisa, de inspiração fenomenológica, para a pesquisa em educação.

De acordo com Amaral, Natal e Viana (2008), a *etnografia* é um método de investigação que provém da antropologia. Este método agrega técnicas que subsidiam o pesquisador para o trabalho de observação, a partir da inserção em comunidades para pesquisa, onde o pesquisador entra em contato intersubjetivo com o objeto de estudo.

A etnografia, basicamente, consiste em uma submersão do pesquisador em sua comunidade de estudo/pesquisa por um determinado tempo. Nessa submersão o pesquisador leva em

consideração as relações que se formam entre quem participa dos processos sociais nessas comunidades, com objetivo de dar sentido às pessoas, quer esse sentido seja por suposição ou pela maneira implícita em que as próprias pessoas dão sentido às suas vidas (HINE, 2004).

Importa ressaltar que este trabalho é uma pesquisa implicada, uma vez que os pesquisadores também são sujeitos identitários. Neste sentido Rocha e Maia (2017, p. 234), escrevem que:

> A pesquisa implicada e o etnopesquisador sendo ela/ele LGBTQ ou pesquisando com as pessoas LGBTQ "não é um mero relator contemplativo", mas "atores e atrizes sociais" da pesquisa. O/A etnopesquisador/a "é parte irremediável da pesquisa".

De acordo a esses autores é certo que na atualidade a pesquisa qualitativa e os (as) pesquisadores(as) implicados(as), têm se deparado com inúmeros obstáculos na realização da pesquisa com/as pessoas LGBTI, uma vez que as sexualidades ainda são sujeitadas a estigmas sociais e políticos.

Rocha e Maia (2017, p. 223), escrevem ainda que esse pesquisador entende que "a pesquisa em educação propõe ruptura com o paradigma positivista e que a fenomenologia contrapõe ao modelo generalista e universalizante da pesquisa quantitativista". Com isso buscamos com nossa pesquisa qualitativa, fenomenológica e etnográfica, possibilidades de mudanças da realidade social tão marcada por desigualdade, preconceito, discriminação e ódio.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Estudos e pesquisas empíricas são essenciais para subsidiar a construção de políticas públicas que promovam a igualdade das

pessoas LGBTI, neste sentido este trabalho é relevante, especialmente, para a construção dos currículos na/da educação básica.

Com esta pesquisa quisemos trazer à luz a realidade de estudantes LGBTI que ocupam lugares em nossas escolas, na tentativa de fazê-los visíveis aos formuladores e gestores das políticas públicas e de currículo, tanto na região amazônica, em que vivemos e pesquisamos, quanto no restante do país. A pesquisa foi realizada no município de Palmas, no Tocantins, com a participação de 25 estudantes LGBTI de ensino médio.

Primeiramente quisemos saber como as/os estudantes participantes da pesquisa definiam sua identidade de gênero, se como homem, ou como homem trans (feminino para o masculino), ou como mulher trans (masculino para o feminino), ou como mulher, ou como gênero não-binário (não se identifica nem como homem, nem como como mulher ou se identifica como os dois). Obtivemos dos participantes apenas três perfis, 72% se identificam como homem, 20% como mulher e 8% como não-binário. Não tivemos respondentes com identidade de gênero travesti, transexual ou transgênero.

Na questão seguinte os estudantes indicaram o quanto se dizem assumido/a como gay, lésbica, bissexual ou transexual. Neste caso puderam marcar sua resposta, a partir de uma escala de intensidade de 1 a 5, em que 1 correspondia a *não assumido* e 5 correspondia a *assumido para todos* ou *para a maioria das pessoas que conhece*. 60% das/dos participantes se identificaram como assumido para todos ou para a maioria das pessoas que conhece, enquanto 12% se identificam como não assumidos, 8% marcaram 2, 8% marcaram 3 e 12% marcaram 4 na escala de intensidade. Se consideramos os percentuais da escola com intensidade 4 e 5 o resultado eleva-se para 72% de estudantes que assumem sua identidade como pessoa LGBTI.

Perguntamos se as/os estudantes participantes já haviam sido encaradas/os ou intimidadas/os por alguém que sabia ou presumia a sua orientação sexual ou sua identidade de gênero. 44% das/dos participantes responderam que sim, nos últimos 12 meses e 12% que sim, mais de 12 meses atrás. O que demonstra que 56% das/dos estudantes já forma encaradas/os ou intimidadas/os por causa da sua orientação sexual ou sua identidade de gênero.

Em seguida perguntamos se já haviam ouvido insultos verbais dirigidos a elas/eles por alguém que sabia ou presumia a sua orientação sexual ou sua identidade de gênero. 36% das/dos participantes responderam que sim, nos últimos 12 meses e 20% que sim, mais de 12 meses atrás. Portanto 56% das/dos estudantes já ouviram insultos verbais.

Perguntados se haviam sido agredidas/os fisicamente por alguém que sabia ou presumia a sua orientação sexual ou sua identidade de gênero, 88% responderam não, que nunca foram agredidas/os fisicamente por causa da orientação ou identidade de gênero. 12% das/dos estudantes participantes responderam que sim, já sofreram violência física.

Por fim perguntamos se as/os estudantes já haviam passado, em suas escolas por algumas das coisas, a seguir: assedio ou ridicularização no ambiente escolar; orientação para não se comportar como gay, lésbica, bissexual ou transexual; negativa para participação em atividades estudantis por serem gay, lésbica, bissexual ou transexual. 52% das/dos estudantes disseram ter sido assediadas/dos e/ou ridicularizadas/dos, 28% orientadas/dos para não se comportar como gay, lésbica, bissexual ou transexual, 12% receberam negativa para participação em atividades escolares por conta de sua orientação sexual ou identidade de gênero. 36% afirmaram nunca ter sofrido discriminação.

Os resultados de encontrados já dizem muito sobre o cenário enfrentado por estudantes LGBTI em nossas escolas de educação básica em Palmas/TO, mas ao comparamos com o resultado da *Pesquisa Nacional sobre Estudantes LGBT e o Ambiente Escolar*, realizada no Brasil em 2015, resultante da parceria entre a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), o Grupo Dignidade, Centro Paranaense da Cidadania, o Instituto Brasileiro de Diversidade Sexual e o Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, percebemos as proporções e os desafios relacionados a violência a serem enfrentados.

Dados da pesquisa nacional sobre estudantes LGBT e o ambiente escolar (ABGLT, 2016), revelam que 73% das/dos estudantes foram agredidas/os verbalmente por causa de sua orientação sexual, 68% foram agredidas/os verbalmente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero, 27% foram agredidas/dos fisicamente por causa de sua orientação sexual, 25% foram agredidas/os fisicamente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero. 56% das/dos estudantes LGBT foram assediadas/os sexualmente na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas escolas são ambientes hostis para nossas/os estudantes LGBTI, que em grande parte são adolescentes, 60% delas/deles se sentiam inseguro/a/os na escola no último ano por causa de sua orientação sexual e 43% se sentiam inseguras/os por causa de sua identidade/expressão de gênero (ABGLT, 2016). Essas questões impactam diretamente no desempenho de tais estudantes que faltam com frequência as aulas.

As questões relacionadas ao respeito a diversidade sexual e identidade/expressão de gênero precisam ser conteúdos específicos

nos currículos dos cursos de formação de professores, para que estejam preparados para acolher as/os estudantes LGBTI e agir diante de situações de conflito, homofobia, violência no ambiente escolar.

São necessários que se abram canais nos quais as/os estudantes possam denunciar discriminação e violências por LGBTfobia, além da discussão destas questões como conteúdos curriculares, de forma a promover o respeito a diversidade.

O que nós apreendemos com pesquisa é que a LGBTfobia tem sido uma prática cada vez mais recorrente, inclusive em ambientes institucionais como a escola.

A pesquisa aponta para o quanto ainda necessitamos de ações, programas e projetos efetivos para/com as diversidades na escola. As ações e projetos desenvolvidos não alcançam as diversidades de sujeitos, não se consolidaram como prática, são atividades pontuais, esporádicas, "Dia D", constituindo a diversidade sexual e de gênero em "currículos turísticos" em um "currículo souvenir".

REFERÊNCIAS

ABGLT - Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos. **Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2016**: As experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

AMARAL, A.; NATAL, G.; VIANA, L. V. "Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital". **Revista Sessões do Imaginário**, n. 20, 2008.

ANDRADE, M.; CÂMARA, L. "Diferenças silenciadas e diálogos possíveis: a pesquisa em educação como superação dos silenciamentos". *In*: ANDRADE, M. (org.). **Diferenças silenciadas**: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2015.

ARROYO, M. G. "Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados". **Revista Educação e Sociedade**, vol. 31, n. 113, 2010.

AUGÉ, M. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da sobre modernidade. Lisboa: Editora 90 Graus, 2005.

BORGES, Z. N. *et al*. "Patriarcado, heteronormatividade e misoginia em debate: pontos e contrapontos para o combate à homofobia nas escolas". **Latitude Revista**, vol. 7, n. 1, 2013.

COELHO, M. I. "As gayas idosas: seus corpos pesados, dissidentes e autoproclamados velhos pelas marcações do envelhecimento". *In*: ROCHA, D. (org.). **Do currículo moribundo ao currículo heterotópico**: pesquisas sobre (des)educação contemporânea. Rio de Janeiro: Editora Gramma, 2018.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2017.

GRUPO GAY DA BAHIA. "Pessoas LGBT morta no Brasil: relatório 2018". **Grupo Gay da Bahia** [2016]. Disponível em: <www.grupogaydabahia.com>. Acesso em: 02/03/2020.

HINE, C. **Etnografia virtua**l. Madri: UOC, 2004.

LOURO, G. L. "Heteronormatividade e homofobia". *In*: JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade sexual na educação**:

problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério Educação, 2009.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2005.

MARRETTO, C. A. R.; TEIXIERA FILHO, F. S.; BESSA, J. C. "Homofobia no contexto escola". **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: Diásporas, diversidades, deslocamentos**. Florianópolis: UFSC, 2010.

PEREIRA, D. F. "Homossexualidade em cena: da naturalidade ao preconceito: revisitando a produção científica nacional". **Intinerarius Reflectionis**, vol, 13, n. 2, 2017.

POCAHY, F. **Entre vapores e dublagens**: dissidências homo/eróticas nas tramas do envelhecimento. Salvador: Editora Devires, 2017.

ROCHA, D. "Denegação de gênero: a homofobia particular de falsos héteros "barbies" sobre as "gayas" pintosas e passivas em Palmas". *In*: ROCHA, D. (org.). **Do currículo moribundo ao currículo heterotópico**: pesquisas sobre (des)educação contemporânea. Rio de Janeiro: Editora Gramma, 2018.

ROCHA, D.; COELHO, M. I; ARARIPE, A. "Experiências de/com uma ´Pessoa T´ indígena entre-gêneros do/no cotidiano tocantinense". **Revista Teias**, vol. 21, n. 61, 2020.

ROCHA, D.; MAIA, M. "A pesquisa implicada de inspiração fenomenológica para estudos in situ de/com sujeitos sociais da

diversidade sexual e de gênero". **Revista Ensino de Ciências e Humanidades**, vol. 1, n. 1, 2017.

SÁ, T. "Lugares e não-lugares em Marc Augé". **Revista Tempo Social**, vol. 26, n. 2, 2014.

SANTOMÉ, J. T. "As culturas negadas e silenciadas no currículo". *In*: DA SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

SEFFNER, F. "Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão Escolar". *In*: JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

SILVA, A. C. B.; SILVA, M. C. C. B. "A escola na condição de não-lugar". **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, vol. 4, n. 8. 2012.

SILVA, F. T. **Currículo festivo e educação das relações raciais**. Brasília: Editora Kiron, 2022.

SOUZA, E. M.; PEREIRA, S. J. N. "(Re)produção do heterossexismo e da heteronormatividade nas relações de trabalho: a discriminação de homossexuais por homossexuais". **Revista de Administação Mackenzie**, vol. 14, n. 4, 2013.

VEIGA-NETO, A. "De geometrias, currículo e diferenças." **Revista Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 79, 2002.

CAPÍTULO 6

Acessibilidade Curricular na Educação Inclusiva e Estratégias Pedagógicas no Ensino Fundamental: Um Estudo a Partir da Revisão da Literatura

ACESSIBILIDADE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO A PARTIR DA REVISÃO DA LITERATURA

Jucimara Teixeira da Luz Guimarães

Helena Venites Sardagna

O texto apresenta um estudo de revisão da literatura, realizado como recorte de uma pesquisa vinculada ao Mestrado Profissional em Educação da UERGS. Essa pesquisa enfatiza as especificidades das práticas de inclusão, questionando como vêm sendo estruturadas as estratégias pedagógicas para promover a acessibilidade curricular na Educação Inclusiva, na sala de aula comum do Ensino Fundamental, em um contexto de escolas públicas de um município pertencente à região metropolitana de Porto Alegre.

Historicamente a escola se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo. Essa exclusão foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola.

Assim, sob formas distintas, os movimentos para a implementação de leis, regulamentos e diretrizes que orientaram os sistemas de ensino nas duas últimas décadas vêm em nome da oposição à exclusão, da negação à segregação e da integração. Nesse contexto, foi implementada a Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE–PEI), em 2008, com o objetivo de "assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação" (BRASIL, 2008, p. 14).

O objetivo do texto aqui proposto foi identificar estudos que enfatizem a acessibilidade curricular no Ensino Fundamental, sustentados pelos estudos foucaultianos, mais especificamente pelo emprego das noções de governamentalidade e biopolítica. A intenção, ainda, foi estabelecer relações entre as publicações elencadas e o objeto de estudo que foca a acessibilidade curricular para a Educação Inclusiva. O exercício de revisão tem inspiração na discussão de Marosine e Fernandes (2014), ao enfatizarem a possibilidade de constituir uma visão ampla e atual do campo do objeto da investigação.

Quanto aos procedimentos metodológicos, organizou-se uma busca nas plataformas SciELO (*Scientific Eletronic Library Online*) e Google Scholar, utilizando os seguintes descritores: "acessibilidade curricular *and* educação inclusiva *and* ensino fundamental *and* governamentalidade *and* biopolítica". Destacaram-se 21 trabalhos com maior vínculo com o estudo proposto (6 artigos, 9 dissertações, 5 teses e 1 monografia de conclusão de graduação). No entanto, para essa etapa do estudo, foram elencadas doze pesquisas, por apresentarem maior proximidade com o referencial teórico de inspiração foucaultiana. O recorte temporal da busca foi de 2015 a 2021, uma vez que, em 2015, foi sancionada a Lei nº 13.146, chamada de Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2015).

O exercício da leitura permitiu organizar os trabalhos encontrados, identificando-os por três eixos de discussão: i) Formação de professores para a inclusão; ii) Currículos e metodologias nos processos inclusivos; iii) Políticas de inclusão em diferentes contextos.

Na sequência, apresentamos as seções deste texto, seguidas de uma breve descrição. A primeira seção, intitulada "A in/exclusão no contexto escolar", traz uma discussão acerca do contexto das políticas de inclusão, relacionando-as às problematizações de que a inclusão é o oposto à exclusão; enfatiza-se também a noção de in/exclusão aliada às práticas escolares. Já a seção "Acessibilidade curricular como prerrogativa para os sistemas educacionais" apresenta uma contextualização das políticas atuais de inclusão e acessibilidade direcionadas aos sistemas de ensino. A seção seguinte, "Estratégias pedagógicas para acessibilidade curricular", traz a descrição e a reflexão dos estudos levantados na revisão, subdivididos em três eixos que versam sobre formação de professores, currículos e metodologias, e políticas de inclusão. Por fim, o texto apresenta reflexões finais, apontando que as estratégias pedagógicas de acessibilidade curricular perpassam diferentes dimensões no campo da educação.

A IN/EXCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

O contexto brasileiro da Educação Especial/Inclusiva é marcado por um aumento significativo do número de estudantes com algum tipo de deficiência, transtorno ou dificuldade de aprendizagem matriculados na rede regular de ensino brasileira nas últimas décadas. Fazendo um comparativo com o Censo Escolar de 2010, o número de estudantes com deficiência matriculados nas turmas regulares das escolas públicas do Brasil era de 484.332, mas apenas 24.301 dessas instituições contavam com apoio pedagógico especial. Já nos dados do Censo Escolar de 2013, em 5.553 municípios das cinco regiões do país, 648.921 estudantes com deficiência — visual, auditiva, física ou transtornos globais do desenvolvimento — estudavam em classes comuns da Educação

Básica. Percebe-se também um grande crescimento nos dados de 2015: o número de estudantes matriculados nas turmas regulares das escolas públicas totalizava 750.983 alunos.

Comparando os dados do Censo Escolar 2010 com os de 2020, analisa-se o aumento do número de estudantes com deficiência matriculados nas escolas de ensino regular de nosso país. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que o número de matrículas da Educação Especial chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016 (BRASIL, 2020). Nesse caso, o levantamento se refere aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns ou em classes especiais exclusivas. Logo, é de suma importância que a escola ofereça recursos necessários para a efetiva inclusão desses estudantes.

Frente à crescente demanda, os sistemas de ensino, pouco a pouco, foram se organizando e criando estratégias, seja por força de lei, seja pela própria demanda, a fim de promover o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência. A escola contemporânea não pode se furtar de oferecer recursos necessários para promover acessibilidade, tanto física quanto curricular. Em outras palavras, a instituição precisa se adaptar às necessidades, conforme a demanda dos estudantes, e promover uma ruptura com o modelo tradicional de ensino, que, por muito tempo, pautou-se pela métrica de aprendizagem daqueles sem deficiência.

Conforme Skliar (1999), a Educação Especial conserva o olhar das oposições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e completude/incompletude como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. “Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo, naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está

faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem" (SKLIAR, 1999, p. 19).

Nessa perspectiva, falar de currículo não é simplesmente assumir que devemos promover a acessibilidade curricular para termos uma educação com mais qualidade. Assim, concordamos com Lopes e Veiga-Neto (2005): inclusão não é o oposto de exclusão ou de compreender as práticas em relação à pessoa com deficiência como práticas de in/exclusão. Trata-se de propor uma discussão sobre a complexidade que esse processo envolve. Com Foucault (2010), afirmamos que a anormalidade é uma invenção moderna para conduzir e controlar a população, ou seja, ao trazermos o estudante com deficiência para junto de nós, estamos também controlando-o e administrando a sua diferença, tendo como parâmetro a normalidade criada em meio aos processos biopolíticos, que supõem uma ação sobre a população a ponto de controlar o coletivo.

Ao discutir a concepção de in/exclusão, é pertinente trazer uma breve relação entre a função da escola no contexto da educação para todos, por meio de Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 121): "A escola é vista como capaz de resolver todos os problemas sociais". Essa premissa contextualiza o papel decisivo da escola para a ampliação da participação de todos.

Nesse contexto, a palavra "inclusão" passa a ser usada em discursos cada vez mais diversos, abarcando mais indivíduos, em diferentes contextos e condições, que necessitam ser incluídos ou que já foram incluídos. Propõe-se uma crítica em torno dos termos "inclusão" e "exclusão", pois "[...] torna-se urgente, também, questionar os usos alargados da palavra exclusão, quando ela é entendida como 'o outro da inclusão [...]'" (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 122).

Os autores problematizam a relação binária e destacam que, ao grafar in/exclusão, aponta-se para o fato de que as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não se opõe à inclusão ou à exclusão. Pelo contrário, articulam-nas de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade:

> [...] as atuais formas de inclusão e exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, enfatizando que neste momento o que mais vale é sabermos sobre o que se quer dizer com as palavras inclusão, com exclusão, e com as expressões "direitos iguais", "todos incluídos" (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 130).

Entende-se, assim, que a expressão "in/exclusão" é de suma importância para marcar as peculiaridades do nosso tempo, no sentido de que se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral.

Relacionando a noção in/exclusão com a noção de acessibilidade curricular, é importante ponderar que esse binarismo marca as práticas curriculares não apenas em relação ao estudante com deficiência, mas a todos que vão sendo posicionados pelas métricas curriculares como aqueles que não aprendem, precisam de reforço, que não conseguem ficar sentados e, por vezes, são encaminhados para avaliação clínica, assim como tantas outras posições.

Silva (2005) ressalta que os sujeitos se tornam o que são por um processo de produção cultural e social, trazendo as relações de

poder e saber que são mutuamente dependentes. Nesse sentido, não existe poder que não se utilize de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder.

Assim, é potente a discussão sobre os tantos binarismos que permeiam o conhecimento que constitui o currículo e as práticas escolares, como a noção de in/exclusão. Nessa lógica, também é pertinente questionar a concepção de sujeito na qual comumente os currículos se pautam, como aquele que precisa receber uma formação para ser "autônomo, racional, centrado, unitário — na qual se baseia todo o empreendimento pedagógico e curricular, portanto é o próprio projeto de uma perspectiva crítica sobre o currículo que é colocado em questão" (SILVA, 2005, p. 123-124).

Nessa perspectiva, questiona-se essa noção de verdade e se enfatiza o processo pelo qual algo é considerado como verdade. Ao discutir sobre o currículo escolar, Silva (2005) salienta que a questão não é saber se algo é verdadeiro, mas por que esse algo se tornou verdadeiro.

Tanto as práticas de in/exclusão quanto de acessibilidade ao currículo podem ser visualizadas por meio das diversas práticas de normalização que a escola faz operar de modo que todos possam ser vistos como incluídos, como sujeitos aprendentes e como responsáveis pela inclusão. É nesse contexto que a acessibilidade está relacionada ao acesso tão almejado, que se dá nessa passagem do suposto "ex" para o "in".

ACESSIBILIDADE CURRICULAR COMO PRERROGATIVA PARA OS SISTEMAS EDUCACIONAIS

A Educação Especial é definida a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394/96, como

uma modalidade de educação escolar que permeia as etapas, as modalidades e os níveis de ensino. Essa definição permite entender essa modalidade como um recurso que beneficia a todos os educandos e que atravessa o trabalho do professor.

Dentro dessa perspectiva, o Art. 58 da LDBEN traz o conceito de Educação Especial:

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Em 2001, surgiu a "Convenção de Guatemala", que confirmou que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos das outras pessoas, definindo a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência. Na sequência, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 assegurava o direito de todos os alunos frequentarem o ensino regular e garantia o direito ao apoio necessário para facilitar a aprendizagem desses alunos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 estabelece que a Educação Especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior, e reafirma o direito de todos os estudantes à educação no ensino regular (BRASIL, 2008). Os regulamentos dessa política enfatizam que as atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou

suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, conforme previsto no documento da PNEE–PEI (BRASIL, 2008) e nas diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na forma da Resolução nº 04 de 2009 (BRASIL, 2009).

Assim, entende-se que o AEE se institui como um serviço que atua na oferta de recursos de acessibilidade que visam, prioritariamente, à participação e à aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino comum. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o AEE tem como público-alvo:

> I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
>
> II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
>
> III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

O mesmo documento traz, ainda, que o AEE deve ser ofertado e que tem como função identificar, elaborar e organizar

recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. Nesse sentido, o Decreto nº 7.611/2011 dispõe, em seu Artigo 3º, dos objetivos do AEE:

> 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.

Esse serviço de apoio também deve adequar a ação educativa escolar para atender à diversificação das necessidades, e uma das estratégias que oportunizam a aprendizagem a todos é a acessibilidade curricular. Assim, a acessibilidade curricular é assegurada por lei aos sistemas de ensino em cumprimento à educação inclusiva, como estratégia pedagógica indispensável para garantir a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Isso é previsto no Art. 27 da Lei Brasileira da Inclusão: "[...] de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem" (BRASIL, 2015).

Muito embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2017) não tenha destacado com muita ênfase o direito à

adaptação curricular aos estudantes com deficiência, o documento traz em seu texto a concepção de equidade para todos os estudantes como pressuposto para garantir a aprendizagem, respeitando as diferenças e diversidades.

No pressuposto da educação inclusiva, a escola constitui um local acessível, diversificado e individualizado, onde os estudantes possam expressar sua individualidade e diferença e, a partir disso, ser contemplados. É preciso considerar as condições sociais, intelectuais, motoras e comportamentais de cada estudante, assim como seu ritmo e tempo de aprendizagem. Ao levar em consideração o universo das diferenças individuais presentes em sala de aula, é fundamental atentar para as especificidades de aprendizagem de cada um, no sentido de promover acessibilidade ao currículo, contudo, sem desconsiderar o caráter produtivo desse processo.

Os discursos acerca da educação inclusiva problematizam e deflagram o esgotamento das práticas tradicionais de Educação Especial como um sistema paralelo, substitutivo do ensino comum (BERSCH, 2012). Portanto, defendem a apresentação de uma proposta de ensino em um só contexto escolar, buscando atender às peculiaridades educacionais de cada educando.

Ao abordar a acessibilidade curricular, é pertinente a discussão sobre currículo que traz o caráter produtivo proposto por Silva (2005). O autor salienta dois aspectos para essa compreensão. O primeiro vê o processo de significação como basicamente indeterminado e instável, e esse significado não é pré-existente: ele é cultural e socialmente produzido, considerando que o importante é examinar as relações de poder envolvidas na sua produção. Em outras palavras, um significado é o que é não porque ele corresponde a um "objeto" que exista fora do campo da significação, mas porque foi socialmente definido (SILVA, 2005). Como campos de significação, o conhecimento e o currículo são, pois, caracterizados

também por sua indeterminação e por sua conexão com relações de poder.

O segundo aspecto tem a ver com os processos de significação especificamente nas noções de correntes de "verdades". Recorremos a Foucault (1988), que desconfia das definições filosóficas de "verdade" enquanto noções que estão na base das concepções de conhecimento que moldam o currículo ao longo da história, assim como o contemporâneo.

Nesse sentido, importa discutir as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas para a acessibilidade ao currículo. Assim, compreende-se, no contexto desse discurso binário, que olhar o sujeito in/excluído acaba por posicioná-lo, por exemplo, no polo da incompletude, da anormalidade ou da irracionalidade, para conduzi-lo ao outro ponto do polo.

A opção por agregar as noções de biopolítica e governamentalidade no estudo tem relação com a compreensão de que as políticas educacionais são também movimentos biopolíticos que, pela ação do biopoder, exercem controle sobre a população (FOUCAULT, 2010). A governamentalidade é empregada no sentido de que as práticas direcionadas aos sujeitos são maneiras de orientar as condutas da população (FOUCAULT, 2010), ou seja, de estudantes, docentes e comunidades. Ainda, Foucault inspira a perspectiva de que todas as práticas escolares são invenções datadas na história, mais especificamente na modernidade, a fim de constituir uma sociedade disciplinar e de normalização (FOUCAULT, 2010). Essa perspectiva orientou o nosso olhar para os estudos que evidenciam a acessibilidade curricular enquanto estratégia para a inclusão no Ensino Fundamental.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ACESSIBILIDADE CURRICULAR

Este estudo caracteriza-se como um estudo qualitativo, de cunho bibliográfico e de caráter descritivo. Segundo Godoy (1995, p. 63), "quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada". A seleção levou em consideração os trabalhos que tivessem relação e contribuições específicas com os descritores já destacados.

Antes de selecionar os artigos informados acima, numa primeira busca, optou-se pelos descritores "acessibilidade curricular *and* educação inclusiva *and* ensino fundamental", no período de publicação de 2015 a 2021. Todavia, pelo grande número de trabalhos encontrados (16.000 artigos), optou-se por refinar melhor os descritores, incluindo as noções foucaultianas de biopolítica e governamentalidade, uma vez que são noções que dão sustentação à pesquisa para a qual se elaborou a revisão (Tabela 1).

Utilizou-se a análise do discurso com inspiração em Michel Foucault (2002), na organização dos eixos, compreendendo discurso como práticas que constituem significados particularmente do campo das Ciências Humanas e da Educação. Atenta-se para a ideia de que palavras e coisas dizem respeito a fatos e enunciados que, a rigor, são "raros", isto é, não são óbvios: estão para além das "coisas dadas" (FOUCAULT, 1986).

Esse exercício da leitura permitiu organizar os trabalhos encontrados, identificando-os por três eixos de discussão, já informados na introdução, cujas descrições e reflexões são apresentadas a seguir.

Tabela 1 – Quadro Ilustrativo da Revisão

Nº	Título/Ano	Autores	Link
1	Acessibilidade como Condição de Acesso, Participação, Desenvolvimento e Aprendizagem de Alunos com Deficiência – 2018	Graciele Marjana Kraemer Adriana da Silva Thoma	https://www.scielo.br
2	O Ciclo de Políticas no Contexto da Educação Especial – 2015	Washington César Shoiti Nozu Marilda Moraes Garcia Bruno	http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i2.3342
3	Narrativas e Práticas de Governamentalidade: A Perspectiva do Docente Sobre o Aluno com Deficiência – 2019	Helena Venites Sardagna Tatiane de Fraga Frozza	https://www.scielo.br
4	A Inclusão sob a Perspectiva Crítica: estado da arte e notas para a formação de professores – 2020	Gabriela Sehnem Heck José Luís Ferraro	https://periodicosonline.uems.br
5	Deficiência, Conhecimento e aprendizagem: Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo – 2016	Gilvane Belem Correia	https://www.lume.ufrgs.br
6	O projeto Acreditar é investir: os processos de in/exclusão e as estratégias de governamento no CAIC/FURG – 2019	Guilherme Botelho Chagas	http://repositorio.furg.br
7	Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais – 2018	Raquel Fröhlich	http://www.repositorio.jesuita.org.br
8	Governamentalidade, deficiência e educar: possibilidades da ética da amizade como resistência – 2020	Kaliny Ferraz	https://repositorio.unesp.br
9	Sobre Educação, Política e Singularidade – 2019	Mônica Maria Farid Rahme Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira Libéria Rodrigues Neves	https://www.scielo.br
10	Dez Anos da PNEE–PEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica – 2019	Pedro Angelo Pagni	https://www.scielo.br
11	As Políticas Inclusivas e os Serviços de Atendimento Educacional Especializado no Brasil – 2018	Gisele Sotta Ziliotto Maria Lourdes Gisi Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira	https://revistas.rcaap.pt/interacoes
12	Políticas de inclusão e os efeitos nas práticas docentes no ciclo de alfabetização – 2020	Rejane Ramos Klein	https://orcid.org/0000-0001-7136-466X

Fonte: Elaboração própria.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO

As discussões sobre acessibilidade curricular se vinculam à docência e aos saberes que produzem tanto esse sujeito quanto suas práticas. Na perspectiva foucaultiana (FOUCAULT, 1988), o sujeito

torna-se sujeito ao subjetivar-se e, ao mesmo tempo, é visto como produtor de saberes. Assim, a educação é compreendida na relação com os processos de subjetivação, e não como uma ferramenta de instrumentalização dos sujeitos.

Para o eixo "Formação de professores para a inclusão", foram consideradas quatro pesquisas, cujas discussões se acentuam na relação entre formação de professores e inclusão. Nas leituras, foi possível identificar muitas possibilidades de análise, mas uma delas é a investigação sobre o que as práticas escolares produzem nos sujeitos posicionados pelas práticas normalizadoras.

Os estudos de Kraemer e Thoma (2018) destacam que o contexto educacional brasileiro tem vivenciado, nas últimas três décadas, uma reconfiguração política orientada para a efetivação de condições de desenvolvimento e aprendizagem para todos. Dessa forma, a política de inclusão escolar de alunos com deficiência, instituída a partir de programas, decretos, portarias e legislações, tem feito investimentos com vistas à efetivação do acesso, da participação, do desenvolvimento e da aprendizagem desses alunos no espaço da escola comum. As autoras desenvolveram essa análise a partir da noção de governamentalidade biopolítica de Michel Foucault, que investe na potencialização da vida, de modo a fazer com que os sujeitos se tornem úteis, produtivos e aptos às demandas de uma racionalidade econômica neoliberal.

No artigo "O Ciclo de Políticas no Contexto da Educação Especial", os autores Nozu e Bruno (2015) analisaram documentos referentes ao ciclo de políticas da Educação Especial brasileira em três contextos: de influência, que elucida a configuração do discurso da inclusão no campo da Educação Especial; de produção de texto, que elenca textos político-normativos representativos da atual política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e enfatiza a proposta do Atendimento Educacional Especializado; de atuação desse serviço de apoio nas salas de recursos multifuncionais.

Os autores, ao tratarem da especificidade do Atendimento Educacional Especializado na relação com o programa das salas de recursos multifuncionais, evidenciam o caráter produtivo dessas ações. A relação com o estudo da proposta de pesquisa está nas discussões sobre a influência dos discursos na produção de textos político-normativos. Como resultado, o estudo evidenciou que há forte influência da produção de textos normativos sobre os serviços de apoio à inclusão. Dessa forma, os encaminhamentos desses estudantes para o AEE reforçam padrões estabelecidos pela lógica neoliberal e se aliam ao Estado para as práticas de governamento, tanto dos sujeitos estudantes quanto dos outros docentes da instituição escolar.

Assim, para corroborar este estudo, temos como referência a pesquisa de Sardagna e Frozza (2019), que analisam as narrativas de educadores e registros acerca de práticas avaliativas de estudantes incluídos, evidenciando que as práticas de governamento operam de forma eficiente na regulação das suas condutas nas ações dos processos avaliativos. As autoras citam que, na lógica do biopoder, os sujeitos docentes que potencializam os processos normalizadores também se encontram atravessados pelas táticas de biopoder, visto que, ao agirem em meio às práticas, respondem ao enredo da norma que é criada na malha discursiva. Com isso, fortalecem a teia de jogos de poder, e a escola, por sua vez, assume papel importante enquanto articuladora do governamento dos sujeitos (SARDAGNA; FROZZA, 2019).

As autoras destacam que as práticas de controle de conduta, existentes entre docente e estudantes, reforçam esse sentimento de utilidade e produtividade, pois esses estudantes passam a responder às expectativas tensionadas por relações de poder-saber que estabelecem a norma e a média (SARDAGNA; FROZZA, 2019). Além disso, Sardagna e Frozza trazem como ponto nevrálgico na sua pesquisa as narrativas dos docentes, ao apresentarem sua

compreensão sobre o imperativo da inclusão escolar, por meio do entendimento das legislações existentes com as ferramentas foucaultianas, evidenciam que um dos enfoques é o imperativo "educação para todos" como um direito.

Dessa forma, as autoras identificaram, nas narrativas dos educadores, a preocupação centrada no poder disciplinar e na aprendizagem dos estudantes com deficiência. Salientaram ainda que essas formas de produção de sujeitos também produzem maneiras de conduzir o outro, segundo normas que agem sobre os corpos dos estudantes, sobre os educadores e sobre as instituições.

Seguindo nesse contexto, Heck e Ferraro (2020) destacam que é preciso que os docentes percebam a inclusão como um dispositivo de governamento e seu funcionamento a partir de um modo específico de racionalidade: a racionalidade neoliberal. Os autores têm a intenção de debater a inclusão sob outra perspectiva como forma de contribuir para a ampliação de visões de mundo. Eles destacam a inclusão como prática biopolítica que se constitui como relevante para o campo da formação de professores, pois permite um olhar crítico sobre as ações educativas — ditas inclusivas — postas em prática diariamente, a partir dos estudos foucaultianos. Com isso, abre-se um leque de possibilidades em relação à (des/re) reconstrução de conceitos de *status* de verdade absoluta.

Os autores finalizam destacando que é preciso colocar a aprendizagem a serviço da produção de um futuro menos desigual entre todos. Segundo eles, isso só será possível com o incremento do capital cultural docente, o que naturalmente os conduzirá a uma atuação interdisciplinar, expandindo não apenas a sua visão de mundo, mas a de seus estudantes: essencial ao cosmopolitismo intrínseco e necessário à inclusão (HECK; FERRARO, 2020).

Os estudos acima descritos reforçam a importância de compreender a inclusão no contexto biopolítico, pelas possibilidades

de evidenciar as relações de forças que incidem sobre as instituições, com suas estratégias. Ao sensibilizar educadores e a sociedade em geral no que diz respeito à diversidade, ocorre uma sensibilização dos atores envolvidos (gestores, docentes, comunidade) de que as políticas de inclusão são necessárias e devem abranger toda a população.

CURRÍCULOS E METODOLOGIAS NOS PROCESSOS INCLUSIVOS

Para esse eixo, foram consideradas quatro pesquisas que enfatizam mais especificamente as práticas curriculares na relação com a inclusão. Essa seleção acentuou o currículo, compreendendo a sua implicação na constituição dos estudantes com deficiência e nas estratégias para que eles tenham acesso ao currículo escolar. Assim, podem-se estabelecer alguns vínculos com o foco principal desta pesquisa, que são a acessibilidade ao currículo escolar e as intervenções e estratégias realizadas pelos professores do AEE e dos professores docentes da sala de aula comum.

O estudo de Correia (2016) problematiza a concepção de adaptações, adequações e flexibilizações curriculares, trazendo a ideia de que a acessibilidade curricular amplia e coloca em ênfase os percursos individuais de cada estudante. Portanto, não se modifica o que será ensinado para os estudantes com deficiência, mas se reflete, diante das diversidades da turma, quais as formas possíveis de os estudantes se expressarem e interagirem com o conhecimento que está sendo ensinado. Utiliza-se o currículo escolar como ponto de partida para a construção de um trabalho pedagógico diverso, enriquecido das possibilidades de significação dos estudantes.

Acredita-se que, quanto mais acessibilidade ao currículo for proporcionada pela metodologia utilizada, menos adaptações individuais serão necessárias. Nesse sentido, não se está falando de

um modelo de acessibilidade ideal, tampouco elencando medidas a serem tomadas para tornar o currículo acessível. A ideia de "quanto mais acessibilidade pedagógica, menos adaptações individuais" não tem pretensão prescritiva, pois pode abarcar uma variedade de práticas, admite o processo com seus avanços e retrocessos, assume que a prática escolar é resultado de temporalidades diferentes e de interpretações variadas, enfim, abraça o processo, a invenção, a criatividade. Porém, convida à reflexão e ao investimento constantes (CORREIA, 2016, p. 154).

Nesse sentido, a autora traz que o guia do processo de ensino e aprendizagem é a reflexão permanente sobre como organizar a prática pedagógica de modo a possibilitar variadas formas para acessar o conhecimento abordado em aula e para interagir com ele, recriando-o e ressignificando-o. Assim, pode-se expressar o que foi aprendido.

Outro aspecto importante é trazido por Chagas (2019), sobre o "alargamento das funções da escola". Esse estudo traz para a discussão o entendimento sobre o quanto os projetos ou programas assistenciais dentro das escolas surgem com o intuito de incluir a todos, como os vulneráveis social e economicamente, de socialização, etc.

O estudo ainda traz uma crítica em relação à ampliação de funções da escola como sendo produzida sobretudo pelas políticas de inclusão escolar e social, que atribuem à escola uma variedade de responsabilidades que extrapolam o campo pedagógico. Nesse sentido, sinaliza que esse alargamento das funções da escola tem vários pontos de sustentação, sendo um deles as políticas inclusivas. Alarga-se a escola para incluir sujeitos, projetos, tempos, espaços, entre outros aspectos (CHAGAS, 2019).

Fröhlich (2018) buscou compreender de que maneira as práticas de apoio à inclusão escolar colocam em funcionamento

processos de normalização das pessoas com deficiência por meio da criação dos serviços em rede e da circulação dos sujeitos nesses serviços. O autor destaca que cada profissional que compõe a rede de serviços produz um diagnóstico segundo suas competências técnicas com informações que chegam à escola. Na escola, as informações produzem uma individualização das intervenções educativas, com o objetivo de desenvolver aprendizagens.

Dessa forma, a autora conclui que as práticas de apoio terceirizadas operam com processos de normalização que não apenas visam à correção, mas também fragmentam o sujeito com deficiência, indicando capacidades para a aprendizagem. As adaptações e flexibilizações curriculares foram visualizadas como forma de atender às especificidades daqueles sujeitos na escola e de garantir, para além do processo de correção de seus desvios, processos de aprendizagem.

A autora finaliza destacando que esses processos de fragmentação dos sujeitos se mantêm na atualidade. Por meio de diferentes profissionais, que se multiplicam com suas competências técnicas e que atendem os sujeitos com deficiência, vão fragmentando esses sujeitos em características cada vez menores. Ela defende: as práticas de apoio terceirizadas, pela tríade rede–individualização–aprendizagem, constituem normalidades diferenciais nos sujeitos com deficiência, dificultando processos que visam a um desenvolvimento integral do sujeito (FRÖHLICH, 2018).

Outro estudo discute o olhar da acessibilidade pelo cuidado de si: Ferraz (2020) enfatiza as últimas décadas, com as mudanças nos paradigmas políticos e educacionais. A autora afirma que a inclusão de discentes considerados com deficiência tem tido a oportunidade de experienciar novas vivências sociais e relações de amizade dentro do cotidiano escolar. Entre as crianças consideradas normais e anormais, há a possibilidade efetiva de experiências ao

convívio que não busca, meramente, a superação de seus modos de existência, mas sim nova ascese nas relações afetivas entre esses sujeitos.

Em suma, Ferraz (2020) afirma que a amizade reflete o cuidado de si em uma relação na qual impera a convivência com os processos éticos de cada um, na medida em que cada um cuida de si, vivendo de acordo com sua ascese. Consequentemente, cada um também aceita e compartilha a vida com o outro, que vive segundo seu modo, sendo semelhante ou não entre si.

Portanto, a autora evidencia que, na perspectiva foucaultiana de amizade, para criar novas relações afetivas que destoam de práticas institucionalizadas, surge a figura do denominado "deficiente". A presença dos modos de existência dita deficiente pode expressar-se como um ponto de resistência da vida governamentalizada. A autora finaliza ressaltando que, a partir da amizade, pode existir uma forma de inclusão que se auto-organiza sem que o poder seja previamente delegado na relação a um ou a outro. Portanto, tem riscos menores de dominação ou possibilidades maiores de um jogo sem que as regras definam previamente o lugar a ser ocupado por cada jogador (FERRAZ, 2020).

Os estudos trazem em comum que a docência vai sendo conduzida pelas discursividades que constituem tanto as normativas escolares para os sujeitos quanto a subjetivação ou o posicionamento do professor nas práticas cotidianas nos diferentes espaços institucionais referenciados por normalidades.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS

Para esse eixo, foram consideradas três pesquisas, que enfatizam mais especificamente as políticas e a relação com a inclusão. No artigo "Sobre Educação, Política e Singularidade"

(RAHME *et al*., 2019), os autores discutem as questões relativas à configuração da política da Educação Especial no Brasil a partir dos anos 2000, destacando os elementos que marcaram o processo de institucionalização da inclusão de alunos. Os autores problematizaram essas políticas e evidenciaram princípios em comum nesses trabalhos, relacionados à educação como direito para todos.

Destacam, no decorrer do texto, que, para romper com uma cultura da separação, tradicionalmente presentificada nas instituições e nos serviços especializados, a proposição de uma Educação Inclusiva indicaria a possibilidade de uma vivência democrática mais ampla. Todavia, essa promessa não se encerra em intenções e acordos documentais, já que demanda uma elaboração dos sujeitos e uma reconfiguração das instituições (RAHME *et al*., 2019).

Pagni (2019) analisa os problemas decorrentes da elaboração, da implantação e dos reflexos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sob a ótica da biopolítica, passados dez anos da sua publicação. Refere que esse documento se concentra em alguns objetivos para as políticas públicas, mas também apresenta uma série de desafios para a realização desses objetivos, com vistas a garantir não somente a ampliação das matrículas, como também o efetivo acesso e, principalmente, a permanência dessas pessoas na escola, proporcionando-lhes condições de igualdade no acesso aos saberes e às práticas em circulação, de acessibilidade aos meios para deles se apropriar e de dignidade nas relações de sociabilidade produzidas nas instituições.

Traz, então, uma crítica em relação ao paradigma de inclusão dominante e, principalmente, aos enfrentamentos decorrentes de certa forma de exclusão, no âmbito de uma perspectiva inclusiva, a partir dos relatos que emergem de experiências dessas pessoas e, na

sua impossibilidade, de seus familiares, amigos, educadores e psicólogos escolares.

Nesse sentido, destaca o quanto é preciso rever as estratégias dos campos de saberes e técnicas da PNEE–PEI que legitimam suas ações, inclusive aquelas que se postulam no presente e visam a dissolver a sua perspectiva inclusiva. Salienta a importância de sua problematização, no sentido de rever os rumos da perspectiva inclusiva em que se apoia a PNEE–PEI. Evidencia, pois, uma das razões pelas quais os saberes e as técnicas que produz são utilizados pelos órgãos executores dessa política e inadvertidamente apropriados pelos profissionais que atuam nesse campo, sem as devidas críticas e propostas para o seu reordenamento geral, mantendo intacta boa parte das ações que prescreve (PAGNI, 2019, p.15).

Ziliotto, Gisi e Vieira (2018) estudam as políticas inclusivas no Brasil, cujo discurso enfatiza a garantia da igualdade de direitos e da qualidade de condições à escolarização e tais políticas, a partir de uma lógica neoliberal, limitam a expansão dos serviços especializados considerados essenciais ao processo de escolarização e inclusão das pessoas com deficiência. Trata-se de uma pesquisa documental, referente à legislação específica concernente ao AEE, no que se propõe enquanto normativa.

Destacam a importância de o atendimento ser ampliado em centros de AEE, por meio de diversos atendimentos com equipe interdisciplinar e parcerias intersetoriais, visto que as demandas podem estar atreladas a outras necessidades (não somente de ordem pedagógica) que incidem na permanência do aluno público-alvo da Educação Especial na escola. Ademais, trazem a Nota Técnica (2013) que, ao possibilitar a ampliação do AEE em centros especializados, alarga o apoio às escolas que possuem alunos incluídos na medida em que, como postulado na legislação, podem estabelecer parcerias intersetoriais e disponibilizar um trabalho com

equipe interdisciplinar, com o intento de prover outros atendimentos suplementares aos alunos público-alvo da Educação Especial (ZILIOTTO; GISI; VIEIRA, 2018).

O estudo de Klein (2020) analisa a prática de professores em escolas municipais do Rio Grande do Sul, olhando para o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), enquanto uma das políticas inclusivas, que envolvem e mobilizam diferentes segmentos para qualificar e garantir a alfabetização na "idade certa" para todos os estudantes — e que atendem à lógica do imperativo da inclusão. Em sua análise, a autora evidencia os efeitos que as políticas de inclusão, na perspectiva da in/exclusão, produzem nas práticas alfabetizadoras, que mobilizam seus esforços na flexibilização de seus currículos, com o intuito de garantir a alfabetização das crianças na idade certa. Klein (2020) ainda mostra que essas práticas estão alinhadas aos discursos de uma sociedade neoliberal, que conduzem as práticas inclusivas e constituem os sujeitos nela posicionados.

Os estudos estabelecem alguma relação entre si, ao compreender as políticas de inclusão como estratégia de normalização e de direção das condutas, tanto das instituições quanto dos alunos incluídos e seus professores. Além disso, os estudos problematizam a inclusão na esteira da sociedade neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de investigar como vêm sendo estruturadas as estratégias pedagógicas para promover a acessibilidade curricular, os estudos apontam que essas estratégias estão implicadas em uma reflexão permanente sobre como organizar a prática pedagógica de modo a possibilitar o acesso de todos os estudantes ao currículo.

Assim, evidenciamos que tais estratégias perpassam diferentes dimensões para promover acessibilidade curricular, como a formação de professores para a inclusão, os currículos e as metodologias nos processos inclusivos, e as políticas de inclusão em diferentes contextos.

Também foi possível evidenciar que, nas últimas décadas, vêm se constituindo modos de vida que possibilitam a participação das pessoas com deficiência nos fluxos de aprendizagem, desenvolvendo suas potencialidades e competências que individualizam os sujeitos e flexibilizam o currículo para as necessidades individuais de aprendizagem. No entanto, os estudos problematizam as discursividades que incidem sobre a escola, marcadas por práticas de governamentalidade no contexto da biopolítica, que controlam a conduta da população em nome de sua segurança.

A inclusão é um desses discursos que é assumido por todos, tanto na sociedade quanto nas instituições, como a escola. Os estudos também sugerem situar algumas políticas inclusivas, contextualizando o contexto neoliberal que as produz, pois orientam e regulam a população, a fim de incluí-las. Nesse sentido, as políticas de inclusão vão produzir um alargamento da escola e das suas funções. Ela produz e tem sido produzida por práticas que preconizam o cumprimento de um currículo escolar pautado em programas de apoio de caráter inclusivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **BNCC na prática**: Glossário da BNCC. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 25/05/2022.

BRASIL. **Censo da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 08/06/2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 08/06/2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 08/06/2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 08/06/2022.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2009**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 08/06/2022.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 08/06/2022.

CHAGAS, G. B. **O projeto Acreditar é investir**: os processos de in/exclusão e as estratégias de governamento no CAIC/FURG (Dissertação de Mestrado em Educação). Rio Grande: FURG, 2019.

CORREIA, G. B. **Deficiência, Conhecimento e aprendizagem**: Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo (Dissertação de Mestrado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2016.

FERRAZ, K. **Governamentalidade, Deficiência e educar**: Possibilidades da Ética da Amizade como Resistência. Dissertação em Educação. Marília: UNESP, 2020.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1986.

FOUCAULT, M. **A História da Sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2002.

FOUCAULT, M. **Os anormais**: curso no Còllege de France (1974-1975). São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

FRÖHLICH, R. **Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais** (Tese de Doutorado em Educação). São Leopoldo: UNISINOS, 2018.

GODOY, A. S. "Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais". **Revista de Administração de Empresas**, vol. 35, n. 3, 1995.

HECK, G. S.; FERRARO, J. L. "A Inclusão sob a Perspectiva Crítica: estado da arte e notas para a formação de professores". **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, vol. 4, n. 7, 2020.

KLEIN, R. R. "Políticas de Inclusão e os Efeitos nas Práticas Docentes no Ciclo de Alfabetização". **Revista Momento: Diálogos em Educação**, vol. 29, n. 1, 2020.

KRAEMER, G. M.; THOMA, A. S. "Acessibilidade como Condição para a Inclusão Escolar". **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, vol. 38, n 3, 2018.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. "O Ciclo de Políticas no Contexto da Educação Especial". **Revista Nuances: Estudos sobre Educação**, vol. 26, n. 2, 2015.

PAGNI, P. A. "Dez Anos da PNEE–PEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica". **Revista Educação e Realidade**, vol. 44, n. 1, 2019.

SARDAGNA, H. V.; FROZZA, T. F. "Narrativas e Práticas de governamentalidade: A Perspectiva do Docente sobre o Aluno com Deficiência". **Educação em Revista**, vol. 35, 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

SKLIAR, C. "A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados de normalidade". **Revista Educação e Realidade**, vol. 24, n. 2, 1999.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. "Inclusão, exclusão, in/exclusão". **Revista Verve**, n. 20, 2011.

ZILIOTTO, G. S.; GISI, M. L.; VIEIRA, A. M. D. P. "As Políticas Inclusivas e os Serviços de Atendimento Educacional Especializado no Brasil". **Revista Interações**, vol. 14, n. 49, 2018.

CAPÍTULO 7

Análise do Contexto Curricular do Ensino Básico no Atendimento aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Caso de Portugal, Brasil de Moçambique

ANÁLISE DO CONTEXTO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO NO ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. CASO DE PORTUGAL, BRASIL DE MOÇAMBIQUE

Nehemia Gilberto Zandamela

Dionísio Luís Tumbo

As políticas de educação inclusiva em Moçambique, começaram a ser implementada no ano 1998, depois da ratificação pelo estado Moçambicanos das Declarações de Jomtien e de Salamanca. Com a aprovação da nova lei do Sistema Nacional de ensino, esperava-se que a componente do atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais fosse tomada em conta, depois da ratificação da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006.

É em volta deste contexto objectivo deste artigo é de fazer uma análise comparativas das leis do Sistema Nacional de educação, e o contexto curricular do atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais em três países de língua oficial portuguesa, nomeadamente Portugal, Brasil e Moçambique, a fim de compreender como os três países assumem nos seus currículos o ensino especial. Para a realização deste artigo recorremos a revisão da literatura, onde recorremos as várias leis e directrizes do sistema de educação, e aos programas curriculares do ensino básico/fundamental.

Para a realização deste artigo recorremos a colecta de dados por meio de uma profunda pesquisa bibliográfica e documental em

literaturas que versam sobre o assunto, cujas citações foram referenciadas neste artigo.

Tal como citado por Gil (2008) a pesquisa bibliográfica é aquela que se recorre principalmente aos livros e artigos científicos. Como parte da componente de estudos exploratórios o recurso a pesquisas bibliográficas, permitiu aproximar este estudo a outros estudos que versam os termos relacionados.

Além da pesquisa bibliográfica, recorremos ainda a pesquisa documental, onde nos valemos de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objectivos da pesquisa. O recurso a pesquisa documental foi para fazer face a certas lacunas relativamente a situação da adaptação curricular para os alunos com necessidades educativas especiais em Moçambicano.

Como considerações finais, percebemos que Moçambique reformulou o Sistema Nacional de Educação para equiparar-se as dinâmicas de outros países do mundo e da região, e apesar destas adaptações serem feitas no século XXI, a questão da educação inclusiva não esta sendo tratada com muita profundidade, e o atendimento a esta classe social, poderá continuar a tomada em segundo plano, não como uma das metas para garantia da educação para todos.

Neste artigo pretendemos apresentar uma reflexão a volta da aplicação do contexto da gestão curricular a nível macro, com relação ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, em três países de expressão portuguesa, nomeadamente Portugal, Brasil e Moçambique.

A realização deste artigo enquadra-se na cadeira de Planificação e Avaliação Curricular do Curso de Mestrado em Ciências de Educação e Desenvolvimento Curricular, e como ponto de análise do contexto de Gestão curricular, e minha actuação na área

de atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especial, busco perceber como os currículos estão organizados para o atendimento destes alunos ao nível dos países de expressão portuguesa.

Neste artigo pretendemos discutir como os currículos estão organizados, ao nível da macroestrutura, e que aspectos estão sendo ponderados para o atendimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, ao nível da mesmo e da micro estruturas, numa altura em que são massificadas as políticas de educação para todos, com a ratificação pelo estado Moçambicano das Declarações de Jomtien em 1990, Declaração da Salamanca em 1996 e da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006.

Para discussão desta temática, o artigo está organizado em secções, sendo a primeira que aborda a discussão do conceito, a segunda, que apresente os contextos do Sistema Nacional de Ensino nos três países. A secção seguinte compreende a análise comparativa, seguida das considerações finais e referências bibliográficas.

CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA MACROESTRUTURA EM MOÇAMBIQUE, PORTUGAL E BRASIL

Conceito e origem do currículo

Das ideias para a definição de currículo, Bobbit e Tyler, dois autores clássicos do currículo são referências obrigatórias para o iniciar o debate em torno da matéria sobre os currículos no sistema educacional. Para (BOBBITT, 2004, p. 74), "a palavra curriculum, aplicada à educação (…) consiste numa série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem

capacidades e fazerem as coisas bem-feitas que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspectos, o que os adultos devem ser". Para, para (TYLER, 1974) citado por (PACHECO, 1996) numa abordagem que complementa a abordagem de Bobbitt, "o currículo será toda a aprendizagem, planificada e dirigida pela escola, para atingir os seus objectivos educacionais", definição seguida, de perto, por vários autores, como (TABA, 1962), para quem o currículo "é essencialmente um plano para a aprendizagem", e por (RIBEIRO, 1990, p. 17), que o define como "um plano estruturado de ensino e aprendizagem, englobando a proposta de objectivos, conteúdos e processos".

Resumindo as diferentes conceptualizações, podemos dizer que as definições formuladas, por Tyler e Taba consideram o currículo como "um plano de estudos", ou "um programa, devidamente estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas", enquanto outras conceituações.

O termo Currículo, proveniente do étimo latino *currere*, que significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir, encerra, segundo Pacheco (2001), duas ideias principais, que são a sequência ordenada e a totalidade de estudos, com base nas quais se manifesta num conceito de currículo definido em termos de projecto, incorporado em programas/planos de intenções, que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular.

Segundo (ROLDÃO; ALMEIDA, 2018), a teoria tradicional de currículo busca a neutralidade, tendo como escopo principal promover a identificação dos objectivos da educação escolarizada, formando o trabalhador especializado ou, proporcionando uma educação geral e académica. A teoria tradicional do currículo teve como principal teórico John Franklin Bobbitt (1876-1956) que em 1918, escreveu sobre o currículo, em um momento conturbado da

história da educação nos Estados Unidos (em que, diversas forças de cunho político, económico e cultural queriam envolver a educação de massas de acordo com suas ideologias) (BOBBITT, 1918)

As respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultado pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa [...].

Baseado na teoria da administração económica de Frederick Taylor (1856-1915), o modelo que Bobbitt preconizava, tinha como palavra de ordem a eficiência. Neste sentido, o currículo tornava-se uma questão de gestão e organização, ocorrendo de forma mecânica e burocrática.

Currículo no Contexto Português

Segundo (DGEC, 2005) em Portugal, o ensino básico - universal, obrigatório e gratuito foi estabelecido em 1986, e tem compreende três ciclos sequenciais: 1° ciclo, 2° ciclo e 3° ciclo, totalizado a duração de nove anos. O 1° ciclo compreende quatro anos de escolaridade, proporciona um ensino globalizante, com um único professor, eventualmente acompanhado por outros técnicos de educação para actividades especiais. O 2° ciclo compreende dois anos de escolaridade, proporciona um ensino organizado por áreas pluridisciplinares de formação básica, cada uma estando a cargo de um ou de vários professores. E o 3° ciclo compreende três anos de escolaridade e é organizado à volta de um conjunto de disciplinas,

integrando, também em áreas vocacionais. Cada disciplina ou grupo de disciplinas está a cargo de um professor.

A articulação entre os ciclos obedece a uma sequência progressiva de objectivos, programas e metodologias de ensino/aprendizagem, de modo que cada ciclo complete, aprofunde e alargue o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.

É a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo – que estabelece o quadro de referência da reforma do sistema educativo, fixando, para a educação escolar, a obrigatoriedade, gratuitidade e universalidade do ensino básico, com a duração de nove anos, bem como o grupo etário abrangido, objectivos e sua organização.

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, estabeleceu uma reforma curricular para o ensino básico (e secundário) a partir do ano lectivo de 1989/90, a qual suporta a estrutura curricular vigente nos vários ciclos.

Ingressam no 1° ciclo do ensino básico as crianças que completam 6 anos de idade até 15 de Setembro de cada ano escolar. Facultativamente, podem efectuar a matrícula no 1° ano de escolaridade as crianças que completem 6 anos de idade entre 16 de Setembro e 31 de Dezembro, ou os que completem 5 anos de idade antes do início do ano escolar, desde que seja revelada a existência de precocidade. Têm acesso ao 2° ciclo do ensino básico os alunos que tenham completado, com aproveitamento, o 1° ciclo do ensino básico, com a idade mínima de 9 anos. A obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos de idade.

O Despacho 22/SEEI/96, de 19 de Junho, que, ao dar enquadramento legal a inúmeras experiências no terreno, veio permitir a constituição de turmas de *currículo alternativo***,** como uma via inovadora na procura de soluções ajustadas à diversidade dos

casos que não se enquadram quer no ensino regular quer no ensino recorrente.

A estrutura curricular para cada ciclo tem como referência os planos curriculares do ensino regular e do ensino recorrente, introduzindo, eventualmente, novas áreas disciplinares adequadas às condições e necessidades de cada grupo de alunos. À formação escolar é acrescida uma formação artística, vocacional, pré-profissional ou profissional, consoante se considere pedagogicamente aconselhado, que permita uma primeira abordagem no domínio das artes e ofícios, de técnicas, das tecnologias em geral ou ainda a clarificação de experiências e dos conhecimentos que o aluno possua. A organização destes currículos é da responsabilidade da escola, cabendo ao *Conselho de Acompanhamento*, presidido pelo director do Departamento da Educação Básica, propor orientações pedagógicas, autorizar e elaborar o relatório anual e promover a divulgação das experiências.

Os currículos escolares próprios podem ser adaptados ao tipo e grau de deficiência que revelarem os alunos abrangidos pelo regime de Educação Especial, passando a currículos alternativos, em que se proporciona uma aprendizagem de conteúdos específicos, através da elaboração de um plano educativo individual (Decreto Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto).

Integração da educação especial na educação básica

A Educação Especial norteia-se pelos princípios consignados em vários diplomas legais – nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto – e funda a sua filosofia em várias resoluções internacionais, nomeadamente a Declaração de Salamanca para as Necessidades Educativas Especiais.

Segundo DGEC (2005), para a efectiva implementação da educação especial, outros instrumentos legais foram criados, como o caso do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, e o Despacho Regulamentar n.º 173/91, de 23 de Novembro, que visa assegurar a integração, na escola regular, dos alunos com necessidades educativas especiais, norteada pelos seguintes princípios: adequação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais; participação dos pais no desenvolvimento de todo o processo educativo; responsabilização da escola regular pela orientação global da intervenção junto destes alunos; planificação educativa individualizada e flexível; abertura da escola ao meio.

O Decreto-Lei n.º 138/93, de 26 de Abril, que definir as competências e atribuições do Departamento de Educação Básica, no seu artigo 2.º estabelece que cabe ao Departamento da Educação Básica (DEB), actualmente designado Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento

Curricular (DGIDC), promover a integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas, nomeadamente dos que são portadores de deficiências. O Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de Agosto, consagra o cumprimento do dever de frequência da escolaridade obrigatória pelos alunos com necessidades educativas especiais. O Decreto-Lei n.º 105/97 de 29 de Abril, estabelece o regime aplicável à prestação de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, e mais.

Sistema de Ensino no contexto Brasileiro

O Sistemas Educativo Brasileiro esta adstrito Directrizes Curriculares da Educação Básica (MOLL, 2013), que visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as

modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico.

O Sistema Educacional Brasileiro está organizado em etapas correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional, onde a Educação Básica abarca a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos. O Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito tem a duração de 9 (nove) anos e está organizado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais.

O Ensino Médio tem a duração mínima de 3 (três) anos, e está organizado em etapas e fases que têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para alguns pontos como atraso na matrícula e/ou no percurso escolar, repetência, retenção, retorno de quem havia abandonado os estudos, estudantes com deficiência, jovens e adultos sem escolarização ou com esta incompleta, habitantes de zonas rurais, indígenas, adolescentes em regime de acolhimento ou internamento, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

O currículo é assumindo como referência aos princípios educacionais garantidos à educação, configurando-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos (MOLL, 2013)

Organização da matriz curricular

As Directrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica presidem as demais directrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades, contemplando o conceito de Educação Básica, princípios organizacional, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades: articulação, integração e transição, assegurando o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos.

Na Educação Básica, a organização do tempo curricular é construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. O percurso de formação é aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projecto estabelecido na escola, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos.

Quanto à concepção e à organização do espaço curricular e físico, se sobrepõem e se alargam para incluir no desenvolvimento curricular ambientes físicos, didáctico -pedagógicos e equipamentos que não se reduzem às salas de aula, incluindo outros espaços da escola e de outras Instituições escolares, bem como os socioculturais e desportivo - recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região.

A base comum, diversificada e complementaridade do currículo

O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada

estabelecimento escolar por uma parte diversificada. A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, Distrito Federal e Municípios e dos projectos político - pedagógicos das escolas.

Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares diante das diferentes realidades.

Estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação

No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos indígenas.

Para que o direito à aprendizagem dos estudantes indígenas da Educação Especial seja assegurado, é necessário também que as instituições de pesquisa desenvolvam estudos com o objectivo de identificar e aprimorar a Língua Brasileira de Sinais ou outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades.

Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas, além da experiência dos professores indígenas, da opinião da família, das questões culturais, a escola indígena deve contar com assessoria técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial em parceria com as instâncias administrativa.

No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a tecnologia assistiva, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Currículo no Contexto Moçambique

O ensino em Moçambique está experimentando o primeiro ano da reformula curricular realizada no ano 2018, revogando deste modo a lei 2/92 de 6 de Maio, que estava em vigor a 26 anos.

A lei actual do Sistema Nacional de Educação (SNE) foi aprovada conforme a Lei n.º 18/2018, respeitante ao disposto no número 1 do artigo 178 da Constituição da Republica. A Lei estabelece o regime jurídico do SNE, que é aplicado às todas

instituições do ensino público, comunitário, cooperativas e privadas que procuram implementar o Sistema Nacional de Ensino.

Nos seus princípios gerais, a Lei do SNE estabelece a educação como direito e dever de todos os cidadãos (…) e visa manter a organização e promoção do ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na Constituição da República, visando o desenvolvimento sustentável, preparando integralmente o Homem para intervir activamente na vida política, económica e social, de acordo com os padrões morais e éticos aceites na sociedade, respeitando os Direitos Humanos, os princípios democráticos, cultivando o espírito de tolerância, solidariedade e respeito ao próximo e às diferenças, e da Inclusão, equidade e igualdade de oportunidades para todos os cidadãos Moçambicanos.

Para o efeito o sistema nacional de educação estabelece a escolaridade obrigatória é da 1ª a 9ª classe, e prevê que as crianças devem ser obrigatoriamente matriculadas na 1ª classe no ano em que completam 6 anos de idade até 30 de Junho, e a frequência do ensino primário é gratuita nas escolas públicas, estando isenta do pagamento de propinas.

A educação básica compreende o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário, onde o Ensino primário é realizado em duas modalidades, Modalidade monolingue, em língua portuguesa e na Modalidade bilingue, em uma língua moçambicana e em língua portuguesa. O Ensino primário compreende seis classes, organizadas em dois ciclos de aprendizagem, nomeadamente 1° ciclo, 1ª a 3ª classe, o 2° ciclo, 4ª a 6ª classe. O Ensino secundário é o nível pós-primário, e compreende seis classes organizadas em dois ciclos de aprendizagem, nomeadamente o 1° ciclo, da 7ª a 9ª classe e o 2° ciclo, da 10ª a 12ª classe.

A lei do SNE entrou em vigor no presente ano lectivo, abrangendo o 1º Ciclo do ensino primário. Para o efeito, não foi

elaborado ainda um Plano Curricular que possa dar suporte a este instrumento legal.

Com relação ao plano curricular, esta lei estabelece que os currículos e programas dos diferentes subsistemas de ensino são aprovados pelo Conselho de Ministros, isto é, ao nível da macroestrutura, não dando abertura para a sua adequação e/ou adaptação ao nível da meso estrutura e microestrutura.

Relativamente ao atendimento aos alunos com Necessidades educativas especiais, a lei não avança os tipos de adaptação curricular, muito menos o tipo de atenção a ser prestada no atendimento destes alunos, limitando-se apenas a definir que "as crianças com necessidades educativas especiais múltiplas ou atraso mental profundo deverão receber uma educação adaptada às suas capacidades nas escolas apropriadas".

ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DO TEMA ESCOLHIDO

A Estrutura - O currículo

Os currículos de cada sistema educativo têm por forma uma estrutura organizada através do ministério da educação, mas também com especialistas da área, professores e a comunidade em geral. Neste sentido de partida, observamos algumas distinções entre os países em análise, primeiro o processo de desenvolvimento do currículo e posteriormente a distinção do mesmo.

A nova Lei do Sistema Nacional de Ensino em Moçambique, Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro (INM, 2018), procura adequar o ensino moçambicano, no ensino relevante, em que possa formar cidadãos capazes de saber, saber ser, saber estar e conviver com os outros e saber fazer. Com esta forma de pensar o ensino, pensou-se na reestruturação dos grupos de disciplina, com a reestrutura do ensino básico em ciclos de aprendizagem, bem como a introdução

de um novo paradigma de avaliação dos alunos baseado na progressão por ciclos de aprendizagem.

Com esta lei procura aproximar aos sistemas curriculares dos sistemas Português e Brasileiro, em que o ensino básico/fundamental, para a ter cumulativamente 9 anos, com certas inovações que, a inovação curricular tem de ser entendida como sendo "introdução de mudanças de forma planificada visando produzir uma melhoria da acção educacional". A inovação curricular parte de uma intenção deliberada de modificação de uma dada situação com a crença de que esta acção pode ser ousada de outra forma. A inovação curricular pode envolver a uma parte do processo de ensino - aprendizagem.

Equidade e igualdade

O principal objectivo da política educativa nos três países é oferecer a todos os cidadãos em igualdade de oportunidades para receber educação. Há um compromisso com a equidade no acesso à educação: Todos têm direito à educação básica gratuitamente. As autoridades públicas garantem a todos a igualdade de oportunidades para receber outros serviços educativos de acordo com as suas capacidades e necessidades especiais, bem como a oportunidade de desenvolverem-se sem serem impedidos por dificuldades económicas ao nível da educação básica.

No contexto Moçambicana, o Plano curricular é único e é aplicável para todas escolas do ensino público, privado, comunitárias entre outras da rede escolar, e é construída e aprovada ao nível central. Os Programa detalhado e com metas e objectivos são iguais para todo o país e os Professores intervêm apenas ao nível pedagógico, não podem adaptar o programa à realidade local. No contexto Português e Brasileiro, apesar do Plano Curricular do ensino geral ser de elaboração e aprovação central, estes são

flexíveis para que possa ser reformulado e adaptado, ao nível regional e da escola.

Atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais

Os princípios de educação para todos começaram a ser intensificado a partir da Declaração de Jomtien (UNESCO, Declaração do Jomtien sobre Educação para Todos, 1990), também chamada Declaração Mundial de Educação para Todos, que tinha como objectivo de "satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos... e o esforço de longo prazo para a consecução deste objectivo que obrigava os estados a dar o sustento de forma mais eficaz, para o estabelecidos objectivos intermediários e medidos os progressos realizados.

Segundo a Declaração Salamanca (UNESCO, 1994), os estados foram instados a reafirmarem o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência na providência de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

Apesar Moçambique ser membro da Organização da Nações Unidas e ter ratificada esta declarações, as acções de educação para alunos com Necessidades Educativas Especiais, Moçambique introduz o projecto escolas inclusivas em 1998, cerca de 6 anos após a ratificação da Declaração.

Para Brasil e Portugal, as acções virada ao atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, começaram a ser verificadas antes, e já nas Leis e Directrizes da Educação, se faz menção sobre às acções a serem realizadas nesta área, facto que não acontecia na Lei 6/92, e também não descrito com profundidade actual Lei 18/ em Vigor (INM, 2018).

No contexto de organização curricular Português e Brasileiro, as Leis do Sistema Nacional de Educação, preconizam as acções específicas a serem realizadas para adequação dos currículos ao nível local (meso estrutura).

Segundo as Directrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (LDB)

> É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e sócio emocionais, origens, etnias, género, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio. Adicionalmente, na oferta de cada etapa pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Profissional e Tecnológica (MOLL, 2013, p. 36).

Para sustentar o estipulado acima, a LDB refere ainda que a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todas etapas e outras modalidades, como parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projecto político pedagógico da unidade escolar (MOLL, 2013, p. 42).

Adiante, segundo MOLL (2013) a LDB garante que no caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, da Língua de Sinais, bem como a garantia da tecnologia assistiva, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem

pedagógica que julgar em adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso, voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos quilombolas.

Nos Sistema Educativo Nacional de Portugal, a Educação Especial encontra-se integrada na Educação Básica, que em particular, a recuperação e a integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas ou mentais (DGEC, 2005).

Para que consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino e a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, quando integrados no ensino regular, é constituído pelas seguintes medidas: equipamentos especiais de compensação; adaptações curriculares; condições especiais de matrícula; condições especiais de frequência; condições especiais de avaliação; adequação na organização de classes ou de turmas; apoio pedagógico acrescido; ensino especial.

Segundo (DGEC, 2005) os currículos escolares próprios podem ser adaptados ao tipo e grau de deficiência que revelarem os alunos abrangidos pelo regime de Educação Especial, passando a currículos alternativos, em que se proporciona uma aprendizagem de conteúdos específicos, através da elaboração de um plano educativo individual (Decreto Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste artigo, foi possível perceber as aproximações e distancia entre a organização dos sistemas educativos de três países de expressão portuguesa, nomeadamente Portugal, Brasil e Moçambique.

Sob o ponto de vista de organização do sistema nacional de educação, Portugal e Brasil, pelos anos de uma educação

experimentada, tem os seus Sistemas Educativos já consolidados, capaz de suportar um plano curricular do ensino básico, que responde as necessidades e realidade da população.

Para o contexto do nosso país, lei do sistema de ensino busca equipara-se a outros dos países acima descritos, estando visível a algumas lacunas que necessitam de ser aprofundadas. Olhando para a estrutura do programa curricular, no contexto moçambicano, apesar da sua expansão territorial, o currículo estabelece a criação dum plano curricular rígido, com poucas possibilidades da sua adequação ao nível local e no contexto escolar.

Com relação ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especial, a Lei do sistema nacional de educação, estabelece a criação da educação especial, contudo, não cria um instrumento passível de orientar ou obrigar a sua aplicação. Ao nível dos Planos Curriculares do ensino Básico e Secundário, nada consta com relação as orientações metodológicas, sobre o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais.

Face a estas constatações, o Sistema Educacional Moçambicano deveria produzir uma legislação específica, para o ensino especial, na qual os vários aspectos relacionados com a estrutura curricular, funcionamento e outros elementos fossem apresentados de forma clara, sob o risco dos alunos com necessidades educativas especial continuarem numa situação de integração e não inclusão.

REFERÊNCIAS

BOBBITT, J. F. **The Curriculum**. Chicago: Massachusetts Press, 1918.

BRASIL. MEC - Ministério da Cultura e Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC / SEB / DICEI, 2013.

DGE – Direção Geral da Educação e Cultura. **Sistema Educativo em Portugal**. Lisboa: Eurydice, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e Técnica de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas. 2008.

PACHECO, J. A. **Currículo**: Teoria e Praxis. Porto: Porto Editora, 1996.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. "Regulamento da Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro, Lei do Sistema Nacional de Educação". **Boletim da República: publicação oficial da República de Moçambique**, n. 183, setemrbo, 2019.

RIBEIRO, A. C. **Desenvolvimento Curricular**. Porto: Textos Editora, 1990.

ROLDÃO, M.; ALMEIDA, S. **Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores**. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação, 2018.

TABA, H. **Elaboración del Currículum**. Buenos Aires: Troqvel, 1962.

TYLER, R. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Jomtien sobre Educação para**

Todos. Jomtiem: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unesco.org>. Acesso em: 10/10/2021.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://www.unesco.org>. Acesso em: 10/10/2021.

CAPÍTULO 8

Concepção e Humanização do Currículo:
A Abordagem Docente na Educação Especial

CONCEPÇÃO E HUMANIZAÇÃO DO CURRÍCULO: A ABORDAGEM DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Lucineia Teresinha Colecha Fabri

Khaled Omar Mohamed El Tassa

Muitos debates acadêmicos, profissionais e políticos que se referem as abordagens curriculares na educação especial vêm ganhando centralidade no cenário educacional, e particularmente nos estudos sobre currículo nas escolas especializadas, principalmente no que se refere as intervenções pedagógicas nestes espaços. Nesse sentido, Vieira (2012) destaca que o olhar acerca da educação especial e do currículo ocorre de modo recente, assim como, a reinvenção dessa modalidade de ensino que passa a ser reescrita nas políticas públicas para a educação especial no Brasil, a partir dos anos 2000, ligada a inclusão escolar.

A inclusão escolar pode ser compreendida como a garantia de um efetivo processo de escolarização para todo e qualquer aluno, a despeito de suas condições peculiares de aprendizagem. Portanto, inclusão não é só garantia de presença em sala de aula, é atendimento às necessidades apresentadas respeitando as competências individuais adequadamente a fim de favorecer uma educação de qualidade a todos os alunos. A inclusão escolar vem ganhando consistência com a elaboração e pretensas tentativas de implementação no contexto escolar de algumas diretrizes: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1996), Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002). Estes documentos apresentam um conjunto de definições

doutrinárias acerca de fundamentos que regem a educação básica em nosso país, delineando os objetivos, as finalidades e o desenvolvimento de estratégias de ensino, buscando orientar o desenvolvimento da educação para os alunos e alunas.

A inclusão escolar não pode se resumir somente a colocação dos sujeitos historicamente diferenciados e estigmatizados diante de um currículo que não contribui para que a inclusão se efetive. Compete a escola dar ênfase a reflexão e ao diálogo, bem como, colocar em prática um currículo aberto, flexível, e que propicie o desenvolvimento dos alunos e alunas da educação especial.

Mercado e Fumes (2017) apontam que o currículo constitui o eixo central da escola, é por meio dele que se busca agir e direcionar os diferentes níveis do processo, e reforçam que,

> O currículo passa a ser considerado como instrumento primordial à realização de um projeto educacional dinâmico e comprometido com a diversidade, assumindo que todos os estudantes possam aprender e que, esse aprendizado se efetivará nas diferentes relações dos estudantes com seu grupo social (MERCADO; FUMES, 2017, p.5).

Nesse sentido, Mercado e Fumes (2017) salientam que mudanças históricas ocorreram acerca das questões curriculares e suas abordagens, e nesse contexto orientações e encaminhamentos mais consistentes e apropriados foram se delineando para intervenções mais específicas/adequadas ao público alvo da educação especial, com relação a abordagem curricular, estabelecendo um diálogo sobre acesso ao currículo como princípio da Educação Inclusiva. Para Mercado e Fumes (2017),

> O desenho do currículo escolar numa escola inclusiva envolve romper com práticas excludentes e concepções pedagógicas conservadoras. Para efetivar a inclusão escolar é preciso, portanto, transformar a escola, questionar concepções e valores, visto que não se trata de adequar as práticas educacionais, mas transformá-las em função do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes (MERCADO; FUMES, 2017, p. 4).

Rego (2016) destaca que no contexto da inclusão escolar da pessoa com deficiência, há necessidade de se pensar no currículo e na sua influência no processo de ensino. Assim como, a identidade de indivíduo, o currículo também é produto de mudanças, de significações sociais, culturais que requer modificações e adaptações para atender as demandas dos educandos.

É preciso definir o currículo, não como um guia de conteúdos a serem administrados aos alunos, mas como uma concepção que vá além dessa perspectiva. Compreender como um caminho a percorrer dentro de um contexto de produção e de ressignificação, em que habitam várias identidades construídas a partir de lutas e conflitos, ao longo da história (REGO, 2016).

Silva (1999) salienta que o currículo é entendido como um documento aberto, flexível, em que o professor pode adaptar conforme as necessidades educacionais de seus alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

> [...] o currículo pode ser entendido como território de produção, circulação e consolidação de significados. Nesse sentido, ele é também um espaço privilegiado de política de identidade. A cultura, nesse contexto, é um campo de lutas em torno da significação social. É ‘onde se define não apenas a forma que o mundo deve

> ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser' (SILVA, 1999, p. 44).

Diante do exposto, tem-se como objetivo desta pesquisa descritiva e bibliográfica refletir acerca da concepção de currículo, suas abordagens e direcionamentos acerca das intervenções educacionais com o público alvo da educação especial, dando ênfase para as adaptações curriculares e as práticas pedagógicas com base em um currículo humanizado, que vise um ensino afetivo e efetivo.

MÉTODO

A metodologia da pesquisa compreendeu procedimentos de revisão de literatura através de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, procurando interpretar o processo e construir compreensões teóricas mais elaboradas relacionadas à currículo e currículo humanizado, buscando investigar sobre sua importância na Educação Especial, em escolas especializadas. O currículo apresenta diferentes concepções, mas deve-se abordá-lo como um conjunto de esforços com finalidades e intenções educativas.

> Na pesquisa como atividade regular, define-se também como o conjunto de atividades orientadas e planejados pela busca de um conhecimento científico. Na pesquisa bibliográfica, Gagliano (1986, p. 109) estabelece que, Pesquisa bibliográfica é a que se efetua tentando resolver um problema ou adquirir novos conhecimentos a partir de informações publicadas em livros ou documentos similares (catálogos, folhetos, artigos etc.). Seu objetivo é de desvendar, recolher e analisar as principais contribuições teóricas sobre um determinado fato, assunto ou ideia.

Quadro 1 - Revisão de literatura

Autor	Título/Ano	Revista
BEYER, H. O.	A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação (2003)	*Revista Educação Especial*
DUTRA, C. P.	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Revista de Educação Especial. Brasília
EFFGEN, A. P. S.	Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas (2011)	Repositório UFES
FRIAS, E. M. A.	Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular (2009)	diaadiaeducacao.pr, PDE
GLAT, R.; FERNANDES, E. M.	Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira (2005)	*Revista Inclusão* nº 1, 2005, MEC/ SEESP
HONEFF, C. COSTAS, F. A. T.	Formação para a educação especial na perspectiva inclusiva: o papel das experiências pedagógicas docentes nesse processo. (2012)	Santa Cruz do Sul
LOPES, E.	FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: um caminho para o atendimento de aluno com deficiência, nas classes comuns da Educação Básica (2008)	Dia a dia Educação PDE
MARQUES, J. D.	Um olhar sobre o currículo inclusivo para além dos aspectos burocráticos (2020)	Revista Educação Pública
MOREIRA, A. F. B.	As reformas curriculares como instrumento de controle da escola, do professorado e do aluno (2000)	Cadernos para o Professor
REGO, J. K.; BARRETO, R. Q.; BENÍCIO, D. R. F.	O currículo na escola inclusiva: uma perspectiva na educação especial (2016)	II-Congresso Internacional de Educação Inclusiva
VIEGAS, E. R. S.; SANTANA, C. F. P. Á.; NODA, C. M. C.	Concepção de currículo como construção histórico-social: breves considerações (2019)	Horizontes, Revista de Educação
VIEIRA, A. B.	Currículo e Educação Especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos (2012)	Vitória, UFES, Tese (Doutorado em Educação)
SANTOS, N., J. M.	O currículo escolar no contexto da educação inclusiva: campo de conflito entre o "normal" e o "anormal". Debates em educação (2011)	Debates em Educação, Maceió
SILVA, V. C.; MOREIRA, L. C.	Currículo na escola inclusiva: o estigma da diferença (2008)	Educere

Fonte: Elaboração própria.

A pesquisa foi realizada a partir de levantamento bibliográfico e revisão de literatura em artigos científicos, elaborados no PDE, dissertações de mestrado e teses de doutorado, através da busca no Google Acadêmico, entre os anos 2000 a 2022. Para a busca, utilizou-se os seguintes descritores: currículo,

adaptação curricular, currículo humanizado e inclusão. A seleção da bibliografia foi realizada a partir dos títulos dos textos, aqueles relacionados com o tema do estudo. A confirmação da pertinência dos textos ao objetivo da pesquisa aconteceu por ocasião da leitura de seus resumos. Na sequência, analisou-se os textos de interesse à discussão considerando: a) palavras-chave; b) objetivo; c) método; d) resultados; e) conclusões. Após levantamento realizado e critérios adotados, foram encontrados 45 artigos que abordam de forma direta o tema deste estudo, foram selecionados 14 artigos (Quadro 1), e os demais trabalhos excluídos, por não apresentarem relação direta com a temática de interesse.

Após esse levantamento foram selecionados, a partir dos títulos dos textos, aqueles relacionados com o tema do estudo. A confirmação da pertinência dos textos ao objetivo da pesquisa aconteceu por ocasião da leitura de seus resumos. Na sequência, analisou-se os textos de interesse à discussão considerando: a) palavras-chave; b) objetivo; c) método; d) resultados; e) conclusões.

RESULTADOS OBTIDOS E DISCUSSÃO

Concepção de currículo e possibilidades da prática inclusiva

Historicamente, diversas discussões sobre o currículo e sua definição têm sido realizadas no meio acadêmico (MOREIRA, 2007; GALVÃO, 2019; MACEDO, 2013), enfatizam que o currículo tem caráter político, filosófico e político. As diferentes concepções acerca do currículo estão ancoradas em visões sobre o homem, a sociedade e o conhecimento.

O currículo, em sua definição literal da palavra já foi também entendido como um texto, no sentido que aborda Fávero "[...] qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo

independente de sua extensão" (FAVERO, 1991, p. 7). A concepção de currículo como um texto, refere-se aos elementos e abordagens da prática pedagógica e/ou tudo que se escreve sobre, e tudo o que se faz para desenvolvê-los nas escolas e nas salas de aulas. Neste sentido, incluem-se tanto as intenções relativas ao processo pedagógico como as vivências que o materializam no dia a dia dos alunos e alunas nos espaços das instituições escolares.

As reflexões sobre o currículo abordam com "mais" ou "menos" ênfase, os conhecimentos escolares, as intervenções e as relações sociais que apresentam o palco pedagógico, as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, os valores que desejamos incutir e as identidades que pretendemos construir ao longo do processo educacional. Por sua vez, o currículo corresponde a um conjunto de esforços pedagógicos planejados, intencionalizados e desenvolvidos com propósitos educativos, levando em consideração a heterogeneidade dos públicos atendidos dentro das instituições escolares, sendo elas escolas de educação básica na modalidade de educação especial ou escolas de educação básica no ensino comum com a inclusão de alunos (as) com dificuldades de aprendizagem e/ou deficiência (VIEGAS; SANTANA; NODA, 2020).

Santos (2011) destaca que o currículo na perspectiva da inclusão, busca promover a alteridade, promovendo um olhar acerca do sujeito com deficiência. Dessa maneira, a escola passa a ser um espaço que compreender a diferença como algo inerente a humanidade. Desse modo, o currículo não mais será entendido como:

> [...] um instrumento pedagógico neutro, ao contrário (o currículo) é um campo de conflitos, tensões e relações de poder do qual resulta um conjunto de prescrições sobre os conteúdos, as organizações e as

> práticas que refletem (e reproduzem) as relações sociais e políticas existentes em cada momento histórico, que são negociadas, efetivadas, construídas e reconstruídas na escola (SILVA, 1999, p. 06).

Compartilhando desse pensamento, Viegas, Santana e Noda (2020) expressam que a ideia de organização de currículo atrelada às práticas educativas, indicando que o currículo está atrelado as questões de organização, sendo toda aprendizagem conduzida pela escola e que se efetua no contexto de um grupo, no interior e exterior da instituição de ensino. Nota-se a importância do currículo para um ensino, com práticas educativas para todos (as) os alunos (as).

Conforme Viegas, Santana e Noda (2020) o currículo, entendido em vários aspectos, como um elo entre a sociedade e a escola, o sujeito e a cultura, o ensino e a aprendizagem, apresentando-se como projeto escolar, como um plano educativo formalizado, com conteúdo previamente estabelecido, refletindo as práticas e experiências do cotidiano. Nesta mesma linha, Silva e Moreira (2006) apontam que o currículo não é inocente, não é neutro, e sim, está implicado em uma relação de poder, transmite visões sociais, particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e sociais.

De acordo com Silva (2010), a história do currículo está ligada a diferentes momentos históricos. Surge como conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados, o currículo é uma construção social, vinculado aos momentos históricos, a determinadas sociedades e relações com o conhecimento, em diferentes épocas, interesses, espaço e tempo. Desse modo, a educação e o currículo estão ligados estritamente com o processo cultural e com a construção das identidades nacionais e locais.

Jesus (2015) destaca que o currículo é visto como um conjunto com finalidades e objetivos de aprendizagens que dão lugar

à criação de experiências passíveis de avaliação e de revisão constante. O conhecimento escolar e à abordagem pedagógica interventiva, além da aplicabilidade dos currículos como forma a contemplar a aquisição de novos conhecimentos e vivencias educacionais relevantes ao desenvolvimento global dos estudantes, independentemente de sua faixa etária e suas condições cognitivas, socioafetivas e motoras.

Silva (1999) diz que são desenvolvidos estudos acerca do currículo (Moreira, Soares 2008), e em sua análise sobre a teoria do currículo, indaga a visão de que uma teoria representaria algo "lá fora", anterior à própria teoria – uma coisa chamada currículo. Desta forma, estudos acerca do currículo requer uma análise pelo viés da abordagem humanística, valorizando assim uma perspectiva das relações entre as pessoas envolvidas nos processos educacionais e nas abordagens curriculares voltados a formação humana.

O currículo na prática escolar

A educação inclusiva como permeia todas as fases e modalidades de ensino, inclusive a educação especial. Dessa maneira, é recomendado que o currículo escolar contemple as especificidades das características dos alunos. Sugere-se que o currículo seja revisto e adequado para cada aluno(a), atendendo as suas especificidades, não como algo fechado e único para a educação especial. É necessário que o aluno seja acolhido, incluído no contexto, por meio de uma educação e de uma prática que propicie seu desenvolvimento, com ênfase nas habilidades que possui.

Segundo Marques (2020) uma proposta curricular que se destine para os/as alunos (as) com deficiência, leva em conta o que o educando consegue fazer, priorizando a sua autonomia,

responsabilidade, modo de agir e de se integrar ao contexto da sala de aula, da escola e dos muros fora do espaço escolar. Os conteúdos precisam ser desafiadores e de acordo com o seu nível cognitivo, oportunizando que os educandos encontrem significados naquilo que estão aprendendo e que possam utilizar no seu meio social.

Nesse sentido, Effgen (2011) expressa que o currículo é um dos principais elementos no processo de mediação do conhecimento, é através dele que é feita a seleção de conteúdos para serem trabalhados com os alunos, que as políticas são implementadas. Representa também um local de lutas para que a mudança possa acontecer, ser discutidas e que surjam novas possibilidades surjam como forma de anunciar potencialidades e trabalhos.

Desse modo, propõe-se que o currículo apresente em sua proposta, práticas pedagógicas, ações interventivas de forma humanizada, uma vez que preconiza uma ação curricular voltada para as relações de sujeitos mediadores e sujeitos receptores dentro de um contexto de ensino e aprendizagem. Esta relação entre os sujeitos envolvidos nos processos de humanização do currículo proporciona um direcionamento mais afetivo e efetivo na aplicação das propostas pedagógicas curriculares das escolas.

Por isso, o currículo não deve ser pensado para que o aluno se adapte a ele ou aos moldes da escola, mas que seja aberto, flexível, que possa ser modificado. Para efetivar esse acontecimento, compete ao docente estabelecer expectativas, criar possibilidades para os alunos aprenderem com sucesso, serem incluídos, respeitando as suas diferenças (SILVA, 2008). Silva (2008) reforça que o currículo elaborado a partir do projeto pedagógico das instituições de ensino podem operacionalizar o mesmo, orientando as atividades educacionais, a forma de conduzi-las, de executá-las e as suas finalidades.

Principalmente quando se fala de currículo e sua aplicabilidade em escolas especializadas, as propostas já vem pré-estabelecidas para estas realizarem suas intervenções conforme etapas e níveis de escolarização dos alunos e alunas. Se faz necessário um olhar diferenciado e uma abordagem voltada a contextualização dos valores humanos e as relações entre os atores envolvidos. Sendo que, é preciso levar em consideração todos os perfis e condições socioafetivas, emocionais, cognitivas e motoras do público da educação especial para que a prática pedagógica curricular faça e tenha sentido na intenção de agregar novos conhecimentos.

Na mesma via de raciocínio, Silva e Moreira (2008) destacam que o objetivo da escola inclusiva é o planejamento da participação de todos os alunos, dando suporte para que eles desenvolvam sua aprendizagem, com a proposição de um currículo acessível, adaptado a realidade dos alunos e alunas. Não é o educando que precisa se adaptar ao currículo, mas o currículo necessita contemplar as especificidades dos educandos, com ações que sejam formativas.

Para que se efetive um currículo que prime pela inclusão, é necessário garantir uma educação de qualidade, com atitudes e ações inclusivas, assegurando o direito das crianças, jovens e adultos a ela. Na perspectiva educacional das escolas especializadas, a humanização do currículo se faz ainda mais necessária e pertinente, uma vez que o público alvo atendido preconiza ações interventivas e interativas que foquem nas individualidades e potencialidades específicas de cada demanda.

Scheibe e Bombassaro (2012) apontam que o currículo humanizado é democrático e visa a humanização de todos os educandos, pensado a partir do que esses sujeitos não têm acesso. Se essa escola é um espaço de ampliação da experiência humana, precisa ir além das experiências cotidianas no dia a dia da criança, assumindo e ampliando, transformando o aluno em um sujeito ativo.

Necessita trazer novos conhecimentos, metodologias e áreas de conhecimento, transformando-se em um instrumento de formação humana. Os autores salientam ainda que ao propor um currículo humanizado, requer a acessibilidade e centralidade dos direitos de aprendizagem dos alunos (as) "para os alunos (as)", bem como existe a redimencionalidade do significado e dos valores nas interações sociais e principalmente dos valores e da existência do outro como membro integrante de um devir constante. Desta forma o currículo ao ser abordado e trabalhado necessita contemplar constantemente, priorizando os tempos de aprendizagem dos alunos e revendo nossos conceitos de como estes se apresentam no tempo e nas interações e vivências das práticas pedagógicas dentro das instituições escolares.

Formosinho e Machado (2008) assinalam que a elaboração de currículos requer tomada de decisões e saberes que devem ser contemplados e valorizados pela escola. Ao pensar no currículo, importante se torna dar sentido ao fazer pedagógico, a realização de um ensino com qualidade e na perspectiva de acolhimento da diversidade. No entanto, as escolas especializadas apresentam como documentos norteadores, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) com enfoque na teoria do currículo, muitas vezes não contemplando o currículo humanizado, um currículo democrático, aberto e flexível para atender as especificidades educacionais de cada educando. Nesse sentido, Formosinho e Machado (2008) reforçam que,

> A flexibilização curricular faz-se necessária, porque no contexto de educação inclusiva, não é possível "trabalhar com normas pedagógicas de aplicação universal e impessoal onde todos os estudantes, independentemente de seus interesses, necessidades e aptidões, experiência escolar e rendimento acadêmico em diversas disciplinas, terão de se sujeitar simultaneamente às mesmas disciplinas durante o

> mesmo período de tempo escolar" (FORMOSINHO; MACHADO, 2008, p. 16).

A flexibilização curricular pode levar os professores a atuação como agentes ativos e mediadores dos processos de ensino e aprendizagem, a interpretar e adequar a realidade dos educandos, flexibilizando e tornando o currículo acessível a demanda dos alunos e alunas que necessitam de adaptações curriculares restritas as condições individualizadas, e/ou aqueles que necessitam de uma extensão progressiva de abordagens curriculares mais amplas.

Lopes (2008) enfatiza que o papel docente neste processo é de fundamental importância e o seu compromisso em atender e responder as necessidades educacionais de todos os educandos, dentro de suas especificidades educacionais, é atender a diversidade que a sala de aula apresenta.

Em suma, a inclusão escolar por meio de um currículo deve preconizar e centralizar as questões educacionais nos alunos (as), valorizando cada pequeno progresso e potencializando as capacidades individuais nos contextos de aplicabilidade curricular e adaptação de métodos e técnicas interventivas que visem o desenvolvimento integral dos estudantes.

As práticas docentes na Educação Especial

Fazendo um paralelo com relação as práticas docentes dentro do contexto da educação especial e a humanização do currículo, podemos destacar que todo trabalho planejado e aplicado pelos professores, conforme descrição nos Planos de Trabalho Docente (PTD), visam uma abordagem totalmente individualizada e própria a cada faixa etária e capacidade de aprendizagem de cada aluno (a)

dentro de suas turmas. São pensadas e programadas ações junto a aplicação dos conteúdos voltados a cada particularidade e individualidade de cada perfil, buscando sempre o enfoque nas potencialidades e interesses das demandas, para que o trabalho curricular interventivo tenha sentido e possa agregar e somar no desenvolvimento integral do nosso público alvo das escolas especializadas.

Destaca-se neste contexto, a importância da adaptação do currículo para torná-lo acessível aos educandos. Para Zimmermann e Strieder (2010) a educação inclusiva busca compreender e aceitar o outro na sua especificidade. Implica mudança no modo de pensar, na perspectiva educacional e abre horizontes para o desenvolvimento de sociedades mais inclusivas. Desse modo, a educação inclusiva é aceita quando abandona-se a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo.

Nesse sentido, Frias (2008) é importante enfatizar que não é suficiente, somente acolher os alunos com necessidades educacionais especiais, mas propiciar condições favoráveis para o desenvolvimento da aprendizagem e para que ele de fato seja incluso, desenvolvendo atividades, atendendo as suas especificidades. Assim, importante se torna que os sistemas de ensino se organizem para assegurar as matriculas, mas também garantam a permanência de todos os alunos, sem perder a intenção pedagógica e a qualidade do ensino (FRIAS, 2008).

Na educação inclusiva, é recomendado que a escola se prepare para enfrentar o desafio de ofertar uma educação de qualidade, considerando que cada escola apresenta características peculiares e um conjunto de valores e informações que as tornam únicas. Por isso, na atualidade o desafio da escola é trabalhar com a diversidade no intuito de construir um novo conceito do processo de ensino, eliminando as principais barreiras que impedem que a inclusão aconteça. Para que a educação inclusiva aconteça, pode-se

destacar que esta engloba diversos fatores, como salas de aulas com um número reduzido de alunos, profissionais capacitados e também acessibilidade para todos os educandos com necessidades educacionais especiais.

Cassimiro (2012) ressalta que a educação é um direito de todos, crianças, adolescentes e adultos, independente da dificuldade. A constituição (1988) afirma que todos somos iguais perante a lei, sem distinção. A educação inclusiva tem como finalidade participar de forma ativa na construção de sua vida pessoal, tendo uma existência de qualidade e feliz.

Desta forma, refletir sobre adaptações curriculares, exige proposição de ações sobre as chamadas adaptações de acessibilidade ao currículo e as adaptações pedagógicas. Para Korik (2012), as adaptações de acessibilidade ao currículo dizem respeito a eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas, sendo fundamental para que o aluno possa frequentar a escola regular de forma autônoma, participando das atividades escolares propostas para os demais educandos. Korik (2021, p. 4) complementa,

> Condições físicas, materiais e de comunicação, como por exemplo, rampas, de acesso e banheiros adaptados, apoio de intérpretes de LIBRAS e/ou capacitação do professor e demais colegas, transição de textos para Braille e outros recursos pedagógicos adaptados para deficientes visuais, uso de comunicação alternativa com alunos com paralisia cerebral ou dificuldades de expressão oral (KORIK, 2012, p. 4).

Com relação às adaptações curriculares, enfatiza-se o planejamento, os objetivos, as formas de avaliação e o currículo

como um todo, sendo repensado para atender as necessidades de todos os alunos, propiciado a sua formação integral.

Desse modo, tornar realidade as adaptações curriculares é um dos caminhos para que sejam atendidas as necessidades de aprendizagem especifica de cada educando. Para que a Educação Especial atinja seus objetivos propostos, é preciso que o currículo para essa modalidade de educação seja adaptado a realidade dos educandos. Contemplando as necessidades e especificidades de cada aluno.

Segundo Sá (2011), as adaptações curriculares propostas pelo MEC para a educação especial buscam promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos, que apresentam necessidades educacionais especiais, tendo como ponto de referência a elaboração de projeto pedagógico e implementação de práticas de inclusão no sistema escolar, que devem basear-se nos seguintes aspectos:

1. atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino- aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
2. identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
3. adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículos;
4. flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos alunos;
5. possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros não convencionais, para favorecer o processo educacional (SÁ, 2011, p. 1).

Korik (2012) afirma que de acordo com o MEC/SEESP/SEP 919980, as adaptações curriculares devem acontecer em três níveis:

> Adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar) que devem focar principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no nível de sala de aula e no nível individual. Adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem, principalmente, à programação das atividades elaboradas para sala de aula. Adaptações individualizadas do currículo, que focam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno (KORIK, 2012, p. 4).

É preciso que se façam as adaptações curriculares necessárias para a promoção de uma educação mais inclusiva, entretanto, cabe frisar que é de grande importância a formação continuada do professor em educação especial para que ele desenvolva uma educação que de fato contribua para a formação de alunos com deficiências, que não desenvolva a educação baseada nos moldes da educação desenvolvida no ensino regular, porque corre-se o risco de apenas reproduzir e tentar se aproximar a esse modelo, não dando a educação especial, a sua especificidade, ou seja, não construindo a sua identidade.

As práticas docentes proporcionam as diversas etapas de desenvolvimento e matrículas dos estudantes da escola de educação básica na modalidade de educação especial um direcionamento e metodologias multifuncionais diversificadas, porque abordam toda a grade curricular do Caderno Pedagógico de número quatro (04), disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Paraná - SEED para as escolas especializadas que são mantidas

pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais do Estado do Paraná.

O material possibilita nortear as práticas e intervenções curriculares conforme os ciclos e etapas em que se encontram matriculados os alunos e alunas. Dentro da organização Administrativa e Pedagógica das escolas especializadas do Estado do Paraná vale destacar que esta organização acontece da seguinte forma, conforme Parecer 07/2014 e bicameral 018/2018:

- ✓ Educação Infantil: Estimulação Essencial - alunos de 0 a 03 anos de idade;
- ✓ Pré Escolar - alunos de 04 e 05 anos de idade;
- ✓ Ensino Fundamental: 1 Ciclo (1, 2, 3 e 4 Etapa) - alunos de 06 a 10 anos;
- ✓ 2 Ciclo (1, 2, 3, 4, 5 e 6 Etapa) - alunos de 11 a 16 anos;
- ✓ Ensino Fundamental- Fase I - Educação de Jovens e Adultos - alunos acima de 16 anos;

Desta forma, os docentes conseguem direcionar os planejamentos das turmas e alunos (as) de maneira dinâmica e organizada, podendo flexibilizar e aplicar os conteúdos do currículo de forma contextualizada e específica para as necessidades da nossa demanda.

Todo reordenamento e aplicabilidade das práticas docentes dentro da escola especializada é totalmente passível de adequação e alteração, à medida que os docentes vão conhecendo os alunos e suas especificidades. Assim, os docentes compreendem a importância e a necessidade da mudança e da flexibilização de suas práticas

pedagógicas, buscando as melhores maneiras de promover o ensino aprendizagem de forma afetiva e efetiva, de acordo com cada perfil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi discutido sobre o currículo e sua configuração como um elemento fundamental na inclusão de alunos e alunas, bem como, para o desenvolvimento de suas habilidades. Ressaltou-se ainda como se constitui na prática e sobre o currículo humanizado, bem como, a importância da adaptação do currículo e a prática docente, visando promover um ensino que contemple as especificidades de cada educando, considerando as potencialidades e habilidades, por meio de um currículo humanizado que possibilite ou ensino afetivo e efetivo, promovendo a autonomia dos alunos (as).

Dessa forma, é preciso que a escola, contemple o ensino através de um currículo aberto e flexível que possa ser modificado pelo docente, à medida que conheça seus educandos e compreenda a importância de fazer as adaptações curriculares necessárias para o desenvolvimento de seus alunos e alunas. É preciso possibilitar aos alunos (as) situações e experiências educacionais que propiciem avanços e a sua permanência na escola, em situações de aprendizagens, favorecendo o seu desenvolvimento integral, desafiando as suas potencialidades para que tenham autonomia dentro e fora da escola.

Cabe frisar que a política de educação inclusiva na perspectiva da escola para todos, não se reduz somente ao acesso e permanência desses alunos nas escolas, mas faz-se necessário que seja elaborado um currículo que realmente contemple as reais necessidades dos alunos com deficiências. É preciso elaborar um

currículo humanizado, aberto e flexível para garantir o desenvolvimento das potencialidades de cada educando, favorecendo a aquisição de novas habilidades e autonomia na vida diária do público alvo da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1997.

BEYER, H. O. "A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação". **Revista do Centro de Educação**, n. 22, 2003.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Mistério da Educação, 2008.

CASSIMIRO, P. R. "Educação Inclusiva". **InfoEscola** [2012]. Disponível em: <www.infoescola.com>. Acesso em: 30/08/2021.

DUTRA, C. P. "Inclusão". **Revista da Educação Especial**, vol. 4, n. 1, 2008.

EFFGEN, A. P. S. **Educação especial e currículo escolar**: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas (Dissertação de Mestrado em Educação). Vitória: UFES, 2011.

FRIAS, E. M. A. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do Ensino Regular. Curitiba: SEED, 2008.

GALLIANO, A. G. **O método científico**: teoria e prática. São Paulo: Editora Harbra, 1986.

GALVÃO, E. S. “Concepções sobre currículo”. *In*: OGLIARI, C. R. N.; SILVA, M. R. F. (coords.). **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba: SEED, 2019.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. “Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: Uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, 2009.

HONEFF, C.; COSTAS, F. A. T. “Formação para a educação especial na perspectiva inclusiva: o papel das experiências pedagógicas docentes nesse processo”. **Revista Reflexão e Ação**, vol. 20, n. 1, 2012.

JESUS, A. R. “Currículo e Educação: Conceito e Questões no Contexto Educacional”. **Portal UFS – Lagarto** [2015]. Disponível em: <www.lagarto.ufs.br>. Acesso em: 08/03/2022.

KORIK, V. F. “Adaptação Curricular”. **Blog Caminhos da Inclusão** [2012]. Disponível em: <www.caminhosdainclusao.blogspot.com>. Acesso em: 30/05/2022.

LOPES E. “Flexibilização Curricular: um caminho para o atendimento de aluno com deficiência, nas classes comuns da Educação Básica”. **Portal Dia a Dia Educação** [2008]. Disponível em: <www.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 30/05/2022.

MARQUES, J. D. “Um olhar sobre o currículo inclusivo para além dos aspectos burocráticos”. **Revista Educação Pública**, vol. 20, n. 21, 2020.

MERCADO, E. L. O.; FUMES, N. L. F. “Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da inclusão escolar”.

Anais do X Encontro Internacional de Formação de Professores. Aracaju: ANPED, 2017.

MOREIRA, A. F. B. "As reformas curriculares como instrumento de controle da escola, do professorado e do aluno". **Cadernos para o Professor**, vol. 8, n. 10, 2000.

MOREIRA, C. J. M. "Política pública de educação inclusiva: entre o ideal legal e o real existencial no cotidiano escolar". **Anais do II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. São Paulo: ANPAE, 2011.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006.

REGO, J. K.; BARRETO, R. Q.; BENÍCIO, D. R. F. "O currículo na escola inclusiva: uma perspectiva na educação especial". **Anais do II Congresso Internacional de Educação Inclusiva**. Campina Grande: CINTED, 2016.

SÁ, E. D. "Adaptações Curriculares: diretrizes nacionais para a educação especial". **Banco de Escola** [2011]. Disponível em: <http://www.bancodeescola.com>. Acesso em: 30/04/2022.

SANTOS, N. J. M. "O currículo escolar no contexto da educação inclusiva: campo de conflito entre o 'normal' e o 'anormal". **Debates em Educação**, vol. 3, n. 5, 2011.

SCHEIBE, L.; BOMBASSARO, T. "Sala ambiente currículo, cultura e conhecimento escolar". **Escola de Gestores** [2012]. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 08/03/2022.

SILVA, D. C. A. A. "Currículo, Identidade, Etnia e Raça". **Brasil Escola** [2012]. Disponível em: <www.brasilescola.uol.com.br>. Acesso em: 08/02/2022.

SILVA, M. **Educação Especial e inclusão escolar**. Curitiba: Editora IBPEX, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

SILVA, V. C.; MOREIRA, L. C. "Currículo na escola inclusiva: o estigma da diferença". **Anais do XV Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: EDUCERE, 2008.

SOARES, A. P. T. "Estudos de currículo e linguagem – referenciais para pesquisa sobre identidades sociais no ensino de História". **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 3, n. 5, 2008.

STRIEDER, R. ZIMMERMANN, R. L. G. "A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem". **Caderno de pesquisa: Pensamento educacional**, vol. 05, n. 10, 2010.

VENTURINI, A. "O direito de aprender e participar". **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012.

VIEGAS, E. R. S.; SANTANA, C. F. P. A.; NODA, C. M. C. "Concepção de currículo como construção histórico-social: breves considerações". **Revista de Educação**, vol. 9, n. 16, 2020.

VIEIRA, A. B. **Currículo e Educação Especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos (Tese de Doutorado em Educação). Vitória: UFES, 2012.

CAPÍTULO 9

Organização e Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas de Acesso ao Currículo a Alunos Público-Alvo da Educação Especial dos Anos Finais do Ensino Fundamental

ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ACESSO AO CURRÍCULO A ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcileno de Sousa Favacho

Sônia Regina dos Santos Teixeira

Orlando Sérgio Pena Mourão Júnior

O estudo relatado neste capítulo é parte dos resultados de uma pesquisa de campo realizada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação – GEPEHC, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA, que tem por objetivo sistematizar e produzir conhecimentos na perspectiva do projeto científico de Lev Semionovitch Vigotski e analisar as implicações práticas de tais conhecimentos para a área da educação.

Neste trabalho, enfatizamos os estudos curriculares, problematizando as práticas pedagógicas, com ênfase para as práticas inclusivas que contribuem para que os (as) alunos (as) que constituem o público-alvo da educação especial, a saber, estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, 2011), que frequentam a escola regular, sejam de fato incluídos no processo educativo.

Um dos maiores desafios da educação inclusiva é garantir o direito à educação escolar a grupos humanos, que tradicionalmente, tiveram esse direito negado, dentre os quais ganham destaque os estudantes Público-Alvo da Educação Especial – PAEE. O desafio nesse sentido não se trata apenas de garantir que esses (as) estudantes

estejam no ambiente escolar, mas em oferecer condições adequadas à realização de um trabalho pedagógico de qualidade (LOPES; CAPELLINI, 2015), que lhes possibilite avançar em seus processos de desenvolvimento.

Nesse percurso, é importante que o processo educativo, concebido como um processo dinâmico, ativo e dialético (VIGOTSKI, 2003), seja organizado intencionalmente com práticas que potencializem o processo de inclusão e que favoreçam o acesso ao currículo, à aprendizagem, à permanência e à participação efetiva dos alunos PAEE nas atividades escolares (ROPOLI *et al*., 2010), contribuindo, desse modo, para que eles (as) se desenvolvam como personalidades conscientes (TEIXEIRA; BARCA, 2019).

É evidente, no entanto, que o processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial ainda é marcado por lacunas relacionadas ao caráter pedagógico da escola, o que decorre de múltiplas determinações, dentre os quais destaca-se os processo de formação inicial dos professores, que geralmente não oferece uma sólida formação teórico-prática que lhes possibilitem organizar as condições pedagógicas necessárias para a realização de uma prática consciente junto aos estudantes, dentre eles, os que são público-alvo da educação especial.

Desse modo, a organização de práticas pedagógicas que considerem os (as) estudantes, de um modo geral, incluindo aqueles vinculados à educação especial, como pessoas completas, integrais, cujo desenvolvimento é explicado pelas relações sociais que participam, torna-se algo complexo para os (as) professores (as), que geralmente não são preparados para operar com as contradições imanentes à realidade escolar e precisam encontrar formas de atender às especificidades do processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos (TEIXEIRA; MELLO, 2016).

Para os (as) professores (as) que atuam nos anos finais do ensino fundamental, o desafio de tornar o currículo acessível aos (às) alunos (as) PAEE é ainda mais complexo, uma vez que eles (as) geralmente possuem muitas turmas, trabalham em turnos diferentes, em mais de uma escola e até mesmo em redes de ensino diferentes. Com isso, consequentemente, têm um número maior de alunos (as) da educação especial e com especificidades distintas entre si, inclusive em uma mesma turma.

Piovezan e Dal Ri (2019) afirmam que esses aspectos configuram a "intensificação do trabalho docente", caracterizada pela ampliação no número de aulas lecionadas, maior quantidade de turmas, escolas e de alunos, dentre outros aspectos, que interferem significativamente no modo de vida fora da escola, afetando a saúde mental dos (as) professores (as) e refletindo na qualidade da prática docente.

Desse modo, por trás de todo desafio imposto aos (às) professores (as) para a efetivação da inclusão escolar dos (as) alunos (as) vinculados (as) à educação especial e a tarefa incansável de organização de práticas pedagógicas que contribuam para que eles (as) tenham acesso ao currículo, estão esses fatores que os limitam diante de sua prática docente, fatores estes que estão estreitamente ligados às formas de reorganização do trabalho que se instalam nas escolas, mesmo que de forma silenciosa (HYPÓLITO, 2011).

Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo analisar os processos de organização e desenvolvimento das práticas pedagógicas que contribuem para que estudantes vinculados à educação especial de uma escola pública tenham acesso ao currículo, levando em consideração os diversos fatores implícitos que constituem o processo educativo.

O estudo tem como principal referência teórico-metodológica a teoria histórico-cultural, elaborada por Vigotski

(1896-1934), nas décadas 1920 e 1930, na antiga União Soviética. De acordo com essa perspectiva teórica, o ser humano se constitui como uma personalidade consciente nas e pelas relações sociais que participa.

A pesquisa ocorreu no período de janeiro a março de 2020 em uma turma de 7º ano de uma escola pública do ensino fundamental, de um município do estado do Pará, tendo como participantes quatro professores de disciplinas específicas de uma turma de 7º ano, uma professora bilíngue, uma profissional de apoio escolar – mediadora, um aluno com paralisia cerebral (com perda auditiva e sem fala convencional) e uma aluna também com paralisia cerebral, usuária de cadeira de rodas, sem fala convencional.

Para a produção de informações que deram origem a este estudo, realizamos os procedimentos de observações, entrevistas e levantamento documental no contexto escolar com foco para as ações pedagógicas dos professores regentes, de uma professora bilíngue e uma profissional de apoio escolar – mediadora que exerciam suas funções na turma pesquisada. Esses procedimentos foram registrados em diário de campo, fotografias e vídeos, cujos participantes assinaram o termo de consentimento esclarecido para autorização das informações produzidas durante o percurso da pesquisa.

Uma vez feitas essas considerações iniciais, após esta introdução, a análise sobre os processos de organização e desenvolvimento das práticas pedagógicas de acesso ao currículo a alunos público-alvo da educação especial de uma turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental será aqui realizada em duas seções e suas respectivas subseções. Na primeira seção, intitulada **"**Práticas pedagógicas de acesso ao currículo: do que estamos falando?", empreendemos esforços para conceituar o que denominamos de "práticas pedagógicas de acesso currículo", termo ainda não muito frequente na literatura e que está ligado diretamente ao conceito de

currículo como práxis. Na segunda seção, intitulada "Os processos de organização e desenvolvimento de práticas de acesso ao currículo", apresentamos os resultados do estudo organizados em suas subseções, a saber: 1. Práticas pedagógicas fora da sala de aula e 2. Práticas pedagógicas no contexto da sala de aula. Finalmente, apresentaremos as nossas considerações finais sobre o estudo.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ACESSO AO CURRÍCULO: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

No processo de inclusão escolar de alunos (as) que constituem o público da educação especial, um dos maiores entraves está relacionado à falta de acessibilidade[13], de modo particular, a acessibilidade ao currículo (FERNANDES; ANTUNES; GLAT, 2013), o que de certa forma, remete ao trabalho docente e às práticas pedagógicas que se concretizam na escola.

Historicamente, a ausência de acessibilidade se reflete, sobremaneira, no espaço escolar, que, tendo sido construído sob a perspectiva do aluno "normal" não está preparado para receber crianças e jovens com necessidades especiais (FERNANDES; ANTUNES; GLAT, 2013). Inclui-se aí, o próprio currículo escolar que nem sempre é acessível a esses alunos.

Portanto, para que possamos esclarecer o leitor o que estamos denominando de práticas pedagógicas de acesso ao currículo, torna-se necessário, primeiramente, que esclareçamos o que compreendemos por currículo, uma vez que toda prática pedagógica gira em torno do currículo (SACRISTÁN, 2000).

[13]As autoras definem "acessibilidade" como a eliminação ou redução das barreiras que "consistem em qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade das pessoas se comunicarem e terem acesso à informação" (FERNANDES; ANTUNES; GLAT, 2013, p. 55).

Concordamos com Sacristán (2000), que o currículo não se restringe unicamente à seleção de conteúdos de ensino, o que muitas vezes se reduz à "prática pedagógica de ensino", sem levar em consideração os múltiplos tipos de práticas de natureza política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, dentre outras. Para o autor:

> o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas" (SACRISTÁN, 2000).

Portanto, ao tratar do currículo, não nos referimos apenas ao acesso aos conteúdos escolares, uma vez que a função educadora e socializadora da escola não se resume ao ensino de conteúdos, nem tampouco a um currículo que apenas pretende refletir o esquema socializador, formativo e cultural da escola (SACRISTÁN, 2000). Compreendemos o currículo como práxis, ou seja, como o conjunto das práticas sociais vivenciadas na escola, que são organizadas e desenvolvidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos, que se organizam de forma intencional, para atender determinadas expectativas educacionais (FRANCO, 2016).

Franco (2016) argumenta sobre a necessidade de as práticas pedagógicas assumirem um caráter "crítico-emancipatório", ou seja, a se orientarem por uma concepção de formação humana comprometida com a transformação social, com a superação das condições de opressão, submissão e alienação a que estão submetidas grande parte da humanidade (FRANCO, 2016).

A partir dessa colocação, podemos então dizer que as práticas pedagógicas de acesso ao currículo objetivam concretizar o processo ensino-aprendizagem dos alunos que constituem o público da educação especial, visando potencializar seus processos de

desenvolvimento, por meio de práticas inclusivas que lhes oportunizem o acesso ao currículo, para que sejam de fato incluídos no processo educacional na escola regular.

Se retornarmos à ideia apontada por Sacristán (2000), de que o currículo refere-se a todos os tipos de prática vivenciadas na sala de aula e fora dela e tendo a prática pedagógica orientada pelas concepções de currículo e vista sob a ótica da perspectiva crítico-emancipatória, logo inferimos que as práticas pedagógicas de acesso ao currículo também deverão ser pensadas de modo que contribuam para a inclusão de alunos vinculados à educação especial no contexto escolar de modo geral, dando-lhes as condições favoráveis para que avancem em seus processo de desenvolvimento humano, como pessoas concretas.

Desse modo, neste estudo, "práticas pedagógicas de acesso ao currículo", termo não comumente encontrado na literatura, assume, semanticamente, o significado de adaptação curricular ou acessibilidade curricular e refere-se a toda e qualquer prática organizada intencionalmente no ambiente escolar pelas pessoas envolvidas no processo educativo, que favoreçam a inclusão escolar, a aprendizagem dos alunos, a participação nas atividades acadêmicas e extracurriculares, a permanência no ambiente escolar e o avanço nos demais níveis de ensino.

OS PROCESSOS DE ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS DE ACESSO AO CURRÍCULO

A acessibilidade Curricular, assim como a adaptação curricular, apresenta uma definição ampla, ainda sendo objeto de muitos estudos e debates acerca de sua abrangência no campo

educacional. Todavia, falar de acessibilidade curricular ou adaptação curricular é falar de práticas pedagógicas, as quais neste estudo assumem uma visão crítico-emancipatória, ou seja, consideram a historicidade enquanto condição para compreensão do conhecimento e valorizam a formação humana (FRANCO, 2016). A prática pedagógica docente nessa perspectiva está profundamente relacionada aos aspectos multidimensionais da realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos (FRANCO, 2016).

Nesse sentido, as práticas de acessibilidade curricular também devem ser pautadas nessa perspectiva, voltadas para a formação humana, cuja organização deve dar-se de forma intencional e que dê sentido à ação (FRANCO, 2016). Compreendemos as práticas de acessibilidade curricular como uma intervenção pedagógica no processo educativo de alunos que apresentam limitações em seu processo de ensino-aprendizagem, com objetivo de romper as barreiras existentes nesse percurso de escolarização.

A acessibilidade curricular não é encontrada nos documentos legais existentes com essa nomenclatura. No entanto, baseando-se no documento intitulado "Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de pessoas com necessidades especiais", elaborado pelo ministério da educação no ano de 1998, encontramos cinco níveis distintos de adaptações curriculares, a saber: I) as adaptações no nível do projeto pedagógico, II) adaptações relativas ao currículo dos componentes curriculares, III) adaptações individualizadas do currículo, IV) adaptações de acesso ao currículo e V) adaptações nos elementos curriculares (BRASIL, 1998).

Do ponto de vista teórico, esse documento aponta as formas e as instâncias pelas quais perpassam as práticas que favoreçam o acesso ao currículo por parte dos alunos. Para além disso, esta

pesquisa deu condições para elencar duas grandes categorias ou formas de organização das práticas de acessibilidade curricular, que envolvem, não somente os aspectos previstos no documento mencionado, mas também outros elementos importantes, por acreditar que a educação escolar se configura como uma responsabilidade social, política e administrativa e não apenas docente. São elas:

> - As práticas oriundas da organização da secretaria municipal de educação: que são vistas sob a ótica de serviços essenciais, tais como: disponibilização de profissionais para realizarem o apoio pedagógico aos alunos PAEE nas turmas comuns, oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE nas salas de recursos multifuncionais, formações continuadas aos professores e demais profissionais e formulação de documentos que orientam as práticas pedagógicas a esses profissionais;
>
> - As práticas inerentes à organização do contexto escolar, que não se resumem às práticas de acessibilidade dos conteúdos de ensino, referindo-se a todo e qualquer tipo de prática que contribua para que alunos PAEE tenham progresso em seu desenvolvimento e no processo de inclusão escolar.

Machado e Capellini (2016) ressaltam que tais práticas

> deverão se estender a todas as esferas do ambiente escolar. Há de se dispor de todo o meio necessário para proporcionar igualdade de condições de convivência e aprendizagem ao aluno público-alvo da

> Educação Especial (MACHADO; CAPELLINI, 2016).

Portanto, as práticas de acessibilidade curricular envolvem os diversos sujeitos inseridos no contexto escolar, uma vez que o aluno pode transitar em todos os espaços escolares e interagir com seus pares nesses ambientes, para o que, necessitará de algum tipo de acessibilidade.

Por isso, deve-se pensar em organizar estratégias que possibilite a acessibilidade a todos os espaços escolares e aos serviços disponibilizados pela escola, contribuindo dessa forma, para a construção de uma escola inclusiva.

Neste estudo demos ênfase à segunda categoria, que são as práticas inerentes à organização do contexto escolar. Quanto a essas práticas, destacamos dois tipos: I – práticas pedagógicas fora da sala de aula e II – práticas pedagógicas no contexto da sala de aula, que sistematizamos a seguir.

Práticas pedagógicas fora da sala de aula

Enfatizamos que apenas a efetivação da matrícula na escola regular e as práticas realizadas no contexto da sala de aula não fazem da escola um espaço inclusivo e nem tampouco bastam para garantir a efetivação da inclusão escolar. Para que isso aconteça é necessário a escola

> formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar, sua estrutura, organização, seu

> projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas (GLAT; BLANCO, 2013).

Observa-se, portanto, que não só os conteúdos de ensino e as práticas docentes devem passar por adaptações, mas todas as práticas que se fizerem necessárias no contexto escolar. Além disso, requer que todos os aspectos constitutivos da escola, incluindo a gestão de cada unidade de ensino e dos sistemas educacionais sejam reestruturados (GLAT; BLANCO, 2013). Também, torna-se necessário que seja identificado na escola os aspectos que representam barreiras e que refletem no processo de desenvolvimento e de inclusão escolar dos alunos vinculados à educação especial.

Outro grande desafio das escolas é o de garantir que os alunos da educação especial sejam vistos como os demais alunos que não são dessa modalidade, que não vivenciem ações e situações segregadoras e tenham condições dignas de convívio e interação no ambiente escolar. Vigotski já expressava e defendia essa ideia. O autor defendia uma escola que acolhesse a todos, independentemente das peculiaridades de seus processos de desenvolvimento e que oportunizasse uma educação coletiva (VAN DER VEER; VALSINER, 1996)

Nesse sentido, a organização de práticas fora da sala de aula, envolvendo todos os sujeitos do contexto escolar, constitui aspecto importante do processo de inclusão de alunos PAEE e da construção de uma proposta educacional inclusiva, equânime e de qualidade. No contexto pesquisado, essas tentativas se manifestaram basicamente de dois modos:

A) Organização do processo de matrícula e organização dos alunos nas turmas comuns: a escola lócus deste estudo, até o

período em que foi realizada a pesquisa, possuía 64 (sessenta e quatro) alunos PAEE, com distintas deficiências e especificidades educacionais, matriculados regularmente no ano letivo de 2020, distribuídos em 29 (vinte e nove) turmas comuns existentes em três turnos (DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

A direção escolar, a gestão pedagógica, o secretário escolar e os professores da SRM acompanharam todo o processo de matrícula, atentando-se para as particularidades dos alunos PAEE quando estes foram alocados nas turmas comuns, para o total de alunos das turmas, alunos com graus de comprometimento comportamental, bem como a localização física e acesso às salas de aulas, dentre outros.

Essas práticas evidenciam que os desafios das mudanças devem ser assumidos pela coletividade escolar à medida em que a organização no contexto escolar é atravessada por decisões da escola e de certa forma vão afetar os processos escolares, de ensino-aprendizagem (ROPOLI *et al.*, 2010) e, consequentemente, o processo de inclusão escolar desses alunos. Mostram também que a escola como um todo precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologias e recursos pedagógicos para oferecer um processo educativo inclusivo e de qualidade aos alunos que constituem a educação especial (GLAT; BLANCO, 2013).

B) Reuniões pedagógicas: As práticas de docentes e de outros profissionais que atuam na turma comum como apoio pedagógico aos alunos PAEE precisam ser direcionadas para que ambos possam organizar intencionalmente suas práticas pedagógicas, de modo que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem e a inclusão escolar.

Nesse sentido, as reuniões pedagógicas organizadas pela escola objetivaram discutir com esses profissionais, estratégias e alternativas pedagógicas que favorecessem o acesso ao currículo aos

alunos PAEE nas turmas comuns e pautaram-se em reflexões sobre a operacionalização do trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos.

No entanto, as condições de trabalho desses profissionais não favorecem a realização de uma prática satisfatória. Durante o desenvolvimento dessa ação, muitos professores expuseram seus descontentamentos e angústias face ao desconhecimento de práticas que atendam as especificidades dos alunos PAEE e que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Oliveira e Machado (2013) reforçam que tais atitudes são decorrentes do próprio processo de formação de professores, que comumente teorizam a educação inclusiva em aulas esvaziadas do teor didático-prático e político e que no cotidiano escolar não dão suporte à prática docente, invadindo os professores de sentimentos que vão desde a perplexidade à frustração e à exaustão.

No bojo dessa discussão, os professores destacaram um aspecto específico que se refere ao ciclo no qual lecionam, os anos finais do ensino fundamental, em cujas turmas, as aulas são semanais, ao longo do ano letivo e devido a isso não estabelecem contatos constantes com os alunos, o que dificulta consideravelmente as práticas de acessibilidade curricular, com técnicas e metodologias acessíveis.

Elias, Zoppo e Kalinke (2019) problematizam que contrário a isso, nos anos iniciais do ensino fundamental, devido nas turmas haver apenas um professor regente, responsável pela educação da mesma turma todos os dias do ano letivo, é possível desenvolver diversas técnicas e utilizar diferentes recursos que contemplem as áreas do conhecimento, de maneira diferenciada em relação às demais etapas da educação escolar.

Além das limitações mencionadas pelos (as) professores (as) quanto à elaboração de recursos didáticos que tornem suas aulas

acessíveis aos alunos PAEE, incluindo a utilização de ferramentas tecnológicas, há também outros fatores que limitam suas práticas docentes, dentre os quais destacam-se: ausência de preparo pedagógico voltado para atenderem especificamente os alunos PAEE nas turmas comuns, salas superlotadas, demora na contratação dos profissionais de apoio aos alunos e a insuficiência do serviço realizado na sala de recursos multifuncionais - SRM. Eles consideram que são poucos profissionais lotados nas SRM para uma demanda enorme de alunos PAEE na escola, má distribuição e gerenciamento da hora-atividade docente, culminando com a realização do planejamento escolar em seus domicílios.

Tais dados revelam um cenário de precarização do trabalho docente, sob a forma de "intensificação do trabalho docente", que está diretamente relacionada ao tempo, ao ritmo e à carga de trabalho dos professores (HYPÓLITO, 2011) e de flexibilização do trabalho docente, que consiste na ampliação das competências e funções a serem realizadas pelos docentes no interior da escola e fora dela (HYPÓLITO, 2011).

Práticas pedagógicas no contexto da sala de aula:

O processo de construção e de implementação das práticas de adaptação ou acessibilidade curricular é um desafio constante, assim como é a construção do próprio currículo (OLIVEIRA; MACHADO, 2013), mas é uma prática necessária e que deve ser compreendida como uma intervenção pedagógica.

Lopes (2017), em um estudo acerca das adaptações curriculares, apresenta alguns critérios que deverão ser seguidos na construção dessa prática. Baseados nesses critérios e a partir da realidade pesquisada, aprofundados também em outros estudos, elaboramos uma sequência de critérios necessários que

consideramos relevantes no processo de organização das práticas de acessibilidade curricular. São eles:

A) Sondagem dos conhecimentos prévios do/a estudante PAEE

Lopes (2017) ressalta a importância de se fazer a sondagem de quais conhecimentos o aluno já possui e quais está em vias de desenvolver em cada disciplina/componente curricular, que servirá como base para ampliação de conhecimentos necessários referentes ao nível escolar no qual ele/a se encontra matriculado (a).

Essa etapa serve também para identificar em qual nível de conhecimento o (a) aluno (a) se encontra, se está compatível com a série na qual está matriculado, cuja informação será importante durante o ensino dos conteúdos da sala comum e a elaboração das estratégias que ajudarão o (a) aluno (a) na aquisição dos conhecimentos necessários, relativos à série/ano em que está cursando.

B) As necessidades educacionais baseadas nas potencialidades e dificuldades do/a estudante PAEE

No momento da realização da sondagem acerca dos conhecimentos prévios é necessário atentar-se para os aspectos que limitam ou potencializam o processo de desenvolvimento do (a) estudante PAEE no contexto escolar, nas diferentes disciplinas e em outros ambientes (LOPES, 2017).

Nesse sentido, é relevante considerar as especificidades de cada estudante, evidenciando-se não a condição de deficiência, mas sim a funcionalidade de cada uma (a) no processo educacional.

Associa-se a esse aspecto as ideias de Vigotski, ao falar dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. Para o autor (2018), nesse processo de desenvolvimento não se deve dar ênfase naquilo que falta à criança, naquilo que ela não é, mas sim considerar aquilo que ela possui e do que ela apresenta.

Importa, portanto, nesse processo, compreender como esse (a) aluno (a) se desenvolve, quais são as possibilidades que suas potencialidades apresentam e que podem ser utilizadas em favor de seu desenvolvimento, que por sua vez, ajudarão no momento da elaboração dos recursos pedagógicos.

C) O currículo oficial

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), por sua vez, reforça a ideia de que na intenção de tornar acessível o currículo aos alunos da educação especial, todas as práticas devem respeitar o currículo oficial por meio de metodologias acessíveis que atendam às especificidades desses (as) alunos (as).

Após a identificação das potencialidades e dificuldades do (a) aluno (a) vinculado à educação especial e dos conhecimentos prévios relacionados aos componentes curriculares, parte-se para a elaboração do material didático-pedagógico, que deve ter como ponto de partida o currículo oficial (LOPES, 2017).

D) A colaboração entre professor da turma comum e profissionais da educação especial

Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) destacam em seu estudo que, no contexto escolar, o trabalho em conjunto dos profissionais

envolvidos é um dos fatores mais relevantes para se chegar ao sucesso na inclusão escolar.

Sala, Morena e Duarte (2000) coadunam com essa assertiva e ressaltam que a proposta colaborativa viabiliza a inclusão na escola, seja na sala de aula ou fora dela.

No processo de construção das práticas pedagógicas de acesso ao currículo, os (as) professores (as) da turma comum e os profissionais da educação especial devem atuar de forma colaborativa, em consonância com as mesmas propostas do que está sendo trabalhado no contexto da sala de aula.

Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) afirmam que no ensino colaborativo esses profissionais devem dividir as responsabilidades da sala de aula na elaboração do planejamento, na criação das atividades e também no processo avaliativo dos/as alunos. Acrescentamos a importância da participação do coordenador pedagógico durante todo o processo.

E) A elaboração das atividades

As atividades de ensino precisam ser elaboradas de forma a atender as especificidades dos (as) alunos (as), baseadas nas potencialidades e dificuldades identificadas após a sondagem dos conhecimentos prévios. Estas devem pautar-se no currículo e nos mesmos conteúdos de ensino destinados à turma na qual determinado/a aluno/a PAEE encontra-se matriculado.

Na elaboração dessas atividades, que Beyer (2013, p. 30) denominou de "princípio da ajuda diferenciada na aprendizagem", deve-se considerar o ritmo e os níveis de aprendizagem dos (as) alunos (as), individualmente, sabendo-se que alguns aprendem com mais facilidade e rapidez e outros com mais lentidão.

F) Avaliação e registros do processo avaliativo dos/as alunos/as

Todo o percurso traçado, desde a sondagem dos conhecimentos previamente adquiridos pelos (as) alunos (as) até a aplicabilidade das atividades adaptadas deve ser registrado. Nesse registro também devem constar informações sobre como foram desenvolvidas as atividades e como o (a) aluno (a) as concebeu, apontando para aspectos que mostram os avanços e as limitações na realização de tais atividades e de que forma tais práticas contribuem para o desenvolvimento desses alunos.

Para Beyer (2013), é injusto avaliar o desempenho de diferentes alunos (as) com os mesmos critérios ou as mesmas medidas, pois, embora o currículo seja único para todos, as estratégias e as atividades precisam ser diferenciadas, não distante daquilo que se é ensinado numa mesma turma comum. No entanto, deve-se levar em consideração as características únicas individuais no momento da elaboração de tais atividades, as quais devem ser acessíveis à compreensão dos (as) alunos (as).

G) A avaliação da aplicabilidade dos recursos elaborados

Essa etapa requer que todo o processo construído até o momento da aplicabilidade dos recursos elaborados seja avaliado pelos (as) professores (as) das turmas comuns e pelos/as profissionais da educação especial, ou professor (a) especializado (a) (quando for a realidade de cada sistema de ensino), a partir do resultado obtido no desenvolvimento do/aluno/a.

Lopes (2017) ressalta a importância desse procedimento, pois a adaptação curricular deve ser acompanhada de reflexões, avaliações constantes e revisões contínuas.

A elaboração e a aplicabilidade equivocada das atividades e dos recursos podem resultar em práticas descontextualizadas e excludentes, uma vez que aquilo que se pensou ser acessível, na verdade pode não ser. Por isso a importância de avaliar os recursos elaborados e sua aplicabilidade, o que deve ocorrer de forma conjunta entre os profissionais envolvidos nesse processo e a partir daí, reelaborá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreendermos e refletirmos criticamente sobre as formas que se concretizam as práticas pedagógicas no contexto escolar, se estas contribuem efetivamente para que os (as) alunos (as) que constituem o público da educação especial tenham acesso ao currículo e favorecendo seus processos de ensino-aprendizagem, é necessário conhecermos os fatores implícitos à prática docente que ocorrem nas salas de aulas.

É necessário ter em vista que o processo de organização e desenvolvimento das práticas pedagógicas perpassam por fatores que se encontram implícitos às práticas desenvolvidas nas salas de aulas pelos docentes e referem-se a outros aspectos de natureza administrativa, social, política e econômica. Sendo assim, essas práticas não dependem unicamente das ações dos (as) docentes, mas de todos os sujeitos que estão inseridos no contexto escolar.

Ao problematizarmos as práticas pedagógicas, no contexto da educação inclusiva, voltadas aos alunos que constituem o público da educação especial, sinalizamos para a importância de se considerar os diversos fatores sociais, políticos e históricos dos sujeitos envolvidos no processo educativo e discutirmos os aspectos relacionados à formação docente e as condições de trabalho sob as

quais esses docentes realizam suas práticas. O estudo evidencia que tais condições interferem significativamente no processo de desenvolvimento dos (as) alunos (as

O estudo mostra também que um currículo escolar inclusivo e acessível precisa ser redefinido em termos de políticas que orientem a organização das práticas pedagógicas inclusivas, de modo a possibilitar a diversificação das possibilidades de aprendizagens e oportunizar um fazer pedagógico de caráter crítico-emancipatório.

Nessa linha de pensamento, encontramos na teoria histórico-cultural de Vigotski sustento teórico para o estudo e a análise da prática da acessibilidade curricular aos alunos PAEE na escola regular em nossa contemporaneidade, embora o autor não tenha utilizado esse termo em seus escritos. Convém afirmar, portanto, que a acessibilidade curricular pode ser compreendida e organizada face aos princípios educativos legais e à lei geral do desenvolvimento humano proposto por Vigotski (VIGOTSKI, 1930; 1931/2000).

Todavia, sabe-se que as possibilidades de desenvolvimento de cada pessoa sofrem influência direta do modelo socioeconômico adotado, que por sua vez configura o modelo educacional, pois as práticas pedagógicas são partes das práticas sociais de uma sociedade, assim como o currículo também o é. O currículo não é desvinculado da vida, da sociedade, das experiências sociais dos alunos. O currículo, sob uma visão histórico-cultural visa o desenvolvimento humano do homem e sua emancipação.

Destaca-se que no processo de organização das práticas de acessibilidade curricular faz-se necessário a participação coletiva e colaborativa de todos os sujeitos do contexto escolar, uma vez que o êxito do processo educativo de alunos PAEE está diretamente relacionado à indispensável colaboração entre professores das

turmas comuns e profissionais da educação especial, que devem compartilhar o mesmo objetivo comum.

No desenvolvimento dessa proposta existem barreiras de caráter político-administrativo que impedem ou dificultam que ela se materialize em práticas, ocasionando a precarização do trabalho docente e afetando com isso todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos PAEE.

A partir do contexto pesquisado, elencamos os fatores que ora se apresentam como elementos presentes na precarização do trabalho docente: demanda muito grande de alunos PAEE matriculados na escola, ausência de formação continuada destinada aos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental, incompatibilidade entre os horários destinados à hora-atividade com a disponibilidade dos professores da sala de recursos multifuncionais, dentre outros.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília: Planalto, 2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14/04/2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações Curriculares/secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 14/04/2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 14/04/2021.

ELIAS, A. P. A. J.; ZOPPO, B. M.; KALINKE, M. A. "Práticas inovadoras no trabalho com a disciplina de Matemática no Ensino Fundamental I: uma revisão sistemática". **Cadernos do Aplicação**, vol. 32, n. 2, 2019.

FERNANDES, E. M.; ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. "Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular". *In*: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva**: Cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2013.

FRANCO, M. A. R. S.; "Prática e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito". **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, vol. 97, n. 247, 2016.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. "Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva". *In:* GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva**: Cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2013.

HYPÓLITO, Á. M. "Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente". **Revista Educação: Teoria e Prática**, vol. 21, n. 38, 2011.

LOPES, S. A. "Adaptação Curricular: O que é? Por quê? Para quem? E como fazê-la?" **Educação Básica Revista**, vol. 3, n. 1, 2017.

LOPES, J. F.; CAPELLINI, V. L. M. F. "Análise da infraestrutura escolar e concepções dos alunos sobre sua escola". *In*: CAPELLINI, V. L. M. F.; FERES, G. G. (orgs.). **Ensino e Aprendizagem na**

Educação Básica: desafios curriculares. Bauru: Editora da UNESP, 2015.

MACHADO, P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. "Adequação curricular na sala comum para aluno com TEA: trabalhando a temática da eleição". **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociologia**, vol. 3, n. 6, 2016.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. "Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva". *In*: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva**: Cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2013.

PIOVEZAN, P. R.; DAL RI, N. M. "Flexibilização e Intensificação do Trabalho Docente no Brasil e em Portugal". **Revista Educação e Realidade**, vol. 44, n. 2, 2019.

ROPOLI, E. A. *et.al.* (org.). **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SALA, M. E.; MORENO, K. S.; DUARTE, A. A. P. "Limites e possibilidades do Atendimento Educacional Especializado numa escola de tempo integral". **Cadernos do Aplicação**, vol. 33, n. 1, 2020.

TEIXEIRA, S. R. S. T.; BARCA, A. P. A. "O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores". **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, vol. 24, n. 1, 2019.

TEIXEIRA, S. R. S.; MELLO, S. M. "Formação de professores: uma teoria para orientar a prática". *In*: CORRÊA, C. H.; CAVALCANTE, L. I. P.; BISSOLI, M. F. **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: Editora EDUA, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Editora Loyola, 1996.

VIGOTSKI, L. S. "Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada". **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 44, 2018.

VIGOTSKI, L. S. "Análisis de las funciones psíquicas superiores". *In*: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: Tomo III. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. R.; ZERBATO, A. P. "O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente". **Interfaces da Educação**, vol. 7, n. 19, 2016.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Adir Casaro Nascimento é doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora titular da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). E-mail para contato: adir@ucdb.br

Alex do Carmo Barbosa é professor da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Mestrando em Ciência da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay (UCPy). E-mail para contato: biologotk@hotmail.com

Andréia Regina Silva Cabral Libório é professora de Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail para contato: andreia.rsc20@gmail.com

Antônio Hilário Aguilera Urquiza é doutor em Antropologia pela Universidade de Salamanca (USAL). Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail para contato: hilarioaguilera@gmail.com

Camilla Viana de Souza Gonçalo é professora da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Alegre (ES). Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia Del Paraguay (UCPy). E-mail para contato: loramestrado@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Carlos Magno Naglis Vieira é doutor em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail para contato: vieira@ucdb.br

Cléia de Jesus dos Reis de Melo é licenciada em Pedagogia. Mestre em Educação. Doutora em Ciências da Educação. Especialista e pesquisadora na área de Educação Inclusiva. E-mail para contato: melocleia@yahoo.com.br

Dionísio Luís Tumbo é doutor em Ciências da Educação - Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho (UMinho). Professor Auxiliar na Universidade Pedagógica. E-mail para contato: detumbo78@gmail.com

Elói Martins Senhoras é economista, cientista político e geógrafo. Doutor em Ciências. *Post-doc* em Ciências Jurídicas. Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pesquisador do *think tank* IOLEs. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

Helena Venites Sardagna é professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Mestre e doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail para contato: helena-sardagna@uergs.edu.br

SOBRE OS AUTORES

Henrique Souza da Silva é vice-reitor do Seminário Maior São José na Diocese de Osasco. Mestre e doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail para contato: pehenriquesds@gmail.com

Ingrid Sousa Lima dos Santos é graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG). Bolsista voluntária do grupo de pesquisa e extensão GENINHAS. E-mail para contato: sousa.lima@discente.ufg.br

Jucimara Teixeira da Luz Guimarães é graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). E-mail para contato: jucimara-guimaraes@uergs.edu.br

Khaled Omar Mohamed El Tassa é professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Mestre em Educação. Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail para contato: khaledunicentro@hotmail.com

Lucineia Teresinha Colecha Fabri é professora da Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná. Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva (Facinter/Uninter - PR). E-mail para contato: lucineiacolecha@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Marcileno de Sousa Favacho é graduado em Letras Libras e Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail para contato: leno_professor@hotmail.com

Marcos Irondes Coelho é professor da Educação Básica do Estado de Tocantins. Doutorando em Educação na Amazônia pela Universidade Federal de Tocantins (UFT). E-mail para contato: marcos.irondes@gmail.com

Maria Aparecida Custódio Marcolino é graduada em Pedagogia. Mestre e doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail para contato: marcolino.maria28@gmail.com

Marina Graziela Feldmann é professora da Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail para contato: feldmnn@uol.com.br

Nehemia Gilberto Raul Zandamela é mestre em Ciência de Educação e Desenvolvimento Curricular pelo Instituto Superior de estudos de Desenvolvimento Local (ISEDEL). E-mail para contato: nehemia.gil@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Orlando Sérgio Pena Mourão Júnior é graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail para contato: jrmourao22@yahoo.com.br

Renan da Silva Batista é professor da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Marataizes (ES). Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay (UCPy). E-mail para contato: renansilva12312@gmail.com

Renata Rocha da Silva dos Santos é professora da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura Teresópolis (RJ). Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay (UCPy). E-mail para contato: rena_show@hotmail.com

Sônia Regina dos Santos Teixeira é professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Pedagogia. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail para contato: sregina@ufpa.br

Thaís Regina de Carvalho é docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail para contato: decarvalho@ufg.br

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2022

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2022