Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

ESPAÇO PEDAGÓGICO

volume 29 número 1 jan./abr. 2022
ISSN *on-line* 2238-0302

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

UPF | EDITORA

ESPAÇO PEDAGÓGICO

ESPAÇO
PEDAGÓGICO

ISSN *on-line* 2238-0302
v. 29, n. 1, jan./abr. 2022

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
Bernadete Maria Dalmolin
Reitora

Edison Alencar Casagranda
Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

INSTITUTO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E CRIATIVIDADE
Luiz Marcelo Darroz
Diretor

EDITOR-CHEFE
Dr. Telmo Marcon

ORGANIZADORES - v. 29, n. 1, jan./abr. 2022
Dra. Elisa Mainardi
Dr. Telmo Marcon

EDITORES ASSOCIADOS
Dr. Altair Alberto Fávero
Dr. Angelo Vitório Cenci
Dr. Cleci Werner da Rosa

Produção da capa
Agecom
UPF Editora

MEMBROS NACIONAIS
Dr. Dermeval Saviani - Unicamp
Dr. Fernando Gonzalez Rey – PUC-Campinas/UniCEUB/Iesb
Dr. Gaudêncio Frigotto - UFF
Dr. João Wanderley Geraldi - Unicamp
Dr. José Carlos Libâneo - Universidade Católica de Goiás
Dr. Lucídio Bianchetti - UFSC
Dr. Nicanor Palhares Sá - UFMT
Dr. Oswaldo Giacóia Júnior - Unicamp
Dr. Antônio Joaquim Severino - USP/Uninove
Dr. Nelson Pretto - UFBA
Dr. Pedro Ângelo Pagni - Unesp/Marília
Dr. Ângelo R. de Souza - UFPR
Dr. Bruno Pucci - Unimep/Piracicaba

MEMBROS INTERNACIONAIS
Dra. Rosa Maria Torres - Instituto Fronesis, Quito - Buenos Aires/AR
Dr. Hans-Georg Flickinger - Universidade de Kassel/DE
Dr. Bernard Charlot - Universidade de Paris/FR
Dr. Heinz Eidam - Universidade Kassel/DE
Dra. Patricia B. Lerch - University of North Carolina/US
Dr. Aristeo Santos López - Universidad Autónoma del Estado de México/MX
Dra. Isabel Sanches - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/PT
Dra. Nadja Maria Acioly - Régnier - IUFM/Université Claude Bernard Lyon1/FR
Dra. Margarita Sgró - UNCPBA/AR
Dra. Norma González González - Universidad Autónoma del Estado de México/MX
Dr. Cristian Perez Centeno - Universidad Nacional de Tres de Febrero/AR

EQUIPE DE APOIO TÉCNICO
Angélica Dalla Rizzarda
Chaiane Bukowski
Esther Almeida das Neves
Evânia Müller da Rosa
Flaiane Rodrigues Costa
Graziela Bergonsi Tussi
Larissa Morés Rigoni
Lisiane Ligia Mella
Luciana Maria Schmidt Rizzi
Manuela Zamprogna
Marcelo Ricardo Nolli
Marissandra Todero
Renata Maraschi

INDEXADORES:
DOAJ – Directory of Open Acess Journals
Sumários.org – Sumários de Revistas Brasileiras
Edubase SBU– Sistema de Bibliotecas da Unicamp
UrichsWeb – Global Serials Directory
BASES DE DADOS:
Google Scholar
Ibict – Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia
Portal de Periódicos da Capes/MEC
DIRETÓRIOS:
REBID - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico
Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas
Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Diadorim – Diretório de políticas editoriais das revistas científicas brasileiras
LivRe – Revistas de livre acesso
A Revista Espaço Pedagógico é signatária do San Francisco Declaration on Research Assessment (DORA)

ESPAÇO
PEDAGÓGICO

Sumário

Editorial 7
Elisa Mainardi
Telmo Marcon

Dossiê

Deslizamentos nos modos de exclusão e a emergência do capacitismo **15**
Juliana Silveira Mörschbächer
Neusa Kern Hickel

Análisis de las políticas educativas desde la perspectiva de la inclusión en México, 1988-2021 ..... **43**
Mónica del Carmen Reyes Verduzco
Karla Kae Kral

Diálogos entre inclusión educativa y educación en clave Derechos Humanos **70**
Lorena Isabel Godoy Peña
Felip Gascón i Martín
Consuelo Dinamarca Noack

Inclusão no ensino superior: narrativas de estudantes com deficiência no contexto amazônico **85**
Joab Grana Reis
Rosana Glat

Segregar as diferenças e agregar as semelhanças: o debate acerca da inclusão na qualificação da aprendizagem e do convívio humano **110**
Elisa Mainardi
Eldon Henrique Mühl

Escala infantil de atitudes sociais em relação à inclusão **132**
Camila Mugnai Vieira
Sadao Omote
Luciana Ramos Baleotti
Maewa Martina Gomes da Silva e Souza

Política de identidade e de reconhecimento em Taylor e Honneth: fontes normativas no campo educacional **149**
Pedro Ângelo Pagni
Jonas Rangel Almeida

Fragmentos de uma narrativa em curso sobre o profissional de apoio pedagógico na educação especial **177**
Isabel Matos Nunes
Márcia Alessandra Souza Fernandes

Fluxo contínuo

Educação como fator de ressocialização de condenados: uma experiência no Método APAC..... **197**
Helenara Regina Sampaio Figueiredo
Gislaine de Oliveira Spínola

Diálogos entre educação não escolar e pedagogia: uma experiência de participação..... **222**
Simone Martiningui Onzi
Daianny Madalena Costa

A criança e a escola: da invisibilidade ao protagonismo..... **248**
Hedi Maria Luft
Kátia Aparecida Dias Peroty

Educação e saúde: reflexões e possíveis olhares ao cuidado centrado no paciente em tempos de pandemia..... **265**
Nanci da Silva Teixeira Junqueira
Geraldo Antônio da Rosa
Terciane Ângela Luchese

A formação de professores no contexto da sociedade capitalista neoliberal brasileira: primeiras (des)aproximações..... **284**
Andréia Aparecida Simão
Maria de Lourdes Pinto Almeida

Ocupações escolares em Francisco Beltrão-PR: contribuições para a formação dos jovens **305**
Franciele Maria David
Suely Aparecida Martins

Livros de ocorrências: características e contribuições para o desenvolvimento moral dos alunos. **331**
Viviane Terezinha Koga
Ademir José Rosso

A organização de ensino em ciclo no município de Teixeira de Freitas – ba..... **353**
Maria Elizabete Souza Couto
Priscila Alves Pereira

Diálogo com educadores

Diálogo com a Dra. Tatiana Bolívar Lebedeff..... **376**
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Resenha

Por uma ética da interdependência: reflexões sobre *A força da não violência*, de Judith Butler.... **385**
Marcelo Ricardo Nolli
Mariana Motta Klein

ESPAÇO
PEDAGÓGICO

Editorial

Elisa Mainardi[*]
Telmo Marcon[**]

Os debates e os embates sobre inclusão vêm ganhando, no Brasil, múltiplas dimensões e rumos. Há um debate sobre inclusão que é mais amplo do que a inclusão no âmbito da educação especial. Mesmo ganhando configurações peculiares, o dossiê da Revista Espaço Pedagógico insere-se nesse contexto amplo, mas tendo um conjunto de artigos que focam a educação especial inclusiva.

Inclusão é um conceito polissêmico. Em si mesmo, não define nenhuma qualidade. É possível, por exemplo, a inclusão num grupo homofóbico e os que compartilham de seus valores e pressupostos sentem-se confortáveis, mas, é possível, também, uma inclusão cidadã. Podemos, aqui, pensar na inclusão por aquilo que ele não pode produzir: exclusão. Em não podendo excluir, a inclusão tem de ser pensada na perspectiva da qualidade de vida, do respeito à diversidade, da cidadania, da participação democrática, da convivência com a diversidade e a integração.

Podemos problematizar a inclusão tomando como referência a obra: *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural* (2004), organizada por Boaventura de Sousa Santos. Na apresentação dessa obra, Santos e João Ariscado Nunes colocam em pauta o desafio de "ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade" (2004, p. 19-49). Não há como pautar a temática da inclusão sem uma triangulação dialética entre esses três conceitos: reconhecimento, igualdade e diferença. As perguntas que os autores propõem no início da introdução são extremamente provocadoras:

[*] Licenciada em Pedagogia, Mestre em Educação e Doutora em Ensino de Ciências. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3968-4839. E-mail: emainardi@upf.br.
[**] Doutor em História Social pela PUC-SP, com pós-doutorado em Educação Intercultural pela UFSC. Professor e pesquisador na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) da UPF. Orcid: http://orcid.org/0000-0002-9110-3210. E-mail: telmomarcon@gmail.com.

Este artigo está licenciado com a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

> como é possível, ao mesmo tempo, exigir que seja reconhecida a diferença, tal como ela se constituiu através da história, e exigir que os 'outros' nos olhem como iguais e nos reconheçam os mesmos direitos de que são titulares? Como compatibilizar a reivindicação de uma diferença enquanto coletivo e, ao mesmo tempo, combater as relações de desigualdade e de opressão que se constituíram acompanhando essa diferença? Como compatibilizar os direitos coletivos e os direitos individuais? Como reinventar as cidadanias que sejam capazes, ao mesmo tempo, de ser cosmopolitas e de ser locais? (2004, p. 19)

A primeira questão desafia a pensar a tensão entre a diferença, aqui compreendida como tradução de diferentes modos de ser, e a igualdade entendida como valor universal de reconhecimento do outro. Parece uma questão de simples lógica, mas não é. Há expressões que são próprias de sujeitos e grupos sociais, que, sem o reconhecimento de suas peculiaridades, não há como pensar a inclusão. Por outro lado, há direitos humanos fundamentais que transversalizam toda e qualquer relação humano-social e que precisam de reconhecimento enquanto direito universal. Em outras palavras, coexistem diferentes formas de traduzir as diferentes características humano-culturais existentes, mas existe um ponto de convergência: os direitos humanos. O que isso significa?

As históricas lutas pelo reconhecimento das diferenças não podem ser silenciadas. As formas clássicas de segregação dos portadores de certas doenças ou 'deficiências' até os mais sofisticados processos de exclusão contemporâneos precisam ser duramente criticados. Por outro lado, as experiências de movimentos e organizações em defesa da diversidade física, de gênero, de cor, de religião, de gerações etc., necessitam ganhar mais visibilidade. Não por acaso, a Constituição de 1988 é taxativa: nenhuma forma de preconceito e exclusão com base nessas diferentes dimensões é aceita, ou seja, tem de ser coibida. O inciso IV, artigo primeiro da Constituição de 1988 é claro na defesa da igualdade entre todos, "sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação", ou seja, são inúmeros os direitos e deveres individuais e coletivos que precisam ser respeitados. Neste sentido, temos um arcabouço jurídico que dá guarida para a proteção dos direitos humanos em suas múltiplas dimensões. Como isso foi e vem sendo discutido em diferentes espaços sociais?

Certamente, a compreensão do que é inclusão em suas múltiplas manifestações, assim como as formas de concretizá-la, ainda não é consensual. Existem muitas lutas em defesa da inclusão levadas adiante por famílias, pessoas, grupos. Muitas lutas e ações de combate às discriminações em vista da inclusão somente são asseguradas por decisões judiciais. Isso significa que persistem práticas de exclusão e de negação de direitos para determinados grupos sociais que ainda precisam ser asseguradas por decisões judiciais.

A segunda questão posta por Santos e Nunes trata sobre como compatibilizar as lutas ancoradas nas diferenças e no enfrentamento das relações opressivas e excludentes

que se constituíram e legitimam-se com base na diferença. Impressionam os relatos de práticas sociais vivenciadas em diferentes espaços, muito presentes nas escolas, de exclusões motivadas por diferenças de altura, peso, cor, cultura, gênero, religião, as múltiplas formas de 'deficiências', posicionamentos políticos etc. Neste sentido, a exclusão precisa ser pensada em suas múltiplas formas, como é reproduzida e materializada, assim como a necessidade de avançar na construção de políticas socioeducativas inclusivas.

O desafio está em superar a terceira questão posta por Santos e Nunes, que trata sobre como compatibilizar os direitos coletivos e os individuais, ou seja, como reinventar cidadanias que deem conta dos valores universais e das particularidades locais. É muito difícil pensar numa formulação teórica que consiga dar conta do reconhecimento, da igualdade e das diferenças. Ao longo da história, foram sendo forjadas formulações que acentuaram ora um, ora outro, desses elementos. Santos e Nunes conseguem uma elaboração que dá conta de uma forma ampla, dialética e complexa dessa relação, sem descuidar de nenhum dos elementos. A síntese que propõem é a seguinte: "as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza" (2004, p. 42).

Dessa formulação, decorre um conjunto de implicações que contribuem para pensar o tema do dossiê: a educação especial inclusiva. O princípio da igualdade de direitos tem de nortear toda prática socioeducativa inclusiva, ou seja, é preciso assegurar as condições para que uma inclusão cidadã ocorra. Por outro lado, é necessário o reconhecimento de que as pessoas, em geral, possuem características muito diferentes. Sem esse reconhecimento, a inclusão não ocorre. Evidentemente, quando se trata da inclusão de pessoas com necessidades especiais, os desafios aumentam. As políticas educativas desde a década de 1990, assim como a produção relativa a esses sujeitos e aos processos de inclusão, avançaram substancialmente. No entanto, persistem desafios elementares: a constituição de equipes profissionais qualificadas para acompanhar e dar suporte aos processos educativos, especialmente os escolares; as condições físicas de escolas e dos espaços públicos adequados para uma mobilidade cidadã e o reconhecimento social da importância da inclusão para os sujeitos com necessidades especiais. Os avanços conquistados em relação à inclusão, entretanto, estão sendo questionados e confrontados por posições extremamente reacionárias que configuram retrocessos claros. A fala do ex-ministro da Educação, Milton Ribeiro, sobre os 'atrapalhos' que alunos com necessidades especiais estariam provocando em salas de aula nas redes de ensino evidencia que a inclusão continua desafiando políticas, gestores e instituições educativas.

Contribuem no aprofundamento dessa temática vários pesquisadores com textos que compõem o dossiê. O primeiro deles de autoria de Juliana Silveira Mörschbächer e Neusa Hickel, *Deslizamentos nos modos de exclusão e a emergência do capacitismo,* discute a construção das categorias de anormalidade/normalidade a partir das quais são constituídas e legitimadas práticas segregacionistas. As autoras propõem um diálogo entre Michel Foucault e Machado de Assis, no conto *O alienista*, e analisam como os conceitos anormalidade/normalidade imbricam-se com a história da loucura e da educação especial. Analisam como as práticas classificatórias são compreendidas como um modo de assinalar quem pode ou não circular socialmente. Nesse contexto, analisam o 'capacitismo' como preconceito contra as pessoas com deficiência, sendo produzido a partir da comparação com os corpos considerados capazes de atender às demandas do modo de produção capitalista. As autoras concluem, baseadas em Foucault, que é necessário criar brechas nos discursos dominantes para que a produção de diferença possa emergir.

O texto *Análisis de las políticas educativas desde la perspectiva de la inclusión en México (1988-2021),* de Mónica del Carmen Reyes Verduzco e Karla Kae Kral, põe em pauta a evolução das políticas públicas de inclusão educativa no México, por meio do estudo dos planos de governo e dos programas setoriais de educação, considerando seus contextos, impactos e consequências para a gestão educativa, para o trabalho e a consolidação da justiça social, tendo por referência os direitos humanos. Os dados revelam que, embora o México tenha um marco jurídico democrático, não há muita clareza sobre como incorporar as consultas populares às políticas públicas e aos planos de desenvolvimento e programas setoriais de educação. Há uma tensão entre a influência de organismos internacionais nas políticas com uma racionalidade econômica neoliberal e a perspectiva dos direitos humanos. As autoras concluem que, mesmo com os limites existentes, há algum progresso na inclusão social com a incorporação da equidade, da interculturalidade e das questões de gênero.

Lorena Isabel Godoy Peña, Felip Gascón i Martín e Consuelo Dinamarca Noack contribuem com o artigo *Diálogos entre inclusión educativa y educación en clave Derechos Humanos.* Nele, problematizam a categoria de inclusão a partir do debate teórico e da pragmática das políticas educacionais, no que diz respeito à tensão ontológica e binária exclusão/inclusão, ancorada no projeto da modernidade ocidental. Propõem uma abertura para a complexidade dos significados em disputa em torno da Educação em Direitos Humanos (EDH), considerando as contribuições das Epistemologias do Sul e, especialmente, dos intelectuais latino-americanos Carlos Skliar e Ana María Rodino.

Partem da perspectiva de uma igualdade colonizada e sua consequente ordem de regulação Estado-mercado, para pensar numa perspectiva de sociedade alicerçada num horizonte ético, estético e político, que reconheça o pluriverso das diferenças e a possibilidade de convivência das comunidades com base no reconhecimento, corresponsabilidade, hospitalidade, alteridade e reciprocidade.

O artigo *Inclusão no ensino superior: narrativas de estudantes com deficiência no contexto amazônico,* de autoria de Joab Grana Reis e Rosana Glat, aprofunda, com base em narrativas de estudantes com deficiência, os desafios e as barreiras na inclusão no ensino superior, tendo em vista a fragilidade da implementação de políticas públicas que contemplem o ingresso, a permanência, a aprendizagem e o sucesso acadêmico. É uma pesquisa qualitativa, ancorada na metodologia de História de Vida, e envolveu estudantes com deficiência de uma universidade pública atuante em diferentes municípios no estado do Amazonas. As narrativas dos estudantes revelam as barreiras enfrentadas durante todo o processo de escolarização e a necessidade de transformações na cultura organizacional das instituições educacionais para possibilitar uma efetiva inclusão de alunos deficientes.

Elisa Mainardi e Eldon Henrique Mühl contribuem com o artigo Segregar as diferenças e agregar as semelhanças: o debate acerca da inclusão na qualificação da aprendizagem e do convívio humano. Analisam o tema da inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, em confronto com a tendência que defende a manutenção de instituições próprias para o atendimento do deficiente e a sua educação. Evidenciam, ademais, que a inclusão tem sido objeto de debates e lutas no decorrer da história e apresenta-se como um desafio na formação de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Reconhecem, também, as conquistas dos deficientes, especialmente no final do século XX e início do XXI, mas alertam para proposições que excluem e discriminam como é o caso do Decreto nº 10.502/2020, assinado pelo presidente Bolsonaro.

O artigo *Fontes normativas da inclusão: política de identidade e de reconhecimento em Taylor e Honneth,* de Pedro Ângelo Pagni e Jonas Rangel Almeida, aborda as pressuposições filosóficas de caráter normativo em estudos de Charles Taylor e Axel Honneth, especialmente os conceitos de identidade, política e gramática do reconhecimento. A partir daí, refletem sobre os fundamentos da inclusão social, particularmente, no âmbito escolar e nas políticas educacionais. Concluem que tanto Taylor quanto Honneth destacam a necessidade de um horizonte comum que valorize a intersubjetividade e o reconhecimento da identidade de cada um.

O artigo de Isabel Matos Nunes e Márcia Alessandra Souza Fernandes, *Fragmentos de uma narrativa em curso sobre o profissional de apoio pedagógico na educação especial*, analisa a estrutura do "serviço de apoio pedagógico ao estudante público-alvo da educação especial, no que tange à regulamentação do cargo e da função desse profissional que atua na sala de aula comum, com o professor regente". Fazem esse estudo no município de São Mateus, Espírito Santo, com destaque para a nomenclatura, a criação do cargo e a especificação da função desse profissional no âmbito do serviço público. Concluem que os governos, ao deixarem de instituir políticas de Estado, além de normalizarem o desvio de função e impossibilitar um vínculo permanente do profissional com o fazer pedagógico, ferem o direito do estudante e, no caso específico, da Educação Especial.

O artigo de Camila Mugnai Vieira, Sadao Omote, Luciana Ramos Baleotti e Maewa Martina Gomes da Silva e Souza, *Escala infantil de atitudes sociais em relação à inclusão,* é resultante da aplicação de um teste com 1063 estudantes do Ensino Fundamental, Ciclos I e II, em quatro regiões brasileiras, sendo 500 do sexo masculino e 563 do sexo feminino. O trabalho desenvolvido resultou na construção de um instrumento válido e confiável para medir as atitudes sociais de estudantes do Ensino Fundamental em relação à inclusão.

Na sequência, seguem os textos de fluxo contínuo. O primeiro deles: *A educação como fator de ressocialização de condenados: uma experiência no Método APAC***,** de Helenara Regina Sampaio Figueiredo Gislaine de Oliveira Spínola, que apresenta uma experiência de ressocialização de apenados, destacando a importância do engajamento do professor na reinserção social.

Segue o artigo de Simone Martiningui Onzi e Daianny Madalena: *Diálogos entre educação não escolar e pedagogia: uma experiência de participação.* Nele, são apresentados os resultados do Projeto Recriar, indicando que é possível pensar, de forma coletiva, práticas pedagógicas significativas de formação, configurando objetivos, intencionalidades e modos de ação que promovam a formação integral do ser humano, principal finalidade da educação não formal.

O artigo de Hedi Maria Luft Kátia Aparecida Dias Peroty*: A criança e a escola: da invisibilidade ao protagonismo,* analisa as práticas que aferem invisibilidade ou o protagonismo da criança na escola. A conclusão aponta que a escola, para ser protagonista, precisa oferecer uma educação de qualidade, centrada no sujeito e na participação de todos.

O artigo: *Educação e saúde: reflexões e possíveis olhares ao cuidado centrado no paciente em tempos de pandemia,* de Nanci da Silva Teixeira Junqueira**,** Geraldo Antônio

da Rosa e Terciane Ângela Luchese, desenvolve uma reflexão sobre a importância da formação sobre biopolítica, autonomia, saúde e espiritualidade no atendimento à saúde. Concluem ser necessário qualificar os processos de formação permanente dos profissionais da saúde como uma prática regular que permita pensar no cuidado centrado no paciente.

Na sequência, temos o artigo de Andréia Aparecida Simão e Maria de Lourdes Pinto Almeida: *A formação de professores no contexto da sociedade capitalista neoliberal brasileira.* As autoras discutem a formação do professor no contexto neoliberal, destacando as inúmeras implicações que o processo atual apresenta relativamente aos limites e às possibilidades de uma formação integral e de qualidade.

O artigo de Franciele Maria David Suely Aparecida Martins: *As ocupações escolares no município de Francisco Beltrão-PR: contribuições para a formação dos jovens* analisa as ocupações dos alunos secundaristas no Paraná, em 2016, especialmente no município de Francisco Beltrão. Além de historicizar o movimento, destacam o seu caráter formativo. Na conclusão, ressaltam a capacidade de auto-organização dos educandos, a criação de mecanismos de participação mais horizontais, o tensionamento sobre o modelo escolar capitalista e as influências sobre a reorganização do movimento estudantil no município.

Viviane Terezinha Koga contribui com o artigo*: Livros de Ocorrências: Características e Contribuições para o Desenvolvimento Moral dos Alunos.* Nele, são analisados os registros de quatro escolas estaduais de uma cidade do Paraná. Os resultados indicam que os registros possuem um conteúdo moral relacionado à indisciplina, ao desinteresse e ao desrespeito. A pesquisa conclui que os livros de ocorrências explicitam conflitos escolares normativos e morais, dissociados do desenvolvimento de práticas educativas promotoras da construção de valores e de uma moralidade autônoma.

Por fim, temos o artigo de Maria Elizabete Souza Couto e Priscila Alves Pereira*: A organização de ensino em ciclo no município de Teixeira de Freitas – BA.* Nele, as autoras analisam a organização de ensino em regime de ciclos no município de Teixeira de Freitas e concluem que o ciclo de aprendizagem é a forma predominante de organização do ensino na rede pesquisada, tendo, como finalidade, garantir o fluxo escolar, minimizar os índices de reprovação e promover a criação de vagas para as matrículas na escola. As autoras consideram importante tais finalidades, mas ressaltam a falta de uma referência sobre a valorização da infância e uma aprendizagem autônoma para uma formação cidadã.

A sessão *diálogo com educadores* conta com as contribuições da professora Tatiana Lebedeff, professora na Universidade Federal de Pelotas, conhecedora dos complexos desafios envolvendo a educação especial e a inclusão.

A revista Espaço Pedagógico soma-se a tantas pessoas, grupos de pesquisa, professores, escolas, gestores públicos que lutam para tornar a inclusão, em suas múltiplas dimensões, realidade. Para tanto, colocamos à disposição do público as contribuições de vários pesquisadores do Brasil e de outros países.

Referência

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Ariscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Reconhecer para libertar*: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Porto: Edições Afrontamento, 2004. p. 19-49.

Deslizamentos nos modos de exclusão e a emergência do capacitismo

Slippages in modes of exclusion and the emergence of capacitism

El deslizamiento en los modos de exclusión y la emergencia del capacitismo

Juliana Silveira Mörschbächer[*]
Neusa Kern Hickel[**]

Resumo

Este ensaio discute a construção das categorias de anormalidade/normalidade a partir das quais se constituem e se validam práticas segregacionistas. Utilizamos para tal análise o referencial teórico de Michel Foucault em diálogo com o conto *O alienista*, de Machado de Assis. Tais conceitos se imbricam com a história da loucura e da educação especial. As práticas classificatórias são compreendidas como um modo de assinalar quem pode ou não circular socialmente. Nesse contexto, evidencia-se o capacitismo como preconceito contra as pessoas com deficiência, sendo produzido a partir da comparação com os corpos considerados capazes de atender aos atuais modos de produção capitalista. Essa construção social da incapacidade é tomada como verdade e se presentifica no contexto escolar através da exclusão de alunos com deficiência, encaminhados para espaços segregados. Michel Foucault aponta para as estruturas sociais que se reiteram por deslizamento nos modos e nas formas, sendo necessário que se criem brechas nesses discursos para que a produção de diferença possa emergir.

Palavras-chave: capacitismo; segregação; produção de verdade.

Recebido em: 16/04/2022 – Aprovado em: 07/06/2022
https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.13442
ISSN *on-line*: 2238-0302

[*] Mestra em Educação (UFRGS); pedagoga e educadora inclusiva (PUCRS); especialista em Psicopedagogia (UniRitter). E-mail: hickeln@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1100-0623.

[**] Doutora em Psicologia Social e Institucional (UFRGS); psicóloga (PUCRS); psicopedagoga (EPSIBA). E-mail: jsm.julianasilveira@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9138-6847.

Este artigo está licenciado com a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

This essay discusses the construction of the abnormality/normality categories from which segregationist practices are constituted and validated. For this analysis, we used Michel Foucault's theoretical framework in dialogue with the short story *O alienista* by Machado de Assis. Such concepts are intertwined with the history of madness and special education. Classification practices are understood as a way of indicating who can or cannot circulate socially. In this context, ableism is evidenced as a prejudice against people with disabilities, being produced from the comparison with bodies considered capable of meeting the current modes of capitalist production. This social construction of disability is taken for granted, and is present in the school context through the exclusion of students with disabilities, sent to segregated spaces. Michel Foucault points to the social structures that are reiterated by slipping in modes and forms, making it necessary to create gaps in these discourses, so that the production of difference can emerge.

Keywords: ableism; secretion; real production.

Resumen

Este ensayo discute la construcción de las categorías de anormalidad/normalidad a partir de las cuales se constituyen y validan las prácticas segregacionistas. Para este análisis se utilizó el marco teórico de Michel Foucault en diálogo con el cuento *O alienista* de Machado de Assis. Tales conceptos están entrelazados con la historia de la locura y la educación especial. Las prácticas clasificatorias se entienden como una forma de indicar quién puede o no circular socialmente. En este contexto, el capacitismo se evidencia como un prejuicio contra las personas con discapacidad, siendo producido a partir de la comparación con cuerpos considerados capaces de atender los modos de producción capitalista vigentes. Esta construcción social de la discapacidad se da por supuesta y está presente en el contexto escolar a través de la exclusión de los alumnos con discapacidad, enviados a espacios segregados. Michel Foucault apunta a las estructuras sociales que se reiteran al deslizarse en modos y formas, siendo necesario crear brechas en estos discursos, para que surja la producción de la diferencia.

Palabras clave: capacitismo; segregación; producción real.

> A Casa Verde foi o nome dado ao asilo, por alusão à cor das janelas, que pela primeira vez apareciam verdes em Itaguaí. Inaugurou-se com imensa pompa; de todas as vilas e povoações próximas, e até remotas, e da própria cidade do Rio de Janeiro, correu gente para assistir às cerimônias, que duraram sete dias. Muitos dementes já estavam recolhidos; e os parentes tiveram ocasião de ver o carinho paternal e a caridade cristã com que eles iam ser tratados.
> (ASSIS, 1994, p. 3)

Abertura

No campo da educação, as discussões sobre práticas segregacionistas estão presentes tanto nas questões que concernem aos processos inclusivos quanto nas variadas

situações organizativas do sistema escolar. Correlatas a essas duas dimensões se apresentam diferenças de todas as ordens, sobretudo aquelas reguladas pelos comprometimentos orgânicos e/ou psíquicos, bem como as provocadas pelas circunstâncias desfavoráveis em termos econômico-sociais. Ambas têm sido motivadoras de argumentos segregacionistas e de lógicas lineares.

Veicula-se certo domínio de pensamentos e práticas em que estudantes são inseridos em uma conjuntura organizativa preestabelecida, de pouca flexibilidade, cabendo a eles apresentar as competências e habilidades compatíveis às expectativas escolares. Geralmente, essas práticas pedagógicas são balizadas por uma lógica de pensamento gerida pelas semelhanças daquilo que é conhecido: "encaixar, classificar o que quer que seja em termos de algo conhecido, [...] operar pela lógica das classes, pela lógica dos conceitos" (MACEDO, 2005, p. 11-12).

As ações permeadas pela classificação são predominantemente excludentes, pois, enquanto se prestam às abstrações e às equivalências de objetos e objetivos, deixam sem lugar as dimensões de singularidade dos entes participantes da escolaridade. Justamente o que não tem lugar nessa operacionalidade é a diferença, por sua ligação ao imponderável desconhecido. Segundo Lino de Macedo (2005, p. 13-14), a diferença corresponderia a uma organização de coisas em "sua dimensão desconhecida", podendo resultar na constatação do vazio e do temor, visto que a "diferença é aquilo que não se encaixa". Continua o autor: "A diferença corresponde à ideia de que certas coisas só podem ser conhecidas por fragmentos, por parte, pelas pistas, pelos vestígios [...] tudo o que cai fora do controlável, do classificável são exemplos de coisas que fazem diferenças" (MACEDO, 2005, p. 13-14).

O desafio de sistemas escolares mais abertos e, necessariamente, mais complexos implica na compreensão da lógica da exclusão que atravessa os modos de pensar e agir em todo o tecido social. A exclusão está ligada aos gestos que instalam uma cultura, que para persistir se reproduzem indefinidamente, na qual as diferenças não podem fazer parte.

A preocupação com os sistemas organizativos nem sempre considera a premência da aprendizagem como função social da escola, embora se afirme isso nos discursos de qualificação como mote para mudanças. É o caso, que aqui usamos, ocorrido na passagem da seriação para ciclagem. Logo nos primeiros anos de sua implementação, pode-se observar como ponto de estrangulamento do ensino ciclado a passagem entre um ciclo e outro, quando os alunos, tal como no modelo de seriação, devem apresentar resultados compatíveis com o conjunto de objetivos programados. Assim sendo, a ciclagem, ao mesmo tempo em que possibilita ganhos importantes, por meio da

permanência dos alunos na escola, de uma maior e mais significativa ocupação com o processo e da aparente ampliação da oportunidade de aprendizagem, apresenta-se suscetível às mesmas armadilhas da seriação.

Como modelo organizativo do sistema escolar, a seriação mostrou-se como uma grande produtora e reprodutora de mecanismos de exclusão, cuja visibilidade dá-se através da repetência e da evasão. No entanto, repetência e evasão são dispositivos pelos quais falam um padecimento muito mais intenso e duradouro – a grande instituição na escola[1]: não garantir acesso, ou seja, excluir o acesso à aprendizagem.

Essa escassez de acesso à aprendizagem aos ditos conhecimentos escolares está aquém de qualquer modelo. Sob a seriação, costuma-se encobrir e escamotear as razões da repetência e da evasão, com argumentos que atribuem ora ao aluno e à sua circunstância de vida, ora ao professor e à sua circunstância profissional. Ao contrário, a ciclagem põe a nu não a verdade, mas, sim, a localização desses mesmos nós.

A ciclagem, ao produzir a retenção dos alunos, expõe para os profissionais da educação frágeis argumentos: ao final de um ciclo, lá estão os alunos que não correspondem à sua promessa. Ali emergem os mesmos alunos que, pelo outro modelo, seriam os trirrepetentes, com a ressalva de que, nessa mesmice, a evasão foi diminuída ou anulada. Embora favorecedora, a elasticidade de tempo cronológico não garante a aprendizagem. Então, assim como no modelo seriado, criaram-se variadas medidas compensatórias, das quais a mais perversa foi a classe especial; tende-se, no modelo de ciclos, à busca por recursos similares, embora mais atenuados e sob outras denominações.

Outro mecanismo de exclusão se caracteriza pelas turmas formadas por alunos considerados com dificuldades de aprendizagem, pois a estrutura classificatória baseada na capacidade individual permanece. Enquanto o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se diferencia por oferecer suporte ao processo inclusivo, ainda é necessário se atentar para as estruturas que ordenam a separação dos alunos que se "adaptam" daqueles que "não se adaptam" à escola comum. Nesse caso, o professor do AEE necessita fazer um exercício para que o sistema não o vista de Simão Bacamartes, lhe incumbindo de direcionar os escolhidos para as instituições especializadas.

A busca qualitativa, embora evidente, destaca um deslocamento dos mesmos mecanismos e da possibilidade das mesmas práticas aniquiladoras da construção das chamadas aprendizagens escolares. É esse efeito de exclusão, mostrado pelo não acesso à aprendizagem e pelas medidas compensatórias, que paira como um sistema punitivo próprio da escola. Do suplício da evasão e da repetência a um suplício mais atenuado

que usa a elasticidade temporal se estabelece, é claro, estilos de punir, mantendo-se a soberania da exclusão.

Referimo-nos à pergunta de Michel Foucault (1987, p. 14), em suas pesquisas sobre o disciplinamento dos corpos:

> Punições menos diretamente físicas, uma certa discrição na arte de fazer sofrer, um arranjo de sofrimentos mais sutis, mais velados e despojados de ostentação, merecerá tudo isso acaso um tratamento à parte, sendo apenas o efeito, sem dúvida, de novos arranjos com maior profundidade?

Para o autor, esse movimento corresponde ao desaparecimento do corpo suplicado. A questão que se colocaria de imediato é a do deslocamento propriamente dito, ou seja, como os modos sociais de promover mudanças se instituem sem nada ou pouco alterar[2] – se sob a prática do ciclo não haver mais o espetáculo do corpo evadido, e sim a sutilização de modalidade punitiva, em que espécie de redistribuição da luz se faz agora a emergência do chamado 'capacitismo'?

Cabe-nos ainda o dito de Michel Foucault (1987, p. 15) sobre a socialização da infâmia:

> No castigo-espetáculo, um horror confuso nascia do patíbulo; ele envolvia, ao mesmo tempo, o carrasco e o condenado; e se, por um lado, sempre estava a ponto de transformar em piedade ou em glória a vergonha infligida ao supliciado, por outro lado, ele fazia redundar geralmente em infâmia a violência legal do executor.

Desse modo paradoxal, ao internalizar os processos de responsabilização social, já que a exclusão não é um registro apenas encontrável na escola, essa socialização da infâmia torna a recair sobre os mesmos personagens escolares. Nesse circuito, as medidas compensatórias passam a ser viabilizadas, assim como os discursos que possam conter esses deslocamentos de práticas.

Percurso da Problematização

A exclusão, como acontecimento social, permanece. As relações de poder e de saber em cada camada temporal, quando perspectivadas, desvelam as intensidades desses movimentos. O poder só existe em ato, mesmo que, é claro, se inscreva num campo de possibilidade esparso apoiado sobre estruturas permanentes. Assim, pode também ser entendido como um modo de ação cujo exercício ocorre sobre as ações de outros,

sempre em uma rede social, configurando-se como relacional e ligado a disposições, estratégias, manobras e se efetuando no conjunto dessas posições.

> O exercício de poder não é simplesmente uma relação entre parceiros individuais ou coletivos; é um modo de ação de alguns sobre os outros. O que quer dizer que não há algo como o poder ou do poder, [...] em estado difuso [...], concentrado ou distribuído (FOUCAULT, 1995, p. 242).

Vimos, sobretudo pelos estudos de Michel Foucault, que a exclusão é um modo, tem funções e vai adotando formas para sustentar a hegemonia vinculada ao controle social, estando, pois, sempre na dependência de suas características mais ou menos autoritárias. Nesse sentido, as mudanças, principalmente as que favorecem a inclusão, raramente são radicais. Entendemos que as mudanças vão se fazendo por deslizamentos através de tecnologias, estratégias e dispositivos os mais variados, uma vez que forças e fluxos não são lineares. Ao contrário, por estes serem permeáveis, são constantemente atravessados por contraposições, alterando modos de governabilidade e as relações sociais.

Nossa busca se faz na direção de reunir argumentos conceituais que contribuam para a compreensão de algumas mudanças, bem como oferecer certa visibilidade ao que os deslizamentos vão tornando possível. Vimos, no breve recorrido sobre a mudança de seriação para ciclagem, um caso na organização escolar, de que se trata de uma situação paradoxal – uma mudança é anunciada, mas leva consigo um conjunto de estratégias cuja novidade é duvidosa.

Desse modo, os argumentos aos quais recorremos se conduzem por um breve estudo das concepções classificadoras, através de pesquisas e relatos que historiam as práticas segregacionistas. Para tanto, percorremos produções conceituais e analisamos aqueles que nos ajudam a pensar como isso se constituiu. Trata-se aqui de uma crítica à ciência positivista, cujo teor avaliativo ordena, classifica, diagnostica e, muitas vezes, medica a vida por não se enquadrar no que se nomeia como normal. A prática classificadora do humano, quando nomeada como propriedade de um campo científico, se apresenta como a verdade comprovada e estabelecida, prática que se insere em um contexto histórico-social.

Apresentam-se à discussão certas construções dessas categorias de normalidade, que nos propõem a pensar a implicação disso com a construção do 'capacitismo escolar' e sua reprodução na legislação[3], no campo social e nas escolas de educação básica. O capacitismo tem como premissa o preconceito contra pessoas com deficiência e é derivado de uma construção social anterior que busca a padronização do corpo e dos afetos, estando alinhado com as questões do capitalismo. Nesse sentido, pode-se compreender

que a discriminação e o confinamento em espaços exclusivos são uma formação do capitalismo aliada aos modos de controle pelo diagnóstico, em que a produção de diferença recai sobre a improdutividade.

Recorremos, fortemente, a um diálogo com as obras de Michel Foucault sobre a construção histórica e sempre provisória da verdade, assim como a seus estudos sobre 'história da loucura' e os 'anormais'. Tais temas se refletem nos dias de hoje no modo como nos relacionamos com a verdade, sempre contextual, nesse caso sobre a capacidade de outrem, e a exigência de cuidados segregadores para aqueles considerados 'incapazes'.

Lilia Lobo (2015), na perspectiva da arqueologia, recortando os conceitos de anormalidade e normalidade em relação às práticas classificatórias, contribui com sua pesquisa para tangenciarmos a criação de espaços de segregação no Brasil.

Seguimos com a análise sobre o estabelecimento do maior hospício brasileiro, conhecido como Colônia, que foi uma tragédia planejada e consentida. Tornado um campo de concentração, dito como um holocausto brasileiro, assassinou 70 mil pessoas entre os anos 1903-1980 com o apoio de órgãos governamentais e da Igreja Católica, conforme relatado pela jornalista e ensaísta Daniela Arbex (2013).

Na elaboração desse percurso conceitual, pontuamos como o contexto de segregação, a ausência de políticas adequadas e o predomínio filantrópico, principalmente no campo educacional, vigentes na primeira metade do século XX, no Brasil, tornaram possível a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Embora não tenhamos trazido para a análise o importante movimento pela inclusão social e, neste, a inclusão escolar, ocorrida principalmente entre os anos de 1980-2000, com sua consequente movimentação de alunos categorizados como deficientes no ensino regular e os percalços dessas ações, compreendemos que esse tema oferece condições de possibilidade para a ampliação da visibilidade e da discussão sobre o capacitismo. Dessa forma, contamos com a análise de autores que discutem o capacitismo sob a ótica de que ele produz efeitos no campo escolar.

Ao compor este texto, partimos da literatura de Machado de Assis para discutir os eventos históricos-sociais que nos levam enquanto sociedade a manter inúmeras "casas verdes" travestidas de espaços inclusivos. Trata-se de um ensaio tecido como uma reflexão estética e científica. Buscamos um suporte em Theodor Adorno (2003), que diz que o ensaio propõe uma crítica sobre o uso da técnica de modo exacerbado, tal qual a ciência positivista considera indispensável. Essa forma de produzir pesquisa e de construir conhecimento tem como intuito a separação do sujeito e do objeto. O autor

pontua essa tentativa como absolutamente inviável, pois o modelo protocolar não impede que a subjetividade esteja presente. O total controle é apenas ilusório, na medida em que tal objetividade de conceitos se dá por arranjos subjetivos.

Nesse sentido, considerando a realidade sempre uma ficção, como espaços borrados compondo verdades recortadas e contextuais, recorremos ao conto *O alienista*, de Machado de Assis, aqui trazido como argumento – potência da literatura que nos ajuda a ler o campo social. *O alienista* vai tecendo a conversação entre os temas, de modo que Simão Bacamartes, o médico, incorpora essa figura da ciência, que investiga e categoriza conforme práticas científicas.

A verdade é contextual

> De quando em quando tocava a matraca, reunia-se gente, e ele anunciava o que lhe incumbiam – um remédio para sezões, umas terras lavradias, um soneto, um donativo eclesiástico, a melhor tesoura da vila, o mais belo discurso do ano, etc. O sistema tinha inconvenientes para a paz pública; mas era conservado pela grande energia de divulgação que possuía. Por exemplo, um dos vereadores –aquele justamente que mais se opusera à criação da Casa Verde – desfrutava a reputação de perfeito educador de cobras e macacos, e aliás nunca domesticara um só desses bichos; mas tinha o cuidado de fazer trabalhar a matraca todos os meses. E dizem as crônicas que algumas pessoas afirmavam ter visto cascavéis dançando no peito do vereador; afirmação perfeitamente falsa, mas só devida à absoluta confiança no sistema. Verdade, verdade, nem todas as instituições do antigo regímen mereciam o desprezo do nosso século.
> (ASSIS, 1994, p. 9)

O trecho acima de *O alienista* mostra como a verdade fora produzida nas comunidades do entorno da vila. A disseminação das notícias, sejam elas verídicas ou não, gerava formas de recortar a realidade. A partir do dito se estabelece uma verdade. Na composição abaixo iniciamos com a afirmação de Michel Foucault (1979, p. 12) de que "a verdade é deste mundo" e que "cada sociedade tem seu regime de verdade", nos inserindo na relação, por ele estabelecida, entre poder, saber e verdade. Não há uma verdade isolada das dimensões de saber e de poder.

Na obra *A verdade e as formas jurídicas*, Michel Foucault (2005a) busca os modos como as formas de enunciação se oferecem enquanto dispositivo analítico das mudanças que possam ocorrer e em quais regimes de luz e sombra elas se efetivam. Em suma, é o que se revela e o que permanece velado nos diversos acoplamentos e deslocamentos. Tanto a produção de verdade como seus movimentos são analisados através de *O Édipo*, de Sófocles, partindo das relações de poder aí narradas e em cujo desenrolar mostra-se uma tipologia que emerge entre as instâncias de saber e poder, mais particularmente entre poder político e conhecimento.

As características da história de Édipo, como narrada por Sófocles, formam o cenário das práticas jurídicas da Grécia arcaica, cuja diversidade está no papel do 'testemunho' e no conjunto formado por 'desafio', 'prova' e 'juramento'. Todavia, diz Michel Foucault (2005a, p. 34), as práticas se fundamentam em uma lei que se denomina *a lei das metades*: "É por metades que se ajustam e se encaixam, que a descoberta da verdade procede em Édipo".

Observamos que ao consultar Apolo, deus de Delfos, Édipo recebe a resposta em duas partes: "O país está atingido por uma conspurcação". Quem e o que não estão ditos, por isso é preciso uma segunda pergunta, que por sua vez também se desdobrará no momento da resposta: houve um assassinato, Laio foi assassinado. E quem matou Laio? Ante a recusa de Apolo em responder, Édipo tem uma parte fechada, sendo preciso recorrer ao duplo de Apolo, o adivinho Tirésias. Este, como mortal e cego, encontra-se mergulhado na escuridão em contraponto a Apolo, deus da luz. "Ele é a metade de sombra da verdade divina, o duplo que o deus luz projeta em negro sobre a superfície da terra". Tirésias, então, dá a Édipo a outra metade: "Foste tu quem matou Laio" (FOUCAULT, 2005a, p. 35).

Esse particular jogo das metades se segue com outros elementos que tomam parte das formas jurídicas vigentes: a 'profecia', a 'predição' e a 'prescrição'. Tirésias exige o cumprimento das promessas de Édipo de banir o assassino, emitindo ditos proféticos sobre a peste. Suas predições, próprias do oráculo, todavia, convocam a entrada de uma dimensão do presente em confronto com o passado. É o lugar do *testemunho*, abrindo outras partes – Jocasta relata que Laio foi morto no "entroncamento de três caminhos", e essa fala ressoa na inquietude de Édipo: "matei no entroncamento de três caminhos" (FOUCAULT, 2005a, p. 36).

A esse plano de verdade somam-se outras duplicações e conflitos na história de Édipo, o que ocorre ao entrar em cena um escravo proveniente de Corinto, anunciando a morte de seu pai. Édipo supõe a morte de Políbio, mas é contestado pelo escravo: "Políbio não era teu pai". É quando um relegado pastor de ovelhas toma seu lugar na cena e revela como havia entregado "uma criança que vinha do palácio de Jocasta e que me disseram que era seu filho" (FOUCAULT, 2005a, p. 37).

Todas essas duplicidades, as segmentações e os fragmentos que podem ou não se acoplarem – mais que de forma retórica – guardam modos políticos e religiosos que compunham uma técnica existente entre os gregos. Essa consiste em um instrumento de poder, ou seja, permite a quem tem um segredo (que pode ser seu ou não) rompê-lo em duas partes mediante um objeto, confiando uma das partes a outra pessoa, a qual, dessa forma, será a testemunha da sua autenticidade. Esse procedimento sustenta a

continuidade do poder exercido e "mantém sua unidade graças a este jogo de pequenos fragmentos, separados uns dos outros de um mesmo conjunto, de um único objeto, cuja configuração geral é a forma manifesta do poder" (FOUCAULT, 2005a, p. 36).

O que Michel Foucault (2005a) argumenta, utilizando-se da história de Édipo, é o quanto a convicção da verdade única é ilusória. Estamos constantemente na iminência de considerá-la pronta, completa, e eis que se apresenta um outro desdobramento, cujos fragmentos recolocam os conflitos. Nós que vivenciamos acoplamentos e deslocamentos em relação aos espaços ditos especiais podemos nos perguntar: é uma escola? Já foi uma escola? Continua sendo uma escola? É um lugar especial que contém algo de irregular? Tem planos superpostos? O plano escola – lugar de ensino e aprendizagem; o plano especial – lugar de guarda e assistência.

Em seu estudo, Michel Foucault (2005a) assinala a existência de um fluxo do deslocamento em processo que atravessa pelo menos três níveis: o das divindades; o dos soberanos, detentores do poder de Estado; e o do escravo e do pastor como testemunho dos meramente humanos. São esses últimos que jogam suas metades pela lógica do acontecimento descrito que, por um lado, não os envolve, mas, por outro, é a narrativa de testemunha que garante a regularidade do acontecido. O movimento dos planos desdobra-se no dito da profecia, reeditado pelos serviçais. Esses planos não são iguais, não são os mesmos:

> E assim como a peça passa dos deuses aos escravos, os mecanismos de enunciado da verdade ou a forma na qual a verdade se enuncia mudam igualmente. Quando o deus e o adivinho falam, a verdade se formula como prescrição e profecia, na forma de um olhar eterno e todo-poderoso (FOUCAULT, 2005a, p. 38).

Dentre a diversidade de planos e temporalidades, podemos acompanhar o deslocamento da "enunciação da verdade de um discurso de tipo profético e prescritivo a um outro discurso, de ordem retrospectiva, não mais da ordem da profecia, mas do testemunho", como explicita Michel Foucault (2005a, p. 39). São movimentos de visibilidade e de dizibilidade entre o profético e divino ao empírico e cotidiano dos pastores. Entretanto, convém sublinhar, o poder que está em causa permite que Édipo não se preocupe com culpa ou responsabilidade; ante todos os ditos e todos os fatos, o que importa é sua soberania e realeza. Trata-se do poder político em soberania, que se impõe à cidade, não com as leis comuns, mas com as próprias do soberano, isto é, a sua vontade. "O tirano grego não era simplesmente o que tomava o poder" (FOUCAULT, 2005a, p. 46) e o mantinha, mas aquele que fazia valer um certo saber.

Os diversos deslizamentos nos modos de segregar e excluir com as implicações de campos da ciência, assim como as inúmeras formas de produzir os espaços especiais, têm seu lugar de soberania. A forma asilar está marcada pelo saber sobre seres limitados e anormais – excepcionais que necessitam de um lugar para abrigá-los e atendê-los. De certa forma, visam à salvação destes e de suas famílias, padecentes pelo pecado da geração. Ao mesmo tempo, trata-se de salvar a cidade: é necessário confiná-los, criar para eles um manicômio. Dessa salvação impõe-se um saber especial, proveniente da questão de como se cuida e o que se faz com esse deficiente: saber da experiência, saber solitário, que encontra o acidente, o inesperado e, mesmo assim, continua difícil afirmá-lo. Referimo-nos àquelas experiências que em meio aos movimentos de deslizamento, nos paradoxos entre a repetição e a diferença, são capazes de efetivamente produzir mudanças.[4]

Por outro lado, qual significação poderíamos atribuir aos enunciados sobre o capacitismo? Comecemos por mais uma contribuição de Foucault, agora sobre a produção de verdade agregando o campo das ciências médicas. É na obra *Os anormais* que Michel Foucault (2001) apresenta como se constitui o anormal a partir de três figuras: o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e a criança masturbadora.

O monstro se define por aquele que irrompe com o processo natural da vida, nasce à revelia das leis da natureza e encarna todas as irregularidades, discrepâncias e pequenas anomalias: "Descobrir qual o fundo de monstruosidade que existe por trás das pequenas anomalias, dos pequenos desvios, das pequenas irregularidades e o problema que vamos encontrar ao longo de todo o século XIX" (FOUCAULT, 2001, p. 71). As técnicas judiciárias e médicas se ocuparam dessa figura durante o século XIX. Outra figura que aparece no contexto das anomalias é o indivíduo a ser corrigido e que está em evidência na família e na relação com as instituições. Técnicas e recursos educativos e familiares são utilizados sem sucesso.

> Esboça-se um eixo da corrigível incorrigibilidade em que vamos encontrar mais tarde, no século XIX, o indivíduo anormal, precisamente. O eixo da corrigibilidade incorrigível vai servir de suporte a todas as instituições específicas para anormais que vão se desenvolver no século XIX (FOUCAULT, 2001, p. 72).

O monstro e o incorrigível vão ser alvo na busca por correção, enquanto a criança masturbadora aparece em um contexto ainda mais restrito, no quarto, na cama, dentro de casa próximo aos cuidadores ou sob o domínio do médico como uma implicação para o corpo. Michel Foucault (2001), ao mapear por onde se constituiu a figura do anormal, situa que é descendente do monstro, do incorrigível e do masturbador, sendo

que é nas práticas médicas e jurídicas que haverá um investimento para enquadrar e corrigir.

Como se constitui a anormalidade?

> Começou um estudo aturado e contínuo; analisava os hábitos de cada louco, as horas de acesso, as aversões, as simpatias, as palavras, os gestos, as tendências; inquiria da vida dos enfermos, profissão, costumes, circunstâncias da revelação mórbida, acidentes da infância e da mocidade, doenças de outra espécie, antecedentes na família, uma devassa.
> (ASSIS, 1994, p. 5)

Lilia Lobo (2015) apresenta uma pesquisa intitulada *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*, cuja análise traz alguns aspectos das formações sociais possibilitando um olhar desde a perspectiva de Foucault. A autora discute a deficiência como 'instituição', ou seja, coleta e analisa elementos presentes nas formações sociais que poderiam ter possibilitado a emergência de certo acontecimento, atendendo a questões como: o que tornou possível a categorização dos chamados infames? Como a categoria de deficiência surgiu? Assim, a partir da análise dessa sua historicidade, considerando desde seu surgimento, se expressam os sentidos de um acontecimento e seus destinos.

> Tomar a deficiência como acontecimento, do ponto de vista tanto coletivo quanto individual, é assegurar-lhe a historicização. Isso não seria negar a existência de um tipo de efeito no corpo, as marcas de um acontecimento [...] significa muito mais do que afirmar ou simplesmente observar que seus conteúdos variam com o tempo e com as circunstâncias (LOBO, 2015, p. 16).

Segundo a genealogia formulada por Lilia Lobo (2015), observa-se que o surgimento da criança anormal no Brasil, como ocupação discursiva e institucional, remonta ao início do século XX. Antes desse período, as discriminações referentes à infância não passavam das questões sobre o aleitamento e a higiene do recém-nascido. Nem mesmo a Medicina debruçou-se sobre a especificidade de desvios à normalidade. Algumas classificações, como a idiotia e a surdo-mudez, eram atribuídas aos desregramentos morais (onanismo, pederastia, alcoolismo, promiscuidade) e de casamentos consanguíneos.

A deficiência existe como tal porque um discurso a nomeou. Essa discussão remonta aos processos constitutivos do que se compreende como normalidade de anormalidade. A autora aponta que a anormalidade foi condição de possibilidade para a constituição da normalidade, na medida em que o normal se encaixava em todos os perfis que não se enquadrassem nos diagnósticos da época. Ao longo do século XIX, a avaliação foi ficando cada vez mais elaborada, e as condições físicas não eram mais o

suficiente para dizer se a pessoa seria considerada normal. Essas características não visíveis no corpo constituíram o sujeito da psiquiatria, pois tais avaliações só poderiam ser feitas por especialistas.

Interessa-nos analisar como aquilo tomado como normalidade se entrelaçou com o que se nomeou como deficiência. Segundo Lilia Lobo (2015), a institucionalização da 'idiotia' pela psiquiatria, a 'alienação' e a 'doença mental' passíveis de enclausuramento vão dando borda ao que no início do século XX nomeou-se de "criança anormal". As crianças foram separadas dos adultos, em alguns poucos asilos e hospícios existentes, apenas entre o final do século XIX e o início do século XX. É nesse período que se pode observar os momentos de instituição dos primeiros estabelecimentos especializados, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-mudos, bem como a emergência do Pavilhão-Escola Bourneville, seção destinada às crianças internadas no Hospital Nacional de Alienados, importante espaço de instauração da prática médico-pedagógica considerada um marco no processo de psiquiatrização da infância.

Para efetuar essa análise histórica, a autora propõe reconstituir o processo das institucionalizações médico-pedagógicas sobre a criança anormal, definindo-as como:

> produção histórica de formas gerais que são as *instituições* – uma vez constituídas, produzem e reproduzem relações de força (dominações, lutas e resistências) com o que as engendraram, em determinada época; se instrumentam nos estabelecimentos e nos dispositivos de poder que as mantêm. Sob esse ponto de vista, o processo de institucionalização sustenta-se nas práticas mais ou menos discursivas das separações, não apenas a exclusão do leproso ou o enclausuramento do louco, por exemplo, mas também a validação que os saberes promovem através das classificações, das especializações e suas verdades estabelecidas (LOBO, 2015, p. 37).

É sob a designação de idiota que surgiram as primeiras determinações de separar partindo do biológico, o anormal do normal. Segue-se a essa categoria a classificação debilidade mental e a de criança anormal à aprendizagem escolar, para ao mesmo tempo relegar essas crianças à exclusão da rede de ensino; bem como a sua assimilação à alienação e à doença mental, quer nos discursos, quer nas práticas de enclausuramento.

No Brasil, segundo a autora, é seguido o modelo francês de criação de espaços junto aos hospícios destinados aos idiotas, sendo alguns deles voltados para a educabilidade dessas crianças. Tratava-se de realizar uma 'higiene pedagógica', psiquiatrizando a infância e constituindo um saber médico-pedagógico extensivo às práticas de escolarização. Quanto à escolarização, observa-se que os critérios médicos vão se mesclando aos critérios pedagógicos, pela via do submetimento, incidindo na escolarização. Os

sintomas referidos pelas áreas médica e, posteriormente, psicológica passam a ser critérios classificatórios, destinando os alunos para escolas regulares, classes especiais, escolas especiais ou ainda em asilos para 'ineducáveis'.

As medidas classificatórias, no entanto, seguiam vinculadas a perspectivas morais, com alertas para o perigo que representavam os anormais, para danos aos demais alunos, pelo fardo das famílias e pela necessidade de assistência constante. Esses elementos vão viabilizando a segregação em espaços especiais. As classificações e as defesas pela segregação fazem com que os indivíduos sejam excluídos dos espaços escolares regulares, ou asilados e, algumas vezes, recolhidos em seções especiais de asilos e hospícios. Há um esforço intensificado pelo uso de instrumentos de detecção dos anormais, procedimentos estes que faziam parte do movimento dos médicos nas escolas mediante a criação do sistema de inspeção escolar. Na década de 1920, efetivou-se o uso de testes psicológicos. Segundo Lilia Lobo (2015), havia uma verdadeira 'caçada aos anormais'.

Com o aceleramento industrial e sob o peso das questões econômicas, os argumentos médicos e pedagógicos foram absorvidos, em parte, pelo Estado, com a criação de escolas especiais e classes especiais, objetivando uma relação política em que os governantes provêm recursos físicos para guardar e assistir descapacitados em geral; tomam para si, ou seja, de certo modo assumem uma prática, até então familiar, de tirar de vista, esconder pessoas definidas como incapazes para a convivência social.

Esse deslocamento faz par com a criação das APAE, cujo lema foi: "Dê um amor sem limites a um ser limitado", ou "O excepcional nada espera, nada pode, ajude-o". Poderíamos supor que essa ação meritória faz jus à piedade necessária aos limitados, ao fardo que suas famílias carregam ou ao pecado que expiam.

A criação tanto de escolas, das classes especiais como das APAE define um fluxo de institucionalização que podemos analisar com a contribuição de Paul Veyne (1998, p. 245) sobre o sentido da objetivação dos ditos anormais, pois é preciso buscar entender "em que prática política as pessoas são objetivadas". O autor refere que o estado e os estabelecimentos filantrópicos funcionam como condutores de rebanhos. Ora, um rebanho "desloca-se por conta própria, ou melhor, é o seu caminho que se desloca, pois ele se encontra na grande estrada da história; cabe a nós assegurar a sua sobrevivência como rebanho, apesar dos perigos do caminho, dos maus instintos dos animais, de sua fraqueza, de sua covardia" (VEYNE, 1998, p. 245).

Quando são criados esses espaços, criam-se ou transpõem-se espaços similares, regras de aprisionamento e de controle em uma franca ligação entre estados de deficiência aos estados de loucura. Essa posição faz jus às práticas de exclusão sustentadas

pelas objetivações da medicina psiquiátrica, pois dela tem-se um longo recorrido histórico. Foi assim, como conta Michel Foucault (2005b), para o sentido da exclusão, que permaneceu aderido aos espaços dos lazarentos como formas subsistentes. Exclusão e salvação passaram a fazer parte dos 'jogos de exclusão', cama feita para outros excluídos. O entrelaçamento de 'divisão, exclusão' e 'purificação' é, portanto, um forte atravessador de caráter moral, o qual, de certo modo, se une com o espírito cristão de doação de amor.

Uma vez instituídos os espaçamentos dentro de uma concepção e de um contexto político, espera-se que aqueles que tomam o encargo dos cuidados atendam às mesmas demandas. Por tratar-se de espaço escolar, institui-se para condução do rebanho o lugar de professor-condutor, que é subsidiário do governante, e o próprio governante de um rebanho. Essa reservada prática deveria ter sido e foi caracterizada pela condução, pela guarda, pela assistência, pela punição dos desvios: o rebanho anda em sua própria estrada, segue seu caminho; o pastor cuida para que não se desvie, ele o vigia. Se necessário, pune com a exclusão os que provocam desordem, pois, com o tempo, foram se criando graus para ordenar e classificar os rebanhos. Desse modo, para os que não se dirigiam ao norte da estrada estava reservado um lugar mais especial ainda.

Podemos citar ainda, de acordo com Lima, Ferreira e Lopes (2020), como essa conjuntura favoreceu na primeira metade do século XX a implantação dos Institutos Pestalozzi, com consultórios médicos-pedagógicos para crianças com deficiência ou identificadas como problemáticas. Os testes aplicados tinham como objetivo constituir classes especiais homogêneas. Segundo as autoras, nesse período as classes especiais foram consolidadas.

O holocausto brasileiro: entre a loucura e a educação especial

> Tudo era loucura. Os cultores de enigmas, os fabricantes de charadas, de anagramas, os maldizentes, os curiosos da vida alheia, os que põem todo o seu cuidado na tafularia, um ou outro almotacé enfunado, ninguém escapava aos emissários do alienista. Ele respeitava as namoradas e não poupava as namoradeiras, dizendo que as primeiras cediam a um impulso natural e as segundas a um vício. Se um homem era avaro ou pródigo, ia do mesmo modo para a Casa Verde; daí a alegação de que não havia regra para a completa sanidade mental.
> (ASSIS, 1994, p. 27)

Foram cinco décadas cujo empreendimento político intentou classificar as pessoas entre a normalidade e a loucura. O trem só de ida levava as pessoas com a promessa de tratamento e cura de quaisquer que fossem os sintomas ou as características que pudessem ser qualificadas como 'fora da norma'. Daniela Arbex (2013) afirma que não

havia critérios para internar, e os diagnósticos eram padronizados desde o início do século XX.

Pacientes foram encaminhados por apresentar sintomas como tristeza, alcoolismo e timidez; também desafetos, inimigos políticos, jovens grávidas fruto de estupro por seus patrões, esposas traídas; homossexuais, mendigos, negros, pobres, pessoas sem documentos e aqueles nomeados como "doidos". Daniela Arbex (2013, p. 21) explica: "A teoria eugenista, que sustentava a ideia de limpeza social, fortalecia o hospital e justificava seus abusos. [Era preciso] Livrar a sociedade da escória, desfazendo-se dela, de preferência em local que a vista não pudesse alcançar".

Como relata a autora, a recepção era feita com corte de cabelo e a troca de suas roupas por um macacão azul. Deixava-se na entrada sonhos e desejos, usurpados de sua dignidade, eram mantidos em situações sub-humanas, submetidos à eletrochoques, lobotomias, castigos. A administração dos choques e da medicação nem sempre tinham objetivos terapêuticos, mas, sim, de controle e intimidação. Ignorados pela sociedade, eram empurrados para a morte.

Os relatos de Daniela Arbex (2013) indicam situações e certas condições que não diferem das relatadas por Michel Foucault (2005b), na sua obra *A história da loucura na Idade Clássica*, senão pela distância temporal. A Colônia paira como uma grande nau da salvação, justamente, onde "o abandono é a salvação; sua exclusão oferece-lhe[s] uma outra forma de comunhão", que, pela via do tratamento moral, é direcionada às "cabeças alienadas". Essa nau – a *Narrenschiff* – é proveniente de composição imaginária presente na literatura, nas artes plásticas e cênicas, mas que, em sua existência real, portava o transporte de uma "carga insana" de uma cidade para outra.[5] Tal ritual coloca a loucura em um lugar de passagem, dispõe os loucos à deriva, pois sua "exclusão deve encerrá-los" (FOUCAULT, 2005b, p. 6-13) até que os antigos leprosários passem a ser o lugar da exclusão.

Mais que o espaço físico dos leprosários, são os "valores e as imagens que tinham aderido ao leproso; é o sentido dessa exclusão, a importância no grupo social dessa figura insistente e temida" (FOUCAULT, 2005b, p. 6). Na Colônia se unem os movimentos de passagem, através de uma nau-trem, e a experiência do Hospital dos Loucos em cujo espaçamento a loucura passa a ficar sob controle: "ela representa a superfície das coisas à luz do dia, todos os jogos de aparência, a trama indefinida que une e separa a verdade e o parecer" (FOUCAULT, 2005b, p. 43).

Com Daniela Arbex (2013) conhecemos o Hospital de Neuropsiquiatria Infantil, localizado em Oliveira, município de Minas Gerais, onde Ronaldo Simões Coelho,

superintendente do serviço de psiquiatria da Fundação Educacional de Assistência Psiquiátrica, encontrou um menino com menos de 10 anos "crucificado" no pátio sob o sol escaldante, amarrado com os braços abertos. Ao perguntar para a freira responsável o motivo daquela situação, ela lhe respondeu: "Se soltar, ele arranca os olhos das outras crianças. Tem mania". O diálogo seguiu: "E quantos olhos ele já arrancou?" E a resposta da freira foi: "Nenhum". Essa cena dá o tom dos cuidados estabelecidos naquela época na instituição criada em 1924, que inicialmente atendia mulheres e indigentes, mas em 1946 começou a acolher crianças com deficiência, a maioria abandonada pela sua família.

Fechado em 1976, encaminhou 33 crianças para a Colônia, em Barbacena. Embora houvesse a ala infantil, a única diferença era a existência de berços nos quais as crianças com dificuldade de locomoção eram mantidas, sem expectativa de vida. No mais, conviviam com os adultos recebendo o mesmo tratamento. Daniela Arbex (2013) sinaliza que essa modalidade de atendimento se sustentou de 1903 a 1980.

A pergunta de como isso se constituiu e se perpetuou durante tanto tempo se desdobra por um recorrido que implica essa história, mas também permeia as estruturas sociais capazes de tais eventos. Uma rede complexa de relações estabelecidas manteve mais de 70 mil pessoas, incluindo crianças com deficiência, sob tortura, em condições sub-humanas até chegarem à morte. A política não se dá separada da esfera social, se trata de uma continuidade, cujas crenças, apostas e desejo social são atendidos na proliferação de instituições segregadoras. Um dos fios que sustentam essa noção que classifica o humano e categoriza quem tem direito a viver em sociedade em liberdade e quem não guarda em si os meandros de uma aposta social na capacidade de produção.

A exclusão de pessoas classificadas como incapazes de se sustentar economicamente é uma construção histórico-social que estende suas raízes para a escolarização. Desde a primeira infância há uma captação embutida no sistema político, hoje não mais localizado nos hospícios, e sim em instituições especializadas. A promessa se mantém ofertando cuidados especializados com estrutura física e recursos humanos encontrados apenas nesses locais específicos.

Capacitismo: do que estamos falando?

> Uma vez, por exemplo, compôs uma ode à queda do Marquês de Pombal, em que dizia que esse ministro era o 'dragão aspérrimo do Nada' esmagado pelas 'garras vingadoras do Todo'; e assim outras mais ou menos fora do comum; gostava das ideias sublimes e raras, das imagens grandes e nobres... – Pobre moço! pensou o alienista. E continuou consigo: – Trata-se de um caso de lesão cerebral: fenômeno sem gravidade, mas digno de estudo...
> (ASSIS, 1994, p. 15-16)

O capacitismo tem sido discutido como uma forma de nomear a opressão produzida socialmente contra as pessoas com deficiência. Os atuais modos de produção induzem a uma eficiência e eficácia nas redes de trabalho, fazendo com que seja recortada a categoria de quem é capaz de sustentar tal hegemonia e quem se destina à categoria da incapacidade. As práticas capacitistas são apontadas por Gesser, Block e Mello (2020, p. 18) como "produzidas com base nos discursos biomédicos que, sustentados pelo binarismo norma/desvio, têm levado a uma busca de todos os corpos a performá-los normativamente como 'capazes'". As autoras afirmam o capacitismo como a prática derivada de um ideal de sujeito. Essas formas de se relacionar com os corpos partem de uma construção social baseada em uma idealização, onde não só as pessoas com deficiência são consideradas incapazes, mas também mulheres, indígenas, idosos, pessoas negras e as pessoas cuja diversidade sexual não se enquadra no "ideal de homem".

O capacitismo é definido como o preconceito para com as pessoas com deficiência:

> uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia (MELLO, 2016, p. 3.272).

Como efeito de práticas capacitistas impõe-se o mito da superação, e para tanto são colocados exemplos de pessoas que de alguma forma obtiveram destaque social, anunciando que "é possível".[6] Essa forma de considerar a deficiência como algo a ser superado coloca a responsabilidade sobre o sujeito por sua condição, prática amplamente vendida pelo capitalismo.

Essa valorização do corpo sustenta a cultura da normatividade, a busca pela reeducação, por práticas ortopédicas cujo objetivo é alcançar o mais próximo possível daquilo que a sociedade promove como ideal. Essa prática perversa coloca as pessoas com deficiência em um lugar de escuridão, apagamento. O capacitismo atravessa o social e permanece enraizado na forma como as pessoas lidam com as deficiências, fazendo com que essas pessoas fiquem sem voz, invisíveis. Trata-se, portanto, de colocar essa discussão em pauta, pontuar os efeitos que essa invisibilidade produz, para então descortinar alternativas de combate a tais práticas, ao mesmo tempo em que se propõe o acesso e permanência à educação para todos os alunos.

Gesser, Block e Mello (2020) apontam a colocação de barreiras como um dos entraves do capacitismo, exemplificado pelos pretensos diálogos que se estabelecem nas relações de todas as ordens, em que a pessoa sem deficiência se posiciona como quem sabe o melhor para a pessoa com deficiência. Nessas situações, o diálogo é suprimido, e o que resta é a construção social dominante. É a existência de um saber que legitima o saber sobre o outro, suas possibilidades e necessidades. Quando se trata de uma criança com deficiência, tal imposição se torna ainda mais incisiva, pois quem decide é o adulto sem deficiência, e sem a possibilidade da pergunta e da escuta, o resultado é uma relação social restrita e direcionada. Para as autoras, essas atitudes impeditivas acontecem pela crença de que as pessoas com deficiências não teriam condições de agir por si, e isso se dá pela falta de informação.

No caso dos processos inclusivos, há uma tendência ao encaminhamento para as escolas especiais sob o argumento de que haverá profissionais especializados. Desconsidera-se, porém, a necessidade de convívio em um espaço desafiante, rico em interações sociais com os pares e a escola regular como o espaço legitimado para oferecer educação. Inúmeros alunos, considerados incapazes para acompanhar o ensino regular, denunciam as raízes capacitistas arraigadas nas construções sociais.

Para Lima, Ferreira e Lopes (2020), esse movimento de exclusão e isolamento acontece a partir de um ideal de eugenia. A eugenia é o processo pelo qual se valoriza o ser humano considerado capaz, sadio e com habilidades na mesma medida em que oprime outros humanos, os qualificando como invisíveis ou improdutivos. As autoras ainda destacam o uso das avaliações psicométricas como parte de um processo eugênico, classificando seres capazes e incapazes, o normal e a anormalidade, sustentado por uma compreensão científica que valida quem poderia ser educado e quem não poderia. Ao analisarem o texto da Lei n. 4.024 (BRASIL, 1961), sublinham o avanço para as pessoas com deficiência ao serem incluídas no texto orientador sobre educação, porém ainda com um viés capacitista, cuja orientação mantém espaços educativos separados.

Esse movimento abriu portas para a proliferação da iniciativa privada, filantropia com subsídios do governo, propiciando "um posicionamento capacitista advindo desta esfera, passando a ideia de apropriação destas pessoas pelo privado, tratando-as de forma isolada como se a deficiência fosse desta pessoa e família" (LIMA; FERREIRA; LOPES, 2020, p. 178). Dessa forma, as concepções sobre o capacitismo foram se estabelecendo e se fortalecendo com a manutenção de redes de atendimento educacional que permanecem paralelas ao ensino comum, marcando um lugar de caridade e assistência em detrimento do reconhecimento do direito à inclusão escolar e social.

Segundo Siqueira, Dornelles e Assunção (2020), tradicionalmente as pessoas com deficiência não foram consideradas nas construções coletivas, e o fato de os maiores interessados terem estado à margem desses processos tem suas raízes na manutenção de práticas caridosas e capacitistas. Nas palavras das autoras, "prestar auxílio de forma caritativa é mais fácil do que perceber a si mesmo como parte do processo histórico de exclusão experienciado pelas pessoas com deficiência e, portanto, parte da solução, por meio da mudança das atitudes" (SIQUEIRA; DORNELLES; ASSUNÇÃO, 2020, p. 145).

O capacitismo se manifesta na suposição de que crianças e jovens com deficiência não precisam de educação, mas, sim, de quem os cuide. Essas restrições, porém, produzem prejuízos no que diz respeito ao âmbito escolar, mas também social: "Esse isolamento social e educacional privava-os das interações na cultura e participação efetiva na sociedade" (LIMA; FERREIRA; LOPES, 2020, p. 178-179). Nesse contexto, a estrutura capacitista se mantém respaldada por atos reconhecidos em nossa sociedade como dignos de pessoas caridosas. Considerar o corpo do outro como incapaz e anormal impede que a produção da diferença seja reconhecida como inerente ao humano e à vida.

Quanto aos modelos de deficiência, contamos ainda com a contribuição de Débora Diniz (2012) quando propõe colocar em questão as linhas tão definidas entre o normal e o anormal como uma postura ética. A autora narra as discussões que ocorreram no Reino Unido na década de 1970 e que produziram um deslizamento do conceito de deficiência como lesão e impedimento para colocar em jogo a responsabilidade da sociedade na construção de barreiras impeditivas.

> Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente (DINIZ, 2012, p. 5).

Nessa perspectiva, a deficiência deixa de ser objeto apenas da biomedicina e passa a ser pensada no campo social. As primeiras manifestações públicas partiram de Paul Hunt, em 1960, na escrita de uma carta ao jornal em 1972, na qual pontuava as condições de isolamento e desconsideração com as pessoas com deficiência. Esse registro produziu uma significativa repercussão, criando uma rede de comunicação. Assim, quatro anos depois, a primeira organização fundada e gerenciada por pessoas com deficiência recebeu o nome de União dos Deficientes Físicos Contra a Segregação (Union of the Physically Impaired Against Segregation – UPIAS) (DINIZ, 2012).

Considerando que as primeiras instituições objetivavam isolar ou "normalizar" as pessoas com deficiência, a UPIAS marca uma articulação política problematizando a compreensão tradicional da deficiência, apontando o biológico como insuficiente e discutindo a opressão sofrida como uma produção social.

Em defesa da deficiência como algo produzido no encontro com as barreiras, esse grupo de pensadores deslocou a questão do campo da biomedicina para uma discussão política e econômica. Não se trata de desconsiderar a existência de comprometimentos e a necessidade de cuidados da medicina, e sim de pensar a deficiência como existente a partir das relações sociais.

Historicamente, as pessoas com deficiência tiveram suas presenças omitidas na sociedade, suas falas silenciadas e seus desejos ignorados. A construção de outras formas de tomar a deficiência abriu um campo para pensar as relações estabelecidas com o social. Desse modo, considerar a deficiência pelo modelo social "contribui para a eliminação de barreiras, [tanto] quanto a insuficiência nas adequações e na acessibilidade, considerando que a experiência da deficiência reside no espaço relacional entre o sujeito e os contextos vivenciados" (LIMA; FERREIRA; LOPES, 2020, p. 181). Esse argumento ganhou força à medida que surgiram estudos pontuando a deficiência como passível de se manifestar em corpos diversos, como no caso de pessoas idosas. O que se destaca é a repetição do rótulo "insuficiente" sempre que se deixa de produzir mão de obra ao que o sistema econômico exige.

Durante as décadas de 1970-1980, as construções conceituais e seus autores foram considerados como teóricos da primeira geração, por terem sido os primeiros a registrarem os movimentos políticos e sociais questionando a exclusão. Como principal objetivo, visavam à busca pela independência, "pois se pressupunha que o deficiente seria uma pessoa tão potencialmente produtiva como o não deficiente, sendo apenas necessária a retirada das barreiras para o desenvolvimento de suas capacidades" (DINIZ, 2012, p. 27).

A contribuição do movimento feminista aconteceu a partir da década de 1990, tendo como elemento disparador a experiência de mães de pessoas com deficiência. Considerada a segunda geração de teóricas, se estabeleceu, a partir do movimento feminista, o questionamento dos argumentos anteriores. As discussões reforçaram a crítica ao capitalismo e acrescentaram outras pautas, apontando a necessidade de ampliar o conceito para além das questões de mercado de trabalho; propuseram pensar a opressão considerando sexo, idade, raça e gênero: "Ser uma mulher deficiente ou ser uma mulher cuidadora de uma criança ou adulto deficiente era uma experiência muito diversa daquela descrita pelos homens com lesão medular que iniciaram o modelo social da deficiência" (DINIZ, 2012, p. 27).

Nesse sentido, a interdependência como intrínseca às relações humanas tomou a discussão como uma questão de justiça social para todas as pessoas, independentemente da condição de deficiência. Siqueira, Dornelles e Assunção (2020, p. 159) reiteram que, desde o início, o principal desse debate é "buscar demonstrar que as deficiências são parte da grande e complexa gama de diferentes tipos de pessoas que compõem a sociedade".

Essas discussões são movimentos políticos, e, nesse contexto, as pessoas com deficiência têm ampliado espaços. Uma das pessoas com deficiência que se propõem a pensar a questão do capacitismo é Victor Di Marco (2020), ator, roteirista, diretor e escritor. No seu livro sobre o tema, narra trechos de sua história e situa em sua obra o conceito de capacitismo vivido por ele em inúmeras situações. Expõe o preconceito ao mesmo tempo em que tece uma crítica fundamental para quem se ocupa de pensar essas relações. O autor diz que foi colocado à margem de sua própria vida, sendo expectador de sua história, pois tudo o que esperavam dele era pautado no rótulo da incapacidade. Afirma que a comparação gera o capacitismo, que, por sua vez, "se nutre da lei do mais eficiente para domar e inviabilizar esses corpos que podem ter um ritmo de eficiência diferente" (DI MARCO, 2020, p. 11).

Essa crença social se mostra sustentada ainda por um determinismo biológico, a partir do qual as pessoas com deficiência são desinvestidas de enunciar sua própria palavra sob o risco de serem constantemente avaliadas e desconsideradas. O preconceito inviabiliza o sujeito e todo e qualquer ato como próprio, sendo considerado ele mesmo resultado da deficiência. O sujeito fica subsumido, restando apenas a impossibilidade. Nas palavras do autor, se "nega a pluralidade de gestos e de não gestos, sufoca o desejo, mata a vontade e retira, assim, a autonomia dos sujeitos que são lidos como deficientes" (DI MARCO, 2020, p. 11).

Como estudante, Victor Di Marco (2020) aponta a escola como reprodutora dessa estrutura. Nos momentos em que "atendia" à demanda escolar, era tomado como um aluno "normal", mas, quando manifestava alguma particularidade, o olhar sob a deficiência se destacava. Mesmo com os entraves encontrados nesse processo, afirma sua "sorte" por ter estudado em uma escola regular. Desse ponto de vista, contribui:

> Criar espaços destinados a pessoas com deficiência, por exemplo, não é inclusão. Privar uma convivência diversa é alimentar que a diferença é ruim e que deve ser escondida num lugar à parte do resto da sociedade. Além disso, não nos fazer visíveis é ir contra a naturalização dos nossos corpos em espaços. Se uma criança convive desde pequena com outras crianças com deficiência, ela não vai achar estranho, quando adulta, uma pessoa com deficiência numa festa ou andando na rua, por exemplo (DI MARCO, 2020, p. 18).

A construção das categorias "anormal" e "normal" remete à necessidade de manter o controle. A biopolítica nomeia quem pode, o que pode e quando. A permanência de espaços segregados denuncia a dificuldade da sociedade em lidar com a singularidade, a multiplicidade. Essa construção de categorias, portanto, serve para reafirmar quem está dentro e quem está fora da regra. Em última instância, o que está em jogo é a exigência de um modelo econômico cujo valor é estabelecido pela produtividade. Esse circuito manifesto mantém a busca pelos testes que investigam as possíveis disfunções que justificam o "não acompanhamento" no ritmo de aprendizagem dos "outros".

A instituição escolar se ampara nos diagnósticos como a explicação científica do fracasso escolar. Vejamos que tal perversidade recai sobre o aluno, carimbando seu percurso escolar como insuficiente, quando é a organização educacional quem deve oferecer os recursos necessários para a aprendizagem ocorrer. O processo inclusivo se constitui nas relações estabelecidas com os sujeitos, e não com os diagnósticos. A responsabilização pela ensinagem independe da condição do aluno.

Desse modo, se faz urgente pesquisar a implicação de todos e cada um no processo. A permanência de espaços segregados contribui para a manutenção da exclusão certamente, mas se trata, sobretudo, de colocar esses conceitos nas práticas escolares. Cada movimento produzido em prol de considerar a multiplicidade é importante para desnaturalizar essas construções que delimitam e impedem o exercício da experiência coletiva com a diversidade.

Alfredo Veiga-Neto (2001), inspirado em Michel Foucault, atenta-se para como as construções históricas produzem efeitos na atualidade e, mais especificamente, no campo da educação, apontando a necessidade de problematizar para desnaturalizar tais relações:

> Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) *normais* estão misturados com os (chamados) *anormais*, não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades etc. – foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade (VEIGA-NETO, 2001, p. 25).

Nesse sentido, a busca por compreender os processos históricos pode colaborar na criação de formas de entendimento dos processos de exclusão, bem como os deslizamentos que dão conta de seus movimentos.

Considerações de encerramento

O alienista coloca sua vida a serviço de formular a teoria sobre a loucura. Toma como missão o diagnóstico, cuidado e tratamento dos chamados loucos da Vila de Itaguaí, onde reside. Formula a proposta e, após o apoio da Câmara Municipal da cidade, inicia a construção da Casa Verde.

Tal conto apresenta inúmeras facetas histórico-social-políticas que circundam a realidade e as produções de verdade. As reflexões partiram de recortes sobre o que se constituiu como loucura e educação especial, com o intuito de analisar caminhos pelos quais percorrem tais conceitos. Compreende-se as repetições imbricadas com uma forma socialmente construída e cuja estrutura precisa ser discutida.

A Casa Verde abriga todos aqueles investigados pelo alienista, dr. Simão Bacamartes, sob o argumento de disfunções cerebrais sempre evidenciadas pelo rígido controle de comportamento. Cada gesto, olhar, sentimento avaliado como inapropriado serve para o recolhimento. A ciência nesse caso organiza, seleciona e medica com o intuito de adequar aqueles indivíduos considerados desviantes.

Esse movimento acontece em relação aos corpos, comportamentos e desejos traduzidos por Michel Foucault (2001) na figura do monstro, o indivíduo a ser corrigido e o masturbador, de modo a delinear o que mais tarde se nomearia como anormal. As contribuições de Lilia Lobo (2015) foram fundamentais para resgatar a construção das categorias de normalidade e seus entrelaçamentos com a busca pela identificação dos nomeados como anormais, sobretudo nas instituições escolares sob alegação de prejuízo aos demais alunos.

Tais efeitos foram reiterados nos hospícios como lugares aprovados socialmente para o destino de pessoas consideradas inaptas para o convívio social, cujos critérios incidem nada além da busca pela eugenia social. No conto *O alienista*, Machado de

Assis (1994) sublinha uma forma de fazer ciência que anseia por indicar através do diagnóstico quem pode e quem não pode circular socialmente. As classes especiais e, mais tarde, as organizações não governamentais se encarregaram de manter a continuidade desse movimento, com a diferença de estar sob o signo do amor e cuidado para com as pessoas com deficiência. *O alienista* destaca essa característica no rol de entrada da Casa Verde, fortalecida pela certeza de contribuir de modo caridoso.

As pessoas com deficiência, vistas como incapazes de construir uma vida social, historicamente colocadas à margem, ignoradas, têm sua palavra em suspenso. É necessário que as articulações sociais irrompam com diferentes formas de abordagem, outros argumentos e experiências que contextualizam a discussão de outra perspectiva. Destaca-se estes como rupturas que vão produzindo certos furos nesses discursos.

O alienista, em determinada altura do enredo, descreve a revolta dos cidadãos ao se perceberem enganados. Movimentam-se e, em coletivo, se dirigem à Casa Verde. Novas alianças são feitas, assim como conchavos políticos são estabelecidos. A história e o conto apresentam as concessões nas quais as narrativas se repetem, mesmo sendo diferentes.

Os meandros dessas construções sociais que classificam e excluem estão o tempo todo em relação com movimentos contrários: discursos que comem as bordas, riscam o texto impresso, borram as verdades, costuram ideias e articulam outros pontos de vista. O modelo social de deficiência vem nesse sentido reordenar as verdades até então estabelecidas como únicas, dirimindo o poder da medicina sobre os corpos com deficiência. O modelo biomédico é questionado por todo um contexto que insurge nessa arena de disputas conceituais e práticas sociais. A questão a que chegamos após esse recorte é o como essas formulações impactam os processos escolares e, de forma mais específica, os alunos com deficiência.

Discute-se o capacitismo como o preconceito sofrido pelas pessoas com deficiência, na medida em que os discursos sociais são impregnados pelo mito da capacidade. A discriminação ocorre na comparação com corpos categorizados como sem deficiência. A perpetuação dessas cristalizações implica em formas parcializadas de enxergar o humano. De modo mais sutil ainda se manifestam a normalidade e a anormalidade. Essa continuidade tem profundas ligações com os modos de produção, registrando-se, desse modo, quem pode oferecer mão de obra e quem deve ser mantido em lugares separados do restante da sociedade, sejam instituições, classes ou escolas especiais.

O alienista propõe diferentes categorias, seleciona e recolhe as pessoas de acordo com sua compreensão de normalidade. Ao fim, percebe que o perfeito funcionamento cerebral é apenas aquele que não é perfeito. Machado de Assis (1994) nos brinda com

tal arquitetura crítica ao mesmo tempo em que nos leva a refletir sobre o poder, saber e a verdade presente em cada volta da narrativa.

Por fim, a aposta é a de que este ensaio possa contribuir para pensar o capacitismo e seus efeitos no contexto escolar, de modo a fazer emergir novas formas de relação. Os processos inclusivos estão em interdependência com a produção de pesquisas e discussões sobre o tema. Portanto, para que a repetição das mesmas modalidades seja rasuradas, é necessário analisar o contexto e sua implicação com ele como forma de produzir diferença.

Notas

[1] A discussão poderia ainda ter o suporte da pesquisa arqueológica da escola (VARELA; ÁLVAREZ-URÍA, 1991). Trata-se das formas destinadas a transmitir às novas gerações os valores, as regras de conduta e as formas de classificação que sustentam a vida social. No caso, observa-se que, desde o século XVI até a atualidade, ocorreram muitas mudanças nos modos ocidentais de educação, porém as regras de constituição da escola e seus fundamentos delimitaram as possíveis transformações. Ou seja, aquelas que preconizam a escola nascida no interior de sociedades estratificadas e hierarquizadas, pouco adequando-se ao chamado de justiça e igualdade. O acesso à aprendizagem é prisioneiro desse mandato e está intimamente ligado ao dilema de manter a função originária de controle e dominação ou favorecer ideais democráticos.

[2] É como o paradoxal aforismo de Giuseppe Tomasi di Lampedusa (1997, p. 42): "Se quisermos que tudo continue como está, é preciso que tudo mude. Fui claro?"

[3] A proposta e tentativa de aprovação do Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que visava regulamentar as classes especiais como alternativas de escolarização, é um exemplo atual do sistema capacitista que segrega e exclui baseado na crença social da capacidade (BRASIL, 2020).

[4] Conforme relata Neusa Kern Hickel (2001), entre 1989 e 2000, desenvolveu-se na rede municipal de Educação de Porto Alegre um movimento de inserção de padrões pedagógicos independentes dos mandatos psicomédicos nas escolas especiais, criando estratégias de convivência com a comunidade e outros programas inclusivos. As classes especiais foram extintas como efeito do intensivo trabalho docente pela inclusão dos alunos nas classes regulares.

[5] No capítulo inicial de *A história da loucura*, Michel Foucault (2005b) destaca dois acontecimentos marcantes: o fechamento, na Europa ocidental, dos leprosários – lugar de exclusão por excelência – e a sua ocupação por variados segmentos sociais até se tornarem hospícios. O segundo foi o surgimento das naus, ou seja, embarcações cujas denominações estavam ligadas aos modos de vida, como, por exemplo, a nau dos príncipes, a nau dos artistas. Em comum eram referidas nas artes em geral, sem existência real. A que realmente existiu foi a chamada "nau dos loucos", ou *narrenschiff* ou *stultífera navis*. Efetivamente aqueles considerados desviantes daquilo que se concebia então como loucura eram transportados de uma cidade para outra, e desta para outra, sempre em péssimas condições.

[6] Não confundir esse "é possível" com a ação afirmativa que considera a aprendizagem uma possibilidade sempre presente para todos, desde que haja um adequado investimento pedagógico.

Referências

ADORNO, Theodor. *Notas de literatura:* o ensaio como forma. São Paulo: 34, 2003.

ARBEX, Daniela. *Holocausto brasileiro.* São Paulo: Geração Editorial, 2013.

ASSIS, Machado de. *Obras completas.* Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. II.

BRASIL. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 2 abr. 2022.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 2 abr. 2022.

DI MARCO, Victor. *Capacitismo:* o mito da capacidade. Belo Horizonte: Letramento, 2020.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência.* São Paulo: Brasiliense, 2012.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas.* Rio de Janeiro: NAU, 2005a.

FOUCAULT, Michel. *História da loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 2005b.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais:* curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In:* RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault:* uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir:* nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, incapacitismo e emancipação social. *In:* GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (orgs.). *Estudos da deficiência:* anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-36.

HICKEL, Neusa Kern. *Viragens da diferença – escola especial e produção de verdade.* 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

JANNUZZI, Gilberta de Martino; CAIADO, Kátia Regina Moreno. *APAE:* 1954 a 2011. São Paulo: Autores Associados, 2013.

LAMPEDUSA, Giuseppe Tomasi di. *O leopardo.* São Paulo: TAG; Cia. das Letras, 1997.

LIMA, Eloisa Barcellos de; FERREIRA, Simone De Mamann; LOPES, Paula Helena. Influências da eugenia na legislação educacional brasileira: as produções capacitistas na educação especial. *In:* GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (orgs.). *Estudos da deficiência:* anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 165-188.

LOBO, Lilia. *Os infames da história:* pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

MACEDO, Lino de. *Ensaios pedagógicos:* como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a proeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, n. 10, p. 3.265-3.276, 2016. Doi: https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016.

SIQUEIRA, Denise; DORNELLES, Tarso Germany; ASSUNÇÃO, Sabrina Mangrich de. Experenciando capacitismo: a vivência de três pessoas com deficiência. *In:* GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (orgs.). *Estudos da deficiência:* anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 145-164.

VARELA, Julia; ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. *Arqueologia de la escuela.* Madrid: Piqueta, 1991.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. *Pro-posições*, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 35-36, 2001.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Brasília: EdUnB, 1998.

Análisis de las políticas educativas desde la perspectiva de la inclusión en México, 1988-2021

Analysis of educational policies from the perspective of inclusion in Mexico, 1988-2021

Análise das políticas educacionais na perspectiva da inclusão no México, 1988-2021

Mónica del Carmen Reyes Verduzco[*]
Karla Kae Kral[**]

Resumen

El presente estudio exploratorio analiza la evolución de las políticas educativas en materia de inclusión en México en los últimos seis sexenios gubernamentales, a través de la metodología de análisis de contenido cuantitativo y cualitativo. La investigación permite valorar las políticas públicas en materia de inclusión educativa en ese país, en términos de los planes y programas sectoriales de educación, su contexto y su impacto o consecuencias, tanto para la gestión educativa como para el trabajo y consolidación de una justicia social, dentro de un marco amplio de derechos humanos. Los resultados preliminares muestran que México tiene un marco jurídico para la planeación democrática, pero hay poca claridad en la manera en que se incorpora la consulta pública en la política pública y los Planes Nacionales de Desarrollo y Programas Sectoriales de Educación se fundamentan en la racionalidad económica neoliberal, pero paulatinamente se han incorporado elementos de la inclusión social a partir de los marcos de la equidad, la inclusión, la interculturalidad y el género.
Palabras clave: educación especial; educación inclusiva; políticas educativas; México.

Recebido em: 11/01/2022 – Aprovado em: 21/02/2022
https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.13116
ISSN *on-line*: 2238-0302

[*] Doctora en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO/Becaria CONACyT). Maestra en Pedagogía por la Universidad de Colima (Becaria CONACyT). Actualmente es profesora de pregrado y posgrado en educación en la Universidad Multitécnica Profesional y la Universidad UNIVER Colima. E-mail: monicarv0711@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3529-792X.

[**] Doctora en antropología sociocultural por la Universidad de Kansas. Desde 2005 es profesora-investigadora de tiempo completo, titular B, en la Universidad de Colima, Facultad de Pedagogía, donde realiza y asesora trabajos sobre género, migración, educación e inclusión. E-mail: kkral@ucol.mx. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7711-1388.

Este artigo está licenciado com a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

This exploratory study analyzes the evolution of educational policies on inclusion in Mexico in the last six government terms, through the methodology of quantitative and qualitative content analysis. The research makes it possible to assess public policies on educational inclusion, in terms of education sector plans and programs, their context and their impact or consequences, both for educational management and the consolidation of social justice, within a broad framework of human rights. Preliminary results show that Mexico has a legal framework for democratic planning, but there is limited clarity in the way in which public consultation is incorporated into public policy and the National Development Plans and Sectoral Education Programs are based on economic rationality. neoliberal, but elements of social inclusion have been gradually incorporated based on the frameworks of equity, inclusion, interculturality and gender.
Keywords: special education; inclusive education; educational policies; México.

Resumo

Este estudo exploratório analisa a evolução das políticas educacionais de inclusão no México nos últimos seis anos de governo, por meio da metodologia de análise de conteúdo quantitativa e qualitativa. A pesquisa permite avaliar as políticas públicas de inclusão educacional naquele país, em termos de planos e programas setoriais de educação, seu contexto e seus impactos ou consequências, tanto para a gestão educacional quanto para o trabalho e a consolidação da justiça social, marco dos direitos humanos. Os resultados preliminares mostram que o México possui um marco legal para o planejamento democrático, mas há pouca clareza na forma como a consulta pública é incorporada às políticas públicas e os Planos Nacionais de Desenvolvimento e Programas Setoriais de Educação são baseados na racionalidade econômica neoliberal, mas gradativamente elementos de inclusão social foram incorporados a partir de marcos de equidade, inclusão, interculturalidade e gênero.
Palavras-chave: educação especial; educação inclusiva; políticas educacionais; México.

Introducción

El estudio que ahora se presenta es exploratorio y tiene como objetivo analizar la evolución de la política mexicana en materia de inclusión educativa, bajo una perspectiva amplia del concepto. Desarrolla, en un primer momento, una breve reseña histórica de la educación especial y su tránsito hacia la educación inclusiva en México, con énfasis en los beneficios, retos y obstáculos que ha enfrentado ese tipo de educación en su búsqueda de programas y políticas educativas inclusivas. Enseguida, se discute la perspectiva de los derechos humanos en esas políticas y su impacto para una inclusión social plena, como marco conceptual y de referencia. Se analizan también los planes y programas de los últimos seis sexenios (1988 a la fecha), respecto de sus propósitos, alcances, orientaciones y limitaciones, retomando para ello el modelo de Cardno (2018), el cual permite valorar el texto, el contexto y las consecuencias de la política.

La metodología empleada en esta investigación es el análisis de contenido cuantitativo y cualitativo, con la revisión de 12 textos estratégicos para la política educativa nacional: los Planes Nacionales de Desarrollo (PND) (6) y los Programas Sectoriales de Educación (6), que especifican los objetivos, las estrategias y las líneas de acción educativa a seguir. Los resultados se presentan a partir de tres ejes de análisis: 1) Producción, autoría y público de la política educativa, 2) Contexto de la política, y 3) Contenidos destacados desde la perspectiva de inclusión.

Para el primer apartado se detalla que en México, por decreto, el Ejecutivo define las políticas públicas en cada sexenio con base en una consulta previa a los sectores y actores interesados y presenta sus planes y programas al público. En cuanto al contexto en el que se desarrolla esa política educativa, se refiere la fuerte influencia de los organismos internacionales en los PND de los sexenios estudiados, así como la incorporación paulatina de la perspectiva de los derechos humanos, la justicia social y la equidad/igualdad en los planes y programas de educación. Para el tercer eje, se destacan los contenidos explícitos de la política educativa analizada, encontrando la presencia de conceptos y nociones relativos al modelo de inclusión social en los 12 documentos revisados, tales como "calidad," "equidad," "inclusión," "diversidad," y "mujeres/género", los que evidencian el tránsito hacia la inclusión como una prioridad en las directrices federales. La interculturalidad y la pedagogía intercultural aparecen también en los planes y programas del último sexenio, junto a los rasgos de una educación equitativa, inclusiva e integral.

Enseguida se presenta un breve recorrido histórico por las políticas de educación especial, integración e inclusión que se han implementado en México para la atención de las personas que presentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (BAPS, antes Necesidades Educativas Especiales -NEE) y/o discapacidad, haciendo énfasis en sus aportes, limitantes y eventuales impactos.

Políticas de educación especial, integración e inclusión en México

En México la atención educativa a las personas que presentan BAPS asociadas o no a una discapacidad, ha sido lenta, intermitente y, por momentos, confusa.

En 1970 se crea la Dirección General de Educación Especial, como resultado de una larga experiencia en la atención y trabajo con las personas con discapacidad, que se remonta a la creación, en 1870, de la Escuela Nacional para Ciegos (MÉXICO, Secretaría de Educación Pública – SEP, 2010). Con esa dirección general a nivel nacional, se pretendía asegurar educación para los niños, niñas y jóvenes que por sus

características o limitaciones quedaban al margen del sistema regular. La educación, entonces, era remedial y diferenciada.

El Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 estableció la primera pauta para realizar acciones que impulsaran la protección social a los menores y ancianos en estado total o parcial de abandono, a los minusválidos [sic] y a la familia en general (MÉXICO, Instituto Nacional de Estadística y Geografía – INEGI, 2013). Derivado de ello, el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) estableció el Programa de Rehabilitación que atendía a las personas necesitadas en las áreas del sistema neuromusculoesquelético, comunicación humana, ceguera y salud mental, y dispuso varios centros importantes que funcionan a la fecha; entre ellos, los Centros de Rehabilitación, el Centro de Adaptación Laboral, los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) y, en coordinación con la SEP, los Centros Psicopedagógicos (CAPEP), aunque todavía bajo la tutela del modelo clínico: las dificultades seguían centradas en el/la estudiante y no en las barreras para el aprendizaje. Los niños y niñas tenían que "adaptarse" a la escuela, de ello dependía su éxito (REYES, 2013).

Durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari se implementó el Programa de Modernización Educativa (1989-1994), el cual buscaba un cambio hacia la equidad y la eficacia educativas, planteando como retos la descentralización de los servicios, la atención al rezago, la cobertura universal y la ampliación de la oferta educativa (MÉXICO, 1990).

Este Programa constituyó el primer paso gubernamental más o menos decidido a promover un cambio para la atención educativa en el ámbito de los derechos humanos fundamentales: el derecho a una educación de calidad. Sin embargo, "las políticas educativas del sexenio salinista no resolvieron los viejos problemas educativos, como los de calidad y equidad; los defectos estructurales del sistema, en especial la imbricación del sindicato y las autoridades en la toma de decisiones, siguieron intactos" (MARTÍNEZ, 2001, p. 42), lo que dificultó que los cambios se volvieran transformacionales en favor de las personas con BAPS y/o discapacidad; antes bien, estas vieron afectados sus derechos con la descentralización, en 1993, de los servicios de educación especial, con sólo una dirección operativa para el Distrito Federal (ahora Ciudad de México), dejando a los estados en una situación de indefensión respecto a cómo ofrecer los servicios educativos, bajo qué premisas y con qué recursos, pues los hacía responsables de los procesos de capacitación y actualización, y pasaba por alto gran parte de la normatividad, con todas las implicaciones políticas, económicas, sociales y educativas que esto trajo consigo.

Estrada (1992) refiere que dicho Programa de Modernización Educativa, tratando de poner el acento en una educación más relevante, enfatiza la urgencia de elevar la calidad de la educación básica, partiendo de las necesidades de aprendizaje señaladas en la Declaración de Educación para Todos (1990), de ahí la estrategia fundamental de modificar los planes y programas de estudio, que se concretarían en la Reforma de 1993. La necesidad de cambio parecía provenir más bien de las presiones internacionales por agregarnos a la era de la modernidad, que por un auténtico interés en mejorar la calidad de la educación que se ofrecía.

Con las modificaciones realizadas a la nueva Ley General de Educación (1993), se fomentaba una nueva política de educación especial a través de la reorganización de los servicios, quedando de la siguiente manera:

a) Los servicios escolarizados de educación especial se transformaron en CAM (Centros de Atención Múltiple), instituciones que todavía ofrecen educación básica para alumnos y alumnas que presentan NEE, con o sin discapacidad y formación para el trabajo (CAM laboral).

b) Establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con NEE a las escuelas y aulas de educación regular.

c) Creación de los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) y las Unidades de Orientación al Público (UOP), para brindar información y orientación a padres y madres de familia y docentes (SEP, 2002).

Con la reorientación de los servicios y la descentralización operativa, la SEP se propuso eliminar el estatuto de sistema paralelo de la educación especial sin mayor éxito, pues la Reforma resultó «fallida», según García *et al.* (2009, p. 16), entre otras cuestiones, porque las autoridades educativas que propusieron los cambios no conocían la realidad de estos CAM, y los cambios resultaron más políticos que técnicos.

Para el sexenio siguiente, el presidente Ernesto Zedillo conforma el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Con él se pretendía consolidar la descentralización, haciendo a los estados y municipios responsables de la erogación de recursos para la educación e incluir a México en los movimientos internacionales de integración-inclusión que ya se estaban dando con la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial a la cabeza. Sin embargo, esta integración inicial de estudiantes con BAPS y/o discapacidad, observaron algunos investigadores del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, "parece constituir una meta a alcanzar en un plazo relativamente largo…" (COMIE, 1996, p. 14).

En este programa se expresaron también los retos educativos de lograr que la escuela llegara a todos los mexicanos; que hubiera una equidad en las oportunidades educativas y que los conocimientos adquiridos fueran de calidad y pertinentes. En ese sentido, el sexenio fue de consolidación de lo emprendido por el gobierno de Salinas respecto de la educación básica. Sin embargo, esto no fue suficiente para cumplir con la meta de que el 90% de los niños en edad escolar (6 a 14 años) estuvieran en las aulas: el censo de 2000 evidenció que alrededor de un millón seguían fuera de ella y que la eficiencia terminal en primaria era de apenas el 87% (INEGI, 2001, p.14). Aunado a ello, en estos años de pretendida modernización, Juárez, Comboni y Garnique (2010, p. 69) aseveran que la integración fue un fracaso, "ya que no logró integrar a los niños y niñas con NEE, no permitió fortalecer el subsistema de educación especial, no logró alcanzar la meta de ofrecer educación para todos, no promovió la equidad ni suprimió la marginación".

Para la administración de Vicente Fox (2000-2006), hubo un replanteamiento de la política de estado establecida en el sexenio anterior y se buscó integrar en el desarrollo de las políticas públicas las Normas Uniformes sobre la Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, de las Naciones Unidas, como documento rector. Este documento reconoce el derecho de estas personas a una vida digna, plena y en igualdad de condiciones que el resto de la población, buscando dinamizar sus esferas escolares, familiares, comunitarias y laborales. A efecto de que ello fuera posible, se instrumentó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE), el cual englobaba a los modelos de educación especial y regular, pretendiendo garantizar la justicia educativa y la equidad como primer objetivo estratégico (SEP, 2002). Se constituyó también, en ese mismo periodo, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, como proyecto para atender a la población indígena e impulsar su incorporación a la dinámica educativa, a través de una adecuada política de educación intercultural que persiste hasta nuestros días.

Sin embargo, como expresan Juárez *et al.* (2010, p. 54)

> […] en el sexenio 2000-2006 fue poca la atención que se le brindó a la educación inclusiva. Se limitó a recomendar a los profesores poner atención a las diferencias sociales y culturales de niños y niñas, respetar el ritmo y las necesidades de aprendizajes particulares de cada uno, pero no se indica apertura alguna para la educación inclusiva.

Enseguida, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 definió el desarrollo humano sustentable como premisa básica para el avance integral del país y consideraba a

la persona, sus derechos y la potenciación de sus capacidades, como la columna vertebral para la definición de políticas públicas. Así, el objetivo 17, eje 3 del citado Plan, estaba enfocado a abatir la marginación y el rezago de los "grupos prioritarios", donde cataloga, entre otros, a la población indígena y a los grupos vulnerables, a fin de "proveer igualdad de oportunidades que les permitiera desarrollarse con independencia y plenitud" (MÉXICO, PODER EJECUTIVO FEDERAL – PND 2007-2012, p. 214) y hacía referencia a la calidad educativa, comprendiendo los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia.

Los ánimos de este nuevo Plan Nacional se materializaban en el Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad, 2009-2012 (PRONADDIS), pues retomaba disposiciones de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual instaba a los estados a adoptar medidas de carácter legislativo, social y educativo, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su integración a la sociedad (NACIONES UNIDAS, s. f.).

Para el sexenio de Enrique Peña Nieto, las políticas del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, orientaron su actuación en torno a cinco metas: México en Paz, México Incluyente, México con Educación de Calidad, México Próspero y México con Responsabilidad Global.

La meta 'México Incluyente' tenía como objetivo, entre otros, transitar hacia una sociedad equitativa e incluyente, por lo que estableció como política de estado garantizar la vigencia efectiva de los derechos de las personas con discapacidad y/o en situación de exclusión (grupos indígenas, poblaciones migrantes, etc.), y contribuir a su desarrollo integral a través de una inclusión social amplia. Así, en su objetivo 3.2. 'México con Educación de Calidad', el citado Plan estableció como meta "garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo" (MÉXICO, DOF, 20/05/2013, p. 6), en un afán de complementariedad de acciones y de transversalidad de estrategias.

Al respecto, y en concordancia con la Reforma Educativa del 2013, se modificó el Artículo 3° de la Constitución Mexicana, para garantizar que todo individuo pudiera tener el derecho a la educación de calidad. En este contexto, y tratando de dar atención al problema de desigualdad y exclusión educativa, la SEP estableció el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), el cual fusiona otros siete programas que ya venían operando y que representan los componentes del denominado Programa S244 (PIEE); entre otros: de fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa, de atención a migrantes, de fortalecimiento de la telesecundaria, de atención a grupos vulnerables y de educación para personas con discapacidad (SEP, 2014); busca

también apoyar a las entidades federativas, a las escuelas y servicios educativos, en la construcción de condiciones que permitan mejorar la inclusión y equidad educativa, con énfasis en la retención y egreso oportuno.

Desde su creación, el PIEE ha tenido algunos aciertos en cuanto a accesibilidad a la educación, ingreso y hasta permanencia, pero la retención y egreso oportuno con la calidad educativa esperada, todavía no se ha logrado.

En México, aunque las políticas educativas de educación especial e integracionistas han venido cambiando, el camino hacia la inclusión se vislumbra todavía largo y arduo. Las actuales políticas del sexenio del presidente López Obrador (2018-2024), continúan con el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), y lo retoman como estrategia para la impulsar la Reforma Educativa de 2019, en su apartado de fortalecimiento de la equidad e inclusión, donde subrayan la gratuidad de la educación para lograr la equidad, y el trabajo y desarrollo de la educación inclusiva como facilitador de la inclusión social. Para ello, se impulsan los siguientes programas: Escuela Digna, Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo; Escuelas de Tiempo Completo, Inclusión y Alfabetización Digital, e Inclusión y Equidad Educativa. (GOBIERNO DE LA REPÚBLICA, 2019).

Las estrategias y directrices educativas del presente gobierno son de continuidad y desarrollo de lo hasta ahora logrado, pero ponen en duda la pertinencia de algunos aspectos claves en que se venía avanzando, como la evaluación docente en su ingreso, promoción y permanencia, con la derogación de la Reforma Educativa de 2013 y la desaparición del INEE, o el desmantelamiento de las Escuelas de Tiempo Completo y Escuelas de Calidad. En ese sentido, habrá que esperar a ver los impactos de esas decisiones.

Por otra parte, la necesidad de una reorientación o reordenamiento de la educación especial que actúa como sistema paralelo al modelo de inclusión pretendido, sigue estando presente en México, para lo cual es imperativa una transformación completa del sistema, que asegure la inclusión educativa necesaria para las poblaciones en desventaja.

Todas estas leyes, planes y programas rectores del Estado, pretenden dar cuenta de un esfuerzo coordinado por reconocer el derecho pleno a una vida justa y equitativa en igualdad de oportunidades que el resto de las personas que no presentan discapacidad o BAPS. Si bien el tránsito y desarrollo de la educación especial hacia la educación inclusiva en México ha estado determinado por los tiempos políticos y sociales, la perspectiva de los derechos humanos y la justicia como elementos clave para la inclusión

de estas poblaciones, se han convertido en un arma de batalla. Enseguida, algunas ideas orientadoras al respecto.

Perspectiva de los derechos humanos para la justicia social en las políticas de educación inclusiva

En la actualidad, la inclusión educativa se entiende como una cuestión de derechos humanos que hace referencia a un amplio grupo de alumnado, entre los que se encuentran la población indígena, el estudiantado con aptitudes sobresalientes y otros colectivos en riesgo de exclusión (niños y niñas jornaleros y agrícolas migrantes, de zonas urbano-marginales, indígenas, entre otros), además de las y los estudiantes que presentan BAPS y/o discapacidad.

Tradicionalmente, estos grupos de población han sido excluidos de los beneficios que trae consigo la inclusión social, entendida como

> … algo más que la reducción de la pobreza y la desigualdad. Es un concepto que abarca factores que contribuyen a la capacidad de un individuo de disfrutar de una vida segura y productiva, independientemente de su raza, origen étnico, género, orientación sexual, o discapacidad física o mental (AMERICAS QUARTERLY, 2015, p. 3).

En ese sentido, la inclusión social es un concepto abarcativo relacionado con un proceso creciente de integración, de cohesión y de justicia social que se evidencia en redes de carácter afectivo, familiar, vecinal o comunitario que buscan la participación equitativa y en igualdad de condiciones de todas las personas en sus diferentes dimensiones sociales: económica, legal, política, cultural, educativa.

La inclusión busca evitar la exclusión, que es el estado o situación de una persona o grupo poblacional que no participa plenamente de las oportunidades y recursos disponibles para el disfrute de condiciones de una vida digna, con sus derechos y responsabilidades.

Una de las esferas de la inclusión social más importantes lo constituye el espacio educativo. En él, la persona se encuentra en continuo proceso de formación y desarrollo y, al ir concretando niveles de escolaridad, va también consolidando su inclusión en otros ámbitos de la vida, pues es en la escuela donde se dinamizan preferentemente los procesos de inclusión y se promocionan los derechos y libertades que favorecen la identidad y participación ciudadana.

La UNESCO (2005, p. 14) conceptualiza la educación inclusiva como "el proceso de identificar y responder a la diversidad de la necesidad de todos los estudiantes

a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reduciendo la exclusión en la educación".

Entendida así, la educación inclusiva se observa como un paradigma en construcción, como un modo de hacer y de entender la educación en un esquema pleno de derechos y libertades, de responsabilidades y colaboración, de aceptación, integración e inclusión del otro; como la capacidad de respuesta de una escuela o aula inclusiva para acoger a todo su alumnado, independientemente de sus limitaciones y posibilidades.

La educación inclusiva supone, además, la atención y trabajo con otros grupos que, por sus características demográficas, poblacionales, de origen étnico o racial, económicas o de género, no han sido incluidos a la dinámica de vida de las comunidades educativas, y difícilmente podrán constituirse en las comunidades de aprendizaje y socialización deseadas, como el caso de las poblaciones indígenas o el de las personas con discapacidad, quienes constituyen los dos colectivos minoritarios más amplios y excluidos de los beneficios que supone la inclusión social y por ello se consideran los grupos poblacionales más segregados.

Pero estos procesos de inclusión y de exclusión no se han caracterizado de igual manera todo el tiempo y constituyen periodos más o menos definidos: desde antes de 1980 con el modelo clínico o del déficit, pasando por los modelos asimilacionista (década de los 80´s), integracionista (años 90´s), hasta llegar al modelo de inclusión social (año 2000 en adelante) (REYES, 2013), donde se presenta una valoración positiva de la diversidad que busca construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de todo el alumnado, dentro de un marco de derechos humanos.

Sin embargo, para el caso de México, en la actualidad hay una persistencia del enfoque médico-asistencial que trae consigo discriminación, rechazo y desatención de las necesidades más elementales de estos colectivos. Las prácticas y dinámicas en las escuelas y aulas son todavía integracionistas en muchos de los casos, no inclusivas. Basten dos ejemplos: 1) la Estadística 911, plataforma electrónica que concentra la información respecto a los alumnos, el personal docente y directivo e inmuebles de los sistemas educativos estatales y nacional presenta dificultades para la detección, ubicación y atención de niños, niñas y adolescentes con BAPS y/o discapacidad en las escuelas regulares; y 2) aunque los criterios para la equidad y la inclusión están garantizados en la norma, la participación social y la calidad de los aprendizajes en la práctica son escasos.

La inclusión educativa comprende así un proceso vinculado a la defensa de la dignidad e igualdad de las personas en la tarea de mejorar las condiciones de los centros educativos, para que estos ofrezcan una mayor participación y calidad en los aprendizajes y en las actividades culturales y comunitarias para todos los alumnos, mientras se reduce de este modo la exclusión educativa (ECHEITA, 2009).

Este cambio de paradigma trajo consigo la urgencia de colocar a los derechos humanos como centro del debate sobre la participación y democracia de la vida de las comunidades. De este modo, nadie puede negar el valor del derecho a la educación, a la salud, al trabajo, a la calidad de vida; y el valor del reconocimiento y la diferencia como categoría para identificar al otro, que es diferente, pero que nos complementa. En ese sentido, Tedesco (2011, p. 22) refiere que "La justicia social, hoy, pasa por la educación. Para estar incluido hay que estar educado, para participar como ciudadano, para participar en el mercado de trabajo como trabajador, como productor, hay que estar educado". Por ello, privar a las y los estudiantes con discapacidad y/o BAPS de los beneficios que supone la educación formal, se traduce en un claro elemento excluso de una justicia social distributiva, donde los recursos, apoyos y esfuerzos estén orientados a que todo el estudiantado se encuentre incluido, aprendiendo juntos y socializando sus conocimientos. Las personas con discapacidad y BAPS, representan el más serio reto para la inclusión exitosa; de allí la importancia y trascendencia de estudios como este.

Metodología

La metodología empleada en esta investigación es el análisis de contenido cuantitativo y cualitativo. En su esencia, el análisis de contenido implica examinar "el contenido manifiesto y latente de un cuerpo de material comunicado (como un libro o una película) a través de una clasificación, tabulación y evaluación de sus símbolos y temas clave para determinar su significado y efecto probable" (MERRIAM-WEBSTER, s.f.). Su uso ha sido aplicado para analizar artefactos audiovisuales y textos escritos. Se considera que los textos escritos poseen información valiosa sobre un fenómeno particular (KLEINHEKSEL *et al.*, 2020).

En la investigación educativa hay una larga trayectoria del análisis documental, particularmente respecto a las políticas educativas y los documentos curriculares (BALL, 1994; COBB; JACKSON, 2012; JAMIL *et al.*, 2020). Una política "es un intento intencionado por parte de miembros de un grupo para influir en las prácticas de los miembros de otro grupo" (COBB; JACKSON, 2012, p. 488), por tanto, la

política educativa nacional influye en los valores y las directrices para la organización escolar, los contenidos curriculares, la cultura escolar y la práctica educativa.

Para el caso de esta investigación, se analizaron 12 documentos rectores que definen la política educativa federal durante los últimos seis sexenios en México (ver Cuadro 2): 1) los Planes Nacionales de Desarrollo (PND), que explican los objetivos y estrategias prioritarias durante el periodo gubernamental, y 2) los Programas Sectoriales de Educación (PSE), que especifican los objetivos, las estrategias y las líneas de acción para todos los niveles educativos del país. La selección de estos documentos se realizó considerando el parteaguas nacional que constituyó la Reforma de 1993, en relación con la educación especial y los servicios educativos que de ella se desprenden.

El análisis del contenido de la política educativa conlleva a la indagación de "lo que hay detrás y dentro de" ella (CARDNO, 2018, p. 625); es decir, el contenido latente. Así, se han identificado cinco aspectos claves a analizar en los textos de política pública: 1) la producción y ubicación del documento (por qué, cuándo y dónde fue producido, la facilidad del acceso al documento); 2) autoría y público (quién escribió el documento y a quién está dirigido); 3) el contexto de la política (el propósito del documento, los valores que subyacen a la política); 4) el texto (la estructura del texto, los contenidos y sus elementos claves), y las 5) consecuencias de la política (el impacto esperado, su implementación, monitoreo y evaluación) (CARDNO, 2018, p. 631). Adicionalmente, se pueden incorporar aspectos cuantitativos en el análisis del contenido de la política pública (el contenido manifiesto), a través del conteo de palabras, para obtener una visión general del documento al aislar la frecuencia con la que se utilizan algunos términos (CARDNO, 2018, p. 632).

En el siguiente cuadro se enlistan los sexenios gubernamentales desde 1988 a la fecha (2021) y los documentos rectores en política educativa valorados en este estudio:

Cuadro 2 – Directrices Federales Analizadas

Sexenio	**Documentos Estratégicos**
1988 – 1994 Presidente: Carlos Salinas de Gortari	Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 (152 páginas) Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994 (57 páginas)
1994-2000 Presidente: Ernesto Zedillo Ponce de León	Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 (91 páginas) Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (60 páginas)

2000-2006 Presidente: Vicente Fox Quesada	Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (116 páginas) Programa Nacional de Educación 2001-2006, "Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI" (264 páginas)
2006-2012 Presidente: Felipe Calderón Hinojosa	Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (131 páginas) Programa Sectorial de Educación 2001-2006 (64 páginas)
2012-2018 Presidente: Enrique Peña Nieto	Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (118 páginas) Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (117 páginas)
2018-2024 Presidente: Andrés Manuel López Obrador	Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (24 páginas) Programa Sectorial de Educación 2019-2024 (127 páginas)

Fuente: elaboración de las autoras.

A partir del modelo presentado por Cardno (2018), se elaboró una matriz de análisis para valorar aspectos claves de cada documento, como fundamentos, objetivos, demandas prioritarias y estrategias. Se diseñó una segunda matriz para recuperar fragmentos de texto ligados con los conceptos de equidad/calidad, inclusión/diversidad y mujer/mujeres/género, dimensiones de interés para las autoras, a fin de valorar la amplitud de la perspectiva incluyente del gobierno mexicano. Debido a la gran cantidad de texto del que se dispuso, el análisis se enfocó exclusivamente en la educación básica. Enseguida, se realizó un conteo a través de la función "buscar palabras" en archivos tipo "pdf" en *Adobe Acrobat,* para determinar la presencia de ocho palabras clave en cada documento de la muestra: calidad, equidad, igualdad, educación especial, inclusión-inclusivo-incluyente, diversidad, intercultural-interculturalidad y mujer-mujeres-género.

Resultados preliminares

Los resultados que se presentan corresponden al análisis preliminar de la información recabada, por lo que el proceso de revisión continúa. La discusión se organiza según cuatro de los cinco aspectos fundamentales para el análisis documental de la política pública mencionado por Cardno (2018) y descrito en el apartado metodológico.

Producción, autoría y público de la política educativa mexicana analizada

Desde 1983, con la publicación de la Ley de Planeación en México (MÉXICO, DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN – DOF. 05/01/1983), se estableció el Sistema Nacional de Planeación Democrática, con el propósito de involucrar a diferentes dependencias del gobierno y la sociedad civil en la orientación de las acciones que rigen el ejercicio de las actividades económicas, sociales, políticas y culturales del país (COQUIS, 2015). Desde entonces, el gobierno de cada sexenio ha realizado consultas públicas para definir las directrices, metas y líneas de acción para los Programas Nacionales de Desarrollo (PND) y los Programas Sectoriales, institucionales, regionales y especiales. En ese sentido, el presidente de la República envía el PND a la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión para su aprobación hacia el mes de febrero, al inicio del periodo sexenal, para ser publicado en el Diario Oficial de la Federación (OBSERVATORIO REGIONAL DE PLANIFICACIÓN PARA EL DESARROLLO DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, s. f). Así, en México:

> [L]a planeación se concibe como el medio para el desempeño eficaz de la responsabilidad del Estado sobre el desarrollo integral del país, corresponde al Ejecutivo Federal la conducción de la planeación nacional del desarrollo, entendida como la ordenación racional y sistemática de acciones que tiene como propósito la transformación de la realidad nacional, de conformidad con las normas, principios, y objetivos que la Constitución y las leyes establecen (COQUIS, 2015, p. 204).

Los PND y Programas Sectoriales revisados para este estudio (1989 – 2018), hacen referencia a la Ley de Planeación y se incluye en la parte introductoria una explicación de los sectores públicos consultados para su elaboración. Enseguida se presenta la información recuperada en cada sexenio, en relación con los procesos de consulta mencionados:

> 1989 – 1994: Consulta Nacional para la Modernización de la Educación, en la cual participaron consejos estatales y municipales, docentes, madres/padres de familia, profesionistas, intelectuales y empresarios. Además, se conformaron comisiones de trabajo con especialistas (MÉXICO, DOF, 29/01/1990, párrafo. 12).
> 1995 – 2000: Diez Foros de Consulta Popular del sector educativo, con la participación de docentes, madres/padres de familia, autoridades educativas de los estados, universidades, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), escuelas particulares, académicos e investigadores. Temas: justicia educativa, educación básica, educación media superior y superior, organización del sistema educativo, participación social, formación de docentes, educación para adultos vinculada con las necesidades sociales y productivas y educación y sociedad. Se consideraron diez Propuestas para Asegurar la Calidad de la

> Educación Básica presentadas por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (MÉXICO, DOF, 19/02/1996, párrafo. 2).
> 2001 – 2006: Consultas con las comisiones de educación del Poder Legislativo, autoridades educativas de todas las entidades, el SNTE, la ANUIES, la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), organizaciones de madres/padres de familia, la Comisión de Educación del Sector Empresarial (CESE) y otras instancias del sector privado. Encuesta ciudadana (2,398 cuestionarios recibidos); 64 reuniones y 32 foros organizados por la SEP. (MÉXICO, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA – SEP, 2001, p. 19-20).
> 2007 – 2012: Consulta con más de 23 organismos sectorizados, incluyendo el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), Instituto Politécnico Nacional (IPN), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (MÉXICO, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA – SEP, 2007, p. 10).
> 2013 – 2018: Únicamente se menciona que la planeación está sustentada en procesos de consulta amplios que permitieron la participación de diversos sectores de la sociedad, pero no refiere a los sectores específicos consultados. (MÉXICO, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA – SEP, 2013, p. 19).
> 2019 – 2024: Se fundamenta en la Ley de Planeación, pero no explica el proceso de consulta (MÉXICO, DOF, 06/07/2020, párr. 2).

En resumen, México cuenta con legislación federal que obliga al Ejecutivo Federal a

> … definir las políticas públicas en cada sexenio con base en las necesidades, demandas y opiniones de distintos sectores gubernamentales y civiles. Con respecto a los planes y programas sectoriales de educación, en el periodo estudiado, se nota una variedad de estrategias y sectores involucrados. Por lo que se refiere a la difusión de las políticas públicas, la Ley del Diario Oficial de la Federación y Gacetas Gubernamentales reglamenta las bases para la creación y difusión de las gacetas gubernamentales, mismas que se editan en la Ciudad de México y se distribuyan de manera gratuita en todos los estados del país (JUSTIA, s. f).

Finalmente, el público particularmente interesado en los planes y Programas Sectoriales de Educación son los organismos públicos y privados de los diferentes niveles educativos, el liderazgo en cada institución educativa y el profesorado, aunque impacta a toda la comunidad educativa.

Contexto de la política educativa mexicana analizada

Las políticas referentes al desarrollo nacional buscan transformar las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales del país. Si bien en México hay un Sistema

Nacional de Planeación Democrática, lo cual permite la participación de diversos actores en la definición de las acciones prioritarias para mejorar la vida nacional, es necesario reconocer la influencia de los organismos internacionales en orientar las políticas públicas de los Estados. Algunos de estos organismos son la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM), las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, y la Cultura (UNESCO). En ese sentido, se evidencia la fuerte influencia de las políticas económicas internacionales en los PND de los sexenios estudiados (ver Cuadro 3), pues un punto de partida durante el sexenio de Salinas de Gortari (1988 – 1994) lo fue la modernización económica como fundamento principal del PND y el Programa para la Modernización Educativa 1990 – 1994, donde la noción del cambio económico como motor para la estabilidad y equidad, aparece como un principio integrador.

La continuidad de la racionalidad económica neoliberal y empresarial es evidente en los marcos de la globalización económica y política que fundamentan los PND en los subsecuentes sexenios, como se puede notar en el Cuadro 3. El sexenio actual (2018 – 2024) es una excepción, dado que el modelo económico "para el bienestar" propone tomar decisiones autónomas y desafiar "la mano invisible del mercado" para lograr una separación entre el poder político y el poder económico, y, así, "no dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera" (MÉXICO, DOF, 12/07/2019, párrs. 18 - 21).

De esta manera, es posible observar la evolución de los conceptos del desarrollo humano con base en el desarrollo sustentable y sostenible, especialmente a partir del sexenio de Calderón (2006 – 2012), con el desarrollo como principio rector del PND, y el énfasis en "crear una atmósfera en que todos puedan aumentar su capacidad y las oportunidades puedan ampliarse para las generaciones presentes y futuras" (MÉXICO, DOF, 31/05/2007, párr. 14). Para el sexenio actual se evidencia un cambio del concepto de desarrollo sustentable al de desarrollo sostenible, reflejando la adopción, por parte del gobierno mexicano, de la Agenda 2030 y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) desde 2015. El PND 2019 – 2024 estipula que:

> El gobierno de México está comprometido a impulsar el desarrollo sostenible, que en la época presente se ha evidenciado como un factor indispensable del bienestar. Se le define como la satisfacción de las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades (MÉXICO, DOF, 12/07/2019, párr. 104).

Cuadro 3 – Fundamentos y Objetivos en los PND y Programas Sectoriales Educativos Relacionados con la Inclusión

Sexenio	**Fundamentos relevantes**	**Objetivos en el PND relacionados con equidad/igualdad/ inclusión/género**	**Objetivos en los Programas Sectoriales de Educación relacionados con equidad/igualdad/inclusión/ género**
1988-1994 Salinas de Gortari	Modernización; Cambio e identidad; Acuerdo para la Ampliación de Nuestra Vida Democrática. Acuerdo para la Recuperación Económica con Estabilidad de Precios. Acuerdo para el Mejoramiento Productivo del Nivel de Vida.	- Objetivo II: La ampliación de la vida democrática.	- Ofrecer los tres niveles de la educación básica a la población en edad escolar, buscando abatir las disparidades e inequidades en la prestación del servicio educativo entre regiones e individuos. - Elevar el rendimiento escolar en los ciclos de educación primaria y secundaria, con especial énfasis en las zonas marginadas del medio urbano, rural e indígena. - Fortalecer la educación especial como servicio complementario de la educación básica destinada a niños y jóvenes con algún trastorno o deficiencia que comprometa su normal desenvolvimiento, así como a aquellos con capacidades sobresalientes.
1994-2000 Zedillo Ponce de León	Modernización; Globalización; Internacionalización; Multilateralismo.	- III. Construir un pleno desarrollo democrático con el que se identifiquen todos los mexicanos y sea base de certidumbre y confianza para una vida política pacífica y una intensa participación ciudadana. - IV. Avanzar a un desarrollo social que propicie y extienda en todo el país, las oportunidades de superación individual y comunitaria, bajo los principios de equidad y justicia.	- Propósitos fundamentales: La equidad, la calidad y la pertinencia de la educación. - Educación básica: Cobertura, equidad y calidad.

2000-2006 Fox Quesada	Inclusión; Sustentabilidad; Competitividad; Desarrollo Regional; Educación para todos; Revolución educativa	- Objetivo Rector 1: Mejorar los niveles de educación y bienestar de los mexicanos. - Objetivo Rector 2; Acrecentar la equidad y la igualdad de oportunidades.	Objetivo estratégico 1: Avanzar hacia la equidad en educación. Objetivo estratégico 2: Proporcionar una educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los mexicanos.
2006-2012 Calderón Hinojosa	Desarrollo humano sustentable; Modernización integral de México	- Objetivo 5: Reducir la pobreza extrema y asegurar la igualdad de oportunidades y la ampliación de capacidades para que todos los mexicanos mejoren significativamente su calidad de vida y tengan garantizados alimentación, salud, educación, vivienda digna y un medio ambiente adecuado para su desarrollo tal y como lo establece la Constitución. - Objetivo 6: Reducir significativamente las brechas sociales, económicas y culturales persistentes en la sociedad, y que esto se traduzca en que los mexicanos sean tratados con equidad y justicia en todas las esferas de su vida, de tal manera que no exista forma alguna de discriminación.	- Objetivo 1: Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional. - Objetivo 2: Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. - Objetivo 4: Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.
2012-2018 Peña Nieto	Globalización; Sociedad del conocimiento; Derechos humanos; Desarrollo sustentable	- Meta Nacional II: Un México Incluyente - Meta Nacional III: Un México con Educación de Calidad - Eje transversal III: Una Perspectiva de Género en todos los programas de la Administración Pública Federal.	- Objetivo 1: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población. - Estrategia transversal 3: Igualdad de oportunidades y no discriminación contra las mujeres. - Objetivo 3: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

2018-2024 López Obrador	Cuarta Transformación; Economía para el bienestar; Erradicar la corrupción; Desarrollo sostenible; Justicia social; Derechos humanos; Regeneración ética de las instituciones y la sociedad	- Objetivo 2 (Política Social): Construir un país con bienestar y desarrollo sostenible.	- Objetivo Prioritario 1: Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. - Objetivo Prioritario 2: Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.

Fuente: Elaboración de las autoras, con base en los PND y PSE de cada sexenio.

La revisión de los PND y PSE de los últimos seis sexenios en México, demuestra que la educación está considerada como "la palanca", "el factor de progreso", y el motor para la transformación del país. Incluso, en el sexenio de Fox (2000 – 2006) se habla de "una revolución educativa" que "permita el desarrollo del país y una alta calidad de vida para toda la población" (MÉXICO, DOF, 30/05/2001, p. 25). Se aprecia la incorporación paulatina de los marcos internacionales educativos de la ONU y la UNESCO (por ejemplo, Educación Para Todos y Educación Inclusiva) y los fundamentos de los derechos humanos, la justicia social y la equidad/igualdad en los objetivos de los planes y programas de educación. Además, se percibe la creciente importancia de vincular la calidad educativa con la equidad y la inclusión, de modo que el Programa Sectorial de Educación 2020– 2024 adopta la perspectiva intercultural y de género, así como el ODS #4 "Educación de Calidad", como compromiso para "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad" (MÉXICO, DOF, 06/07/2020, párr. 10).

Contenidos destacados de la política educativa mexicana analizada desde la perspectiva de la inclusión

La estructura general de los PND y los PSE incluye una parte introductoria; la fundamentación y el marco normativo del plan; un diagnóstico de la situación histórica y actual del país; la explicación de los objetivos y las estrategias y líneas de acción y conclusiones. En general, tienden a ser documentos extensos: los PND

revisados tienen un promedio de 105 páginas (rango de 24 a 152), mientras que los Programas Sectoriales de Educación tienen un promedio de 115 (rango de 57 a 264 páginas). Cabe destacar que el PND del sexenio actual se compone de sólo 24 páginas y contiene una estructura diferente a los otros planes de la muestra. En cambio, el Programa Nacional de Educación 2001 – 2006, "Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI", es el Plan Sectorial con el mayor número de páginas (264).

Para el propósito de este estudio, el análisis de contenidos se enfocó en textos relacionados con la inclusión educativa (en un sentido amplio que considera todas las diferencias) para valorar la presencia de conceptos y nociones pertinentes en los 12 documentos revisados. El conteo de palabras claves como "calidad," "equidad," "inclusión," "diversidad," y "mujeres/género", evidencia el tránsito hacia la inclusión social como una prioridad en las directrices federales (ver Cuadro 4).

La palabra "calidad" persiste en todos los documentos de los sexenios estudiados (rango de 69 a 489 menciones), con una notable disminución en el actual sexenio. La calidad y la excelencia educativa asociadas con la eficiencia, la eficacia y los procesos de evaluación, forman parte del paradigma dominante de la política educativa internacional (FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ; MONARCA, 2018; GARCÍA; HERVÁS, 2020), por lo que se espera su presencia en la política educativa nacional. Se observa también el cambio gradual de una noción económica del concepto de equidad, hacia el de equidad vinculada con una mayor inclusión social. Respecto a la equidad educativa, la orientación en los planes y programas progresa de una preocupación por términos de cobertura, hacia la equidad como un elemento inherente de la calidad educativa ("una educación de calidad con equidad") haciendo hincapié en los métodos pedagógicos, los contenidos curriculares, la permanencia y los resultados del aprendizaje.

Cuadro 4 – Frecuencia de palabras claves en los documentos federales analizados

	Sexenio y Frecuencia					
Palabra	1989-1994	1995-2000	2001-2006	2007-2012	2013-2018	2019-2024
Calidad	205	246	489	234	211	69
Equidad	15	64	216	49	33	35
Igualdad	20	44	86	55	69	31
Educación especial	25	14	4	2	3	11
Inclusión/Inclusivo/Incluyente	0	0	71	17	120	99
Diversidad	11	41	75	36	22	15
Intercultural/Interculturalidad	0	0	47	18	9	39
Mujer/Mujeres/Género	13	79	142	98	277	111

Fuente: elaboración de las autoras.[1]

Hay una relación inversa entre las frecuencias de las palabras "educación especial" e "inclusión/inclusivo/incluyente"; es decir, la frecuencia del uso de la palabra "educación especial" disminuye con el tiempo, mientras "inclusión/inclusivo/incluyente", aumenta. Este dato refleja los cambios paradigmáticos mencionados respecto de la conceptualización de la atención de la diversidad y las necesidades específicas del estudiantado hacia una 'atención integral'. La interculturalidad y la pedagogía intercultural están en consonancia con la inclusión educativa, de manera tal que el Objetivo Prioritario 1 del Programa Sectorial de Educación 2020 – 2024 es: "Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes" (MÉXICO, DOF, 06/07/2020, p. 213).

Un factor primordial para lograr este objetivo, es contar con profesionistas capacitados/as con las competencias adecuadas para implementar estrategias didácticas incluyentes e interculturales, por lo cual el Programa Sectorial de Educación 2020 – 2024 (MÉXICO, DOF, 06/07/2020, p. 220-221) nombra como estrategias prioritarias la formación del futuro profesorado en "conocimientos, capacidades, aptitudes y valores necesarios para la educación integral" (Estrategia Prioritaria 3.1) y, también, "Asegurar una formación docente con enfoque de derechos humanos, perspectiva de género, interculturalidad y cultura de la paz" (Estrategia Prioritaria 3.1.7).

Al examinar la presencia de las palabras "mujer", "mujeres" y "género" en los 12 documentos estudiados, se percata un aumento significativo entre 1989 y 2019. Por ejemplo, en el sexenio de Salinas (1989 – 1994) hay una frecuencia de 13, en el de Fox de 142 y un auge notorio en el sexenio de Peña (n=277) (rango de 13 a 277).

El progresivo reconocimiento de las condiciones desiguales de las mujeres y la necesidad de incorporar una perspectiva de género desde la definición de las políticas públicas es resultado, por una parte, de las declaraciones y convenciones internacionales emitidas por organismos como la ONU y la Organización de los Estados Americanos (OEA) para fomentar la igualdad de género, en las cuales México está inscrito; por ejemplo, la Convención sobre la Eliminación de Todas Formas de Violencia contra la Mujer (CEDAW), la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará, 1994) y la Declaración y la Plataforma de Beijing (1995), entre otras. Por otra parte, es imprescindible reconocer la influencia del activismo feminista en la política nacional. En cuanto a las políticas y los avances en materia de género durante los sexenios estudiados, cabe destacar lo siguiente:

- Creación del Instituto Nacional de las Mujeres (2001): para garantizar la atención a las desigualdades de género, el respeto a los derechos sociales, políticos y cívicos de las mujeres, sin importar origen étnico, edad, estado civil, idioma, cultura, condición social, discapacidad o religión (MÉXICO, DOF, 30/05/2001, p. 55).
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV, 2007): garantizar el acceso a una vida libre de violencia que favorezca su desarrollo y bienestar conforme a los principios de igualdad y de no discriminación, así como para garantizar la democracia, el desarrollo integral y sustentable que fortalezca la soberanía y el régimen democrático establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (MÉXICO, DOF, 01/02/2007, p. 2).
- PND 2013 – 2018, Eje transversal III, Una Perspectiva de Género en todos los programas de la Administración Pública Federal: garantizar la igualdad sustantiva de oportunidades entre mujeres y hombres realizar acciones especiales orientadas a garantizar los derechos de las mujeres y evitar que las diferencias de género sean causa de desigualdad, exclusión o discriminación (MÉXICO, DOF, 20/05/2013, p. 11).
- Programa Sectorial de Educación 2019 – 2024: Objetivos y estrategias prioritarias para impulsar medidas en las instituciones educativas para la igualdad de género. Por ejemplo, favorecer el ingreso, la permanencia y el desarrollo de trayectorias completas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes provenientes de grupos históricamente discriminados (Estrategia Prioritaria 1.2) (MÉXICO, DOF, 06/07/2020, p. 213-214).

Reflexiones finales

Este artículo inició con un esbozo de la evolución de la política educativa mexicana en materia de educación especial y su tránsito hacia la inclusión educativa, demostrando que el desarrollo ha sido complicado e incierto, y que es necesario abandonar el estatuto de un sistema paralelo al de la educación regular si se quiere avanzar más rápido y mejor hacia un sistema educativo único, amplio y propositivo que brinde a todos y todas las posibilidades de una justicia social, en un marco de derechos. Después se realizó un análisis de contenido preliminar de 12 documentos rectores que marcan la política nacional de desarrollo y educación en los últimos seis sexenios en México. El comprender la política pública como texto y discurso, permite identificar los valores y principios subyacentes. En el caso examinado se puede observar el entretejido entre la política económica internacional y las demandas de la sociedad civil para una mayor justicia e inclusión social. Respecto a la política educativa en México, en cada sexenio ha habido una progresión hacia una educación equitativa, inclusiva, integral e intercultural. Son los y las actores educativos/as quienes tienen la responsabilidad de hacer de esta visión una realidad. En este sentido es esencial conocer los contenidos de las políticas educativas, analizarlos en su texto, contexto y eventuales consecuencias, así como facilitar su implementación real y efectiva, para que no se queden en buenas intenciones.

Notas

[1] La suma de cada palabra clave toma en cuenta las frecuencias presentes tanto en el Plan Nacional de Desarrollo como en el Programa Sectorial de Educación de cada sexenio.

Referencias

AMERICAS QUARTERLY. Índice de inclusión social 2015. *Americas Quarterly,* vol. 9, n.3, 2015. Disponível em: https://www.americasquarterly.org/charticles/social-inclusion-index-2015/social_inclusion_index_2015-spanish.pdf. Acesso em:: 11 oct. 2021.

BALL, Stephen. *Education Reform: A Critical and Post-Estructural Approach*. Open University Press. 1994.

CARDNO, Carol. Policy Document Analysis: A Practical Educational Leadership Tool and a Qualitative Research Method. *Educational Administration: Theory and Practice*, v. 24, n. 4, p. 623-640, 2018.

COBB, Paul; JACKSON, Kara. Analyzing Educational Policies: A Learning Design Perspective. *The Journal of the Learning Sciences*, n. 21, p. 487-521, 2012.

CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA – COMIE. Comentarios al Programa de Desarrollo Educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 1, n.1, p. 181-245, 1996.

COQUIS, Javier. Sistema Nacional de Planeación. *In*: FERNÁNDEZ, Jorge (ed.). *La Constitución y el Derecho Administrativo*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, CONACYT, p. 187-206, 2015. Disponível em: https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4034/16.pdf. Acesso em: 30 oct. 2021.

ECHEITA, Gerardo; SIMÓN, Cecilia; VERDUGO, Miguel Ángel. Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación,* n. 349, p. 153-178, 2009.

ESTRADA, Samuel. Programa para la Modernización Educativa en México: Prueba Operativa y Nuevo Modelo Educativo. *Revista Tecnología y Comunicación Educativa*, n. 19, 1992. Disponível em: http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2519. Acesso em: 13 oct. 2021.

FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, Noelia; MONARCA, Héctor. Política educativa y discursos sobre calidad: usos y resignificaciones en el caso español. *In*: MONARCA, Héctor. (Coord.). *Calidad de la educación en Iberoamérica*: discursos, políticas y prácticas, Madrid: Dykinson, 2018. p. 12-44.

GARCÍA, César; HERVÁS, Mirian. Los sistemas de evaluación de la Educación Superior en México y España. Un estudio comparativo. *Revista de la Educación Superior*, v. 49, p. 113-134, 2020. Disponível em: http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1127/433. Acceso: 30 oct. 21.

GARCÍA, Ismael; ROMERO, Silvia; MOTILLA, Carla; ZAPATA, Isabel. La reforma fallida de los centros de atención múltiple en México, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación,* v. 9, n. 2, p. 1-21, 2009.

GOBIERNO DE LA REPÚBLICA. *Reforma Educativa:* Resumen Ejecutivo. México, 2019. Disponível em: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf. Acesso em: 17 oct. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI). *Presencia del Tema de Discapacidad en la Información Estadística*: Marco Teórico-Metodológico México, 2001. Disponível em: https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/1329/702825000012/702825000012.pdf

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA. *Las personas con discapacidad en México*: una visión al 2010. México, D.F.: INEGI. 2013.

JAMIL, Muhammad; MUHAMMAD, Yaar; MASOOD, Sajid & HABIB, Zahida. Critical Thinking: A Qualitative Content Analysis of Education Policy and Secondary School Science Curriculum Documents. *Journal of Research and Reflections in Education*, v. 14, n. 2, p. 249-258, 2020.

JUÁREZ, José Manuel; COMBONI, Sonia y GARNIQUE, Fely. De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos,* v. 23, n. 62, p. 41-83, 2010.

JUSTIA. Ley del Diario Oficial de la Federación y Gacetas Gubernamentales. México, s/f. Disponível em: https://mexico.justia.com/federales/leyes/ley-del-diario-oficial-de-la-federacion-y-gacetas-gubernamentales/capitulo-primero/. Acesso em: 30 oct. 2021.

KLEINHEKSEL, A. J; ROCKICH-WINSTON, Nicole; TAWFIK, Huda; WYATT, Tasha. Demystifying Content Analysis. *American Journal of Pharmaceutical Education*, v. 84, n. 1, p. 127-137, 2020.

MARTÍNEZ, Felipe. Las políticas educativas mexicanas antes y después del 2001. *Revista Iberoamericana de Educación,* n. 27, p. 35-56, 2001.

MERRIAM-WEBSTER. Content Analysis. En: *Merriam-Webster.com dictionary*. Disponível em: https://www.merriam-webster.com/dictionary/content%20analysis. Acesso em: 29 oct. 2021.

MÉXICO. Decreto por el que se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, de 20 de mayo de 2013. *Diario Oficial de la Federación*. Disponível em: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299464&fecha=20/05/2013#gsc.tab=0. Acceso: 30 oct. 2021.

MÉXICO. Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa, de 15 de mayo de 2019. *Diario Oficial de la Federación*. Disponível em: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019. Acesso em: 30 oct. 2021.

MÉXICO. Ley de Planeación, de 5 de enero de 1983. *Diario Oficial de la Federación*. Disponível em http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4791123&fecha=05/01/1983. Acesso em: 21 oct. 2021.

MÉXICO. Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, de 01 de febrero de 2007. *Diario Oficial de la Federación*. Disponível em: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4961209&fecha=01/02/2007. Acesso em: 30 oct. 2021.

MÉXICO. Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, de 31 de mayo de 1989. *Diario Oficial de la Federación.* Disponível em: http://dof.gob.mx/index.php?year=1989&month=05&day=31. Acesso em: 30 oct. 2021.

MÉXICO. Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, de 30 de mayo de 2001. *Diario Oficial de la Federación.* Disponível em: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=766335&fecha=30/05/2001. Acesso em: 30 oct. 2021.

MÉXICO. Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, de 12 de julio de 2019. *Diario Oficial de la Federación*. Disponível em: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019. Acesso em: 30 oct. 2021.

MÉXICO. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, de 19 de febrero de 1996. *Diario Oficial de la Federación*. Disponível em: http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4871357&fecha=19/02/1996&cod_diario=209045. Acesso em: 19 oct. 2021.

MÉXICO. Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994, de 29 de enero de 1990. *Diario Oficial de la Federación*. Disponível em: http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4642789&fecha=29/01/1990&cod_diario=199819. Acesso em en: 17 oct. 2021.

MÉXICO. Programa Sectorial de Educación 2021-2024, de 06 de julio de 2020. *Diario Oficial de la Federación.* Disponível em: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020. Acesso em: 19 oct. 2021.

NACIONES UNIDAS (s.f). *Medidas legislativas para la aplicación de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Disponível em: www.un.org/disabilities/documents/COP/Mexico.doc. Acesso em: 11 oct.2021.

OBSERVATORIO REGIONAL DE PLANIFICACIÓN PARA EL DESARROLLO DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Ley de Planeación en México. Chile, s.f. Disponível em: https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/marcos-regulatorios/ley-de-planeacion-de-mexico. Acesso em: 30 oct. 2021.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Plan Nacional de Desarrollo (PND 2007-2012)*. México, 2007. Disponível em: http://www.paot.org.mx/centro/programas/federal/07/pnd07-12.pdf. Acesso em: 18 oct. 2021.

REYES, Mónica. *La historia de vida de Irving: una investigación biográfico-narrativa sobre exclusión-inclusión, a partir de la Voz del Alumnado*. 247 p. Tesis (Maestría en Pedagogía) – Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima, Colima, 2013.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA – SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006.* México, D.F: SEP, 2001. Disponível em: http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/2001-2006.pdf. Acesso em: 19 oct. 2021.

SEP. *Diagnóstico del Programa S244*: Inclusión y Equidad Educativa. México, D.F.: SEP, 2014. Disponível em: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5009/1/images/diagnostico_del_programa_s244.pdf. Acesso em: 18 oct. 2021.

SEP. *Memorias y actualidad en la educación especial de México:* una visión histórica de sus modelos de atención. México, D.F.: SEP, 2010.

SEP. *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE)*. México, D.F.: SEP, 2002. Disponível em: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf. Acesso em: 22 oct. 2021.

SEP. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México, D.F.: SEP, 2007. Disponível em: https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/pronaledh/pdfs/ProSeEd_2007_2012.pdf. Acesso em: 19 oct. 2021.

SEP. *Programa Sectorial de Educación 2013-2018.* México, D.F.; SEP, 2013. Disponível: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf. Acesso em: 17 oct. 2021.

TEDESCO, Juan Carlos. La escuela justa. *En* ZÚÑIGA, Víctor (comp.). *La escuela incluyente y justa:* Antología comentada al servicio de los maestros de México. Monterrey: Fondo Editorial de Nuevo León-UDEM, 2011. p. 22- 27.

UNESCO. *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*. París: UNESCO, 2005.

Diálogos entre inclusión educativa y educación en clave Derechos Humanos

Diálogos entre inclusão educativa e educação em perspectiva de Direitos Humanos

Inclusive education and human rights education dialogues

Lorena Isabel Godoy Peña[*]
Felip Gascón i Martín[**]
Consuelo Dinamarca Noack[***]

Resumen

El presente artículo problematiza la categoría de inclusión desde el debate teórico y la pragmática de las políticas educativas, a propósito de la tensión ontológica y binaria exclusión/inclusión, anclada en el proyecto de modernidad occidental. Se propone una apertura hacia la complejidad de los sentidos en disputa en torno a la Educación en clave de Derechos Humanos (EDH), considerando los aportes de las Epistemologías del Sur y, especialmente, de los intelectuales latinoamericanos Carlos Skliar y Ana María Rodino. La controversia con el asimilacionismo propio de una igualdad colonizada y su consecuente orden de regulación Estado-mercado, interroga a otros posibles emplazamientos con un horizonte ético, estético y político en la construcción del pluriverso de las diferencias, como posibilidad de convivencia emancipatoria de las comunidades, convocando a categorías descentradas en torno al reconocimiento, corresponsabilidad, hospitalidad, alteridad y reciprocidad. Búsqueda de vital importancia para la mediación y agenciamiento de una Educación en clave de Derechos Humanos, que irradia su influencia transformadora más allá incluso de las políticas educativas, considerando los contemporáneos procesos constituyentes latinoamericanos, desde un enfoque interdependiente entre derechos de la humanidad y de la naturaleza, para impulsar una convivencia reparatoria y solidaria en el cuidado de la vida y su dignidad.

Palabras clave: educación inclusiva; diversidad; Derechos Humanos; educación en clave de Derechos Humanos.

Recebido em: 23/11/2021 – Aprovado em: 21/02/2022
https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.13185
ISSN *on-line*: 2238-0302

[*] Doctora en Estudios Americanos, Área Pensamiento y Cultura por la Universidad de Santiago de Chile. Profesora en Educación Diferencial/Especial por la Universidad de Playa Ancha. E-mail: lgodoy@upla.cl. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3186-5897.

[**] Periodista y Doctor en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Académico Titular del Departamento de Estudios Territoriales y Diálogos Interculturales. E-mail: fgascon@upla.cl. Orcid: http://orcid.org/0000-0002-3421-3309.

[***] Socióloga por la Universidad de Playa Ancha, Magíster en Estudios de Género y Cultura, Mención Ciencias Sociales, Universidad de Chile. E-mail: consuelodinamarcanoack@gmail.com. Orcid: http://orcid.org/0000-0001-7206-7085.

Este artigo está licenciado com a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Resumo

Este artigo problematiza a categoria de inclusão a partir do debate teórico e da pragmática das políticas educacionais, no que diz respeito à tensão ontológica e binária exclusão/inclusão, ancorada no projeto da modernidade ocidental. Propõe uma abertura para a complexidade dos significados em disputa em torno da Educação em Direitos Humanos (EDH), considerando as contribuições das Epistemologias do Sul e, especialmente, dos intelectuais latino-americanos Carlos Skliar e Ana María Rodino. A controvérsia com a assimilação de uma igualdade colonizada e sua conseqüente ordem de regulação Estado-mercado, questiona outras localizações possíveis com um horizonte ético, estético e político na construção do pluriverso das diferenças, como possibilidade de convivência emancipatória das comunidades, convocando categorias fora do centro em torno do reconhecimento, coresponsabilidade, hospitalidade, alteridade e reciprocidade. Esta é uma busca de vital importância para a mediação e a agência de Educação em Direitos Humanos, que irradia sua influência transformadora além mesmo das políticas educacionais, considerando os processos constituintes contemporâneos da América Latina, a partir de uma abordagem interdependente entre os direitos da humanidade e os da natureza, a fim de promover uma coexistência reparadora e solidária no cuidado da vida e de sua dignidade.

Palavras-chave: educação inclusiva. diversidade. Direitos Humanos; educação na chave dos Direitos Humanos.

Abstract

This article problematizes the category of inclusion from the theoretical debate and the pragmatics of educational politics, about the ontological tension and binary exclusion/inclusion, anchored in the project of western modernity. An opening towards the complexity of the senses in dispute around Education in the key of Human Rights is proposed. Considering the contributions of the Epistemologies of the South and especially, of the Latin American intellectuals Carlos Skliar and Ana María Rodino. The controversy with assimilationism characteristic of a colonized equality and its consequent order of State-market regulation, question other possible sites with an ethical, aesthetic and political horizon in the construction of the pluriverse off differences, as a possibility of emancipatory coexistence of the communities, summoning off-centered around recognition, coresponsibility, hospitality, otherness and reciprocity. Search of vital importance for the mediation and agency of an Education in the key of Human Rights, that radiates its transformative influence beyond even educational politics, considering contemporary Latin American constituent process, from an interdependent approach between the rights of humanity and nature, to promote a reparative and supportive coexistence in the care of life and its dignity.

Keywords: inclusive education; diversity. Human Rights; Human Rights education.

Educación, una tensión ontológica

El propósito de este artículo es dar a conocer los diferentes relatos críticos sobre la categoría de inclusión y la suerte de mandato autoimpuesto respecto de su capacidad de atención a la diversidad, problematización que se plantea desde el fragoso diálogo que instala la Educación en clave Derechos Humanos, con el propósito de evidenciar que ese deseo de la Educación Inclusiva no puede presentarse sino siempre acompañado de otras lenguas técnicas; normativas encriptadas en lenguajes jurídicos instituidos que, poco o nada, responden a aquella interrogante sobre ¿quién necesita inclusión? Semiosis social que secuestra de su tríada ontológica a la propia lengua y sentido de la Educación, en el acto mismo de incluir. Esta última, como la define irreductiblemente la literatura contemporánea, un Derecho Humano transversal y, por lo tanto, fuente de garantía y concientización de otros Derechos Humanos.

La complejidad de este escenario en la disputa de los sentidos en torno a la Educación, se abordará revisando y poniendo en diálogo el pensar situado de intelectuales latinoamericanos, especialmente de Carlos Skliar y Ana María Rodino. En este itinerario se comenzará con la búsqueda del sentido etiológico de la inclusión, desde su deseada y controvertida Educación para la Diversidad.

Como punto de partida de ese itinerario, cabe sostener que la inclusión no se puede pensar sin contextualizarla en los pliegues de su inscripción, es decir en su propia tensión ontológica, 'la exclusión'. Dicho de otra forma, no se podría abordar esa tensión desde un pensar políticamente correcto, que normalizara históricamente la marginalidad y la invisibilidad desde el reconocimiento de la consabida *igualdad de los iguales*, excluyendo todo aquello que viniera a perturbar la filosofía del orden establecido. Pero, además, se debe hacer aquí presente el propio significado etimológico de inclusión, que en su acción dispone "poner una cosa dentro de otra, o dentro de sus límites" (RAE); "cosa incluida o encerrada entre otras o dentro de otra" (MOLINER, 1987, p. 109). En consecuencia, y siguiendo a Cecilia Assael (2015, p. 199) "El mismo nombre de educación inclusiva remite entonces a un modelo asimilacionista, desde una hegemonía dominante".

Es por eso mismo que el debate sobre esa tensión planteada debiera emanciparse de su reclusión hegemónica y asimilacionista, que reproduce la simplicidad binaria exclusión/inclusión, abriendo el debate hacia su complejidad, como lo sostienen múltiples autores a propósito de la pertinencia de otras categorías descentradas respecto de aquella igualdad colonizada: reconocimiento, corresponsabilidad, hospitalidad, alteridad y reciprocidad (LÉVINAS, 2003; RICOUER, 2006; SKLIAR; TÉLLEZ,

2008; SKLIAR, 2017). Porque a pesar del dramatismo emocional que se imprime a los discursos igualitaristas y se inviste a la educación inclusiva, como una auténtica política de justicia social, no se puede desconocer su clausura en torno a la mismidad; por el contrario, reconocer la otredad reclama como respuesta la responsabilidad de la acción educativa, precediendo incluso al sujeto individual. Por ello, la construcción de un ethos educativo no puede estar disociado de un horizonte de eticidad en la educación (MORIN, 1999; LÉVINAS, 2003; RODINO, 2014, 2015; SKLIAR, 2017; SKLIAR, GENTILI; STUBRIN, 2008; SKLIAR; TÉLLEZ, 2008), que convoca al reconocimiento de la intersubjetividad colectiva, de la comunalización de su sentido pluriversal, abierto y dinámico a los cambios en el devenir de las relaciones entre sujetos, memorias, tiempos, espacios territoriales y narrativas encapsuladas o latentes, desde donde es pertinente pensar en otros mundos posibles hacia la justicia del sistema educativo, en el camino de la emancipación social.

> Porque a diferencia del menosprecio, el reconocimiento designa una relación recíproca en la que cada uno ve al otro como su igual y también como separado de sí, constituyendo la subjetividad al reconocer al otro y ser reconocido por él (GUERRERO, 2013, p. 6).

Cómo no liberarse de tanta adjetivación contenida y sujetada por el orden de clasificación esencialista de la mismidad y la totalidad clausurada, que incluso justifica desde perspectivas biologicistas a la niñez, juventud y adultez bajo la sospecha de anormalidades: diferentes, diversos, excluidos/as, marginales, vulnerables, pobres, migrantes, carenciados, ignorantes, discapacitados… adjetivaciones consustanciales que finalmente responden a

> ...las matrices del pensamiento colonial que, subsumidas por las políticas públicas de educación de cada país, contribuyen a la reproducción de un orden hegemónico del discurso sobre la normalidad-anormalidad que, asociado a las estructuras de reproducción simbólica y sociocultural de los modelos educativos nacionales, refuerzan la invisibilidad y/o la exclusión de las diferencias (GODOY, 2016, p. 2).

Educación Inclusiva y Diversidad: supuestos de un relato polifónico

Como se sabe, desde hace más de tres décadas se vienen debatiendo y generando escenarios políticos y normativos en torno a la educación inclusiva, con diferentes lenguas, ontologías, matices y múltiples dimensiones.

Carlos Skliar (2017) plantea que si bien es cierto en su origen era necesaria una visibilidad extrema del problema de la exclusión y de la inequidad, y se hacía imprescindible un sistema de derecho revulsivo, que tendiera a modificar de raíz la condición existencial de ciertos grupos sociales abandonados, desprotegidos o ignorados históricamente, ahora en el actual contexto, los retos son otros:

> …que se abran de verdad, incondicionalmente, las puertas de las escuelas públicas a niñas, niños y jóvenes mal entendidos como 'diferentes'; que el lenguaje del derecho no se enquiste en una estructura político formal sino en una ética de las relaciones –una ética singular, una ética de la responsabilidad, de la afección-; que la organización de las escuelas modifique sus espacios y sus tiempos no ya en virtud de las pautas evaluativas externas sino en las particularidades de la vida interna de las comunidades escolares y que las prácticas educativas se concentren en una idea del enseñar a 'cualquiera', desprendiéndose de cualquier idea de 'normalidad y 'control' sobre el aprendizaje (SKLIAR, 2017, p. 45).

De las palabras del autor se desprende que la inclusión expresa un deseo incumplido, una falta, un vacío. Su reiterada pronunciación no indicaría sino su ausencia de vitalidad, su inexistencia, una apelación a veces desesperada por una presencia fantasmagórica. En aquellas prácticas educativas más centradas en la búsqueda de experiencias y el lenguaje narrativo, la inclusión supone "una categoría que sobra, que no necesita ser enunciada: la relación -así como las prácticas- está presente o no lo está, existe o no existe" (SKLIAR, 2017, p. 45).

Paul Ricoeur (2006), desde el giro hermenéutico, abre un itinerario filosófico posible a propósito de superar esa vacuidad de sentido, la tensión que provoca no sólo la exclusión, sino también los olvidos históricos, desconsideraciones, malentendidos o incomunicación. Y lo hace desde su fenomenología del reconocimiento, ensayando como propósito en su obra el sentido de una ética de la gratuidad, de la solidaridad y de la hospitalidad que se fundamenta en:

- reconocer lo esencial o común; de ahí la importancia de saber leer e interpretar la experiencia;
- el reconocimiento es reconocernos en la relación con los otros, en el "entre" como espacio esencial de comunicación y entendimiento para la construcción de una comunidad de sentido desde la convivencia;
- reconocernos a nosotros mismos como otros/otras, planteándonos el problema de la identidad personal;
- reconocernos es apropiarnos de nosotros mismos en el tiempo, narrativo e histórico; y,

- reconocernos y reconocer un mundo ampliado más allá de la descripción objetiva del mundo. (RICOEUR, 2006; MORATALLA, 2006)

En ese contexto, Ricoeur entiende la 'reciprocidad' como una relación que siempre precisa de la mediación del otro/la otra, como eje articulador en la discusión sobre identidad, alteridad y la dialéctica entre reconocimiento y desconocimiento. "Ser reconocido, si alguna vez acontece, sería para cada uno recibir la plena garantía de su identidad gracias al reconocimiento por parte de otro de su dominio de capacidades" (RICOEUR, 2006, p. 312). El poder hablar, narrar y el poder-hacer como capacidades de obrar para que los acontecimientos ocurran en el mundo físico y social, va acompañado siempre de una presuposición y expectativa de 'poder-ser-visto-oído-escuchado-recibido' (que ponen en juego, a su vez, una dialéctica estética y semiótica entre emisión-recepción-significación), contexto desde el cual resultaría imposible aislar la contribución de determinados roles obstaculizadores, de conflictualidad, facilitadores o cooperantes; considerando, además, que la intersubjetividad no ocuparía aquí una posición de fundamento, como sí lo hace el propio poder de obrar (*agency)*: "Pero las capas superpuestas de interacción en el decir, el obrar y el narrar no deberían anular la referencia primera al poder de obrar del que el reconocimiento de sí constituye la atestación" (RICOEUR, 2006, p. 316).

En ese itinerario, Ricoeur, al interrogarse por la dialéctica reconocimiento/desconocimiento como problemática no superada por las disputas fenomenológicas de Edmund Husserl (desde el yo como referencia) y Emmanuel Lévinas (del otro hacia el yo), propone considerar el sentido de las relaciones "entre protagonistas del intercambio", donde se concentra la disimetría originaria entre el yo y el otro, a menudo olvidada, considerando que el otro/la otra resulta inaccesible en su alteridad en cuanto tal.

> Desconocido, reconocido, el otro sigue siendo el ignoto en términos de aprehensión originaria del carácter "mío" del sí mismo. Este desconocimiento no es el de alguien, sino de la disimetría en la relación entre yo y el otro (RICOEUR, 2006, p. 322).

Evidenciar esa disimetría desde su propio olvido y borradura, implica recordar el carácter irremplazable del lugar que ocupa cada una de las personas sujetadas en el proceso del intercambio, la distancia en el reconocimiento mutuo (mutualidad), que involucra el respeto en la intimidad, y la gratitud como una forma de acrecencia de sentido.

> Vimos en el recibir el término de unión entre el dar y el devolver; en el recibir, lugar de gratitud, se afirma dos veces la disimetría entre el donante y el donatario; uno es el que da y otro el que recibe; uno el que recibe y otro el que devuelve. Esta doble alteridad se preserva precisamente en el acto de recibir y en la gratitud que él suscita (RICOEUR, 2006, p. 326).

Las problemáticas asociadas a la exclusión, desigualdad, asimetría o disimetría, constituyen uno de los principales propósitos de las políticas públicas, sin duda, en tanto es deber del Estado garantizar el derecho a la educación para todos y todas, corrigiendo la reproducción de dichas problemáticas estructurales. En ese sentido, las propias orientaciones de UNESCO respecto del reconocimiento por parte de los Estados miembro de Sistemas de Educación Inclusivos, apela a la transformación organizativa y curricular de los centros y de la formación docente, en principio (ARNAIZ, 2000), lo que implica identificar y superar las barreras que persisten en las oportunidades de acceso a la educación, como asimismo los recursos y escalamientos socio-territoriales necesarios para superar dichas barreras (ROSSELLÓ, 2010; AINSCOW & MILES, 2009; GARCÍA SIERRA, 2009; BLANCO, 2006; UNESCO, 2004).

Aunque mayoritariamente las lógicas paradigmáticas funcional-desarrollistas parecieran ser la principal causa de la reproducción estructural de las desigualdades, al continuar ancladas en la medición de la progresión cuantitativa respecto de la población y sectorialización inclusiva de los sistemas nacionales de educación. Inclusión misional y prometeica que cabe poner en sospecha, de acuerdo con Skliar, cuando no se interroga el 'para qué' ni el 'cómo' de ese convivir educativo supuestamente igualitario; "qué haremos juntos y, sobre todo, cómo lo haremos bajo condiciones de igualdad" (2017, p. 45).

Los Derechos Humanos como piedra Rosetta

Poner en sospecha las políticas de Educación Inclusiva desde una perspectiva crítica, considerando los procesos constituyentes contemporáneos que está viviendo Latinoamérica, y muy contextualmente en el caso chileno, significa asumir la centralidad de los Derechos Humanos en el debate. Cual piedra Rosetta, capaz de descifrar e interpretar los crípticos lenguajes técnicos, expertos y normativos, el abordaje de otro mundo posible para 'cualquierizar' la educación desde su reconocimiento como derecho fundamental inalienable para todos y todas, supone entender las dimensiones complejas, multidimensionales, semióticas y dinámicas de los Derechos Humanos. Para ello, se considera en el presente apartado alguna de las inspiraciones dialógicas que

emanan de la intelectual argentino-costarricense Ana María Rodino, al proponer la Educación 'en y para' los Derechos Humanos (2014, 2015) como la perspectiva más necesaria y poderosa para impulsar una racionalidad práctica, que ponga en movimiento, no sólo el reconocimiento político-jurídico de los DD.HH., sino su materialización práctica y multidimensional en los diferentes ámbitos de la vida social, dando sentido a su interseccionalidad y transversalidad, superando así las fronteras que históricamente han enhebrado límites, no siempre explícitos, entre la vida íntima, privada y pública; derribando así las barreras que expresara aquella vieja máxima: virtudes públicas, vicios privados. Porque de lo que se trata es del reconocimiento, alcance e interdependencia entre los derechos básicos a la vida digna de las personas, a su integridad física y emocional, como asimismo a su relación con las condiciones de vida, los derechos a la salud y previsión social, vivienda, educación, trabajo, etc.

Pero también y, especialmente, la Educación en y para los Derechos Humanos (EDH) supone un propósito ético, estético y político de la vida en comunidad, de la corresponsabilidad y de la afección, que implica mucho más que su mera regulación y transmisión. De lo que se trata es de poner en movimiento el conocimiento y los saberes para ejercer y defender los derechos de otros y otras, mediante una práctica mediadora y transformadora que, a través de prácticas educativas efectivas y afectivas, aseguradas tanto por los agentes del Estado como por los agentes sociales, generen una toma de conciencia sobre el significado, alcance y aplicación de los DD.HH. De esta forma, la educación en clave de derechos humanos resulta una perspectiva que pone en tensión buena parte de las categorías instrumentales de la educación para la ¿inclusión/integración/igualdad/diferencias? Desde la urgencia y amplitud de su propósito, Ana María Rodino considera la valoración y los riesgos impensados que reclaman la presencia activa de la EDH en cualquier ámbito de la vida social.

> Abarca a todas las personas, sin importar sus muchas diferencias, ni hacer distinciones a partir de cualquiera de esas diferencias (raza o etnia, nacionalidad, sexo, orientación sexual, identidad de género, creencias religiosas o políticas, cultura, situación económica, edad, capacidades, entre otras). En un enfoque de derechos humanos nadie queda afuera. Y así debe entenderse la educación, como un derecho de todas las personas y que a todas debe serles garantizado. Estoy convencida que cualquier política pública educativa, programa de estudio o metodología de enseñanza que no se piense con enfoque de derechos humanos, corre el riesgo real de violar derechos humanos (RODINO, 2015, p. 202-203).

En consecuencia, pensar la educación desde la racionalidad práctica de los derechos obliga a entenderla, en primera instancia, en una doble e interdependiente dimensión, "como el ejercicio de un derecho humano: el derecho a la educación" y

como "un vehículo para formar en y ejercer derechos humanos: la educación en derechos humanos" (RODINO, 2015, p. 203).

La primera dimensión, el derecho a la educación, refuerza el sentido indivisible e interdependiente de los denominados derechos económicos, sociales y culturales, junto con los derechos civiles y políticos, entendidos todos ellos como soportes básicos del sistema de derechos fundamentales, en tanto encarnan valores esenciales de dignidad, igualdad y de solidaridad humana, tal como se establece en el preámbulo de la Declaración de Quito, del 24 de julio de 1998:

> Los derechos económicos, sociales y culturales (DESC), al igual que los civiles y políticos, son parte indisoluble de los derechos humanos y del derecho internacional de los derechos humanos, tal como constan en la Declaración Universal, el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Declaración Americana de los Deberes y Derechos del Hombre, la Declaración sobre garantías sociales, la Convención Americana sobre Derechos Humanos y el protocolo Facultativo de San Salvador (apud NOGUEIRA ALCALÁ, 2009, p. 152).

Son rasgos constitutivos del derecho a la educación y responsabilidad garantista del Estado, de acuerdo a la primera Relatoría Especial de la ONU sobre el Derecho a la Educación (TOMASEVSKY, 2003 apud RODINO, 2015, p. 207-208):

- Asequibilidad o disponibilidad, existencia de instituciones, programas educativos, personal docente capacitado y bien remunerado, infraestructuras y materiales adecuados.
- Accesibilidad, escuelas y programas de enseñanza pública accesibles para todos y todas, sin discriminación de ningún tipo.
- Aceptabilidad, el sistema de educación, en su forma y fondo, sus programas de estudio y métodos de enseñanza, deben ser aceptables, relevantes, culturalmente apropiados y con estándares de calidad regulados por el Estado en todas las comunidades educativas.
- Adaptabilidad, flexibilidad para adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad y responder a los diversos contextos sociales y culturales del estudiantado.

La segunda dimensión convoca al derecho a ser educados en nuestros derechos, campo en el que se desarrolla la EDH, como "condición necesaria para el ejercicio activo de todos los derechos humanos y la ciudadanía democrática" (RODINO, 2015, p. 212). Sus metas tienen carácter preventivo, para evitar violaciones de los derechos

humanos; y, constructivas o positivas, ya que debe inspirar a la construcción filosófica e ideológica de una cultura de los DD.HH., a una cosmovisión o visión de mundo, en donde éstos no solo sean entendidos, sino también respetados y ejercidos como pautas reguladoras de los valores y conductas personales y colectivas de la convivencia en comunidad.

> Si una cultura, según la definición clásica, es el "conjunto de modos de vida y costumbres de una época o grupo social" [RAE], se trata de lograr que las personas internalicen los derechos humanos y los pongan en práctica hasta que lleguen a formar parte de esos modos de vida y costumbres compartidos y valorados, esa argamasa que une a los miembros de una comunidad por encima de sus muchas y legítimas diferencias. Se trata aquí de una comunidad enorme, la más grande concebible y, a la vez, la más básica: la de la especie humana (RODINO, 2015, p. 213).

EDH: ¿agencia descolonizadora de la inclusión?

La Educación en y para los Derechos Humanos, al poner como centro de su problematización el agenciamiento del sistema y las políticas educativas como escenario de inclusión social y convivencia en comunidad, viene a gatillar sentidos conflictos epistémicos en las ciencias sociales contemporáneas, en general, y en las ciencias de la educación, en particular, que nos retrotraen a la crítica de la modernidad occidental, como singularidad epistémica universalista y la emergencia de las denominadas Epistemologías del Sur.

A ese respecto, Boaventura de Sousa Santos (2021) sitúa históricamente la triádica tensión entre Estado-mercado-comunidad, que instituye el saber-poder en los países subalternos, bajo una racionalidad cognitivo-instrumental mediante la cual la ciencia moderna colonizó el principio de regulación por encima del principio de la emancipación. Episteme reguladora al servicio del Estado y del mercado, que implanta y reproduce el status quo colonial como norma, las leyes inmutables del orden universal, basadas en las perspectivas ideológicas de la modernidad, progreso e igualdad. Perspectivas hegemónicas que impusieron su impronta de marginación y colonización epistémica de la comunidad y de la convivencia, a partir de estrategias de simulación de regímenes de verdad y políticas de igualdad en la vida social (inclusión, participación, solidaridad, placer) respecto de las que cabría cuestionar como sospecha ¿respecto de quién? ¿para qué? y ¿cómo?, con el propósito de poder interrogar a la EDH respecto de su poder de agenciamiento emancipatorio.

La EDH se define desde el reconocimiento de que toda persona es sujeto de derechos y se orienta a la conformación de agentes transformadores de la vida propia y

la vida en común, desde una nueva cosmovisión, cuyo deber ser tendría como imperativo ético, estético y político la relación, el reconocimiento y la reciprocidad, transformadora de las prácticas sociales y la vida cotidiana. Imperativo emancipador de las matrices de pensamiento antropo-andro-etno-céntrico, que supone situar el enclave interdependiente de reconocimiento de los derechos de la comunidad humana, como también de todas las comunidades de seres vivos, de la naturaleza y sus ecosistemas, como soportes de la convivencia y sostenibilidad de la biodiversidad. Reconocimiento que implica también un horizonte ético de corresponsabilidad y reciprocidad, más que preocupado sólo por la preservación, ocupado en y para la reparación y restauración de esos bienes comunes materiales e inmateriales que están asociados al cuidado de la vida y al buen vivir o vida buena de las comunidades socio-territoriales.

Para ello la EDH debe incidir en una doble dimensión, histórica y política. Primero para poder juzgar la realidad con valores, principios y normas con perspectivas altermundistas, poniendo en perspectiva dialógica lo nacional con lo mundial (pensar en lo local para influir en lo mundial) para promover la vida en común, desde donde la proximidad pone en juego la propia soberanía constituyente de todo acuerdo social para el buen convivir en comunidad, incorporando los espacios íntimos, privados y públicos.

La dimensión política, desafía a generar prácticas sociales transformadoras en el ágora pública, que partan de una toma de conciencia sobre la riqueza contenida en las diversas formas de ser, saber y hacer. Se trata de impulsar una ecología social que ponga en movimiento una ética de la alteridad, desplegando habilidades y capacidades de relación y acción en la defensa y práctica de los DD.HH., orientadas a transformar los contextos y procesos que impidan su ejercicio efectivo y afectivo, tanto en el orden individual como en el colectivo, respecto de conductas tanto simbólico-discursivas como pragmáticas reproductoras de prejuicios, estereotipos, negacionismos, discursos de odio, violentismo, exclusión, minorización o instrumentalismo en la concepción y práctica de los DD.HH.

La educabilidad y comunicabilidad de ambas dimensiones tienen su síntesis en la necesidad de desplegar y multiplicar procesos 'educomunicativos', que puedan ampliar las oportunidades, lugares y tiempos de diálogo y convivencia en y para la diversidad, más allá del propio sistema educativo y de las políticas que lo ordenan, enriqueciéndose de las experiencias latinoamericanas desarrolladas por la pedagogía de la liberación y la educación popular.

Conclusiones, a modo de apertura

La misión descolonizadora y emancipatoria de la EDH debería, en consecuencia, agregar a sus fines éticos, estéticos y políticos la dimensión ecológico-política para garantizar su integralidad y multidimensionalidad como fundamento en la prevención, defensa y reparación de la dignidad humana, de la restauración de valores y principios sobre la seguridad humana, basada en la sostenibilidad de los soportes de la biodiversidad.

El diálogo entre la educación inclusiva y la educación en clave de Derechos Humanos tiene muchos lugares de (des)encuentro. Tal vez uno de los más importantes sea el concerniente a la ética de la alteridad en el ser y el quehacer docente, al introducir en sus prácticas e interacciones brechas, paradojas, orificios, contradicciones. Como lo sostiene Carlos Skliar, la tarea del docente siempre será la de ser y provocar alteridad.

> Alteridad de vidas y de mundos, alteridad de tiempos e instantes, alteridad de ficción y realidad. Alteridad, aquí, no es oposición ni rechazo; más bien se trata de un arte de la multiplicidad y de sus pliegues. Perturbar, sí, aquello que en cierto momento es considerado como normal y natural, ofrecer un borde que no se ha tocado, una rugosidad que no se ha percibido, una potencia que aún no ha sido definida (SKLIAR, 2017, p. 160).

La propuesta-apertura aquí esbozada aspira, por tanto, a una indagatoria más profunda sobre la historización de saberes/prácticas pedagógicas del Sur, subalternas y liberadoras, que logren articularse con otros saberes/prácticas en la configuración de un posicionamiento epistemológico del Sur. Esta potencia emancipatoria de relacionamiento conocimientos/prácticas permitiría rescatar lo excluido y ampliar simbólica-materialmente lo que entendemos por "realidad social", cuyo efecto puede contribuir a generar un movimiento de crítica y apertura respecto de los metadiscursos sobre las diferencias y los anudamientos instituidos históricamente entre saber, poder y estrategias micropolíticas de normalización, cuya instalación ontológica desde el campo biomédico y biopolítico atraviesa y se re-produce en forma dinámica y constante en los campos de la pedagogía, la didáctica y las metodologías de enseñanza.

> La meta de la educación en derechos humanos es forjar sociedades donde no se atropelle la dignidad humana. No basta con denunciar o castigar los abusos después que han ocurrido. Hay que evitarlos y para ello, es necesario que las personas conozcan sus derechos, los defiendan y, a la vez, respeten y defiendan su ejercicio por parte de los demás. La educación en derechos humanos es un medio para promover ese conocimiento y respeto y, de esta manera, se convierte en un instrumento concreto de prevención de violaciones a los derechos humanos (RODINO, 1999, n. p.).

Educar en DD.HH. enriquece, sin duda, la doctrina y la enseñanza de los derechos en general, como pautas que regulan la convivencia social (RODINO, 2015), enfrentando tensiones y conflictos entre derechos, que vienen a muchas veces a enredarse y confundirse respecto a sus urgencias y prioridades en la vida cotidiana y en la alteridad de la convivencia. No solo en la dimensión intelectual y teórica que se construye desde la filosofía política, sino también, y especialmente, desde la matriz simbólico-dramática y emocional que moviliza los afectos, los sentimientos y los deseos en y para la convivencia, la sostenibilidad de las comunidades, tanto la humana como las del resto de comunidades bióticas de las cuales depende la propia supervivencia de nuestra especie.

Referências

AINSCOW, Mel; MILES, Susi. Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? *In*: GINÉ, Climent (org.). *La educación inclusiva*: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: Horsor, 2009. p. 161-170.

ARNAIZ, Pilar. Educar en y para la diversidad. En SOTO, F.J. y LÓPEZ, J.A. (Coords.): *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*, p. 29-37. Murcia, España: Consejería de Educación y Universidades, 2000.

ASSAEL, Cecilia. *La construcción del otro desde los discursos e interacciones de docentes de Educación Básica, trabajando en aulas regulares con diversidad cognitiva y diversidad étnica*: búsqueda de conexiones entre la denominada educación inclusiva y la educación intercultural. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Santiago: Universidad de Santiago de Chile, 2015.

BLANCO, Rosa. La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 4, n. 3, 2006. Disponível em: http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.html.

GARCÍA SIERRA, Alicia Elena. Educar en y para la diversidad en educación primaria. Innovación y experiencias educativas n. 16, p. 1-9, 2009. Disponível em: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/ALICIA%20ELENA_GARCIA _1.pdf.

GODOY, Lorena. La diferencia en educación. Imaginarios instituidos y su reproducción en la formación pedagógica de Chile y Argentina. Tesis Doctoral en Estudios Americanos, Área Pensamiento y Cultura. Santiago: Universidad de Santiago de Chile, 2016.

GUERRERO, María Mercedes. Por un ethos educativo de re-conocimiento y responsabilidad que garantice inclusión y justicia educativa, 2013. Disponível em: https://trabajos.pedagogiacuba.com/trabajos/35Guerrero.%20Ethos%20educativo%20inclusivo.pdf.

LÉVINAS, Emmanuele. *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme, 4ª edic., 2003.

MOLINER, María. *Diccionario de uso del español.* Madrid: Gredos, Tomo II, 1987.

MORATALLA, Tomás Domingo. Del sí mismo reconocido a los estados de paz. Paul Ricoeur: caminos de hospitalidad. *Pensamiento*, v. 62, n. 233, p. 203-230, 2006. Disponível em: https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/4620.

MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO, 1999. Disponível em http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf.

NOGUEIRA ALCALÁ, Humberto. Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales como derechos fundamentales efectivos en el constitucionalismo democrático latinoamericano. *Estudios constitucionales*, año 7, n. 2, p. 143-205, 2009. Disponível em: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-52002009000200007

RICOEUR, Paul. *Caminos del reconocimiento*: tres estudios. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

RODINO, Ana María. La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos,* n. 61, p. 201–222, 2015. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34228.pdf.

RODINO, Ana María. Pensar la Educación en Derechos Humanos como Política Pública. *Revista de Ciencias Sociales* v. 6 n. 25, p. 129-139, 2014. Disponível em: http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1594.

RODINO, Ana María. La educación en valores entendida como educación en derechos humanos. Sus desafíos contemporáneos en América Latina. *Revista IIDH*, n. 29, 1999. Disponível em: http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-valores-entendida-como-educacion-en-derechos-humanos-sus-desafios-contemporaneos-en-america-latina-ana-maria-rodino.pdf.

ROSSELLÓ, María Rosa. El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 51, p. 2-10, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.35362/rie5141825.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Descolonizar la Universidad*: el desafío de la justicia cognitiva global. Buenos Aires: CLACSO, 2021.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogía de las diferencias*: notas, fragmentos, incertidumbres. Buenos Aires: Noveduc, 2017.

SKLIAR, Carlos, GENTILI, Pablo y STUBRIN, Florencia. El derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes con discapacidades. *Revista Novedades Educativas*, v. 20, n. 210, p. 4-14, 2008.

SKLIAR, Carlos y TÉLLEZ, M. *Conmover la educación*: ensayos para una pedagogía de la diferencia. Buenos Aires: Noveduc, 2008.

UNESCO. *Temario Abierto Sobre Educación Inclusiva*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2004.

Inclusão no ensino superior: narrativas de estudantes com deficiência no contexto amazônico

Inclusion in higher education: narratives of students with disabilities in the amazon context

Inclusión en la educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad en el contexto amazónico

Joab Grana Reis[*]
Rosana Glat[**]

Resumo

O presente artigo tem por objetivo evidenciar, a partir de narrativas de estudantes com deficiência, os desafios e barreiras enfrentadas no processo inclusão no ensino superior, tendo em vista, a fragilidade da implementação das políticas públicas que contemplem seu ingresso, permanência, aprendizagem e sucesso acadêmico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, ancorada na metodologia de História de Vida. Para tal utilizou-se de entrevistas abertas, envolvendo estudantes com deficiência de uma universidade pública, que vivenciam suas experiências acadêmicas em diferentes municípios no estado do Amazonas. A partir das narrativas emergiram categorias temáticas que retratam a trajetória educacional para ingresso no ensino superior e questões envolvendo acessibilidade, inclusive a mobilidade e deslocamento atrelados à dinâmica das enchentes e vazantes dos rios, que constituem as estradas na Amazônia. Diante das narrativas dos próprios estudantes, pode-se evidenciar as barreiras enfrentadas durante todo o processo de escolarização. Ficou evidente nos dados produzidos a necessidade de transformações na cultura organizacional das instituições educacionais. Pois, apesar do arsenal de documentos orientadores e legais, a luta pela implementação do direito a uma educação inclusiva é uma realidade que acompanha o percurso formativo dos estudantes com deficiência, também no ensino superior.

Palavras-chave: estudantes com deficiência; inclusão no ensino superior; metodologia de história de vida.

Recebido em: 04/12/2021 – Aprovado em: 21/02/2022
https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.13223
ISSN *on-line*: 2238-0302

[*] Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente atua como membro na Comissão da Política de Articulação Institucional de Inclusão na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: jgreis@uea.edu.br. Orcid – https://orcid.org/0000-0001-8560-1830.

[**] Doutorado em Psicologia Social e da Cultura pela Fundação Getúlio Vargas-RJ (1988). Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), professora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd) e no Curso de Pedagogia. E-mail: rosanaglat@gmail.com Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0186-1342.

Este artigo está licenciado com a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

This article aims to highlight, from narratives of students with disabilities, the challenges and barriers faced in the inclusion process in higher education, in view of the fragility of the implementation of public policies that address their entry, permanence, learning and academic success. This is qualitative research, anchored in the History of Life methodology. It was used open interviews, involving students with disabilities from a public university, who live their academic experiences in different cities in the state of Amazonas. From the narratives emerged thematic categories that portray the educational trajectory for entry into higher education and questions related to accessibility, including mobility and displacement linked to the dynamics of the floods and ebbs of rivers that constitute the roads in the Amazon. Given the narratives of the students themselves, it was possible to show the barriers faced during the process of schooling, up to entry in the university. It became evident in the data produced the need for changes in the organizational culture of educational institutions. Because, despite the arsenal of guiding and legal documents, the struggle to implement the right to inclusive education is a reality that accompanies the schooling path of students with disabilities, in higher education as well.

Keywords: students with disabilities; inclusion in higher education; life history methodology.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo resaltar, a partir de las narrativas de los estudiantes con discapacidad, los desafíos y barreras enfrentadas en el proceso de inclusión en la educación superior, considerando la fragilidad de la implementación de políticas públicas que aborden su ingreso, permanencia, aprendizaje y éxito académico. Es una investigación cualitativa, anclada en la metodología de Historia de Vida. Para ello, se utilizaron entrevistas abiertas, involucrando a estudiantes con discapacidad de una universidad pública, quienes viven sus experiencias académicas en diferentes municipios del estado de Amazonas. De las narrativas surgieron categorías temáticas que retratan la trayectoria educativa para el ingreso a la educación superior y temas de accesibilidad, incluida la movilidad y el desplazamiento vinculados a la dinámica de las crecidas y reflujos de los ríos que constituyen los caminos en la Amazonía. Dadas las narrativas de los propios estudiantes, se pueden ver las barreras enfrentadas durante el proceso de escolarización, hasta el ingreso a la universidad. Se evidenció en los datos producidos la necesidad de cambios en la cultura organizacional de las instituciones educativas. Aunque hay un arsenal de documentos rectores y legales, la lucha por implementar el derecho a la educación inclusiva es una realidad que acompaña la trayectoria formativa de los estudiantes con discapacidad, también en la educación superior con discapacidad.

Palabras clave: estudiantes con discapacidad; inclusión en la educación superior; metodología de historia de vida.

Introdução

O presente texto é um recorte da pesquisa "Vozes dos Rios da Amazônia: história de vida de estudantes universitários com deficiência" (REIS, 2019), a qual teve por

objetivo evidenciar, a partir das narrativas de estudantes com deficiência, os desafios e barreiras por eles enfrentadas, tendo em vista, a fragilidade da implementação das políticas públicas que contemplem o ingresso, permanência, aprendizagem e sucesso acadêmico deste público neste nível de ensino.

Discutir a educação inclusiva em nosso país, demanda considerar o protagonismo de grupos historicamente excluídos do espaço educacional, seja em razão de fatores sociais, econômicos, culturais, linguísticos ou pela condição de deficiência. Implica engajar-se na luta permanente para que seja garantido a todos oportunidades e condições equitativas de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Castel (1997, p. 19), "a exclusão se dá efetivamente pelo estado de todos os que se encontram fora dos circuitos vivos das trocas sociais", ou seja, independente do foco específico, faz-se necessário analisar diferentes fenômenos sociais, nos quais as exclusões são produzidas.

Nas últimas décadas tem havido um significativo movimento internacional (UNESCO, 1990; 1994) e nacional (BRASIL, 1996; 2008; 2015) em prol da garantia do direito à educação para todos. Observa-se dessa forma, no cenário educacional brasileiro um arsenal de documentos, orientadores e legais, que têm contribuído para a construção de ações para a inclusão em todos os níveis de ensino de estudantes com deficiências e outras condições atípicas de desenvolvimento, ou seja, o público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008).[1]

Essas políticas vêm transformando a própria concepção de deficiência, tradicionalmente fortemente marcada pelo viés médico/biológico/terapêutico, para uma discussão pautada nos direitos humanos, com base no modelo social da deficiência. Assim, "habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das muitas formas de estar no mundo" (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 1).

De acordo com o preâmbulo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelece:

> Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência **e as barreiras devido às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas** (BRASIL, 2009, p. 1, grifo nosso).

Sob esta visão, o foco do olhar desloca-se exclusivamente da condição orgânica do sujeito (deficiência sensorial, física, intelectual, etc.,) para as condições do meio social. Em outras palavras, há o reconhecimento da existência do corpo como uma forma diversa de ser e estar no mundo, entendendo-se que as barreiras impeditivas do pleno

desenvolvimento do indivíduo são decorrentes do processo de interação nas diferentes dinâmicas sociais, ambientais, educacionais, tecnológicas, profissionais, entre outras.

Neste sentido, a discussão sobre inclusão no ensino superior perpassa por uma nova conceituação de deficiência, pela trajetória educacional desses sujeitos na educação básica, bem como pelos documentos orientadores e legais que provocaram mudanças no cenário educacional. Destaca-se, ainda, que a implementação desta política representa uma luta constante para garantia dos direitos em um país constituído por realidades econômicas, educacionais, culturais e geográficas tão distintas.

Com base neste contexto, as reflexões e análises apresentadas neste artigo se baseiam nas tessituras de narrativas de estudantes com deficiência, de uma universidade pública do estado do Amazonas. A discussão pauta-se em dois eixos[2] temáticos, a saber: O que dizem os estudantes com deficiência sobre o ingresso no ensino superior? E o que relatam os estudantes com deficiência sobre a acessibilidade na universidade?

2. Percurso metodológico

A pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, tendo como finalidade perceber, a partir das vozes de estudantes com deficiência, "aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam os mundos sociais em que vivem" (PSATHAS,1973 apud BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 51). Para atender este objetivo foi empregado o método História de Vida que:

> [...] consiste na história de uma vida ou acontecimento tal qual a pessoa ou pessoas que vivenciaram (ou estão presentemente vivenciando) narram ao entrevistador. [...] O objetivo desse tipo de estudo é justamente apreender e compreender a vida conforme ela é relata e interpretada pelo próprio ator (GLAT, 2009, p. 30).

Destaca-se, a nível metodológico, a técnica da escuta, pois "permite a instauração de uma relação de confiança, a criação de uma situação dialógica aberta [..] trata-se de uma dialética relacional" (FERRAROTTI, 2014, p. 34). Ou seja, a escuta ativa é fundamental para permitir que o entrevistado tenha a liberdade de narrar e atribuir significados às suas experiências e vivências numa relação de diálogo.

Para a escuta das vozes dos estudantes foram realizadas entrevistas abertas, que iniciavam com solicitação: 'fale de sua vivência como estudante no ensino superior'.

Participaram do estudo 16 alunos com deficiência matriculados em unidades acadêmicas de *campi* localizados na capital, Manaus, e nos municípios de Parintins, Tefé e Tabatinga.

Quadro 1 – Caracterização dos estudantes com deficiência[3]

Município do Campus	Estudante	Deficiência	Curso
Manaus	Rio Negro	Deficiência Visual (DV)	Pedagogia
Manaus	Rio Amazonas	Deficiência Visual (DV)	Pedagogia
Manaus	Rio Juruá	Deficiência Física (DF)	Medicina
Parintins	Rio Nhamundá	Deficiência Física (DF)	Letras
Parintins	Rio Tracajá	Deficiência visual (DV)	Letras
Tabatinga	Rio Purus	Deficiência Física (DF)	Pedagogia
Tabatinga	Rio Javari	Deficiência Visual (DV)	Direito
Tefé	Rio Tefé	Deficiência Intelectual (DI)	Ciências Biológicas

Fonte: Reis, 2019.

3. Caracterizando o lugar/cenário da produção das narrativas

Conforme mencionado, a pesquisa desenvolveu-se na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), instituição multi*campi* que tem ampliado sua abrangência no interior do Estado, através de unidades acadêmicas localizadas em pontos estratégicos na região.

A maioria dos municípios que formam o universo amazônico, teve sua "origem às margens dos rios e as comunidades ribeirinhas, como o próprio nome as designa, localizam-se às margens dos rios e deles muitas famílias sobrevivem e convivem com o ciclo das águas: enchente e vazante" (MATOS, 2009, p. 3). Esse dado geográfico do contexto investigado é fundamental para se compreender os relatos dos entrevistados, matriculados nos diferentes *campi* da universidade.

Pode-se dizer que no estado do Amazonas os rios são as ruas e estradas, demarcando, portanto, uma realidade de mobilidade e deslocamento que se diferencia dos demais estados brasileiros. De acordo com Nogueira (1997, p. 81-82, grifo nosso):

> [...] apenas duas cidades, das sessenta e duas sedes de municípios, surgiram em torno das rodovias, e ambas estão envolvidas por projetos: a cidade de Presidente Figueiredo as margens da BR – 174, que liga Manaus a Boa vista, é suporte para a mineração de cassiterita da empresa Paranapanema. Apuí, que é sede de um projeto de colonização agrícola e possível palco de possíveis conflitos. **Grande parte da calha central do rio Amazonas-Solimões não foi afetada por rodovia é aí que está a outra Amazônia.**

O autor sinaliza a dependência da rede fluvial para a mobilidade da população, pois o rio faz parte da vida do amazonense. O deslocamento para alguns lugares pode ser realizado por avião, no entanto, os barcos e 'voadeiras' (lanchas rápidas) são os principais meios de transporte utilizado para se chegar aos diferentes municípios. Esse contexto amazônico emergiu nas vozes dos estudantes durante as entrevistas. Assim, como forma de garantir seu anonimato, identificou-se os participantes do estudo pelo nome de diferentes rios.

Bertaux (2010, p. 147) chama atenção para o cuidado que se deve ter no recorte de cada texto, de forma a "[...] extrair de seu contexto discursivo sem perda sensível". Ou seja, o sentido do que foi dito deve estar preservado. Para organização do registro das narrativas, utilizou-se dois tipos de critério: [...] representando que houve cortes na fala e // representando deslocamento de frases.

4. O que dizem os estudantes com deficiência sobre o ingresso no ensino superior?

Na entrevista aberta do método de História de Vida, as narrativas dos sujeitos representam um mergulho na memória. Na medida em que é livre para se expressar, recordações das experiências (no caso deste estudo, educacionais) vão emergindo gradativamente como um filme, que resgata parte de sua história de vida, com cenas significativas, que fazem com que a voz e o corpo expressem diferentes sentimentos e emoções (alegria, tristeza, sofrimento, indignação, resistência e motivação).

Assim, ao discorrer sobre seu ingresso no ensino superior, a maioria dos entrevistados relatou muito da trajetória vivenciada na educação básica. De modo geral, suas experiências escolares, demarcadas por um contexto educacional não inclusivo, foram representativas de um cotidiano permeado de inúmeras barreiras e desafios.

> A minha vivência no ensino superior, ela não é diferente da minha vivência nas outras, outras etapas da minha vida. Tanto no Ensino Fundamental, tanto no Médio sempre tive algumas dificuldades, né? Até chegar na universidade [...] (RIO JURUÁ, DF, MANAUS).

> [...]. Eu nasci aqui. Mas, quando ela (a mãe) passou no concurso, a gente foi para São Paulo até os seis anos e depois a gente veio para cá. Então, tipo **quando eu cheguei aqui, como eu já sabia ler e escrever, eu não passei muito tempo na [nome da escola especial estadual que atende estudantes cegos], porque eu era muito à frente das outras crianças**. Então, eles decidiram me incluir e dessa inclusão eu pude perceber que os professores não sabiam como lidar. E a partir

disso eu fiquei no sétimo ano, eu estudei numa escola batista. E aí, eu decidi fazer Pedagogia [...] (RIO AMAZONAS, DV, MANAUS, grifo nosso).

[...]. Porque quando eu terminei o ensino fundamental e o médio, eu terminei numa escola, tipo assim, segregado, uma escola voltada para o deficiente visual. A pessoa já saia de lá com o ensino fundamental completo e aí ia para o ensino regular, que era o ensino médio, e os professores iam acompanhar o aluno lá no ensino médio, no ensino regular, e eram professores capacitados. E aqui na faculdade, quando eu cheguei ao curso superior, não vi essa capacitação desses professores [...] (RIO NEGRO, DV, TEFÉ).

[...]. Aos 15 perdi a visão, sem explicação, uma atrofia do nervo ótico, constatada um ano depois que perdi e não foi fácil ter que me adaptar, ter que aceitar a perda da visão. **[...] Só que eu tive que aprender o braile para poder entrar na escola regular para continuar a partir da quinta série. Aí, foi bem difícil porque eu...teve escola que me negou vaga, eu não sabia dos meus direitos...corre para outra, a outra me aceita**. Aí, eu tive que estudar numa escola cheia de barreiras que foi, era uma escola que funcionava aqui nas dependências do Bumbódromo[4], com muitos ferros pelas salas [...] eu passei dois anos convivendo com adolescente, eu tinha 21, eu tinha 20 anos. E convivendo com adolescentes de 14, 15 anos e o preconceito e a discriminação foram bem acentuados. Mas eu fui superando isso. Depois fui fazer o sétimo e o oitavo só em um ano na EJA.
Eu tive dificuldade para encontrar vaga, a própria Coordenação da EJA: "Não, não sei se podemos matricular, não estamos preparados", sempre aquele discurso. Falei com a direção, fui e falei com a Direção "A gente vai te matricular sim, a gente vai dar um jeito, a gente busca os meios de como te ajudar". Lá eu estudei. Quando foi para o ensino médio, novamente vou para outra escola, a mesma situação: "E agora, como é que eu vou trabalhar contigo? É melhor você ir para outra escola que está mais preparada para te ajudar". "Não, eu quero estudar aqui mais perto de casa".
Aí, foi que me matricularam, e essa escola hoje tem uma sala de recursos tipo dois, foi o legado que ficou por conta da minha passagem, porque eu passei a constar como aluno cego, e a escola ganhou uma sala de recursos tipo dois. Hoje, serve a escola, serve outros alunos com deficiência. // E assim que eu tive a oportunidade, eu vim para a cidade para continuar os estudos. // Então, eu estou há 19 anos sem a visão e já vivi muitas experiências ao longo desses 19 anos sem a visão, principalmente, no ensino superior, já cursei uma faculdade na UFAM em comunicação social, e atualmente estou cursando Letras na UEA, primeiro período. Então, ao longo desse tempo, principalmente de UFAM, sempre enfrentei a mesma dificuldade por onde passei em várias escolas. Aquele discurso de "E agora, o que eu vou fazer contigo? Como é que eu vou trabalhar contigo?" [...] (RIO TRACAJÁ, DV, PARINTINS, grifo nosso).

Bom, comecei na APAE, a estudar na APAE no ano de 1998. No ano de 98 eu ingressei na APAE. A APAE já tinha três anos de funcionamento aqui dentro do município de Tefé. Aí, a minha mãe percebeu que eu tinha algo a mais, meus familiares logo perceberam, porque uma delas era médica e ela estudou para isso. Desde então, eu entrei na APAE desde idade de seis anos, eu entrei na APAE. **Aí, desde aí, eu fui continuando, fui continuando e evoluindo, fui evoluindo. [...], eu voltei para o Corinto, que foi a minha segunda escola,** peguei, terminei o

> ensino médio e logo os professores disseram, assim: "Meu filho, tu é muito aplicado naquilo que tu quer, então eu quero que tu faça o vestibular ou o ENEM". Aí, eu peguei e fiz. Passei [...] (RIO TEFÉ, DI, TEFÉ, grifo nosso).
>
> Eu estudei lá, também porque era fronteira, aí eu estudei lá. Aí, eu peguei os meus documentos que estudei lá e me matriculou aqui. **Na década de 80, que eu estudei, não tinha muito problema colombiano estudar lá e brasileiro estudar aqui, como é fronteira e um país depende do outro**... não tem para onde fugir, foge para lá ou foge para cá. Eu acabei o meu médio aqui e o fundamental também. No GM3 que eu estudei, depois fui para UEA. Porque a lei era essa, que eu estudasse para me especializar como professor para depois ter futuros alunos cegos, deficientes visuais que aparecer. Eu estou nessa caminhada aí. Estou chegando no final (RIO IÇA, DV, TABATINGA, grifo nosso).
>
> Como estudante da UEA de Tabatinga, eu me sinto contente e feliz. Seria algo que eu nunca teria alcançado, tendo em vista que a minha família, todos eles não passaram da sexta série do ensino fundamental, e eu apesar de ter essa dificuldade, eu consegui chegar até aqui, um pouco tarde, mas consegui e eu estou aqui. E para chegar até aqui não foi fácil para mim, foi muito difícil. Eu tive que parar de estudar na sexta série para ajudar em casa, trabalhando. [...]. Eu terminei o meu ensino médio em 2008 pela EJA e durante todo esse tempo, eu não fiquei parado, eu continuei a exercer outras atividades para ajudar na renda de casa [...] (RIO PURUS, DF, TABATINGA).

Bertaux (2010, p. 93) pontua, que as narrativas são demarcadas por uma diacronia, ou seja, "[...] uma sucessão temporal de acontecimentos, suas relações antes/depois". Esse movimento gradativamente ganha forma ao resgatar na memória os acontecimentos que tiveram fortes repercussões nas experiências vividas, como o percurso educacional na educação básica.

As experiências narradas pelos entrevistados denominados Rio Amazonas, Rio Tefé e Rio Negro correspondem ao modelo de educação pautado no paradigma da integração, que de acordo com Glat e Blanco (2011, p. 24) "[...] previa a escolarização de alunos com deficiências (geralmente oriundos do ensino especial) em classes comuns, porém eles só eram integrados na medida em que demonstrassem condições de acompanhar a turma, recebendo apoio especializado paralelo".

Já outros estudantes relatam experiência respaldada no princípio da educação inclusiva, que se fundamenta na concepção de direitos humanos, exigindo uma nova compreensão e prática social, pois "[...] conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola" (BRASIL, 2008, p. 1). Portanto, cabe às instituições de educação formal, em todos os níveis de ensino, acolher todos os estudantes, garantindo o acesso, permanência e condições

equitativa de aprendizagem. Para tanto, são necessárias, como já exaustivamente apontado, transformações na organização pedagógica, arquitetônica, comunicacional e rupturas nas barreiras atitudinais (GLAT; BLANCO, 2011; GLAT; PLETSCH, 2012; REIS, 2019; COSTA; PIECZKOWSKI, 2020, entre outros).

Apesar dos discursos dos participantes retratarem percursos de escolarização diferenciados, constata-se que as barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais se constituem como um ponto comum nas vivências educacionais, as quais passam a ser enfrentadas também na universidade. Atualmente, há diversas peças de legislação (BRASIL, 2003, 2004, 2008; 2011, 2015) que tratam do direito de oportunidade em todos os níveis de ensino. Porém, a promulgação de leis por si só não garante mudanças na realidade social quando a diversidade humana é ainda desvalorizada. Essa questão reflete, inclusive no ambiente educacional que predomina a homogeneidade, a seleção e a exclusão de muitos estudantes considerados desviantes dos padrões de exigências estabelecidas nas instituições escolares.

A história de vida da estudante Rio Javari, por exemplo, evidencia um contexto de barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência residentes em municípios mais distantes geograficamente da cidade de Manaus. Entre os diversos obstáculos emergidos em seu relato, destaca-se a incipiência na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e recursos pedagógicos acessíveis, carência de professores com formação especializada, além da barreira atitudinal forjada pela visão estigmatizada da deficiência.

> [...] **A gente mora no interior do Amazonas, então não é toda família que incentiva um filho deficiente visual a estudar. [...]** Mas, assim, claro que houve muito esforço por parte da minha família, houve muito esforço por parte dos professores que me davam aula, porque era interior, ninguém tinha acesso ao braile. **Eu consegui aprender braile porque uma professora, que mora na frente da minha casa, ela foi para Manaus fazer uma especialização. Mas, na verdade, ela não sabia nem o que era o braile, ela foi mandada pela escola. [...] E lá ela aprendeu alguma coisa.** Não foi o suficiente, mas ela voltou e começou a aprender sozinha. Ela disse: "Olha, eu vou te ensinar" e eu dizia "Tá bom, então eu vou aprender" [...] Nós fomos aprendendo juntas. No início não tinha reglete, que é aquela prancheta que a gente usa. Eu acho que a senhora já viu. [...]. Pois é, a gente não tinha aquilo. Aí é que tá. Ela já tinha visto uma reglete. Então, ela fez um modelo da reglete no emborrachado, ela e o marido dela. Fizeram as seis celas, que é os pontos que a gente vai marcando. **[...]. Em seguida já vieram as regletes, porque fizeram uma sala de recursos numa escola aqui, que não era a escola que eu estudava, mas aí eles permitiram que eu fosse, eu tinha acesso a sala [...]** participação da família, no meu caso, se eu tive essa vontade de estudar, se eu me esforcei para que tudo acontecesse, teve a grande participação do meu pai e da minha mãe [...] Sempre com a maior dedicação. Eu tenho essa opinião que é extremamente fundamental a participação da família. O que me preocupa aqui em Benjamim é isso, porque têm pessoas deficientes visuais tem, mas não tem... Essa minha amiga que é deficiente visual não tem o incentivo da família, não tem essa ideia de "Olha, você tem que estudar, você

> pode estudar, você pode aprender" Ela fez até uma série, eu não lembro se foi até o oitavo ano, alguma coisa assim. E ela desistiu. Cadê o incentivo? Eu pensei em desistir, mas eu pensei naquilo que os meus pais fazem por mim para que eu esteja na faculdade e é isso que me motiva a continuar. Então, eu acho que não é uma questão da pessoa querer sozinha, é necessário que tenha um incentivo, é necessário que tenha a participação familiar (RIO JAVARI, DV, TABATINGA, grifo nosso).

Para além de sua história pessoal, o relato da estudante denuncia o direito à educação violado, na medida em que as condições de aprendizagem são negadas pelo sistema que deveria, por lei, atender às suas necessidades. Também fica evidente o apoio incondicional de sua família e da professora que buscou construir os recursos e estratégias pedagógicas que vieram colaborar para o avanço de sua trajetória acadêmica.

Oliveira (2013) problematiza as diferentes realidades que constituem o país apontando que:

> Uma das mais visíveis e significativas – embora ainda não investigadas sob o escopo das políticas inclusivas - problemáticas relativas à construção do Estado Nacional no Brasil diz respeito às profundas desigualdades e assimetrias regionais e inter-regionais. Não me refiro aqui às diferenças e diversidades culturais ou mesmo a pluralidade étnica que tornam o Brasil um país singular, mas às desigualdades econômicas e sociais que vem criando polos de progresso e desenvolvimento em certas partes do país enquanto mantém outras regiões em patamares de subdesenvolvimento. **O cenário de desigualdades regionais tem sido apontado como fator de suma importância para a exclusão de grande parte da população brasileira a direitos como educação, saúde e moradia; em suma, do direito à vida digna** (2013, p. 114, grifo nosso).

Outra questão a destacar, diz respeito ao lugar onde as experiências são construídas. Como fica evidente nas narrativas dos estudantes, discutir a educação inclusiva no nosso país, e especificadamente em um estado tão extenso e diversificado como o Amazonas, é atentar-se para contextos e realidades bastante heterogêneas, que demandam atenção e ação local diferenciada.

Quanto ao ingresso no ensino superior, os estudantes relataram os desafios vivenciados desde a inscrição até o momento de realização das provas de seleção.

> **Bom, então, eu entrei na UEA pelo SIS[5] que a gente faz três provas no primeiro, no segundo e no terceiro ano.** Então, somam-se esses pontos e dependendo do resultado.... Aí, eu consegui entrar através disso. Só que no último ano, **[...] já tinha redação e eu tive muita dificuldade, porque na hora da redação, as folhas que eu recebi para fazer a prova não eram as folhas de escrever braile, porque é uma folha especial, e chegaram folhas comuns**. [...] A terceira prova do SIS eu fiz. Bom, para começar eu não fui colocada numa sala sozinha e eu precisava porque eu precisava de alguém para marcar para mim, já que a prova vinha em braile, mas era necessário que alguém marcasse as questões objetivas para mim no cartão resposta. E aí, eu fui colocada

numa sala com outros alunos, então eu tive que pedir para ser tirada de lá. Aí, eles disseram que não tinham sido comunicados disso e tal, mas no final acabaram me tirando. Em seguida, chegou a hora da redação e não tinha máquina para eu escrever. Aí, eu tive que ligar para alguém aqui em casa para levarem para mim.
[...] Tenho uma máquina de datilografia. Aí, nós tivemos que levar, aí eu aproveitei e pedi folhas também para não ter que passar por outra dificuldade. Enquanto isso, o tempo ia passando, mas... Então, foi uma prova cheia de dificuldades para mim, porque foram várias interrupções, depois eles não sabiam que eu não assinava, aí não sabiam o que fazer, eu tive que explicar que eu ia usar a minha digital, enfim. Depois dessas dificuldades eu não imaginava que eu fosse passar, porque não tinha cota para deficiente e com uma série de dificuldades, eu não imaginava que eu tinha feito uma prova boa o suficiente para passar. [...]

No ENEM eu fui muito bem auxiliada, eu cheguei lá já tinha outra sala, foi feito em outra escola, eu cheguei lá já tinha uma sala, já tinha máquina para eu escrever, tinha as folhas, tinha tudo. Aí, tinha alguém para marcar as questões objetivas para mim, tinha um ledor, por exemplo, quando eu cansava de ler... O braile a gente consegue ler até um determinado tempo, mas aí a gente vai perdendo a sensibilidade e a sensibilidade a gente perde quando fica lendo muito. Cansa, o dedo cansa. Aí, lá tinha um ledor para mim, eu dava uma parada e dizia "Cansei", aí a pessoa começava a ler para mim. Foi uma forma mais fácil de fazer a prova, apesar de ser bastante demorado, porque o ENEM é cansativo, e eu, por ser deficiente visual, eu tive direito a uma hora a mais do que os outros alunos. Então, é bem cansativo. Mas, é bem confortável para fazer.
Pesquisadora: E no SIS você teve esse acréscimo de hora para fazer a prova?
Eu tive que ter porque como eu já tinha perdido muito tempo com essas questões de faltar a máquina, então eu já tinha passado por interrupções.... Se eu tinha direito, eu não sei, mas foi necessário (RIO JAVARI, DV, TABATINGA, grifo nosso).

[...] **Aí, quando foi em 2014, eu fiz, paguei a inscrição e graças a Deus eu fiz e passei em décimo sétimo lugar na classificação geral para Pedagogia.** Aí, isso já me deu mais um ânimo, mais uma vontade de continuar e desse tempo para lá, para cá, eu me sinto, assim, uma outra pessoa, eu me sinto até melhor na minha própria casa, com os meus filhos, como tratar eles, como entender eles. [...] Depois de oito anos sem estudar, eu fiz o vestibular e eu ainda passei. Inclusive quando saiu o resultado eu não estava nem aqui, eu estava em Santo Antônio de Sá. Aí, o meu irmão me ligou "Vem para fazer a tua matrícula, porque você passou no vestibular", "você leu direito meu nome". Aí, eu vim embora e realmente eu tinha passado. Eu mesmo não tinha acreditado, oito anos parado, eu não estudei, mas as perguntas que estavam lá, eu respondi, na redação eu também fiz bem.
[...] O primeiro vestibular não deu certo, mas o segundo deu certíssimo. Está sendo muito importante para mim esse momento que eu estou aqui na UEA (RIO PURUS, DF, TABATINGA, grifo nosso).

[...] **fiz aqui mesmo na sala de recursos onde estamos e me mandaram a atendente que solicitamos, as provas vieram em braile, eu lia e ela colocava no cartão resposta o que eu dizia se era o a, o b, o c**... Eu lia, sabia qual era a resposta. Eu passei na segunda chamada da UEA (RIO IÇA, DV, TABATINGA, grifo nosso).

Como visto, as experiências do processo seletivo para o ingresso na universidade retrataram uma realidade de barreiras no que tange às condições de acessibilidade. No entanto, as providências necessárias para garantir acessibilidade para as pessoas com deficiência em exames têm sido contempladas em diferentes documentos legais, inclusive na Lei n°13. 146/2015 (BRASIL, 2015) – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência -- que coaduna com diretrizes anteriores, ao regulamentar diversas providências para a garantia de acessibilidade aos estudantes com deficiência, nas instituições de ensino superior, a saber:

> Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:
> I atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino superior (IES) e nos serviços;
> II disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
> III disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
> IV disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
> V dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
> VI adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
> VII tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015, p. 8).

Logo, a acessibilidade é uma garantia legal que deve ser prevista na construção dos editais e estar disponível no momento de aplicação das provas, de acordo com as necessidades específicas de cada candidato com deficiência. No entanto, como constatado, nem sempre essas diretrizes são devidamente cumpridas, prejudicando o desempenho de candidatos com deficiência. Sobretudo em cidades do interior do Amazonas, como em outros estados, é necessário que sejam previstos os recursos e o apoio especializado com bastante antecedência, para garantir a equidade do processo seletivo, haja vista as distâncias geográficas dos grandes centros que constituem a localização de muitos desses lugares.

Outrossim, os desafios em garantir a presença de profissionais especializados, como ledor para um candidato cego, o tradutor e intérprete de Libras (TIL), recursos tecnológicos acessíveis, são alguns fatores que devem ser previstos, além da logística geral, para que esse direito seja assegurado no momento da prova de seleção (Vestibular/SIS / Exame Nacional do Ensino Médio).

Em síntese, as vozes dos estudantes com deficiência revelam uma trajetória marcada pela desigualdade de oportunidades e pela estigmatização sofrida na educação básica que prossegue para o ensino superior. Paralelamente, ressaltam a luta pela presença nesse espaço acadêmico, pelo movimento de resistência e pela criatividade para superar os entraves imposto ao acesso, à permanência, à aprendizagem e à conclusão das diferentes etapas de ensino. No caso da realidade pesquisada, essas questões são potencializadas frente às diversidades que emergem no contexto amazônico.

5. O que relatam os estudantes com deficiência sobre a acessibilidade na universidade

O quesito da acessibilidade tem sido uma discussão presente em estudos sobre inclusão na educação superior, evidenciando as barreiras arquitetônicas e os recursos (humanos, de equipamentos, de comunicação e informação) como obstáculos que têm comprometido e dificultado a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiências neste nível de ensino (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011; CASTRO, 2011; OLIVEIRA, 2013; ANACHE, CAVALCANTE, 2018; REIS, 2019).

Há um arsenal de documentos legais que estabelecem a acessibilidade em instituições de ensino (BRASIL, 2003, 2008, 2011), tal como sintetizado na Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no Art. 3°, Inciso I:

> Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, p. 1).

Vale ressaltar que acessibilidade é requisito para autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos, como previsto na Portaria n°3.284/2003 (BRASIL, 2003). Ou seja, a instituição de ensino superior tem a responsabilidade de implementar políticas institucionais que garantam o direito de acesso, permanência, aprendizagem em

condições de equidade aos estudantes com deficiência, as quais devem ser parte integrante de seu projeto político pedagógico.

A pesquisa realizada constatou claramente as barreiras impostas pela ausência de acessibilidade, uma vez, que emergiu em diferentes relatos a respeito de situações vivenciadas no dia a dia da instituição, pois os estudantes com deficiência que ingressam na universidade, acabam tendo seus direitos negados, na medida em que os espaços físicos, equipamentos, mobiliários, currículo, práticas pedagógicas e o acesso a comunicação etc., desconsideram suas necessidades de acessibilidade.

As condições de acessibilidade na estrutura física e arquitetônica são fundamentais para que os estudantes com deficiência possam exercer o direito de ir e vir em diferentes espaços da instituição, exercendo sua autonomia com segurança e independência (BRASIL, 2004). No entanto, apesar de inegáveis avanços em inúmeras instituições, essa condição permanece sendo uma pauta de luta, como elucidam as narrativas dos estudantes participantes desta pesquisa.

Um entrevistado, por exemplo, assinalou que a estrutura física da universidade é um fator complexo que dificulta o dia a dia. Porém, segundo ele, o grande entrave para inclusão está na 'inconsciência' das pessoas, ou seja, nas barreiras atitudinais. Segundo a Lei de Inclusão, barreiras se referem a "qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos [...] (BRASIL, 2015, p. 2).

> **A questão física é a parte mais, mais complicada de se resolver**. Porque não é tão fácil você, tipo... O professor, o professor podem decidir entre receber um texto meu digitado ou caligrafado né? Mas ele não pode tirar a parede de lugar de uma hora pra outra, mudar aquela parede, por exemplo. Então a questão física é bastante complicada ainda, né?
> **E, mas o que complica mesmo essa questão é a inconsciência das pessoas**. A inconsciência de que, se existe uma rampa, é porque alguém precisa usar aquela rampa. Se existe uma via rebaixada, é porque, se ela está ali, ela tem um objetivo de estar ali. [...].
> Olha, atualmente, atualmente, o prédio da ESA não está 100%, mas está uns 75%, e isso é muito, isso é muito. É, comparando com quando eu cheguei aqui tá muito melhor. Muito melhor. Eu creio que o que falte de fato seja a colaboração dos outros. Porque **aquilo que foi posto pra melhorar a minha situação acaba sendo inutilizado pela falta de consciência dos outros**. Que estacionam no meio da rampa, que colocam uma caçamba de entulho bem na rampa do estacionamento, né? Que fecham o estacionamento todo, colocando um monte de carro do lado do outro e não deixam lugar pra passar a cadeira de rodas, e eu tenho que dar uma volta enorme pra poder entrar na instituição, no prédio da instituição.
> **Eu acho que o que tá faltando aqui, que seria interessante que fosse feito é uma conscientização sim. Imagina (risos): eu gostaria que um dia alguns colegas fossem convidados a passar um dia na cadeira de rodas na, aqui na Universidade. Pra ver como realmente seria, como realmente**

> **é, ele teria que fazer pra poder chegar nos lugares que ele quer chegar** (RIO JURUÁ, DF, MANAUS, grifo nosso).

Esta fala é bastante significativa pois revelou uma situação em que a instituição fez um esforço para melhorar a acessibilidade arquitetônica, no entanto ele não pode usufruir plenamente desta facilidade por conta de comportamentos e atitudes inadequadas praticadas pelas pessoas no cotidiano da universidade. Essa situação dificulta ou por vezes impede a locomoção de uma pessoa com deficiência com física, pelo fato de não poder acessar uma rampa em decorrência de um obstáculo imposto. Diante disso, há um sentimento de indignação frente à vivência da visibilidade das barreiras atitudinais e de sua consequência, diante de práticas sociais demarcadas pela discriminação e exclusão.

A sugestão do aluno para a realização de atividades com "vivência de simulação da deficiência" pelos colegas é uma estratégia bastante profícua que possibilita se colocar no lugar do outro. Oliveira e Rezende (2017, p. 300) desenvolveram um estudo com oficina nessa perspectiva, e os estudantes "relataram o quanto chamaram a atenção, enquanto realizavam o percurso, pela diferença explícita que se fazia ver e sentir naquele momento, passando pelos mesmos estigmas das pessoas com deficiência [...]".

Não resta dúvida de que barreiras arquitetônicas constituem, ainda, um entrave vivenciado no cotidiano da universidade, interferindo no acesso à sala de aula e ao restaurante universitário e no próprio deslocamento para outros espaços, como comentam estudantes de diferentes unidades acadêmicas:

> E um problema bem sério aqui na nossa instituição, aqui da nossa unidade, são os elevadores. A gente tem no prédio anexo dois que funcionam, mas tem dias que só um funciona. Tem dia que nenhum funciona. Já aconteceu de eu perder aula porque não conseguia chegar na sala porque o elevador não funcionou, né**? Um dia eu estava muito chateado, eu não sei se eu agi certo nesse dia, mas eu me recusei a ser carregado pelos meus colegas. Eles me carregam quando o elevador falha sempre tem alguém que me carrega pra eu chegar aonde eu não consigo chegar.**
> Uma vez até o funcionário, os funcionários aqui da universidade já me ajudaram com relação a isso. Mas teve um dia que eu me recusei a fazer isso, ser carregado porque eu tinha o direito que o elevador funcionasse. E eu falei "Eu não vou porque, se eu ficar sendo carregado, eles não vão fazer nada". E eu me recusei, entrei com uma reclamação, perdi aula por conta disso, né. Fui prejudicado porque eu perdi uma aula (riso). E, é um problema sério, não só meu, mas como de todo mundo que estuda aqui. Eles costumam parar no meio do andar assim e abrir a porta do nada, isso acontece. É um risco, é um risco. É a dificuldade, hum, acho que de maior negligência, são os elevadores. (RIO JURUÁ, DF, MANAUS, grifo nosso).

> [...] tem um restaurante aqui na universidade, que não tem acessibilidade nem para cadeirante nem para deficiente visual. Tem que rever essa situação de acessibilidade, principalmente agora

> com **essas obras novas, elas têm que ter um padrão de qualidade para atender a pessoa com deficiência**, deficiente visual, cadeirante. Isso é fundamental na vida da pessoa que tem deficiência visual (RIO NEGRO, DV, MANAUS, grifo nosso).

A falta de acessibilidade ilustrada pelos elevadores que não funcionam ou não existem, ou na ausência de rampas são problemas cotidianos em inúmeras instituições de ensino superior, que justamente ferem o princípio de autonomia, mobilidade e segurança, colocando os alunos com deficiências em situação constrangedora, ao precisar ser carregado por colegas ou funcionários.

Outras considerações foram feitas sobre acessibilidade, como, por exemplo, uma aluna com deficiência visual que mencionou o piso tátil:

> [...] **E o piso tátil às vezes ajuda, às vezes não ajuda.**
> Pesquisadora: Por que não ajuda?
> Assim, principalmente ali do meio da pracinha, eu acho que deveria ser modificado por cores mais fortes, porque às vezes não é muito perceptível (RIO AMAZONAS, DV, MANAUS, grifo nosso).

Essa unidade está localizada na capital, sendo importante dizer que, no momento, é o único *campus* da UEA que dispõe deste recurso de sinalização para estudantes com deficiência visual. O piso tátil possibilita orientação, segurança e autonomia desses alunos, porém, a textura e a cor, no caso de pessoas com baixa visão, são fundamentais para atender a essa necessidade.

Acessibilidade na universidade, e demais contextos educacionais, tem a função não só de proporcionar as condições objetivas de permanência, participação e aprendizagem de estudantes com deficiências, mas também representa, subjetivamente, uma indicação de pertencimento. As 'ausências' transformam-se em 'presenças', na medida em que as condições acessibilidade são proporcionadas de acordo com as necessidades educacionais específicas de cada sujeito. Ribas (2007, p. 73) reforça a importância do uso de equipamentos pelas pessoas com deficiência.

> Os equipamentos usados pelas pessoas com deficiência têm vários significados positivos. São extensão do próprio corpo, a mediação com o mundo, o recurso que leva ao contato com outras pessoas, o meio que possibilita a convivência e a interação. As cadeiras de rodas nos levam para estudar, para trabalhar, para namorar, nos conduzem para o teatro e para o cinema.

Um estudante do curso de Física falou de sua dificuldade em realizar as atividades de laboratório:

> [...] eu tive uma certa dificuldade em um experimento no laboratório, **porque os equipamentos de lá não são feitos para quem tem deficiência, como a minha deficiência é na mão, têm certos movimentos que eu tenho uma limitação.** Mas, graças a Deus como eu sou acostumado eu consigo contornar essas dificuldades e realizar as atividades propostas pelo professor. [...] era um experimento de dilatação térmica, a gente tinha que usar luvas de proteção para manusear os equipamentos**, então eu contei com a ajuda dos meus colegas.** Eles estavam vendo que eu não estava conseguindo muito realizar o experimento, aí eu pedi o auxílio deles para poder fazer o experimento[...]. [...]. Como **lá no laboratório mesmo tem certos experimentos que algumas pessoas não conseguiram fazer.** Tinha uma pessoa que é deficiente aqui na universidade, eu não sei se ela está hoje, e claramente dava para ver que ela tinha limitações. Então, eu não sei, mas acho que poderia ter mais iniciativas em prol da inclusão desses alunos, para facilitar as aprendizagens deles (RIO TAPAJÓS, DF, MANAUS, grifo nosso).

Dados semelhantes foram obtidos no estudo de Anache e Cavalcante (2018, p. 121) que também constataram que "[...] há a questão da adequação dos laboratórios de ensino, pois a maioria não é acessível e não possuí recursos adaptados para viabilizar a aprendizagem de estudantes com deficiências".

As barreiras de mobiliário estão presentes em outros espaços da instituição, como, por exemplo, no restaurante universitário, trazendo constrangimento e impedimentos para a autonomia de estudantes com deficiência, conforme a narrativa do aluno:

> [...] porque as mesas do **RU elas são aquelas de plástico baixas e eu preciso pedir a ajuda de alguém para eu comer, para dar na minha boca**. **Eu sinto vergonha quando eu vou merendar lá, por essa questão**. Acho que precisaria melhorar isso, poderia colocar uma mesa mais alta, que não escorregasse também quando apoiar nela, porque para mim assim é meio que como se tivesse passando uma vergonha ter que pedir para alguém que dê na minha boca e tipo assim é olhar para aquelas pessoas e elas me veem assim, dando comida na minha boca. Eu acho isso meio que embaraçoso... Essa questão (RIO NHAMUNDÁ, DF, PARINTINS, grifo nosso).

Essa é uma realidade vivenciada por muitos estudantes com deficiência no dia a dia da universidade, pois a visão da deficiência enquanto 'incapacidade', ainda, predomina nas práticas sociais. O rótulo de 'desvantagem' contribui para justificar e perpetuar uma estigmatização negativa acerca da deficiência, visto que as condições externas (ambiente, equipamento, mobiliário, recurso etc.,) acabam não sendo vistas

como uma barreira física imposta ao aluno, e sim apenas como dificuldades inerentes a sua condição orgânica.

A esse respeito Piccolo e Mendes (2012, p. 62) pontuam que é necessário "[...] deslocar o foco do corpo para a sociedade, do individual para o coletivo, uma vez que a deficiência é interpretada relacionalmente mediante uma interação não harmoniosa entre o ter uma lesão e viver em uma sociedade não pensada para acolher a mesma [...]".

Em vista deste quadro, destaca-se a importância do uso dos recursos da Tecnologia Assistiva para atender às necessidades de cada estudante, como, por exemplo, a aquisição de uma cadeira motorizada, adaptada para o estudante com deficiência física. Estes e outros recursos possibilitam a ruptura de barreiras que impedem a pessoa com deficiência exercer sua autonomia e independência para realizar as suas atividades no dia a dia (BERSCH, 2009).

Já na história de vida do estudante, aqui denominado de Rio Juruá, emergiu a situação de deslocamento e mobilidade em dois contextos geográficos diferentes. A primeira, ao falar de sua experiência como estudante no curso de bacharelado em Economia no município de Eirunepé, no interior do Estado. A segunda, ao chegar à cidade de Manaus para cursar Medicina:

> [...]. Os meus amigos se revezavam, me davam carona, me deixavam em casa, me pegavam em casa. Na universidade também os funcionários me conheciam e eu não precisava muito dizer o que eu precisava porque eles já sabiam por me conhecer desde sempre. **Já sabiam que eu precisava de adaptação e tudo, então era mais fácil. Né? Agora, vindo pra cá pra Manaus, ingressando no curso de Medicina, tendo que estudar na, na ESA, novos desafios vieram aparecendo, né?**
> [...] eu precisei vir embora pra cá e não pude concluir o curso de Economia. **Mas por ser na minha cidade que tem dimensões menores, onde eu conheço mais pessoas, a dificuldade que eu tinha no curso de Economia lá eram menores do que o que eu tenho aqui. Né? Mobilidade, era bem mais fácil eu poder chegar na faculdade e tudo** [...].
> [...]. Eu **moro na casa do estudante e venho pra universidade de ônibus.** Venho e volto pra casa de ônibus, eu só ando de ônibus. **O que é, e é inviável andar com essa cadeira de ônibus, os ônibus nem sempre comportam a cadeira dentro dos carros, né?** [...]. Uma vez eu peguei ônibus com um colega aqui da universidade e agente mal entrou no ônibus o cara arrancou. E a cadeira de rodas, ela roda, o ônibus arrancando ela vai rodar pro final do ônibus, né. E ele ficou muito chateado, meu colega ficou muito chateado, ele me colocou lá no lugar da cadeira de rodas, me prendeu e foi lá falar com o motorista [...] (RIO JURUÁ, DF, MANAUS, grifo nosso).

Este relato evidencia que as dificuldades de mobilidade e locomoção não se restringem ao espaço da universidade. As barreiras se estendem ao uso do transporte público para chegar à instituição, bem como às acesso às demais atividades acadêmicas que ocorrem fora do campus, como o estágio nos hospitais.

> Assim, uma outra coisa que dificulta bastante a minha vivência no ensino superior, principalmente no curso que eu escolhi, Medicina, que é um curso integral e você tem que viver pra isso [...] **A partir do quinto período, a partir do quarto período a gente passa bastante tempo nos hospitais e infelizmente a universidade não tem um Hospital Universitário**, **a gente tem que revezar por quase todos os hospitais de Manaus, né?** E como eu falei antes, eu não tenho um veículo próprio, eu ando de ônibus. Os colegas dão carona, dão muito, mas nem sempre eles podem. Então é bem complicado fazer todo esse trajeto, mas graças a Deus eu tenho conseguido fazer. Eu tenho aula, nesse período eu tenho aula no Hospital Francisca Mendes, eu tenho aula no Hospital Tropical (riso), só nesse período. Eu tenho aula no Hospital Adriano Jorge, eu tenho aula na Policlínica Codajás que é aqui pertinho, eu vou na cadeira de rodas motorizada quando ela está perfeita. E também tenho aula no Alfredo da Matta (RIO JURUÁ, DF, MANAUS, grifo nosso).

A história de vida deste estudante, que é representativa de muitos outros, retrata o esforço hercúleo em realizar um curso como o Medicina, que uma vez que demanda uma grande dedicação de horas de estudos e de atividades práticas, além das aulas. Moreira e Dutra (2013) destacam o sofrimento psíquico que os estudantes universitários do curso de Medicina enfrentam pela dinâmica e exigência acadêmica. Além dessas exigências, comuns a todos, é necessário destacar as diversas barreiras enfrentadas na acessibilidade na instituição, como já evidenciado.

Também para a estudante, chamada de Rio Javari, com deficiência visual, a mobilidade e o deslocamento foram um desafio experienciado no seu cotidiano, mesmo antes de ingressar na universidade. Sua história de vida é demarcada pela peculiaridade da cidade ribeirinha construída à margem dos rios e o deslocamento é realizado pelo transporte fluvial. Esse cenário da realidade amazônica aparece no seu relato ao descrever o percurso efetuado da cidade de Benjamin Constant para Tabatinga, onde fica a universidade:

> **A minha dificuldade também é em relação à locomoção, porque eu moro aqui em Benjamim e a faculdade é em Tabatinga.**
> Pesquisadora: Me fala dessa experiência de deslocamento, como acontece?
> **Então, o que acontece, quando o rio está cheio, eu acho maravilhoso, eu vou e volto perfeitamente**. **Mas, a senhora veio aqui, a senhora viu o porto, as condições daquele porto, a ponte é bem frágil, ela é bem estreita e eu tenho essa dificuldade.** Eu vim hoje porque é feriado e dava para eu vim na quinta e voltar na segunda, mas quando é fim de semana normalmente eu fico em Tabatinga para vir no sábado e andar tudo aquilo é muito cansativo e voltar dois dias depois, eu acabo voltando mais cansada do que quando eu venho, porque é muito difícil as pontes, o rio está seco, as pontes são grandes e estreitas. Quando eu venho, normalmente tem gente indo e vindo, eu ando devagar ainda mais em pontes e isso se torna muito difícil para mim. [...] **Fora que é cheia de obstáculos. Eu me machuco muito naquilo ali porque tem vários obstáculos, e por mais que a pessoa esteja me guiando bem,** falando "Aqui tem um obstáculo, aqui tem um

> obstáculo". Normalmente até eu já estou com pressa, **porque eu já estou cansada de estar ali andando no sol, aí eu acabo me acelerando e às vezes eu digo para a pessoa "Anda, não me avisa, só anda**. Mesmo que eu me machuque, anda" porque é muito difícil, se eu for parar a cada obstáculo, não tem condições.
> Pesquisadora: E o acesso ao barco?
> Olha, os catraieiros sempre me ajudam, eu já até fiz amizade com eles. Os motoristas lá sempre me ajudam. Então, eu já estou até acostumada a entrar numa balheira, só colocam a minha mão no lado direito e a outra no esquerdo e pode me soltar que eu me viro e entro. Eu consigo entrar.
> Pesquisadora: A dificuldade é mais em chegar, né?
> É. Exatamente. A dificuldade são as pontes no trajeto (RIO JAVARI, DV, TABATINGA, grifo nosso).

Esse cenário materializado no relato apresentado retrata as condições de mobilidade e deslocamento em locais onde a enchente e a vazante dos rios constituem-se como demarcadores das condições de acesso ao próprio município. Isso representa para as pessoas com deficiência uma maior dificuldade no período da seca, devido ao deslocamento ocorrer nas pequenas pontes de madeira improvisadas, pois somente durante a enchente o transporte fluvial (barco/balheira) consegue ancorar no porto da cidade.

Para além da questão de acessibilidade propriamente dita, esses dados suscitam reflexões sobre a diversidade das diferentes realidades brasileiras. De fato, falar de mobilidade e deslocamento de estudantes com deficiência no contexto amazônico é tratar de uma peculiaridade local que diverge de muitas regiões do nosso país.

As dificuldades no deslocamento e na mobilidade nesse contexto, presentes para qualquer estudante, são potencializadas para os que apresentam uma deficiência. Esta situação acaba, frequentemente, gerando um fator de exclusão, isolamento e desistência, questão que também necessita ser considerada ao tratar da inclusão escolar de estudante com deficiência na região amazônica.

Os estudantes denominados Rio Purus e Rio Nhamundá, de diferentes unidades acadêmicas, também relataram os obstáculos que precisam enfrentar para chegar à instituição:

> Eu tenho a dificuldade de vir da minha casa para cá, porque é muito longe. Quando eu tenho dinheiro, eu venho de mototáxi. **Quando eu não tenho, eu saio de casa às seis horas da manhã para chegar aqui a pé andando de muleta**. Essa é a única dificuldade que eu tenho, mas aqui dentro da sala mesmo, eu não tenho nenhuma dificuldade, não. O banheiro é acessível, o RU para onde a gente vai é acessível, não tenho nenhuma dificuldade aqui no Centro (RIO PURUS, DF, TABATINGA, grifo nosso).

> **A questão do transporte é que praticamente sai do meu bolso para pagar o mesmo taxista** para eu poder ir para a faculdade. E eu acho que a faculdade tem que me dá o transporte para eu ir e

> fica menos pesado para mim por conta da condição financeira que não é lá essas coisas. E também às vezes me falta dinheiro devido a isso. // [...] É... Mas vai da prática da pessoa com a cadeira de rodas, tipo se for alguém inexperiente é... conduzir a cadeira de rodas é meio perigoso, porque às vezes tem uns obstáculos lá e a roda da cadeira pode, pode acontecer alguma coisa. Isso é perigoso. Ando sempre acompanhado da monitora (RIO NHAMUNDÁ, DF, PARINTINS, grifo nosso).

Conforme mencionado, em razão da própria característica geográfica da região, o transporte fluvial é o principal meio utilizado. Em grande parte das cidades do Estado do Amazonas, o deslocamento concentra-se no uso de mototáxi ou táxi. Portanto, a inexistência de transporte público acaba ocasionando para o estudante um custo alto para chegar à universidade, pois, devido às dificuldades motoras, há necessidade de um transporte que garanta o direito de ir e vir para o referido espaço institucional. Diante das questões discutidas, destaca-se a necessidade de políticas públicas articuladas, de forma que a intersetorialidade se constitua como elo para as ações, tendo em vista, a garantia de direitos humanos para estudantes com deficiência, em todo seu percurso formativo.

Reflexões finais

O presente estudo, ao evidenciar e privilegiar as vozes de estudantes universitários com deficiência, de uma instituição pública do Estado do Amazonas, possibilitou problematizar como o processo de inclusão educacional nos diferentes níveis de ensino se materializa nesta região do país.

Neste sentido, a discussão em âmbito nacional da política de inclusão de estudantes com deficiências deve se atentar para as peculiaridades regionais. Como visto, na Amazônia as estradas são os percursos dos rios e o principal meio de transporte no interior é fluvial. Assim, o deslocamento para estudar nos municípios que oferecem curso superior exige, logísticas diferenciadas (transporte, tempo de viagem, recurso financeiro etc.), que impactam sobremaneira no cotidiano de estudantes com deficiências, por vezes, inviabilizando seu percurso educacional neste nível de ensino.

No entanto, apesar das peculiaridades locais, que, como discutido, tornam mais complexos os quesitos de acessibilidade, os dados obtidos vão de encontro com pesquisas realizadas em outros contextos (CASTRO, 2011; MOREIRA *et al.*, 2011; MOREIRA; DUTRA, 2013; COSTA; PIECZKOWSKI, 2020, entre outros). Nos relatos dos estudantes fica notório os desafios e barreiras que permeiam suas vivências, não só na universidade, mas em todo seu processo de escolarização, em razão da fragilidade na implementação de ações que que lhes garantam condições de ingresso,

permanência, aprendizagem e sucesso acadêmico, conforme assegurados pelos dispositivos legais. Por todo seu discurso vislumbra-se um sentimento de angústia, indignação, mas também de resistência e criatividade, proclamado pelos próprios estudantes ao superarem os obstáculos no dia a dia da universidade.

Para além das questões levantadas, destaca-se a importância de privilegiar perspectiva dos próprios estudantes na análise de sua realidade educacional. Partindo do lema dos movimentos de defesa das pessoas com deficiência 'nada sobre nós, sem nós', as vozes e a escuta destes sujeitos precisam estar presente na construção e implementação de propostas de ações que tornem nossas universidades espaços, de fato, inclusivos.

E isso só acontecerá na medida em que eles rompam com o padrão de invisibilidade e ausência, de forma a atuarem como protagonistas, e não como meros expectadores das diferentes esferas de suas vidas. Nas palavras de Shakespeare (2000 apud PICCOLO, 2015, p. 156) trata-se "nada mais, nada menos, do que o principiar de uma tarefa radical em que seres anteriormente passivos se tornam agentes de sua própria história e criativos na composição de caminhos para a mudança social".

Finalmente, vale pontuar que as narrativas dos estudantes participantes da presente pesquisa e a análise dos delas nela produzidos, foram socializados no âmbito institucional e têm contribuído como parâmetros para fortificar ações visando estabelecer e implementar a política de inclusão na universidade.

Notas

[1] Definido neste e em outros documentos oficiais como alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação.

[2] Na pesquisa original (REIS, 2019) emergiram outras temáticas, que não serão tratadas no escopo deste artigo.

[3] O recorte feito para o presente artigo utilizou dados produzidos em oito entrevistas, nas quais foram abordados os eixos temáticos selecionados para esta análise.

[4] Local onde ocorre o Festival Folclórico de Parintins, evento cultural que acontece no final de junho, com a disputa entre duas agremiações: Boi Garantido que representa a cor vermelha e o Boi Caprichoso com a cor azul.

[5] Sistema de Ingresso Seriado para acesso ao curso de graduação da UEA, o estudante do ensino Médio realiza três etapas de seleção (1º, 2º e 3º ano do ensino Médio).

Referências

ANACHE, Alexandra Ayach; CAVALCANTE, Lysa Duarte. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. *Psicologia Escolar e Educacional,* São Paulo, Número Especial, p. 115-125, 2018. Disponibilizado em: http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-115.pdf. Acesso em 31 de outubro de 2018.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. *Design de um serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas.* Tese (Doutorado em Design), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida:* a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN / São Paulo: Paulus, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*: introdução, à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1991.

BRASIL. *Decreto n° 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. *Decreto n° 6.949, de 25 de agosto de 2009.* Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: MEC, 2009.

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

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Lei n°13.146, de 06 de julho de 2015***.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil, 2015.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva.* Brasília. MEC, 2008.

BRASIL. *Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: MEC, 2003.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. *In*: CASTEL, Robert; WANDERLEY, Luiz Eduardo; BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela (Org.). *Desigualdade e questão social*. São Paulo: EDUC, 1997. p. 15- p. 48.

CASTRO, Sabrina Fernandes. *Ingresso e Permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras***.** Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

COSTA, Joana Maria de Moraes; PIECZKOWSKITANIA, Mara Zancanaro. Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitário. *In: Educação em Revista,* Belo Horizonte, v.36, p.1-21, 2020

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. *Sur, Revista Internacional de Direitos Humano.* vol. 6, n.11, São Paulo, p. 64-77, Dez, 2009.

FERRAROTTI, Franco. *História e histórias de vida***.** Natal, RN: EDUFRN, 2014.

GLAT, Rosana. *"Somos iguais a vocês":* depoimento de mulheres com deficiência. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (Org.) *Educação Inclusiva*: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 15-35.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.* Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

MATOS, Gláucio Campos Gomes de. Amazonas: a marca da água e o uso dos rios. In: *XII Simpósio Internacional Processo Civilizador. Civilização e Contemporaneidade***,** Recife, p.1-22, nov., 2009.

MOREIRA, Laura Ceretta. BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosângela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em revista***.** [Online], Curitiba, n. 41. p.125-143. Jul./set., 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n41/09.pdf. Acesso em: 28 de setembro de 2014.

MOREIRA, Simone da Nóbrega Thomaz; DUTRA, Elza. As implicações existenciais do sofrimento psíquico na vida acadêmica do estudante. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (Org.). *Inclusão no Ensino superior:* docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDURN, p. 233- 246, 2013.

NOGUEIRA, José Ricardo. *Amazônia:* uma visão que emerge das águas. *In*: *Revista Geousp,* n. 2, p.79-82, 1997.

OLIVEIRA, Ana Luiza de Mendonça; REZENDE, Marineia Crosara de. Oficinas vivenciais: reflexões sobre direitos humanos de pessoas com deficiências. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 295-301, maio/agost., 2017. Disponibilizado em:

<http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00295.pdf >. Acesso em: 20 de novembro de 2018.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. Educação superior e ações afirmativas para pessoas com deficiência: Caminho para reflexão sobre desigualdade regional e as políticas públicas inclusivas. *In:* ZIMERMAN, Artur (Org.) *Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência.* Santo André: Universidade Federal do ABC, p. 100- 130, 2013.

PICCOLO, Gustavo Martins. *Por um Pensar Sociológico sobre a deficiência*. Curitiba: Appris, 2015.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Para além do natural: contribuições sociológicas a um pensar sobre a deficiência. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves, ALMEIDA, Maria Amélia. *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões*: teoria, política e formação (Orgs.). Marília: ABPEE, 2012. p. 53-90.

REIS, Joab Grana. *Vozes dos Rios da Amazônia*: história de vida de estudantes no Ensino Superior com Deficiência. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

RIBAS, João. *Preconceito contra as pessoas com deficiência*: as relações que travamos com o mundo. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO, 1994.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para todos*: UNESCO, 1990.

Segregar as diferenças e agregar as semelhanças: o debate acerca da inclusão na qualificação da aprendizagem e do convívio humano

Segregate the differences and aggregate the similarities: the debate about the inclusion in the qualification of learning and human conviviation

Segregar las diferencias y agregar las similitudes: el debate sobre la inclusión en la calificación del aprendizaje y la convivencia humana

Elisa Mainardi[*]
Eldon Henrique Mühl[**]

Resumo

Este texto analisa o tema da inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, em confronto com a tendência que defende a manutenção de instituições próprias para o atendimento do deficiente e a sua educação. A inclusão tem sido questão de debates e lutas no decorrer da história e se apresenta como um desafio fundamental para a formação de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Muitas foram as conquistas da inclusão, especialmente a partir do final do século XX e início do XXI, mas proposições que apontam para a interrupção dos avanços e o retorno para visões excludentes e discriminadoras têm sido apresentadas de forma recorrente. No caso do Brasil, a proposição retrógada mais recente foi o Decreto Presidencial nº 10.502/2020, que embora julgado inconstitucional pelo STF, precisa ser avaliado com criticidade quanto suas justificativas e consequências.

Palavras-chave: inclusão; deficiência; educação; escola.

Recebido em: 10/07/2022 – Aprovado em: 11/07/2022
https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.13719
ISSN *on-line*: 2238-0302

[*] Doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. E-mail: emainardi@upf.br. Orcid: http://orcid.org/0000-0002-3968-4839.
[**] Doutor em Educação e professor da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. E-mail: eldon@upf.br. Orcid: http://orcid.org/0000-0002-8025-1680.

Este artigo está licenciado com a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

This text analyses the theme of inclusion of people with deficiency in the regular school system, in confrontation with the trend that defends the maintenance of own institution for the care of the deficient and their education. Inclusion has been questions of debates and struggles throughout history and presents itself as a fundamental challenge for the formation of a more just, egalitarian and democratic society. Many were the achievements of inclusion, especially from the end of the 20th century and the beginning of the 21st, but propositions that point to the interruption of advances and the return to excluding and discriminating views have been presented repeatedly. In the case of Brazil, the most recent proposal retroceded was Presidential Dec. n.10.502/2020, which, although judged unconstitutional by the STF, needs to be critically evaluated as to its justifications and consequences.
Keywords: inclusion; deficiency; education; School.

Resumen

Este texto analiza el tema de la inclusión de las personas con deficiencia en la red de educación regular, en confrontación con la tendencia que defiende el mantenimiento de instituciones especiales para la atención de los deficientes y su educación. La inclusión ha sido tema de debates y luchas a lo largo de la historia y se presenta como un desafío fundamental para la formación de una sociedad más justa, igualitaria y democrática. Muchos fueron los logros de la inclusión, especialmente desde finales del siglo XX y principios del XXI, pero se han presentado reiteradamente proposiciones que apuntan a la interrupción de los avances y al retorno a miradas excluyentes y discriminatorias. En el caso de Brasil, la propuesta más reciente retrocedida fue el Decreto Presidencial n. 10.502/2020, que, aunque juzgado inconstitucional por el STF, necesita ser evaluado críticamente en cuanto a sus justificaciones y consecuencias.
Palabras clave: inclusión; deficiencia; educación; escuela.

1 Introdução

As políticas de educação especial na perspectiva do paradigma da inclusão têm recebido a atenção de inúmeros educadores e pesquisadores que, em sua maior parte, apontam a importância e a necessidade da inclusão sob a orientação dos princípios definidos na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais*: *acesso e qualidade*, denominada Declaração de Salamanca, de 1994. A Declaração reconhece a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado no sistema comum de educação a todas as pessoas com necessidades educativas especiais, sejam elas crianças, jovens ou adultas. Em suas disposições e recomendações, declara que tal exigência deve orientar todas as políticas e ações dos governos e de suas instituições, especialmente do sistema de ensino. Em síntese, as instituições escolares regulares devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais,

linguísticas ou outras. Todas as diferenças humanas são consideradas normais e a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada aluno, não o contrário. Trata-se de desenvolver uma pedagogia centrada no educando e suas necessidades.

Tal proposição, no entanto, nunca foi unânime e recebeu inúmeras críticas justificadas pela incapacidade de a escola regular encontrar formas de efetivar a inclusão, especialmente de alguns tipos de deficientes. No Brasil essa polêmica tem sido constante mas recebeu um novo embate recentemente com a publicação do Decreto Presidencial nº 10.502 de 30 de setembro de 2020. Embora o Decreto tenha sido declarado inconstitucional pelo Superior Tribunal Federal em 2021, ele reacendeu a aprofundou o conflito entre os que defendem a inclusão e os que buscam restabelecer a segregação e o atendimento dos deficientes em espaços especializados. Num só golpe o Decreto feriu diversos artigos constitucionais e restabeleceu a possibilidade de segregação de pessoas com deficiência, sob a alegação de que a inclusão de pessoas especiais deve ser realizada em ambientes especiais, a escolha dos pais ou responsáveis.

Considerando o processo histórico, social e cultural que promoveu a política de inclusão, buscamos compreender, através deste ensaio, as justificativas que sustentam a segregação e a não inclusão de pessoas com deficiência nas redes regulares de ensino. De outra parte, destacamos os argumentos que explicitam a necessidade de tal inclusão e o direito que todo o deficiente tem de receber uma educação adequada, considerando sua condição, seja ela qual for. Ressaltamos, por fim, que para a inclusão ocorra, a reeducação dos considerados "normais" torna-se um grande desafio, pois são exatamente estes que produzem a discriminação, a exclusão e a invisibilidade dos que não são considerados iguais. Nosso propósito é apontar as razões que tornam a inclusão não apenas um problema pedagógico da escola e do sistema de ensino, mas um desafio de formação social, ideológica, ética e política de toda a sociedade.

2 A (des)construção da identidade das pessoas com deficiências ao longo da história

A exclusão como prática social sempre esteve presente desde os primórdios da humanidade, mas continua atual e se apresenta ainda hoje como um dos maiores desafios da educação. Historicamente a visão de igualdade e diferença vem associada à concepção dicotômica entre a normalidade e anormalidade, recebendo uma maior ou menor intensidade conforme o contexto, os valores, a cultura e a estrutura social de cada tempo. O que podemos constatar é que a condição de ser diferente, anormal, tem-

se pautado de forma recorrente por um padrão ou modelo de normalidade reconhecido pela sociedade que tende a agregar os iguais e excluir os diferentes. (Cf. SILVA, 1987)

A eliminação ou exclusão de alguém pode ocorrer, conforme Carvalho, em razão de diferentes fatores: "[...] características físicas, sensoriais, mentais, psíquicas, que não correspondem fielmente ao modelo idealizado, dele desviando-se acentuadamente" (2006, p. 39). Diante da concepção de normalidade instituído, o processo de exclusão vem se consolidando historicamente, fazendo surgir diferenças, deficiências e dificuldades diversas de adaptação ao modelo instituído, resultando em um processo formativo desigual, discriminatório e desumano.

Se observarmos a trajetória da humanidade, é possível perceber que, em menor ou maior intensidade, três têm sido os fatores predominantes no tratamento dispensado aos indivíduos identificados como anormais: os físicos, os psicológicos e os de inadequação cultural. Vamos analisar como historicamente a discriminação da anormalidade relativa a estes aspectos se fez presente conforme as análises de algumas literaturas.

2.1 Ocultamento, eliminação, exploração ou acolhimento caritativo dos deficientes

A história humana vem marcada por constantes práticas de exclusão dos deficientes. Embora não se tenha registros acerca da relação das pessoas com deficiência na pré-história, alguns pesquisadores trabalham com a ideia da teoria da seleção natural, uma vez que diante de um ambiente hostil, em que a luta pela a sobrevivência é diária, a visão dominante era que cada um devia ter a capacidade de se bastar a si mesmo. Isso fez com que os inaptos, especialmente as crianças nascidas com deficiência, fossem abandonadas ou eliminadas. A falta de aptidão para sobreviver de forma autônoma justificava a eliminação e a exclusão da vida grupal.

No período que compreende a antiguidade histórica, a forma como a pessoa com deficiência é tratada começa a apresentar algumas diversificações. Em algumas culturas deste período, por razões mitológicas, religiosas ou em decorrência das novas formas de organização dos grupos, a deficiência passa a ser vista como um sinal de determinação transcendental, por vezes benigna, outras vezes maligna. Na cultura egípcia, por exemplo, a deficiência deixou de ser um fator de exclusão e existem registros que revelam que, em muitos casos, pessoas de todas as classes eram atendidas conforme a necessidade que apresentavam, tendo uma vida comum aos demais. Já na Grécia Antiga, onde a cultura do corpo era venerada, as pessoas "disformes" eram abandonadas ou jogadas

em abismos, mortas. Os atenienses, que priorizavam a formação do homem belo, perfeito, racional, útil ao Estado, consideravam o deficiente uma ameaça ao ideal propagado e, por isso, deveria ser excluído da convivência social. Uma comprovação desta posição podemos encontrar em Platão, que em sua obra "A República", propõe o seguinte procedimento: "Pegarão então os filhos dos homens superiores, e levá-los-ão para o aprisco, para junto de amas que moram à parte num bairro da cidade; os dos homens inferiores, e qualquer dos outros que seja disforme, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto, como convém" (PLATÃO, 1976, p. 460). Aristóteles não é menos cruel em sua proposição quando, na obra "A Política", recomenda: "Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos deve haver um dispositivo legal limitando a procriação se alguém tiver um filho. (ARISTÓTELES, 1985, p. 1335). Conforme o costume vigente, cabia ao pai a responsabilidade dar sumiço ou de matar a criança que possuísse alguma deformidade (Cf. CORRÊA, 2004).

Os romanos, muito a semelhança dos gregos, também praticavam o abandono e a eliminação das crianças deficientes, por entenderem que tal condição representava uma ameaça à normalidade, já que consideravam que tal condição tinha origem maligna (AMARAL, 1994, p. 14). A exclusão ou eliminação era vista como uma necessidade decorrente da ideia de evitar a maldade e a corrupção dos demais seres humanos. Isto pode ser confirmado pelo que é expresso na Lei das XII Tábuas: "O pai de imediato matará o filho monstruoso e contra a forma do gênero humano, que lhe tenha nascido recentemente" (Tábua IV, sobre o Direito do Pai e do Casamento, Lei III).

Esta visão é reforçada pelo próprio Sêneca quando propõe:

> Eliminai, então, do número dos vivos a todo o culpado que ultrapasse os limites dos demais, terminai com seus crimes do único modo viável [...] mas fazei-o sem ódio [...]. Não se sente ira contra um membro gangrenado que se manda amputar; não o cortamos por ressentimento, pois, trata-se de um rigor salutar. Matam-se os cães que estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas. Matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos. Se nascerem defeituosos ou monstruosos, afogamo-los. Não é devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis (SÊNECA, 2014, I, XV).

A concepção hebraica não é muito diferente, pois são muitas as passagens bíblicas que manifestam desprezo ou abominam os deficientes. Destacamos uma delas do livro do Levítico:

> O Senhor disse a Moisés: dize à Arão o seguinte: homem algum de tua linhagem, por todas as gerações, que tiver um defeito corporal, oferecerá o pão de Deus. Desse modo, serão excluídos todos aqueles que tiverem uma deformidade: cegos, coxos, mutilados, pessoas de membros desproporcionados (BIBLIA, Lv., cap. 21, vs. 16-19).

No ideário cristão, mesmo com o surgimento da virtude da compaixão, aos deficientes, também predomina a concepção de que eles são portadores do mal ou dominados por um espírito maligno, o que justifica sua exclusão da convivência pública, embora as recomendações que sejam ajudados por caridade. Existem passagens bíblicas do Novo Testamento que referendam essa compreensão, como esta passagem do evangelho de Marcos: "E Jesus, vendo que a multidão, correndo, se aglomerava, repreendeu o espírito imundo, dizendo: Espírito mudo e surdo, eu te ordeno: sai dele, e nunca mais entres nele"(BÍBLIA, Mc., cap. 9, vs. 25). E conclui o evangelista: "E se maravilhavam sobremaneira, dizendo: Tudo tem feito bem; faz até os surdos ouvir e os mudos falar" (BÍBLIA, Mc., cap. 9, vs. 25). Como podemos perceber, a concepção que se mantém é que a deficiência é fruto de um espírito maligno de que o deficiente é portador, ainda que não seja considerado culpado pela sua situação. Mantém-se, assim, a noção de uma culpa coletiva causadora do mal da deficiência.

Na Idade Média, sob a forte influência da concepção religiosa hebraico-cristã, continua predominando a visão de que deficientes, loucos, criminosos, hereges e os considerados "possuídos pelo demônio" e "amaldiçoados por deus" deveriam ser afastados do convívio social, desprezados ou, até mesmo, eliminados. Sob o comando da igreja católica, milhares de pessoas com deficiência foram sacrificadas pela Inquisição, julgados como seres malignos ou hereges. Sob a predominância de dogmas religiosos, pessoas com deficiência eram consideradas seres "a margem da condição humana", não feitos à imagem e semelhança de Deus (MAZZOTTA, 1996, p. 16).

No início do período do Renascimento alguns pensadores e religiosos começam argumentar que a deficiência não pode servir de motivo de castigo ou condenação, uma vez que todo o deficiente é uma criatura criado por Deus e não tem culpa da sua condição. Os deficientes, como "criaturas de Deus", são merecedores da compaixão humana e da caridade cristã. Surgem, então, diversas iniciativas voltadas ao atendimento dos deficientes, como as casas de acolhimento, escolas especiais, manicômios, hospitais, etc. Sabe-se, no entanto, que tais acolhimentos implicavam, muitas vezes, em nova forma de exclusão e ocultamento, com a reclusão em espaços inapropriados onde sofriam tratamentos inadequados, reclusões em celas, violência e maus tratos. Poucos tiveram a sorte de serem bem acolhidos e tratados com alguma dignidade. Ademais, alguns deficientes passaram a ser acolhidos por comerciantes, pessoas pobres e escravos

libertos, sob a perspectiva de serem exploradas como serviçais, esmoleiros, trabalhadores manuais, auxiliares em tarefas domesticas e em ofícios mais simples. A iniciativa era tornar o deficiente útil e adaptado à sociedade vigente, ideia que vai orientar a política posterior.

2.2 A institucionalização de espaços de acolhimento e a proposição da "normalização" do deficiente

No final da Idade Média, ainda que a deficiência continue sendo considerada problema de ordem moral, ela passa a ser considerada pela igreja católica como uma forma de advertir as pessoas sobre a necessidade de seguirem os desígnios cristãos. A presença de deficientes passa a ser vista como uma oportunidade de o cristão exercitar sua caridade e realizar exercícios de expiação, acolhendo ou ajudando no atendimento aos deficientes. A igreja passa a promover uma moralidade religiosa voltada ao atendimento assistencial, abrigando pessoas com determinadas doenças e com alguma deficiência em salões de igrejas, conventos, hospitais e casas de acolhimento. Não havia, porém, nestas instituições uma preocupação com a promoção do convívio social, com a consideração da identidade do indivíduo e com sua liberdade. Ao contrário, sob a justificativa da necessidade de algum atendimento especializado, os deficientes são isolados, segregados e recolhidos em selas. Um exemplo desta prática são os asilos e os hospitais psiquiátricos, cuja análise do papel normalizador que eles passaram a ter foi feita com muita propriedade por Foucault, especialmente na obra *Microfísica do poder* (1979).

Sob a influência do movimento renascentista, gradativamente, o lugar da deficiência vai sendo alterado substancialmente diante os esclarecimentos advindos do racionalismo e da ciência moderna, em que ocorre um deslocamento da explicação sobre as causas dos males das deficiências da prerrogativa transcendental, especialmente divina, para uma compreensão que as passam a considerar decorrências de fatores naturais, físicos ou mentais. Fundado nessas premissas, desenvolvem-se algumas experiências significativas no tratamento clínico e pedagógico da deficiência. O surgimento de hospitais, de clínicas, de manicômios e casas de acolhimento indicam uma nova perspectiva para os deficientes. Do ponto de vista pedagógico surgem as primeiras experiências de desenvolvimento de educação de deficientes, como é o caso da proposta de Gerolamo Cardomo (1501 a 1576), que inventou um código para ensinar pessoas surdas a ler e escrever e a iniciativa de Pedro Ponce de Leon (1520-1584), que desenvolveu um método de educação por meio de sinais.

Na Idade Moderna, período fundado em valores antropocêntricos e nas concepções iluministas, fase de grandes transformações sociais, econômicas e culturais, novas concepções e práticas educativas surgem relativamente a deficientes e marginalizadas. Com o avanço das ciências médicas e o início da psicologia, a deficiência passa a ser compreendida como fenômeno biológico individual, uma patologia de ordem clínica, sem interferência de fatores externos ou transcendentais. Daí decorre o conceito do tratamento como busca da cura dos indivíduos inaptos ou deficientes. Ignorando as estruturas sociais que impedem sua participação na vida social, a visão clínica compreende o deficiente como alguém que precisa ser corrigido, seja física ou psicologicamente, com a finalidade de torná-lo um ser "normal", adequado ao contexto social em que vive. A solução indicada por especialistas é o isolamento e o tratamento em instituições apropriadas para atender as demandas psicológicas e físicas de cada deficiente. No século XIX, surgem diversos movimentos que defendem a proposição de que o deficiente deve passar a ser analisado e tratado clinicamente, através de diferentes processos de diagnóstico e terapia. Surgem os reformatórios em que são desenvolvidos tratamentos com a finalidade de tornar o indivíduo deficiente um "ente normal", capaz de se adaptar à sociedade, de não perturbar a ordem social e de realizar algumas atividades produtivas. Enquanto não atingir tal condição, deverá ser mantido em isolamento e em tratamento clínico.

Esta posição, porém, nunca foi unânime. Com o surgimento do pensamento contemporâneo, marcado pelo desenvolvimento da urbanização, de novas concepções sociais e políticas, de inovações e transformações científicas profundas, de diferentes teorias e concepções sobre a condição humana, de questionamentos inovadores sobre o sentido e a destinação da existência, a questão sobre o que é normalidade e o que é patológico começa a apresentar-se como um tema problemático em todos os campos do conhecimento. As transformações produzidas pelos avanços e fracassos da racionalidade positivista, instrumental, começa a expor a fragilidade do conhecimento humano e as limitações de todas as ideologias que surgiram nestes últimos séculos. Como resultado representativo desta época podemos indicar o descobrimento de que a humanidade se revela e realiza em todo e qualquer ser humano, seja ele quem for. Por isso, o desafio passa a ser o de buscar compreender a presença do outro e de cada um no mundo aí constituído. De modo especial, cabe destacar uma dimensão da humanidade que decorre dos deficientes, excluídos, invisibilizados, sem reconhecimento.

No entanto, apesar do surgimento de iniciativas de projetos pedagógicos mais adequados para as pessoas com deficiências, até meados do século XX continua predominando a ideia da deficiência como doença. As informações sobre procedimentos e

formas de relacionamento com os deficientes ainda são pouco consistentes e acessíveis a uma pequena parte da população. Poucos são os educadores e especialistas disponíveis e as instituições especializadas são de acesso limitado, restritas a algumas iniciativas isoladas.

Isso não implica em negar as importantes iniciativas que surgiram entre os séculos XVIII e meados do século XX, como os feitos de Charles Eppée (1770), que criou a primeira instituição para a educação de surdo-mudo e desenvolveu um método de ensino por sinais, que foi expandido para outros países, dando origem à linguagem de sinais; a criação do Instituto para Cegos, criado por Valentin Haüy (1784), em Paris, que utilizou letras em alto relevo para a realização de leitura dos cegos, dando origem à criação do método Braille de leitura; os trabalhos de Jean Marc Gaspard Itard (1800), que desenvolveu estudos e metodologias de educação para deficiências de fala, de audição, de deficiência mental; os estudos de Esquirol (1818), que se dedicou a pesquisar acerca da deficiência mental, diferenciando a demência (doença mental) e amência (deficiência); os estudos de Edouard Seguin (1846), que reconheceu a importância do treino sensório-motor para o desenvolvimento dos deficientes mentais, elaborando metodologias próprias para ensino especial de deficientes mentais; as investigações de Langdon Down (1866), em Londres, que desenvolveu estudos acerca do mongolismo, descrevendo as características e identificando-a como Síndrome de Down, motivando, com seu trabalho a pesquisa biomédica.

Dentre as iniciativas surgidas neste período, não podemos deixar de ressaltar a contribuição de Maria Montessori (1870-1952), que inspirada nos estudos de Séguim e Itard, desenvolveu uma pedagogia da educação especial, defendendo a ideia de que as crianças deficientes deveriam ser ensinadas em instituições próprias com professores especializados para essa função. Com base os estudos clínicos, ela desenvolveu um método pedagógico destinado a desenvolver a aprendizagem das crianças com deficiência, pois acreditava que estas mantinham a capacidade de aprender, embora em ritmos diferentes. Em sua pedagogia são levados em consideração os componentes emocionais e a principal proposição é desenvolver a totalidade da personalidade da criança nas relações criativas e lúdicas com os objetos e a própria arte. A criança dever ser desafiada a expressar-se livremente, desenvolvendo a ousadia de uma "pesquisadora", experimentando e percebendo novas capacidades de aprender e agir com as coisas e interagir com as pessoas. Sua filosofia de educação e visão de escola são abertas para a percepção de diferentes raciocínios, culturas e ritmos de aprendizagem. A proposta de educação de Montessori alcançou grande notoriedade e o governo italiano, sob sua orientação, acabou por criar a Liga Nacional pela Educação da Criança Deficiente, que passou a

organizar novas instituições destinadas ao atendimento dessas crianças deficientes. (Cf. TRILLA, 2001)

O final do século XIX e meados do XX é um período em que, mesmo que esparsas e restritas, surgem as primeiras escolas públicas para crianças com deficiência: escolas para crianças cegas, surdas, deficientes mentais e deficientes físicos. São escolas criadas, primeiramente na Europa, Estados Unidos e Canadá, expandindo-se, posteriormente, para outros países, inclusive para o Brasil. Neste mesmo período observam-se alguns outros avanços significativos, com o surgimento de diversas tendências no campo pedagógicos: Pedagogia dos anormais, pedagogia teratológica (estudo das monstruosidades), pedagogia curativa ou terapêutica, pedagogia da assistência social e pedagogia ementativa (Cf. MAZZOTTA, 1996). Todas estas pedagogias apresentam, no entanto, muitas compreensões limitadoras da deficiência, mantendo, de modo geral, uma visão integrativa e adaptativa do deficiente, desconsiderando, por vezes, a necessidade de sua efetiva inclusão social.

2.3 Os avanços na luta pela educação inclusiva: da prática da integração à prática da inclusão do deficiente.

O Século XX inicia marcado por iniciativas e ações de atendimento a pessoas com deficiência, sendo na maioria das vezes, iniciativas individuais ou processos promovidos por alguns grupos organizados como forma a sensibilizar a sociedade para os problemas e desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência. São iniciativas que expõem a injusta discriminação e alertam para a necessidade de uma nova concepção de educação e de inserção social destas pessoas. Progressivamente tais proposições atingem instituições, organismos e setores governamentais, que acabam produzindo movimentos, orientações, diretrizes e legislações que transformam significativamente a percepção de muitas pessoas sobre os deficientes.

Uma demonstração deste avanço é que aconteceu em meados deste século XX, em que um movimentos de pais começou a constatar e a questionar o fato de crianças que apresentavam alguma característica de desenvolvimento mental diferenciado da sua idade ou classe escolar, classificada como crianças com desenvolvimento mental retardado, não conseguirem ingressar na escola, pois ou sua matrícula não era aceita ou, em caso de conseguirem ingressar, tinham dificuldades em permanecer na escola, pois não havia preocupação em atender suas necessidades de aprendizagem. Inquietadas e inconformadas com tal situação, um grupo de pais estadunidenses se mobilizou e criou, em 1953, uma instituição chamada *National Association For Retarded Children*, com o

objetivo de defender as pessoas com deficiência e promover a cidadania, buscando formas de mediar a inclusão destas pessoas na escola e na sociedade. Tal organização inspirou no Brasil, a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada em 1954.

Fato semelhante aconteceu em 1972 em que, sob a iniciativa do britânico Paul Hunt, nasceu a União das Pessoas com Deficiência Física Contra a Segregação (UPIAS). Deste movimento surge um novo e revolucionário conceito: a compreensão da deficiência a partir da relação entre a pessoa e o contexto social, superando a visão que entendia a deficiência como um problema do indivíduo e como um mero problema biológico ou físico.

O final do século XX e início do século XXI a humanidade produziu acordos importantíssimos e significativos acerca do reconhecimento e afirmação dos direitos das pessoas com deficiência, destacamos, com fundamental importância, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, que aponta os direitos básicos de todos os seres humanos, independente de raça, gênero, nacionalidade, etnia, religião, idade, nível mental, condições emocionais, antecedentes culturais; a Convenção sobre os Direitos da criança, em 1989, que assegura à criança mental e fisicamente deficiente o direito de desfrutar de uma vida plena e decente, em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade; a Conferência Mundial de Educação Para Todos, em 1990, que propõe a inclusão de todos os estudantes com deficiência na escola e o atendimento as suas necessidades educacionais de aprendizagem; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, em 1994, da qual resultou a Declaração de Salamanca, que propõe a revisão e atualização das políticas públicas de inclusão, destacando a necessidade de respeitar a individualidade de cada pessoa deficiente, as especificidades de cada deficiência e a necessidade da inclusão de cada deficiente na escola regular, exigindo a adaptação da escola ao deficiente, não o contrário; a Carta para o Terceiro Milênio, em 1999, que destaca o reconhecimento e à proteção da vivência em sociedade das pessoas com deficiências; a Declaração de Washington e o Movimento de Vida Independente e dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, em 1999, que busca promover a participação de todas as pessoas com deficiência do Movimento de Direitos das Pessoas com Deficiência e de Vida Independente; a Convenção da Guatemala, em 1999, que se opõe a toda e qualquer forma de discriminação e defende a integração social como ideia diretriz das práticas sociais de inclusão; a Declaração de Montreal, em 2004, que busca, reafirma e fortalecer

os direitos das pessoas com deficiência intelectual, defendendo a sua inclusão na sociedade.

Como grande diferencial destas iniciativas, deve-se destacar a ideia da compreensão da deficiência não como uma limitação ou um fator de discriminação, mas como uma condição humana que traduz a diversidade de possibilidades da própria existência humana, cabendo a cada um considerar o outro como um ser com direitos iguais e com potencialidades.

Deve-se considerar, no entanto, que apesar de todas estas iniciativas inovadoras produzidas historicamente, continuamos a estar diante de uma situação ideológica, política, econômica e social marcadamente excludente, discriminadora, violenta e indiferente diante da situação inúmeras pessoas, especialmente dos deficientes, seja de que natureza for tal deficiência. A partir da premissa que impera no atual contexto no capitalismo neoliberal, a produtividade, toda pessoa precisava tornar-se produtiva para a sociedade, seja ela normal ou deficiente. Assim, intensifica-se a necessidade de que a pessoa com deficiência seja "normalizada" ou treinada para executar algumas atividades no mercado de trabalho.

Não podemos deixar de lembrar, porém, que o século XX, apesar de ter produzido novas concepções e novas práticas voltadas a inclusão dos deficientes, foi o período que promoveu as maiores violações e matanças de deficientes promovidas pelos piores regimes totalitários de toda a história da humanidade: nazismo, fascismo e diferentes regimes autoritários promoveram as piores e as maiores experiências de exploração e matança de deficientes.

3 As concepções e as políticas públicas de educação especial no Brasil

Observando esta trajetória formativa da humanidade, percebe-se, conforme manifesta Sassaki, que "a forma como a sociedade foi percebendo e entendendo a deficiência, assim como outras diversidades, passou pela exclusão, atendimento segregado, integração social e recentemente, inclusão social" (1999, p.16). Dessa trajetória concluímos que os processos de constituição do pensamento, produzidos na relação com o outro, aquele que consideramos diferentes de nós (MOREIRA, 2007), em cada tempo e contexto, produziram conhecimentos que nos possibilitam compreender e vivenciar uma nova e rica experiência acerca da diferença, igualdade, deficiência e dificuldade. Nesse contexto, destaca-se o reconhecimento e a importância dos processos educativos e pedagógicos como fundamentais para o desenvolvimento das pessoas

com qualquer deficiência. Cabe-nos avaliar agora o quanto tais concepções se fazem presentes na educação brasileira, em suas políticas e em seus processos socioculturais.

Até o século XIX, no Brasil prevaleceu a ideia de deficiência como invalidez e incapacidade do próprio indivíduo, nada tendo haver com a sociedade e suas exclusões. Com esta posição, as pessoas deficientes eram privadas da participação social e do exercício da cidadania. Esta discriminação aparece, inclusive, na Constituição Federal de 1824, no artigo 8º, que diz: "suspende-se o exercício dos direitos políticos: por incapacidade física ou moral" (BRASIL, 1824).

Foi somente após três décadas que a educação das pessoas com deficiência passa a ter alguma atenção, e isso se deve a chegada ao Brasil das experiências de tratamento e de educação das pessoas com deficiência realizadas na Europa e nos Estados Unidos. A primeira instituição de educação para pessoas deficientes, foi criada no Rio de Janeiro, em 1854, o Imperial Instituto de Meninos Cegos - o atual Instituto Benjamin Constant. Tal feito se deveu, principalmente, aos estudos e propostas de José Álvares de Azevedo, um cego brasileiro, filho de família abastada do Rio de Janeiro, que pode estudar em escola especializada em Paris, na única escola especializadas para cegos no mundo. Aos 10 anos de idade teve contato com o sistema Braille de leitura, criado pelo francês Louis Braille, em 1825. Ao retornar ao Brasil, dedicou-se a divulgar a proposta de escolarização assumindo, com êxito, a educação da filha de um médico da família imperial, o dr. Francisco Xavier Sigaud, que mediou o contato com o Imperador Pedro II, o qual ficou impressionado com o método Braille e com a proposta de Azevedo de criar uma escola semelhante no Brasil. Após 4 anos, criou-se a escola.

Outra instituição que também se caracteriza como um marco importante da educação especial, foi a criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos - atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – em 1857, no Rio de Janeiro, por proposição do educador francês Ernest Huet, que tendo sido diretor de uma instituição para crianças surdas na França, apresentou um projeto de criação de uma instituição para crianças surdas ao imperador D. Pedro II. Uma década e meia após a criação das duas instituições, percebe-se que o impacto na população com deficiência foi pouco satisfatório. Conforme expressam os estudos de Mazzotta, acerca do atendimento das pessoas cegas e surdas nestas instituições, elas "se constituíram em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos" (1996, p.29).

Até meados do século XX, as ações e projetos de educação das pessoas com deficiência desenvolvidos no Brasil foram limitadas e, na grande maioria, referentes a deficiência visual e auditiva. É somente a partir da década de 1950, que gradativamente,

foram aumentando as escolas de educação especial, sendo a maioria, no ensino regular e público. Neste período iniciativas importantes foram sendo criadas como a Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD, em 1950 e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-RJ (APAE), em 1954.

No âmbito nacional, no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, surgiram outras iniciativas federais importantes, caracterizadas como um marco inicial para o desenvolvimento das políticas que seguiram, pois mobilizaram as políticas públicas de educação especial no país, como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, em 1957; a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de deficientes da Visão, em 1958, A campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, em 1960; e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 4.024/61, que apresenta um capítulo específico acerca da Educação de Excepcionais, destacando que o Estado tem a obrigação de fornecer recursos indispensáveis para que todos tenham direito à educação, garantindo oportunidades iguais a todos.

Uma década após, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71, propõe a possibilidade da inserção da criança excepcional no ensino regular e em seu Art. 9º, determina que os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais e os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Em 1972 é criado o Grupo-Tarefa de Educação Especial. Segue-se a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, que foi um marco importante para a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas. Posteriormente o Centro foi recebendo outras denominações como secretaria, departamento (MAZZOTTA, 1996, p. 36) e atualmente, passou a ser denominada Secretaria de Educação Especial (Seesp) a qual desenvolve programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial.

A década de 1980 é marcada por movimentos de luta em defesa dos direitos dos diversos grupos sociais, dentre os quais, os direitos dos deficientes. Esses movimentos e suas lutas conseguem incluir na Constituição Federal de 1988, um artigo, Art. 208, que no inciso "III" assegura como direito o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988), estabelecendo, assim, a sua integração na educação nacional. No ano seguinte, a Lei n.7.853/1989, estabelece normas gerais para assegurar os direitos das pessoas com deficiências e sua efetiva integração social. Destacamos em seu art. 4º, inciso IV, a

definição de deficiência intelectual como "[...] funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas as duas ou mais áreas tais como: comunicação, cuidado pessoal" (BRASIL, 1989).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96, amplia e especifica significativamente a organização e oferta da educação especial, propõe a formação de educadores a oferta de recursos adequados ao professor para que possa compreender e desenvolver com qualidade o processo de ensino e aprendizagem, considerando as necessidades a as diversidades dos alunos.

Com a nova LDB, começa a tomar corpo a ideia da superação da mera integração e impulsiona-se as discussões acerca da inclusão escolar, referendando a importância de saber conviver com a diversidade. Diversas reflexões e estudos expressam a importância do convívio entre as crianças deficientes e não deficientes na rede regular de ensino, para a construção do conhecimento e comportamentos cooperativos, solidários, de reconhecimento, respeito e valorização pela condição de cada um e cada uma, aprendizagens que só são possíveis através das interações humanas. A legislação passa a ser definida na perspectiva de legalizar e normatizar as políticas de inclusão, exigindo que novas concepções, práticas e estruturas educacionais e escolares fossem sendo construídas, buscando superar as práticas da exclusão. Seguindo princípios, diretrizes e normatizações internacionais, o Brasil inicia uma lenta e progressiva mudança nas legislações, nas diretrizes educacionais, na gestão das políticas públicas, nas práticas pedagógicas, buscando desenvolver a inclusão dos deficientes, superando a ideia da mera integração, em consonância com a política internacional de inclusão.

Em 1998 são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. A partir de então são aprofundadas as diretrizes que envolvem as questões referentes a educação especial, com a definição de políticas, diretrizes, metodologias e estratégias de ensino adequadas a educação especial.

A Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as quais determinavam a obrigatoriedade de matricular todos os alunos com deficiências, ficando a cargo das escolas a organização para o atendimento a essa nova realidade. Em 2008, é divulgado a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, definindo que todos os alunos tenham acesso à escola, independentemente de suas diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais, físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas e outras. No ano seguinte, a Resolução n.º 42/2009, institui as Diretrizes

Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Outras normatizações que a seguiram detalham e buscam apresentar, cada vez mais, estratégias que promovam a inclusão escolar. Neste mesmo ano, o Decreto nº 6.949/2009, promulgado a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2006, estabelece em seu artigo 24, alínea "a", que: "As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência" (BRASIL, 2009). O Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (AEE), instituído por meio da Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação, preconizou a oferta, no turno inverso da escolarização, o atendimento a alunos com deficiência.

Um importante referencial da legislação brasileira foi a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, também conhecida por Estatuto da Pessoa com Deficiência e instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). O Estatuto destina-se a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Em 2020, na contramão do que se apresentava nas proposições anteriores e nas discussões em desenvolvimento, foi lançada pelo Decreto nº 10.502/2020, uma estranha proposição de Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida- PNEE. Tal documento vem gerando polêmicas e mobilização dos educadores e estudiosos do campo da educação especial e inclusiva, por representar, no entendimento da maioria dos educadores e investigadores, um retrocesso ao processo de inclusão que as políticas de educação especial têm buscado promover.

Ainda que suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF) por sua inconstitucionalidade, percebemos que existem professores, pais e especialistas favoráveis e essa política, mesmo evidenciando um retorno à visão de exclusão e segregação do aluno especial. Quais são as argumentações e a justificativa que motivam tal concordância? Por que ainda é tão difícil a construção de uma cultura de inclusão? Vamos tentar levantar algumas explicações que esclarecem estas questões.

4 O caso do decreto 10.502/2020: A aprendizagem entre iguais? Por que nos deparamos ainda com essa ideia excludente?

O decreto nº 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida - PNEE, reafirma a

garantia do acesso das crianças com deficiência na rede regular de ensino, mas afirma também o direito a frequentar as instituições especializadas quando "estas forem consideradas, por eles mesmos, como a melhor opção" (BRASIL, 2020). É possível que ao se fazer uma rápida leitura sobre a justificativa do decreto, muitos pais ou responsáveis, tendo ou não filhos com qualquer deficiência, podem intuir que este decreto é democrático e favorece a aprendizagem das crianças, por incentivar o atendimento pedagógico dos deficientes em escolas especializadas, supostamente constituídas por professores e recursos mais adequados. Da mesma forma, muitos professores, diante dos inúmeros desafios que a educação inclusiva apresenta, sustentam que a escola regular não está preparada para incluir e que o quadro docente não apresenta uma formação adequada para promover a aprendizagem das crianças com deficiência. Por isso, concordam que a retomada da formação da criança deficiente em escola especial é a mais indicada. A mesma proposição é defendida por alguns especialistas e por representantes da mídia.

Quando se analisa texto do Decreto, percebe-se que a justificativa retoma a proposição de isolar o deficiente sob a prerrogativa de um melhor atendimento humano e pedagógico. Esta visão, além de excludente, fere princípios constitucionais e estabelece uma nova política educacional nacional. A liminar concedida pelo STF deixa claro esta proposição, afirmando que o decreto "tem por objetivo regulamentar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), inova no ordenamento jurídico, porque não se limita a pormenorizar os termos da lei regulamentada, mas promove a introdução de uma nova política educacional nacional, com o estabelecimento de institutos, serviços e obrigações que, até então, não estavam inseridos na disciplina da educação do país" (BRASIL/PORTAL do STF, 2021).

Ao analisarem o documento, Brígida e Limeira (2021), alertam para o risco desta iniciativa:

> O Decreto 10.502 (2020) afirma que além da garantia do acesso à escola comum, essas pessoas precisam ter o direito a escolas especializadas "sempre que estas forem consideradas, por eles mesmos, como a melhor opção" (BRASIL, 2020, p. 7). Diniz (2012) adverte que o novo desafio dos estudos sobre deficiência será o de não permitir que se perca a força conceitual e política da categoria "deficiência". Aponta ainda que o ponto de partida das negociações políticas deve ser o conceito de deficiência como instrumento de justiça social, e não somente enquanto questão familiar ou individual. Termos empregados nos documentos oficias assumem tom de apelos atraentes para incentivar/privilegiar uma educação em classes ou escolas especializadas. Esses verbos empregados são tão perigosos quanto impor, uma vez que dão margem à segregação de pessoas com deficiência travestidos numa proposta de liberdade de uso de espaços específicos, de acordo

> com o interesse da família. Essas escolas nos parecem menos especializadas e mais excludentes, incentivando o retorno à uma escola de uso exclusivo de estudantes com deficiência (2021, p. 5).

Sob a justificativa da liberdade de escolha da "família" e das limitações da escola regular, retoma-se a visão de uma escola segregadora e integradora. É uma proposição que representa um grande risco de retorno à segregação e do entendimento da escola regular como um lugar dos normais. Esta é a percepção que as autoras acima citadas apresentam ao analisarem o documento:

> O Decreto nº 10.502 deixa evidente o caráter segregacionista amparado no modelo médico da deficiência, sob a justificativa da ineficiência do atendimento a esses alunos em classe comum; a Política defende a retirada das crianças das classes em detrimento de um atendimento individualizado e outros benefícios educacionais que não seriam possíveis nesse formato (BRIGIDA; LIMEIRA, 2021, p. 6).

O documento parece desconhecer os avanços da política educacional entre 1990 e 2015, em que a inclusão crescente dos deficientes em escolas regulares se mostrou possível e necessária, apesar dos desafios que ela possou a representar para a escola tradicional excludente. O decreto desconhece todo o processo já desenvolvido, com suas potencialidades e dificuldades, simplificando a solução com a retomada da ideia da escola especial para aluno especial. A consequência imediata de tal proposição é que a criança especial passará a ter um espaço, um tempo e um professor adequados às suas necessidades, de acordo com uma visão restrita de formação e aprendizagem (Cf. MATTOS, 2017).

A pergunta que cabe ser feita é a seguinte: Porque o governo atual e alguns especialistas querem restabelecer uma política de educação especial em escola especial? Quais são os argumentos que sustentam tal proposta? Que consequência tal proposta traz para as crianças, para as escolas e para os educadores? Por fim: Por que não é admissível voltar a oferecer uma escola específica de educação especial para os deficientes?

Para esclarecer estas questões podemos nos socorrer de algumas análises realizados em um passado recente que, em certo sentido, esclarecem a argumentação utilizadas na decretação da lei e, de outra parte, as razões para resistir à legislação proposta.

Skliar desenvolve algumas ponderações esclarecedoras a respeito dos argumentos apresentados. Ele inicia afirmando que considera que uma escola que só admite alunos especiais não é uma escola, mas um hospital. Se, por outro lado, as instituições são especiais porque pretendem desenvolver uma didática especial para os sujeitos deficientes, então pode ocorrer que, em vez de processos interativos da educação, aconteça

uma aplicação sistemática de recursos, de práticas e de metodologias neutras e desideologizadas. Sob esta perspectiva, a educação volta a ser um mero treinamento de habilidades e competências, e não um exercício de convivência socializadora e aprendizagem interativa. Ademais, ao isolar a criança especial em uma escola especial, volta-se a conceber o deficiente como alguém considerado menor pela deficiência que tem, um incômodo aos considerados normais, aos seres maiores, mais perfeitos. Isso nos leva a uma discussão embaraçosa e improdutiva acerca do significado do oposto, isto é, acerca do que significa uma educação maior para supostos sujeitos maiores, uma educação completa, relevante, absoluta, em oposição a uma educação parcial, limitada, restrita (Cf. SKLIAR, 2013, p. 7).

O que podemos constatar é que a ideia de educação especial ainda não é um conceito suficientemente esclarecido e a deficiência é ainda compreendida por muitos como uma limitação ou doença humana, não uma condição humana. A deficiência, como um fenômeno humano, precisa ser analisada como uma condição socialmente produzida e, por isso, pode ser revista e concebida sob a ótica de um ser humano diferente, mas não desigual. As diferenças devem ser levadas em consideração apenas no aspecto do atendimento de suas necessidades específicas, mas não como fatores de promoção da desigualdade e do isolamento social e cultural. Isso exige que a inclusão do deficiente em escola regular seja priorizada e realizada de maneira crítica por parte dos professores, das instituições formadoras, dos gestores e das políticas governamentais.

As exposições feitas acima revelam que o Brasil vinha avançando em sua política de inclusão escolar dos deficientes e na qualificação do processo formativo que ela exige. A proposição do Decreto Lei 10.502/2020 não reconhece tal processo e representa uma tentativa de retroceder a uma situação que não é referendada nem pelos organismos internacionais e nem pelos estudiosos do assunto. Por isso, resistir e esclarecer a visão retrógrada presente na proposição do Decreto Lei é uma tarefa a todos os educadores, pais e responsáveis de todos as instâncias.

Conclusão

A proposição que defendemos da inclusão do deficiente na escola regular encontra sustentação em diversos documentos e análises de autores que refletem sobre a situação. Nossa compreensão é que diante dos desafios que as deficiências trazem, a solução baseada na criação de alternativas que isolam e se especializam no atendimento da especificidade de cada deficiência, parece a mais óbvia e mais eficaz. Ledo engano. As experiências históricas revelam que a segregação dos deficientes e seu atendimento

em espaços restritos não contribuem para a sua educação e sua aprendizagem. A convivência em espaços públicos, em contextos coletivos e em interações cotidianas, são as experiências que se revelam as mais eficazes no desenvolvimento integral do deficiente.

A questão que é mais desafiadora, portanto, é a que envolve a capacidade de a sociedade se transformar para incluir os deficientes e compreender a deficiência não como uma doença, como um castigo ou uma maldição, mas somente como uma condição humana que se revela de forma diferenciada em cada indivíduo. O atendimento especializado precisa ser incluído na escola regular como parte da formação de toda a sociedade para uma convivência com todos os seres humanos, incluindo os deficientes.

O Brasil vinha avançando significativamente neste processo atingindo o status de pais que estava promovendo o maior número de deficientes incluídos na escola regular. Este processo passou a ser ameaçado pela proposição de um decreto lei retrógrado e excludente que precisa ser denunciado quanto sua insensatez diante das possibilidades que a escola tem de assumir a tarefa da prática da inclusão de todos os deficientes. Cabe à sociedade e, de modo especial ao Estado, oferecer as condições para que todos possam ser incluídos, seja na escola, no trabalho, na vida social, na vida cultural. Afinal, enquanto não formos capazes de tornarmos anjos ou demônios, continuamos todos humanos.

Referências

AMARAL, Ligia Assumpção. *Pensar a diferença/deficiência***.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

ARISTOTELES. *Política*. 2. ed. Brasília: Editora UnB, 1985.

BÍBLIA. *Bíblia Sagrada*. São Paulo: Edições Paulinas, 1978.

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

BRASIL/ IMPÉRIO. *Constituição de 1824*. Rio de Janeiro: Casa Cívil, 1824.

BRASIL/GOVERNO FEDERAL. *Decreto Lei nº 10.502/2020*: Estabelece a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida-PNEE. Brasília: DOU, 2020.

BRASIL/GOVERNO FEDERAL. *Decreto nº 6.949/2009:* Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília: DOU, 2009.

BRASIL/GOVERNO FEDERAL. *Lei nº 13.146/2015*: Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência e instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: DOU, 2015.

BRASIL/MEC. *Lei nº. 4024/1961*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Mec, 1961.

BRASIL/MEC. *Lei nº. 5692/1971*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Mec, 1971.

BRASIL/MEC. *Lei nº. 7.853/1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1989.

BRASIL/MEC. *Lei nº. 9.394/1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Mec, 1996.

BRASIL/MEC/CNE. *Resolução 2/2001*: Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL/MEC/SEE. *Declaração de Salamanca*: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL/MEC/SEE. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília: SEE, 2008.

BRASIL/STF. *Portal do STF*. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&tip=UN. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRIGIDA, Izane F.S.; LIMEIRA, Carolline S. Educação inclusiva: dos avanços à legalização do retrocesso. *Revista Diálogos e Diversidade*, Jacobina-Bahia, v. 1, n. e12436, p. 01-12, 2021.

CARVALHO, Maria de Fátima. *Conhecimento e vida na escola:* convivendo com as diferenças. Campinas: Autores Associados; Ijuí: Unijuí, 2006.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. A. M. *Educação Especial*. Volume 1 Módulos 1 a 4. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

MATTOS, Nicoleta. A política de Educação Especial na perspectiva da Inclusão: Ambiguidades conceituais e suas consequências para a efetivação de uma escola inclusiva. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, v.6, p. 37-43, fev. 2017.

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

MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo*: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PLATÃO. *A República*. Curitiba: Ed. UFPR, 1976.

SASSAKI, Romeu K. *Inclusão*: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SÊNECA, Lúcio. Sobre a ira. *In*: SÊNECA, Lúcio. *Diálogos*. Tradução, introdução e notas de José Eduardo S. Lohner. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SILVA, Otto Marques. da. *A epopeia ignorada***:** a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**.** São Paulo: CEDA, 1987.

SKLIAR, Carlos. *Educação & Exclusão*: abordagens socioantropológicas em educação especial**.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

TRILLA, Jaume et al. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó, 2001.

Escala infantil de atitudes sociais em relação à inclusão[1]

Child Scale of Social Attitudes toward Inclusion

Escala infantil de actitudes sociales hacia la inclusión

Camila Mugnai Vieira[*]
Sadao Omote[**]
Luciana Ramos Baleotti[***]
Maewa Martina Gomes da Silva e Souza[****]

Resumo

O presente estudo descreve o processo de validação de uma escala denominada Atitudes Sociais em Relação a Inclusão – Escala Infantil (ASI-EI). Participaram 1063 estudantes do Ensino Fundamental, Ciclos I e II, de quatro regiões brasileiras, sendo 500 do sexo masculino e 563 do sexo feminino. Para a coleta de dados utilizou-se a ASI-EI, constituída por 20 itens, dos quais 10 expressam atitudes sociais favoráveis em relação à inclusão e outros 10, atitudes desfavoráveis. A ASI-EI foi aplicada coletivamente em salas de aula. O Test de *Student* e o de Qui-quadrado evidenciaram a adequação dos itens. A fidedignidade da escala também foi evidenciada pelo procedimento de *split half*. A análise da validade produziu inequívoca evidência de que a ASI-EI mede o fenômeno a cuja mensuração se destina. O trabalho desenvolvido resultou na construção de um instrumento válido e confiável para medir as atitudes sociais de estudantes do Ensino Fundamental em relação à inclusão.
Palavras-chave: atitudes sociais; inclusão; ensino fundamental.

Recebido em: 21/02/2022 – Aprovado em: 21/06/2022
https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.13072
ISSN *on-line*: 2238-0302

[*] Doutora e pós-doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Docente da Disciplina de Psicologia e do Mestrado Profissional Ensino em Saúde da Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA). E-mail: camilamugnai@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7564-6218.

[**] Livre-Docente. Professor Titular aposentado do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista (UNESP). Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2455-4529. E-mail: somote@uol.com.br.

[***] Professora Assistente Doutora, nível II, Curso de Graduação em Terapia Ocupacional, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília. Vinculado ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Instituto de Biociências, Unesp, campus de Rio Claro. Co-orientadora junto ao Programa de Pós-graduação em Design, UNESP, campus de Bauru. E-mail: luciana.r.baleotti@unesp.br. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3300-2075.

[****] Doutora e mestra em educação, na linha da Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Campus de Marília/SP. Professora na Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral. E-mail: maewa.martina@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4322-3100.

Este artigo está licenciado com a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

This paper describes the validation process of a scale called Social Attitudes toward Inclusion – Child Scale (ASI-EI). The study included 1063 Elementary School students, 500 males and 563 females, from four Brazilian regions. For data collection, the ASI-EI was used, consisting of 20 items, 10 of which expressing favorable social attitudes toward inclusion and another 10 unfavorable ones. ASI-EI was applied collectively in classrooms. Student t test and Chi-square test evidenced the adequacy of the items. The reliability of the scale was evidenced by the split half procedure. The validity analysis produced unequivocal evidence that the ASI-EI measures the phenomenon it is intended to measure. The study developed resulted in the construction of a valid and reliable scale to measure the social attitudes of elementary school students toward inclusion.
Keywords: social attitudes; inclusion; elementary school.

Resumen

Este estudio describe el proceso de validación de una escala denominada Actitudes Sociales hacia la Inclusión - Escala Infantil (ASI-EI). Participaron 1063 estudiantes de Educación Primaria, 500 niños y 563 niñas, de cuatro regiones brasileñas. Para la recogida de datos se utilizó el ASI-EI, compuesto por 20 ítems, 10 de los cuales expresan actitudes sociales favorables hacia la inclusión y otros 10 desfavorables. ASI-EI se aplicó colectivamente en las aulas. La prueba t de Student y la prueba de Chi-cuadrado evidenciaron la adecuación de los ítems. La confiabilidad de la escala también fue evidenciada por el procedimiento de *split half*. El análisis de validez arrojó evidencia inequívoca de que el ASI-EI mide el fenómeno que se pretende medir. El trabajo desarrollado resultó en la construcción de un instrumento válido y confiable para medir las actitudes sociales de los estudiantes de Educación Primaria en relación a la inclusión.
Palabras clave: actitudes sociales; inclusión; educación primaria.

Introdução

As mais variadas diferenças entre as pessoas e grupos de pessoas fazem parte integrante da vida normal de qualquer comunidade. No seu processo evolutivo e de socialização, as pessoas aprendem a respeito dessas diferenças e a lidar com elas, de tal sorte que se tornam familiares e são percebidas como fatos corriqueiros e normais da sua comunidade (VIEIRA; VIEIRA, 2020). Algumas diferenças, entretanto, chamam a atenção especial das pessoas, ocasionando reações que podem variar de curiosidade e atração até de temor e rejeição. As reações de temor e rejeição podem consolidar-se na forma de construção de um estigma e de exclusão das pessoas que apresentam essas diferenças.

Essa forma de tratamento de pessoas que apresentam diferenças consideradas abomináveis pode institucionalizar-se com tempo e ser aceita como procedimento rigorosamente normal, e talvez até correto. As crianças aprendem os diferentes padrões utilizados pela sua comunidade para lidar com essas diferenças, por meio de informações obtidas dos adultos com os quais convivem e daquelas veiculadas pelos meios de comunicação em geral, além de eventuais experiências de observação direta.

A curiosidade infantil com relação às diferenças humanas é imensa e frequentemente as crianças indagam os pais ou professores, mais por curiosidade que por medo. Dependendo do contexto, contudo, podem aprender a evitar as diferenças (COLEMAN, 1986). Os adultos podem não falar sobre o tema, não responder às perguntas das crianças e desviar o assunto quando questionados ou ainda transmitir concepções equivocadas, reproduzindo estereótipos e preconceitos. Por conseguinte, as crianças podem aprender que a diferença é motivo de constrangimento e que tem uma conotação negativa. Particularmente com relação à deficiência, aprende-se comumente que é algo "estranho", do qual se deve afastar e sobre o que não se deve perguntar ou falar (VIEIRA, 2006; VIEIRA; DENARI, 2007; SOUZA, 2014; VIEIRA, 2014; VIEIRA; VIEIRA, 2020).

Várias pesquisas têm se ocupado da investigação de concepções e atitudes de crianças sem deficiência em relação às deficiências e à inclusão, especialmente relacionadas ao contexto escolar. Em síntese, elas indicam um desconhecimento das deficiências por parte das crianças e, de modo geral, há assimilação de informações equivocadas ou falta de acesso a elas, possibilitando a criação de explicações fantasiosas e muitas vezes carregadas de estereótipos e preconceitos (VIEIRA; DENARI, 2007, 2014; SOUZA, 2014, 2019; CONCEIÇÃO, 2018).

A inclusão de pessoas com diferentes características historicamente excluídas vem ocupando posição de destaque nos debates em diferentes contextos sociais. Dentro dessa tendência, vem sendo realizadas pesquisas acerca da inclusão educacional de crianças e jovens, pertencentes à categoria do assim chamado público-alvo da Educação Especial (PAEE). Esta categoria se constitui de pessoas com diferentes deficiências, com transtorno do espectro autista (TEA) e com altas habilidades e superdotação (AH/SD).

Na Educação Básica brasileira, dados do censo escolar realizado em 2019 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam que o percentual de alunos com deficiência, TEA ou AH/SD matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para todas as etapas de ensino (BRASIL, 2020).

Do ponto de vista da prática educacional, o aumento no percentual desses alunos em escolas regulares deve ser abordado de forma a priorizar a necessidade de vencer uma série de barreiras como a pedagógica, a arquitetônica e a de formação de recursos humanos. Diante disso, o governo brasileiro vem investindo na ampliação de políticas públicas que visam a remoção de barreiras arquitetônicas, acesso a tecnologia assistiva, professores intérpretes, Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncionais, entre outras alternativas. Todas as adequações visam incorporar as diferenças e devem ser previstas e planejadas no projeto político-pedagógico de cada escola, e ser entendidas como elementos fundamentais para garantir o acesso aos bens educacionais, que, de outra forma, não seria possível para alguns dos alunos PAEE.

Nas pesquisas sobre a inclusão educacional, além das questões relacionadas diretamente à aprendizagem escolar dos estudantes que requerem intervenção diferenciada, como as suas características e os recursos e procedimentos de ensino destinados a eles, o seu entorno social tem merecido especial atenção. Nessa perspectiva, o entorno social particularmente importante é representado pelas classes frequentadas pelos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE). Portanto, os professores e colegas de classe constituem personagens importantes a serem consideradas nessa discussão.

O processo de construção da educação inclusiva não decorre automaticamente das adequações consideradas necessárias. As variáveis pessoais e sociais de todas as pessoas que compõem a comunidade escolar desempenham papel importante nesse processo. Uma dessas variáveis que vem sendo estudada para a compreensão de comportamentos sociais são as atitudes sociais em relação à inclusão (OMOTE, 2005, 2016, 2018).

> As atitudes sociais se definem em relação a um determinado alvo, referido por objeto atitudinal e constituído por algum objeto social, como uma categoria de pessoas ou uma instituição social. Assim, pode-se falar em atitudes sociais em relação a pessoas com uma determinada deficiência ou em relação à inclusão (OMOTE, 2016, p. 1).

O estudo das atitudes sociais possibilita verificar o direcionamento das ações das pessoas em relação a determinados objetos sociais e permite que se façam inferências acerca de seu comportamento (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2007).

A compreensão das atitudes sociais em relação à inclusão escolar de crianças com deficiência é considerada um aspecto relevante na literatura da área (BALEOTTI, 2006; DE BOER; PIJL; MINNAERT, 2011; SOUZA, 2014; VIEIRA, 2014), uma vez que as atitudes podem influenciar a cooperação e o clima social em uma escola inclusiva (BURGE; OUELLETTE-KUNTZ; HUTCHINSON; BOX, 2008;

SIPERSTEIN *et al,* 2011). A inclusão escolar bem sucedida depende, em grande parte, das atitudes sociais e da cooperação de todos os envolvidos: pais, alunos, professores, gestores escolares e aqueles responsáveis pelas políticas públicas (SIPERSTEIN *et al*., 2011). Dentre estes, seguramente os professores e os alunos que compõem a classe representam personagens centrais no processo inclusivo no cotidiano escolar. Os estudantes com e sem NEE passam grande parte do tempo juntos, participando de atividades acadêmicas, sociais, culturais e de lazer, que ocorrem no contexto escolar. Mas, compartilhar o ambiente físico não significa que estejam ocorrendo interações sociais positivas entre eles.

Os professores têm papel especialmente importante nesse contexto, particularmente nas classes constituídas por crianças e adolescentes. Compreendendo que a formação desses professores se constitui em um importante determinante do sucesso para a construção da Educação Inclusiva, tem sido feitos investimentos na sua capacitação. Nessa capacitação, vêm sendo realizados estudos das atitudes sociais de professores em relação à inclusão, considerando que elas podem influenciar diretamente as ações docentes com relação à presença de estudante PAEE na sua classe, seja na formação inicial (MARINHO, 2016) seja na formação continuada (MENINO-MENCIA, 2020).

De fato, esses apontamentos foram evidenciados em estudos realizados em escolas brasileiras, cujos resultados apontam que as atitudes sociais de estudantes com experiência de convívio com colegas PAEE não se diferenciam das atitudes sociais daqueles sem essa experiência (BALEOTTI, 2006; SOUZA, 2014). Estudos realizados na Alemanha, sugerem que o risco de crianças com deficiência serem rejeitadas por seus colegas é três vezes maior do que para crianças sem deficiência (HUBER, 2008 apud GERULLIS; HUBER, 2018; HUBER; WILBERT, 2012 apud GERULLIS; HUBER, 2018).

Estudar as atitudes sociais que as crianças sem deficiência têm em relação às crianças PAEE representa um elemento importante para a compreensão de fenômenos ligados a um ambiente acolhedor, incluindo a predisposição para a interação e para a aprendizagem conjunta em ambientes inclusivos (BUNCH; VALEO, 2004; LAWS; KELLY, 2005).

Para tanto, é necessária a utilização de instrumentos confiáveis de mensuração de atitudes sociais para a população infantil. Para Omote,

> [...] a utilização de instrumento de mensuração confiável certamente poderá contribuir para o desenvolvimento de pesquisas empíricas, altamente necessárias hoje para ultrapassar as discussões meramente opinativas ou baseadas em alguns dogmas, e produzir conhecimentos científicos acerca da realidade social da inclusão (OMOTE, 2005, p. 37).

No Brasil, há carência de instrumentos dessa natureza. A disponibilidade de um instrumento consistente, culturalmente apropriado e confiável pode contribuir significativamente para os avanços na pesquisa acerca das atitudes sociais da população infantil frente à educação inclusiva. A construção de um instrumento de mensuração de fenômenos como atitudes sociais requer uma série de cuidados metodológicos para assegurar a confiabilidade dos dados coletados. Esse processo não é rápido, nem tampouco simples, e deve seguir diretrizes sólidas para que o instrumento seja validado para uso.

O grupo de pesquisa Diferença, Desvio e Estigma[2] vem realizando pesquisas sobre as atitudes sociais de estudantes do Ensino Fundamental em relação à inclusão já há algum tempo, considerando que estudos a seu respeito não têm acompanhado o crescente interesse pelas atitudes sociais de professores em relação à inclusão. Assim, foi iniciada a construção de um instrumento de mensuração destinado à avaliação das atitudes sociais de estudantes do Ensino Fundamental em relação à inclusão, o qual convencionou-se chamar de Escala Infantil de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ASI-EI), há quase duas décadas (BALEOTTI; OMOTE, 2003; BALEOTTI, 2020).

Esta escala vem sendo utilizada em alguns estudos (BALEOTTI, 2006; VIEIRA, 2006, 2014; CONCEIÇÃO, 2018; SOUZA, 2014, 2019) e, no decorrer do seu uso, sofreu algumas alterações, sempre em busca do seu aprimoramento. A escala, originalmente constituída de 27 itens, passou a ter 20 itens, dos quais 10 são favoráveis e 10 desfavoráveis à inclusão. Para uma avaliação e eventual alteração em busca de um instrumento confiável de avaliação das atitudes sociais de estudantes do Ensino Fundamental em relação à inclusão, o presente estudo retoma os dados de Vieira (2014) e Souza (2019) para a análise de propriedades psicométricas da ASI-EI, com a possibilidade de novas coletas de dados.

Sendo assim, foi propósito deste estudo analisar detalhadamente os dados da última etapa dessa trajetória de construção da ASI-EI para verificar a sua confiabilidade. Os objetivos específicos foram: 1. Proceder a análise de item com os dados coletados junto a estudantes do Ensino Fundamental; 2. Verificar a fidedignidade da escala e 3. Verificar a validade da escala.

Método[3]

São analisados os dados coletados junto a três amostras: A, B e C. Da amostra A participaram 516 estudantes do Ciclo I do Ensino Fundamental de uma cidade de médio porte da região Centro-Oeste do Estado de São Paulo, sendo 268 do sexo masculino e 248 do sexo feminino. A amostra B foi constituída por 426 estudantes do Ensino Fundamental, sendo 222 do Ciclo I e 204 do Ciclo II, pertencentes a escolas de quatro regiões do Brasil[4]. Desse total, 198 eram do sexo masculino e 228, do sexo feminino. Da amostra C participaram 121 estudantes do Ensino Fundamental, do 3º ao 5º ano do EF, sendo 34 do sexo masculino e 87 do sexo feminino.

Foi utilizada a ASI-EI, constituída por 20 itens, sendo 10 positivos e 10 negativos. Cada item é constituído de um enunciado, acompanhado de três alternativas de resposta: "Sim", "Não" e "Não Sei". O participante da pesquisa precisa assinalar uma dessas alternativas com relação ao conteúdo do enunciado, que expressa alguma afirmação sobre deficiência, ensino de estudante com deficiência, convívio com colega com deficiência, etc. Um item é considerado positivo, se a concordância com a afirmação expressa atitudes sociais favoráveis, e considerado negativo, se a concordância expressa atitudes sociais desfavoráveis. A resposta "Não Sei" é assinalada quando o participante não compreender o enunciado ou não tiver opinião formada a respeito do assunto tratado. A ASI-EI é apresentada na Figura 1.

Figura 1 - Atitudes Sociais em relação à inclusão – Escala Infantil (ASI-EI)

Nome: ..... Data de Nascimento: .....
Escola:..... Ano: ..... Período: M ( ) T ( )
Professor (a): ..... Data de Nascimento: .....Tem aluno com deficiência na classe? ( ) Sim ( ) Não
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

1. Os alunos com deficiência intelectual devem estudar em classe separada dos alunos normais.
( ) sim ( ) não ( ) não sei

2. Os alunos cegos devem estudar em classe separada dos alunos normais.
( ) sim ( ) não ( ) não sei

3. Eu gosto de fazer trabalho junto com um aluno com deficiência.
( ) sim ( ) não ( ) não sei

4. Os alunos surdos devem estudar em classe junto com alunos normais.
( ) sim ( ) não ( ) não sei

5. O aluno com deficiência tem dificuldades para fazer atividade sozinho na sala de aula.
( ) sim ( ) não ( ) não sei

6. Os alunos com deficiência devem participar de todas as atividades da escola.
( ) sim ( ) não ( ) não sei

7. Todas as crianças com deficiência devem estudar.
( ) sim ( ) não ( ) não sei

8. Os alunos com deficiência física devem estudar em classe separada dos alunos normais.
( ) sim ( ) não ( ) não sei

9. Eu gosto de ter amizade com um aluno com deficiência.
( ) sim ( ) não ( ) não sei

10. Todos os alunos com deficiência devem estudar na mesma classe que os alunos normais.
( ) sim ( ) não ( ) não sei

11. Os alunos normais devem reclamar se a professora der mais atenção para o aluno com deficiência.
( ) sim ( ) não ( ) não sei

12. Os alunos com deficiência devem estudar em classe separada dos alunos normais.
( ) sim ( ) não ( ) não sei

13. Os alunos surdos devem estudar em classe separada dos alunos normais.
( ) sim ( ) não ( ) não sei

14. Os alunos normais devem reclamar quando souberem que em sua classe vai estudar um aluno com deficiência.
( ) sim ( ) não ( ) não sei

15. Eu gosto de ajudar um aluno com deficiência na sala de aula.
( ) sim ( ) não ( ) não sei

16. Os alunos cegos devem estudar na classe comum.
( ) sim ( ) não ( ) não sei

17. O aluno com deficiência atrapalha a aula.
( ) sim ( ) não ( ) não sei

18. O aluno com deficiência tem amizade com os outros alunos da classe.
( ) sim ( ) não ( ) não sei

19. As crianças com deficiência devem estudar em classes só para elas.
( ) sim ( ) não ( ) não sei

20. Os alunos com deficiência física devem estudar na classe comum.
( ) sim ( ) não ( ) não sei

Enunciados Favoráveis/itens positivos: 3, 4, 6, 7, 9, 10, 15, 16, 18 e 20.
Enunciados Desfavoráveis/itens negativos: 1, 2, 5, 8, 11, 12, 13, 14, 17 e 19.
Atribuição de nota: Atribuir nota 3 para resposta "sim" nos itens positivos e resposta "não" nos itens negativos; atribuir nota 1 para resposta "sim" nos itens negativos e resposta "não" nos itens positivos; atribuir nota 2 para resposta "não sei" tanto nos itens positivos quanto nos negativos. Os escores são calculados, somando-se os pontos obtidos em cada um dos itens.

Fonte: Elaborada pelos autores

Os dados foram coletados por meio da ASI-EI, aplicada coletivamente em salas de aula, com a necessária supervisão direta à turma, sempre que necessário em vista de alguma dificuldade apresentada por estudantes, especialmente dos anos iniciais.

Preliminarmente, foram calculados os escores individuais, os quais foram utilizados para todas as análises realizadas. No cálculo dos escores individuais, à resposta a cada um dos 20 itens foi atribuída uma nota, sendo 1, 2 ou 3. A nota 1 foi atribuída para a resposta "Não" diante do item positivo e resposta "Sim" para o item negativo; a nota 3 foi atribuída para a resposta "Sim" diante do item positivo e resposta "Não" para o item negativo; a nota 2 foi atribuída para a resposta "Não Sei", independentemente da valência do item. O escore foi calculado mediante a soma das notas atribuídas aos 20 itens. Portanto, o escopo da escala pode variar de escore 20 a 60.

Inicialmente, foi realizada a análise de item para identificar possíveis itens que não são suficientemente sensíveis para mensurar atitudes sociais diferentes na sua magnitude ou valência. Na análise de item, tradicionalmente tem sido utilizado o test t de *Student*, o que foi feito no presente estudo, mas, adicionalmente, foi também utilizado o teste de qui-quadrado, que se revelou ser mais sensível em estudo anterior (OMOTE, 2005).

Para descrever as características psicométricas da ASI-EI, foram feitos cálculos para verificar a fidedignidade e validade da escala para cada uma das amostras separadamente. Para o estudo da fidedignidade, foi utilizado o procedimento de *split half*, no qual são comparados escores das duas metades da escala. Tradicionalmente, comparam-se a primeira metade dos itens e a segunda metade. Entretanto, considerando a possibilidade de, no decorrer dos itens da escala, ocorrer alterações no modo de responder dos participantes, em decorrência de variáveis como cansaço, aprendizagem ou outras tendências que se podem estabelecer, foi também comparada uma metade constituída por itens ímpares e outra metade constituída por itens pares (OMOTE, 2005).

No estudo da validade da escala, diferentes grupos foram comparados nas circunstâncias nas quais havia forte indício de diferenças nas atitudes sociais. Foram utilizados os testes de *Kruskal-Wallis* e *Mann-Whitney* nas comparações de grupos independentes e o teste de *Wilcoxon* nas comparações de grupos dependentes.

Resultados e discussão

Calculados os escores individuais da ASI-EI, inicialmente foram realizadas algumas comparações entre diferentes agrupamentos para verificar a possibilidade de reuni-los em grupos maiores.

Os participantes da amostra A eram alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de duas escolas. Assim, foram comparados os escores de participantes de

diferentes anos escolares, obtendo-se resultado que sugere a equivalência estatística entre os diferentes anos nas duas escolas. Foram reunidos os alunos dos cinco anos escolares para cada escola e foram comparados os escores de estudantes de uma escola com os da outra escola. Nesta comparação também foi obtida a evidência da equivalência estatística entre os grupos. Diante desses resultados, todos os participantes da amostra A compuseram um único grupo para fins de todas as análises realizadas para o estudo das propriedades psicométricas.

A amostra B era constituída por estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, pertencentes a várias escolas de algumas cidades representativas das cinco regiões do Brasil. Comparando os escores dos estudantes de diferentes anos escolares, diferenças estatisticamente significantes foram encontradas, sobretudo entre os do Ciclo I e os do Ciclo II, razão pela qual a amostra foi subdividida em dois grupos, o G1 constituído por estudantes do 1º ao 5º ano e o G2 constituído por estudantes do 6º ao 9º ano. Comparando os escores dos estudantes provenientes de diferentes regiões do País, diferenças expressivas foram identificadas entre os da Região Centro-Oeste e os das demais regiões.

A coleta de dados realizada em algumas escolas da Região Centro-Oeste foi especialmente complicada, com recusas e suspeitas da parte dos gestores e professores de algumas escolas, bem como resistência da parte de muitos responsáveis pelos estudantes para assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido. Decidiu-se, portanto, pela exclusão dos dados desta região na presente análise. As outras quatro regiões, uma vez que foi evidenciada a equivalência estatística, foram reunidas, formando dois grupos, o G1 e o G2.

A amostra C eram estudantes do 3º ao 5ºano do Ensino Fundamental. A análise preliminar indicou haver equivalência estatística entre os escores obtidos por estudantes dos diferentes anos, o que permitiu reuni-los num único grupo para fins de análise.

Para uma visualização geral e sintética dos escores de atitudes sociais obtidos por esses grupos de participantes, a Tabela 1 apresenta valores relativos ao tamanho dos grupos, a variação, representada pelo valor mínimo e valor máximo, mediana e dispersão, indicada pelos valores de quartil 1 e quartil 3. Considerando que os dados foram coletados em momentos diferentes, em diferentes escolas de diferentes regiões, para os propósitos do presente texto, não há interesse em proceder a comparação dos escores de diferentes grupos.

Tabela 1. Parâmetros estatísticos dos escores de ASI-EI.

Amostra/grupo	n	Variação (min-max)*	Mediana	Dispersão (Quartil1- Quartil3)
A	516	22-58	38	34-42
B1	222	13-60	45	40-51
B2	204	14-60	50,5	44-54
C	121	30-60	53	48-56

Fonte: elaborada pelos autores

*em alguns grupos a nota mínima foi menor do que 20 porque não foram excluídas crianças que deixaram alguns itens em branco.

No estudo da confiabilidade de uma escala, é preciso verificar inicialmente se cada um dos itens que compõem o instrumento mede adequadamente o fenômeno sob mensuração. Para tanto, foi feita a análise de item com os resultados obtidos de diferentes grupos, seguindo a sequência em que o instrumento foi aplicado a novos grupos em função do resultado encontrado nessa análise de item. Esse processo foi realizado até que todos os itens tivessem a sua capacidade discriminativa evidenciada.

Para a análise de item, o grupo é dividido em duas metades em função do valor mediano dos escores: grupo abaixo da mediana e grupo acima da mediana. As notas obtidas em cada um dos itens pelo grupo abaixo da mediana são comparadas com as notas do grupo acima da mediana. Se o item avalia bem, deve haver diferença estatisticamente significante entre esses grupos, com a predominância de nota alta no grupo acima da mediana e de nota baixa no grupo abaixo da mediana. Tradicionalmente, essa comparação é realizada por meio do t de *Student*. Adicionalmente, foi também utilizado o teste de qui-quadrado, o qual se mostrou mais sensível que o t de *Student* (OMOTE, 2005).

Analisando os resultados do grupo A, não foi encontrada diferença significante entre os grupos para os itens 5, 10 e 11, isto é, os enunciados não possuem sensibilidade suficiente para diferenciar quem tem atitudes sociais favoráveis daqueles cujas atitudes são desfavoráveis. Os enunciados originais eram: "O aluno com deficiência sempre precisa de ajuda na sala de aula" para o item 5, "As classes só para alunos deficientes deveriam acabar" para o item 10 e "A professora deve dar mais atenção para o aluno que é deficiente" para o item 11. Foi alterada a redação desses itens para "O aluno com deficiência não consegue fazer nada sozinho na sala de aula", "Todos os alunos deficientes devem estudar na mesma classe que os alunos normais" e "Os alunos normais

devem reclamar se a professora der mais atenção para o aluno deficiente", respectivamente.

Com a nova redação desses três itens, a escala foi aplicada para o grupo B1 e grupo B2. Procedendo ao competente cálculo, verificou-se que, nos itens 10 e 11, foi evidenciada diferença altamente significante entre o grupo abaixo da mediana e o grupo acima da mediana ($p<0,0001$ para o grupo B1, tanto no teste t de *Student* quanto no de qui-quadrado, e $p<0,0001$ para o grupo B2, tanto no teste t de *Student* quanto no de qui-quadrado, em ambos os itens). Já no item 5, não foi verificada diferença significante entre o grupo abaixo da mediana e grupo acima da mediana no grupo B1 e no grupo B2 em ambos os testes estatísticos ($p>0,05$).

Em vista disto, a redação do enunciado do item 5 foi alterada para "O aluno com deficiência tem dificuldades para fazer atividade sozinho na sala de aula". A escala foi aplicada, com essa nova redação do enunciado do item 5, para o grupo C. A análise indicou que, com a nova redação, o item 5 apresentou sensibilidade suficiente para diferenciar o grupo abaixo da mediana do grupo acima de mediana. A diferença entre os grupos é significante, conforme test t de *Student* ($p = 0,0046$). No teste de qui-quadrado a diferença não chegou a alcançar o nível de significância ($p = 0,0937$), porém, em vista dos valores de p obtidos nos dois testes e considerando que o qui-quadrado se mostrou ser mais rigoroso nesse tipo de análise que o t de *Student* (OMOTE, 2005), habitualmente empregado em análise de itens, o item 5 foi considerado adequado.

Uma importante propriedade de um instrumento de mensuração é a sua fidedignidade, isto é, a sua consistência interna e replicabilidade. Um procedimento comum para a análise da fidedignidade é conhecido como *split half*, no qual habitualmente se comparam os escores da primeira metade com a segunda metade da escala. Considerando a possibilidade de haver alguma alteração no modo de resposta, decorrente de alguma ocorrência como a aprendizagem, fadiga ou viés próprio do respondente com tendência a concordar ou a discordar, além do procedimento de *split half*, foi utilizado adicionalmente um outro procedimento, que consiste em comparar os itens pares com os itens ímpares (OMOTE, 2005).

Foram utilizados os escores dos grupos B1 e B2, por abrangerem todo o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano. No grupo B1, de estudantes do 1º ao 5º ano, foi evidenciada a equivalência da primeira metade com a segunda metade ($p = 0,0001$), bem como a equivalência entre os itens pares e ímpares ($p = 0,0008$). Semelhantemente, no grupo B2, de estudantes do 6º ao 9º ano, foi evidenciada a equivalência entre a primeira

metade e a segunda metade (p = 0,0001), assim como a equivalência entre os itens pares e ímpares (p = 0,0001).

Além de assegurar a fidedignidade da escala, é preciso verificar se ela mede de fato o que se pretende mensurar. Para tanto, podem ser utilizados dois procedimentos: aplicar a escala a dois grupos que, com base em outras evidências, apresentam fortes indícios de que se diferenciam em atitudes sociais. Isso foi amplamente evidenciado em alguns estudos que vêm utilizando a ASI-EI.

Brito (2011) investigou o meio atitudinal e interacional de quatro classes do 5º ano do Ensino Fundamental, sendo uma com aluno com síndrome de Asperger com pouco comprometimento, uma com aluno com síndrome de Asperger com maior comprometimento, inclusive com episódios de incontinência vesical, e duas classes sem aluno com qualquer tipo de comprometimento. Os resultados evidenciaram atitudes sociais em relação à inclusão significantemente mais favoráveis na classe, cujo aluno com síndrome de Asperger tinha pouco comprometimento. As demais classes não se diferenciaram entre si.

Nos estudos de Vieira (2006, 2014), foram utilizados procedimentos para mudança de atitudes sociais de estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A escala infantil foi capaz de detectar mudança nas atitudes sociais como resultado da intervenção. Souza (2014, 2019) encontrou diferenças significantes nas atitudes sociais de estudantes do Ciclo I em relação a seus pares do Ciclo II do Ensino Fundamental. Conceição (2018) encontrou diferenças significantes nas atitudes sociais de estudantes do Ciclo I do Ensino Fundamental após a aplicação de programa informativo sobre inclusão. Assim, os estudos de Brito (2011), Vieira (2006, 2014), Conceição (2018) e Souza (2014, 2019) deixam inequívoca evidência de que a ASI- EI mede o fenômeno a cuja mensuração se destina.

Conclusão

A ASI-EI, escala destinada à mensuração de atitudes sociais de estudantes do Ensino Fundamental em relação à inclusão, na sua última versão, anexa ao presente texto, apresenta itens suficientemente sensíveis para, no conjunto, estabelecer distinção entre atitudes sociais favoráveis e as desfavoráveis. Nos dois procedimentos de *split half* empregados, comparação da primeira metade dos itens com a segunda metade e comparação dos itens pares com os ímpares, a escala mostrou fidedignidade e estabilidade. Por fim, a comparação dos escores de grupos suficientemente distintos e a comparação dos escores do mesmo grupo antes e após uma intervenção feita com o propósito de

mudar as atitudes sociais evidenciaram diferenças significantes, revelando que a escala mede aquilo que se pretende medir.

Apesar da relevância das atitudes sociais da classe em relação à inclusão, amplamente discutida, os estudos se referem principalmente às atitudes sociais dos professores. Esses estudos tiveram início e expressivo avanço na medida em que foi disponibilizada a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão/ELASI, devidamente validada e padronizada, destinada para a mensuração de atitudes sociais de adultos. Semelhantemente, com a versão final da ASI-EI validada e padronizada, espera-se um avanço expressivo nas investigações sobre as atitudes sociais de colegas de classe no processo de construção da Educação Inclusiva.

Notas

[1] Projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, processo nº 2018/24734-7. Os autores agradecem a colaboração de Adriana Alonso Pereira e Laura Rodrigues Yonemotu, que auxiliaram na organização das planilhas e nos cálculos estatísticos.

[2] Este grupo de pesquisa foi constituído em 1995 e encontra-se cadastrado nos Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

[3] Os projetos de pesquisa foram, na oportunidade, aprovados por Comitês de Ética em Pesquisa (processo 2.070.235 da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, e processo 101/12 da Faculdade de Medicina de Marília).

[4] Por razões que serão expostas adiante, os participantes da região Centro Oeste foram excluídos desta análise.

Referências

BALEOTTI, Luciana Ramos; OMOTE, Sadao. Atitudes sociais de alunos do ciclo I do Ensino Fundamental em relação à inclusão: construção de uma escala infantil. In: S*impósio em Filosofia e Ciência, 5* – Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências, 2003, Marília. Anais eletrônicos… Marília: UNESP Marília Publicações, 2003. 1 CD-ROM.

BALEOTTI, Luciana Ramos. *Um Estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais*. 2006. 183f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.

BALEOTTI, Luciana Ramos. Escala infantil de atitudes sociais em relação à inclusão: trajetórias metodológicas. *In:* SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e; CONCEIÇÃO,

Aline de Novaes; PEREIRA, Adriana Alonso (Orgs.) *Atitudes Sociais em relação à Inclusão:* da Educação Infantil ao Ensino Superior. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p. 55– 64.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019: *Resumo Técnico*. Brasília, 2020 Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 21 out.2021.

BRITO, Maria Cláudia. *Síndrome de Asperger na Educação Inclusiva:* análise de atitudes sociais e interações sociais. Tese. 2011. 168f. (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.

BUNCH, Gary.; VALEO, Angela. Student's attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19, pp. 61–76, 2004.

BURGE, Philip; OUELLETTE-KUNTZE, Helene; HUTCHINSO, Nancy; BOX, Hugh. A quarter century of inclusive education for children with intellectual disabilities in Ontario: Public perceptions. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 87, n. 3: 1–22, 2008.

COLEMAN, Lerita. Stigma: an enigma demystified. In: AINLAY, Stephen Charles.; BECKER, Gaylene.; COLEMAN, Lerita (Eds.). *The Dilemma of difference:* a multidisciplinary view of stigma. New York: Plenumm Press, 1986. p. 211-231.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. *Construindo um ambiente inclusivo*: estudo sobre mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais de crianças em relação à inclusão. 2018. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Formação de professores em Educação Especial e Inclusiva). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP.

DE BOER, Anke.; PIJL, Sip Jan; MINNAERT, Alexander. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education,* 15, n. 3: 331–53, 2011.

GERULLIS, Anita; HUBER, Christian. I agree to sit next to you. Does that mean I like you? Measuring using the wrong tapeline – the lack of 'Social Distance' measures for inclusive school development and research – a review of the literature. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v.18, n. 2, p.124–135, 2018.

LAWS, Glynis.; KELLY, Elaine. The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools toward peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52, pp. 79–99, 2005.

MARINHO, Carla Cristina. *Concepções de estudantes de Pedagogia sobre Educação Inclusiva e Educação Especial e suas atitudes sociais em relação à Inclusão*. Dissertação. 2016. 127f .

Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.

MENINO-MENCIA, Gislaine Ferreira. *Influência de um programa de formação continuada sobre crenças e atitudes dos professores em relação a Educação Inclusiva.* Tese. 2020. 143f. (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP.

OMOTE, Sadao. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.11, n.1, p.33-48, 2005.

OMOTE, Sadao. Escala de Atitudes Sociais em relação à inclusão. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n s1, 470–473, 2016.

OMOTE, Sadao. Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa. *Revista Brasileira de Educação Especial,* v. 24, p. 21-32, 2018.

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKY, Bernardo. *Psicologia social*. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SIPERSTEIN, Gary; PARKER, Robin; BARDON, Jennifer Norins; WIDAMAN, Keith. A national study of Chinese youths' attitudes towards students with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research,* 55, n. 4: 370–84, 2011.

SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e. *Estudo evolutivo de concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão*. 2014. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP.

SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e. *Concepções de deficiência e atitudes sociais de crianças e adolescentes sem deficiência pertencentes a contextos sociais diferentes*. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP.

VIEIRA, Camila Mugnai. *Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão*: efeitos nas atitudes e concepções de crianças não-deficientes. 2006. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

VIEIRA, Camila Mugnai; DENARI, Fátima Elisabeth. O que pensam e sentem crianças não-deficientes em relação às deficiências e à inclusão: revisão bibliográfica. *Revista FAEEBA*, v. 16, p. 31-40, 2007.

VIEIRA, Camila Mugnai. *Atitudes sociais em relação à inclusão*: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP.

VIEIRA, Camila Mugnai; VIEIRA, Priscila Mugnai. Crianças e inclusão: mudanças de atitudes sociais por meio de estratégias educativas lúdicas. *In:* SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; PEREIRA, Adriana Alonso (Orgs.) *Atitudes Sociais em relação à Inclusão:* da Educação Infantil ao Ensino Superior. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p. 12–29.

Política de identidade e de reconhecimento em Taylor e Honneth: fontes normativas no campo educacional

Identity policy and recognition in Taylor and Honneth: normative sources in the educational field

Política de identidad y reconocimiento en Taylor y Honneth: fuentes normativas en el campo educativo

Jonas Rangel de Almeida[*]
Pedro Ângelo Pagni[**]

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar as pressuposições filosóficas de caráter normativo, indexadas à moderna teoria do reconhecimento presente nos pensamentos de Charles Taylor e Axel Honneth. Esta reflexão orienta-se a partir da acentuada entrada da teoria do reconhecimento, por intermédio dos círculos de leitura da teoria crítica e da hermenêutica, no campo da filosofia da educação no Brasil. Subdividido em duas partes, a primeira ocupa-se das relações entre a identidade e a política do reconhecimento em Taylor, enquanto a segunda procura reconstituir desde a crítica de Honneth ao déficit sociológico da primeira geração da teoria crítica, passando por Foucault chegando à conceitualização da gramática moral do reconhecimento. Com isso, esperou-se produzir uma reflexão sobre os fundamentos da inclusão social, particularmente, no que se refere ao âmbito escolar e às políticas educacionais. Concluiu-se que, embora haja diferenças de abordagens entre esses filósofos, por um lado, existe um horizonte comum de valorização da intersubjetividade à formação do sujeito, garantindo uma normatividade do reconhecimento como expectativa de respeito próprio e, por outro, a ausência de reconhecimento ou seu falseamento produzirão uma base motivacional, justamente, pela privação e degradação que promovem, para engendrar novas lutas por reconhecimento.
Palavras-chave: educação; Filosofia da Educação; teoria do reconhecimento; inclusão; diferenças.

Recebido em: 20/05/2020 – Aprovado em: 05/03/2022
https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.11063
ISSN *on-line*: 2238-0302

[*] Doutor em educação pela UNESP de Marília, SP. Atualmente trabalha como professor da rede pública de ensino do estado de São Paulo. E-mail: jradavisao@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8698-6082.
[**] Professor Livre-Docente do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Unesp-Marília. E-mail: pedropagni@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7505-4896.

Este artigo está licenciado com a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

The objective of this article is to analyze the philosophical presuppositions of normative character, indexed to the modern theory of the present recognition in Charles Taylor thoughts and Axel Honneth. This reflection is guided starting from the field of the philosophy of education in Brazil which if you can observe that the entrance of the theory of the recognition felt, for the most part, through the circles of reading of the critical theory and of the hermeneutics. Subdivided in two parts, the first is in charge of the relationships between the identity and the politics of the recognition in Taylor, while, second tries to reconstitute from the critic of Honneth to the sociological deficit of the first generation of the critical theory, going by Foucault arriving to the conceitualização of the moral grammar of the recognition. With that, it was expected to produce a reflection on the foundations of social inclusion, particularly, in what if you mean to the school extent and the education politics. Stand out that weigh the differences of approaches among the authors in what, first, a horizon common of valorization exists from the intersubjectivity to the subject's formation that guarantees a normatividade of the recognition as expectation of own respect, second, in the limit, the false or the recognition absence they will produce a base motivacional, exactly, for the privation and degradation that promote, to engender new fights for recognition.
Keywords: education; Philosophy of Education; theory of recognition; inclusion; differences.

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar las presuposiciones filosóficas de carácter normativo, indexadas a la teoría moderna del reconocimiento presente en los pensamientos de Charles Taylor y Axel Honneth. Esta reflexión se guía por la entrada acentuada de la teoría del reconocimiento, a través de círculos de lectura de teoría crítica y hermenéutica, en el campo de la filosofía de la educación en Brasil. Subdividido en dos partes, el primero trata de la relación entre la identidad y la política de reconocimiento en Taylor, mientras que el segundo trata de reconstruir desde la crítica de Honneth hasta el déficit sociológico de la primera generación de teoría crítica, pasando por Foucault para conceptualizar el gramática moral del reconocimiento. Con esto, se esperaba producir una reflexión sobre los fundamentos de la inclusión social, particularmente con respecto al ambiente escolar y las políticas educativas. Se concluyó que, aunque existen diferencias en los enfoques entre estos filósofos, por un lado, hay un horizonte común de valorar la intersubjetividad en la formación del sujeto, asegurando una normatividad de reconocimiento como expectativa de autoestima y, por otro lado, la ausencia de reconocimiento o su distorsión producirá una base motivadora, precisamente debido a la privación y degradación que promueven, para generar nuevas luchas por el reconocimiento.
Palabras clave: educación; Filosofía de la Educación; teoría del reconocimiento; inclusión; diferencias.

Introdução

De acordo com Safatle (2013; 2015b) a recuperação da categoria do reconhecimento no século XX ocorreu em dois momentos fundamentais. O primeiro deve-se às

lições da filosofia de Hegel por Alexandre Kojève na década de 1930 que marcou a geração de pensadores como Lacan, Bataille, Merleau-Ponty e Hyppolite; o segundo surge entre o debate liberal-comunitário e os membros da terceira geração da Escola de Frankfurt. A seguir nos concentramos em tratar desse segundo momento. Essa escolha deve-se ao fato de que a grande maioria das reflexões do campo da Filosofia da Educação possui o compromisso teórico nessa chave.

Na Filosofia da Educação, essa ideia de que os indivíduos e os grupos buscam, sobretudo, por reconhecimento se articula com as correntes que têm afinidade com a teoria crítica e com a hermenêutica, justamente pela importância da dialogicidade, da comunicação e de uma experiência que pretende conduzir o sujeito à autonomia. A ideia de que o sujeito se forma estritamente ao passo que se reconhece a si mesmo nos outros ocupa um lugar importante nas investigações atuais. No campo da Filosofia da Educação, pode-se localizar a entrada da teoria do reconhecimento no alvorecer dos anos 2000 (FLICKINGER, 2000). Em sua maioria, esses estudos ora se concentram sobre a interpretação hegeliana da dialética do senhor e do escravo, que trata da origem da consciência de si (FLICKINGER 2004, 2011a, 2011b; TREVISAN, 2011), ora provém, principalmente, de matrizes da teoria crítica da sociedade presentes no pensamento de Habermas e Honneth; da hermenêutica filosófica de Gadamer; e de Taylor (CENCI; DALBOSCO; MÜHL, 2013). Também, há estudos sobre a filosofia social de Rousseau (DALBOSCO 2011; 2014). Pode-se dizer que tais visões têm um compromisso fortíssimo com o estabelecimento de normas sociais capazes de regular a vida social, ou, pretendem estabelecer a reconstrução de um tipo de conhecimento emancipatório – aqueles capazes de salvar o sujeito. Nessas questões ressoam os estudos que se debruçam sobre a formação do sujeito, especialmente depois do crescimento e fortalecimento de temáticas voltadas à ética, alteridade, diferenças e diversidade cultural. Desse modo, o reconhecimento foi elevado a uma categoria fundamental para a formação humana.

Autonomia e reconhecimento, segundo Flickinger (2011a) são categorias chaves no ideário de formação moderna, sendo uma responsável por sedimentar a autodeterminação e a outra a solidariedade. Oriundas do arcabouço iluminista esses conceitos ressoam as vozes de Kant e Hegel, do primeiro desprende-se a ideia do ato corajoso de "ousar saber", do "fazer uso da própria razão"; e do segundo, a famosa fórmula da "consciência-de-si" como algo reconhecido. O sujeito legislador de si mesmo é aquele que chegou a maturidade e reconhece que sua existência só adquire significado conjuntamente com a dos outros. A formação iluminista arregimenta uma arte de governo que repousa sobre o consequente domínio racional sobre as paixões infantis, pois é a

constituição de uma sociedade adulta. Implica, em termos foucaultianos, adentrar a ordem do discurso, assumir um papel social e representar o drama da cidadania.

Doravante, a seguir pretendemos analisar as pressuposições filosóficas de caráter normativo, indexadas à moderna teoria do reconhecimento nos pensamentos de Taylor e Honneth. Cremos que guardadas as devidas distinções que essa via projeta sua teoria do reconhecimento com base na ideia de que nos reconhecemos como sujeitos dotados de identidade, moralidade e dignidade conforme vivenciamos a família, o mercado e nossa própria interioridade de forma confiante, respeitosa e estimada. Quando isso não ocorre somos violentados, humilhados e desprezados. E quando isso ocorre temos o impulso quase que natural por buscar formas de cuidado, respeito e estima. Essa semântica de que fala Honneth (2003) constitui um dispositivo – no sentido do jovem Hegel – que quando acionada leva-nos a luta por reconhecimento.

Essas reflexões serão acompanhadas pelo campo da filosofia da educação, particularmente, os estudos dedicados à formação do sujeito moderno. Destarte, será necessário seguir de perto os argumentos apresentados pelos autores. Com isso, espera-se sumarizar uma primeira entrada em direção crítica filosófica dos dispositivos normativos no que se refere ao âmbito escolar e as políticas educacionais. Concomitantemente pretendemos mostrar o compromisso dessas perspectivas com a criação de normas capazes de gerir a vida social. Chama-se de matriz, ou, de fontes normativas tais teorias que repousam na explicitação de arranjos sociais que são orientados para encontrar assentimento entre os indivíduos que compõem uma determinada sociedade.

Identidades e políticas de reconhecimento

Considerado o proponente contemporâneo da teoria do reconhecimento e do liberal-comunitarismo, o filósofo quebequense Charles Taylor tem contribuído há algumas décadas para pensar o destino das políticas de identidade, os conflitos culturais e religiosos do cenário atual. Para Taylor (1996), as atividades políticas devem levar em consideração a contraposição e rivalidade cultural existente que marcam determinado país, ou grupo. De acordo com esse autor, a democracia introduziu a plataforma política multicultural que doravante deve ser centrada nas reivindicações de reconhecimento igualitário da identidade de grupos considerados minoritários diante daqueles que são maiorias culturais, políticas e econômicas.

A noção de reconhecimento como um movimento que põe em jogo complexos mecanismos atuantes na produção de um sujeito que, por sua vez, só pode alcançar consciência de si mesmo na sua dependência constitutiva com os outros. No entanto,

nem sempre esse processo resulta em aceitação da diferença do outro, para Taylor (1998) existe também, algo como um falso-reconhecimento, a imposição de uma imagem depreciativa e até a exclusão do diverso do espaço moral.

Na obra *As fontes do Self,* seguindo a tradição filosófica interpretativa, Taylor (2005), propõe uma genealogia da interioridade, autonomia e individualidade moderna. Argumenta o autor que o longo desenvolvimento da consciência moderna dos homens nos levou à ideia de falar sobre direitos humanos universais, naturais, incluindo o respeito pela vida e integridade humana à noção de autonomia. Nesse nível foi preciso uma lenta construção da ideia de *Self* [1] para concebermos as pessoas como colaboradores ativos no estabelecimento e garantia do respeito que lhes é devido. Isso exprime uma das características centrais de nossa perspectiva moral moderna. Essa mudança fez-se na forma de uma alteração de conteúdo, da concepção do que é respeitar alguém e do que é ser alguém.

Quando isso não ocorre, quando não guardamos aquele sentimento da existência que nos impele a seguir nossa consciência, então deixamos de lado a conciliação moral conosco mesmo, perdemos a capacidade de ouvir essa voz interior e assumimos uma postura instrumental.

A autenticidade, o respeito e a autonomia tornam-se agora central para estabelecermos nossa própria identidade. Para Taylor (2005), o respeito à personalidade envolve como elemento fundamental o zelo pela autonomia moral da pessoa. Com o desenvolvimento da noção pós-romântica de diferença individual, isso se amplia até a exigência de darmos às pessoas a liberdade de desenvolver sua personalidade à sua própria maneira. Esse processo culminou no desenvolvimento cultural de relações com espaço no qual as possibilidades de cada um poderiam florescer, justamente pela crença no seu potencial liberador do desenvolvimento da autonomia individual. Num movimento amplo da cultura, vemos surgir novas ideias e entendimentos do que é bem viver, como, por exemplo, no século XIX, o da família amorosa e íntima.

De acordo com Taylor (2005, p. 396), em uma cultura individualista são valorizados três sentidos para construção da identidade: primeiro, valoriza a autonomia; segundo, atribui um papel importante à auto-exploração, em particular dos sentimentos; terceiro, ela possui uma visão de que o bem viver implica envolvimento pessoal. Essa cultura atribui importância ao trabalho produtivo e também à família, que é idealmente uma comunidade fechada baseada no amor, em que os membros encontram uma parte significativa de sua realização humana.

Segundo Taylor (2005, p. 70) para entendermos minimamente nossa vida e para termos uma identidade faz-se preciso de uma orientação para o bem. Isso significa em

algum sentido operar a partir de padrões fixos, discriminando aqueles valores que são incomparavelmente superiores daqueles considerados qualitativamente inferiores – as chamadas avaliações fortes. Esse sentido do bem tem que ser incorporado como uma história em andamento. Isso supõe afirmar uma condição básica do processo de encontrar sentido em nós mesmos, de compreender nossa vida numa narrativa.

No texto *Identidad y reconocimiento*, Taylor (1996) oferece-nos ainda maiores subsídios para discutir a complexa trama que envolve as políticas de identidade. De acordo com Taylor (1996), a identidade costuma ser evocada, tanto no plano individual (minha identidade pessoal), quanto no plano do grupo (a identidade quebequense, canadense, brasileira). Sem identidade nos sentimos em crise, perdemos as referências e nada em absoluto possui importância alguma. Continua o autor, "[...] minha identidade define de alguma maneira meu mundo moral" (TAYLOR, 1996, p. 10), ela é o que eu sou.

Com efeito, o caso é diferente se pensarmos a identidade dos povos pré-modernos porque dependiam antes da estrutura hierárquica entre castas. O horizonte moral não era o indivíduo, mas, seu grupo, sua posição social – as *préférences* de Rousseau. Os horizontes no Antigo Regime estavam estabelecidos e inteiramente dados. Contra essa sociedade fortemente hierarquizada, baseada no modelo da honra e nas relações de famílias surge a noção moderna de dignidade. Isso abriu o caminho para que a identidade moderna fosse pensada como uma noção assumida pelo indivíduo.

Nesse registro a marca da identidade moderna repousa sobre o igualitarismo. Todavia, para que a desenvolvêssemos em sua plenitude, segundo Taylor, foi preciso algo mais que a revolução igualitarista, necessitou também, de uma revolução expressiva que reconhece que em cada indivíduo, em seu próprio modo de ser humano, que existe uma originalidade que não pode ser imposta desde o exterior. Isso outorga um novo sentido à identidade moderna e, ao mesmo tempo, um ideal de autenticidade e fidelidade a si mesmo. (TAYLOR, 1996, p. 12). Graças a esse novo expressivismo o indivíduo assume um papel em sua autodefinição. Isso quer dizer que, por exemplo, se participo por direito dessa invenção, todas as soluções propostas devem antes me satisfazer do que me obriga a aceitá-las. Enquanto não reconheço certas características próprias a minha originalidade, não posso aceitá-las como minha. A identidade deve ser assumida. Desse modo, para o autor, a época da revolução expressiva vê o nascimento de outro discurso, o do reconhecimento.

O reconhecimento do outro é a condição para realizar a identidade. Escreve Taylor (1996), atribui-se a Hegel com frequência a origem do discurso de reconhecimento,

no entanto, o fato é que Fichte o precedeu, e, antes dele, o filósofo Rousseau. Começou-se a falar sobre reconhecimento no momento em que se colocaram as bases expressivas da concepção de identidade moderna. Este fato dá testemunho da radical falta de autossuficiência do ser humano nesse terreno. Não podemos nos definir a nós mesmos, temos a necessidade de construir nosso espaço moral com vista a ser reconhecido pelos outros (TAYLOR, 1996). A partir do momento em que se aspira a definir-se, reconhecer-se, sobretudo de forma original se abre uma falha (ou, talvez uma brecha) possível entre o que pretendemos e o que os demais estão dispostos a nos outorgar (entregar, dar, oferecer). É o espaço do reconhecimento exigido, porém, suscetível de ser rejeitado.

Segundo Taylor (1998), para compreender a relação entre identidade e reconhecimento, é preciso observar o aspecto distintivo da condição humana: o papel da linguagem na constituição da intersubjetividade. Nessa visão, só nos tornamos agentes verdadeiramente humanos, configuramos nosso espaço moral, compreendemos bem nossa identidade e reconhecemos os outros à proporção que adquirimos linguagens ricas em significado e somos introduzidos no mundo das representações. A subjetividade repousa sob caráter essencialmente dialógico. Por essa dimensão Taylor entende:

> [...] defino *linguagem* no sentido lato, abarcando não só as palavras que proferimos, mas também outros modos de expressão, através dos quais nos definimos, incluindo 'linguagens' da arte, do gesto, do amor, e outras do género. As pessoas não aprendem sozinhas as linguagens necessárias à autodefinição. Pelo contrário, elas são-nos dadas a conhecer através da interacção com aqueles que são importantes para nós – os 'outros-importantes', como George Herbert Mead lhes chamou. A formação da mente humana é, neste sentido, não monológica, não algo que se consiga sozinho, mas dialógica (TAYLOR, 1998, p. 53).

Apoiando-se na contribuição de autores como Mead, Gadamer e Bakhtin, Taylor (1998) aposta em uma noção dialógica da identidade, argumentando que a formação humana não pode ser entendida como uma entidade homogênea e monológica. A contribuição dos outros-importantes que começa quando nascemos no mundo prolonga-se durante toda nossa vida. Nossos pais ou tutores com os quais aprendemos a negociar nossa identidade nos acompanham mesmo depois de nos terem deixado. Por isso, a identidade não é algo que nos dedicamos sozinhos, mas um ideal, por vezes, compartilhado, dialogado e negociado.

A identidade constitui horizonte moral, sendo, simultaneamente, uma forma assumida voluntariamente pelo indivíduo e um objeto de busca por reconhecimento. Para Taylor (1996), o ideal de reconhecimento como objeto da identidade pertence, ao mesmo tempo, ao indivíduo e à coletividade, pois ambos são inseparáveis, só temos

uma identidade histórica, situada dentro de uma cultura. As identidades coletivas guardam a dimensão do *Volk,* do povo como entidade formada por um *ethos*. Os *Volker*, assim como os indivíduos, são chamados para reconhecer-se mutuamente em suas diferenças irredutíveis, porém complementares, formando juntos uma coletividade inteira. A identidade coletiva se converte em uma espécie de ficção permeada pelas tradições, linhagens e convívio comum (TAYLOR, 1996). Portanto, existe um jogo de reciprocidade entre a identidade nos dois planos. Pertencer ao grupo proporciona detalhes importantes da identidade dos indivíduos. Ao mesmo tempo, quando há indivíduos suficientes que se identificam de modo sólido com o grupo, este adquire uma identidade coletiva que ressalta uma ação comum na história.

Para Taylor (1996) o funcionamento dos modernos Estados-Nações, assentados na ideia de soberania popular, de consenso e do governo da maioria pode conter alguns equívocos que conduzem ao seu contrário. Isso ocorre quando um subgrupo, ou, uma minoria não é escutado pelo conjunto da sociedade política, não tem voz, participação nas deliberações da nação. O drama do reconhecimento ocorre tanto no plano individual quanto no coletivo, pois assim como os indivíduos carecem de reconhecimento, certos grupos minoritários também. E não ser reconhecido é um obstáculo para construção autêntica da identidade, visto que impede o pertencimento e fidelidade a si mesmo dos indivíduos e grupos. A lógica desenvolvida por Taylor (1998) aplica-se eficazmente quando se tem em mente a resolução do conflito em Quebeque, Canadá, especificamente a situação dos falantes de língua francesa de maioria católica.

No entanto, não se pode deixar de notar certa admissão por parte de Taylor de um ideal transcendente de comunidade. A abordagem de Taylor (1996) sem dúvida lança luz sobre as lutas por direitos sociais e culturais, porém, o tipo de complementaridade que supõe é perigoso na medida em que admite *a priori* a comunidade como fonte da identidade.

Por necessidade ou exigência, aspectos da política atual estimulam as políticas por reconhecimento. Necessidade à medida que o reconhecimento é vital para o desenvolvimento humano; e, exigência, ao passo que, tanto o ideal de autenticidade individual, quanto, a vontade de certos grupos de escaparem às opressões sofridas historicamente ou de preservar as tradições culturais. É justamente para evitar o esmagamento das minorias, ou, a tendência ao particularismo que Taylor (1998) nos mostra em *A política do reconhecimento*, um dos textos mais brilhantes já escritos sobre a questão do multiculturalismo. O não reconhecimento marca suas vítimas, subjugando-as ao sentimento de ódio contra elas mesmas. Esses aspectos podem ser

observados nas lutas feministas, que denunciam como sociedades patriarcais e que nutrem uma imagem de inferioridade para a mulher; também, nas relações raciais, na qual a sociedade branca projeta a imagem de inferioridade sobre a raça negra que acaba sendo adotada pelos indivíduos vulneráveis; e, na questão indígena e dos povos colonizados em geral à medida que se tem a projeção de uma cultura superior sobre outra considerada inferior e primitiva. Portanto, a política de reconhecimento envolve uma superação ao nível da auto-imagem danificada e degradada por outrem.

A subjugação das minorias, diz Taylor (1998), faz-nos lembrar a dialética hegeliana do senhor e do escravo. Lutar para ser reconhecido é envolver-se em um embate pelo direito de determinação da própria identidade. Como mencionado a pouco, a ideia de dignidade universal e de igualdade são valores fundamentais na era moderna. O reconhecimento então se passa em dois níveis: primeiro, na esfera íntima, em diálogos e conflitos incessantes com outros-importantes; e, na esfera pública, com a exigência de igualdade. Desse modo, as lutas por reconhecimento envolvem, tanto, políticas de igual dignidade – ideia de que todos os seres humanos são dignos de respeito – bem como, políticas de diferença – direito de formar e definir sua própria identidade.

Em conformidade com esse caráter, a exigência por reconhecimento passa assumir um papel central no projeto das sociedades atuais que estão se tornando cada vez mais multiculturais e permeáveis. Escreve o autor:

> [o] principal *locus* desse debate é o mundo da educação (no sentido amplo). Um foco são os departamentos de humanidades das universidades, em que se fazem exigências para que se alterem, se ampliem ou se excluam os cânones de autores acreditados com base na idéia de que os cânones atualmente favorecidos consistem quase inteiramente em "brancos machos mortos". Deve-se dar um lugar maior às mulheres e às pessoas de raças e culturas não-europeias. Um segundo foco são as escolas secundárias, em que se faz, por exemplo, a tentativa de desenvolver currículos afrocêntricos para alunos em escolas preponderantemente negras (TAYLOR, 1998, p. 86).

E completa o raciocínio o autor:

> [a] razão dessas mudanças propostas não é a de que, ou não é principalmente a de que, todos os alunos possam estar perdendo alguma coisa importante com a exclusão de um certo gênero ou de certas raças ou culturas, mas a de que as mulheres e os alunos dos grupos excluídos estão recebendo, diretamente ou por omissão, um quadro desfavorável de si mesmos, como se toda a criatividade e todo o valor fossem inerentes aos homens de origem europeia. Aumentar e modificar o currículo é essencial não tanto em nome de uma cultura mais ampla para todos quanto para dar o devido reconhecimento aos até agora excluídos. A premissa de base dessas exigências é a de que o reconhecimento forja a identidade, em particular na aplicação fanonista: os grupos

> dominantes tendem a consolidar sua hegemonia ao inculcar no subjugado uma imagem de inferioridade. A luta pela liberdade e pela igualdade tem, portanto, de passar por uma revisão dessas imagens. Os currículos multiculturais pretendem ajudar nesse processo de revisão (TAYLOR, 1998, p. 86).

Apesar de Hegel ser considerado o grande proponente da doutrina do reconhecimento na modernidade, quando se trata dessas lutas multiculturais mostradas por Taylor (1998), os intelectuais favoráveis a política da diferença denunciam esse tipo de racionalidade totalizante por relegar a África a um continente *sem História*. Entre os principais autores dessa estirpe está Franz Fanon, filósofo e psiquiatra argelino que defendia que a maior arma que os colonizadores usam contra os povos locais era a imposição de uma imagem distorcida de si mesmo.

Nessa altura do seu argumento, Taylor (1998) identifica o paradoxo que os discursos de reconhecimento podem levar. Primeiro, as políticas de igual dignidade exigem que as pessoas sejam tratadas sem distinção; por sua vez, as políticas que objetivam o respeito às diferenças necessita que se encoraje a particularidade e a singularidade de determinado grupo, ou, indivíduo. Ou seja, o problema reside nessa dinâmica entre igualdade e diferença, pois, certas estratégias ao serem implementadas, por exemplo, ao nível da redefinição de políticas socioeconômicas, as políticas de ação afirmativas, geram conflitos na sociedade que passa a ver essas medidas como favorecimento para determinado grupo.

> [...] a redefinição socioeconômica justificou a elaboração de programas sociais que deram azo a grandes polémicas. Isto porque, para aqueles que não concordam com esta definição alterada de estatuto igual, os diversos programas de compensação social e as oportunidades especiais concedidas a determinadas populações eram considerados como uma forma de favoritismo não merecido (TAYLOR, 1998, p. 59)

Para criar uma ponte com nossa realidade, no Brasil, esse paradoxo ressoa quando as acusações de favoritismo e de parasitismo formam o corolário das disputas pelo sentido das políticas públicas. Parcelas das classes médias que nutrem preconceito histórico contra segmentos marginalizados e populações do norte acusam os governos democráticos de manter domínio – cabresto – sobre as classes subalternas através de programas sociais. Talvez, a sedimentação de um imenso depósito formado por sentimentos de repugnância em relação à ralé brasileira seja a alma de uma parte dos revoltados de junho 2013 que após isso se ergueram em um engajamento reativo a tudo o que possa ser chamado justiça social.

Para Taylor (1998), as formulações das políticas de reconhecimento, ao nível da ação cultural podem gerar uma série de complicações danosas se ao invés de garantir respeito criarem seu oposto: a condescendência. Apesar disso, a política de diferença tem espaço na moderna cultura de revisão jurídica desde que coexistem no escopo das culturas que formam o liberalismo. O fato é que as sociedades estão se tornando cada vez mais multiculturais. É necessário encontrar um meio-termo entre uma exigência inautêntica e homogeneizante de reconhecimento e o auto-isolamento em padrões eurocêntricos do outro. A existência de inúmeras culturas nos força a viver juntos e em escala mundial. Portanto, a crítica é endereçada às diversas situações de inferiorização sociais geradas em contextos nos quais grupos culturais dominantes impõem seus modos de ver o mundo, seus modos de vida sobre minorias culturais coesas.

Por fim, Taylor (1998) encerra seu ensaio criticando aquilo que designa como "teorias subjetivistas" pretensamente inspiradas em Foucault e Derrida que reduzem todos os "juízos de valor" à questão de estruturas de poder. A crítica que Taylor (1998) faz em relação à política de diferença não é nova, pois, em *As fontes do Self*, o autor já direcionava críticas similares ao que chamava de naturalismo moral. Taylor (2014) argumenta muitas vezes em defesa do chamado liberal comunitarismo. Porém, há uma denúncia em particular, aliás, muito mais sutil que Taylor (1998) insinua quando retraça as origens da política de dignidade em Rousseau. Na visão de Taylor (1998, p. 65), se de uma parte, Rousseau pode ser considerado o precursor do discurso de reconhecimento porque produziu "[...] as primeiras reflexões sobre a importância do respeito igual"; de outra, o filósofo genebrino em virtude de sua defesa radical da igualdade suscitou, desde terror jacobino estendendo-se em direção outros movimentos políticos, o desprezo pelo orgulho e pela diferenciação dos cidadãos. De modo subreptício Taylor (1998) sugere que essa homogeneização continua a ser um gênero tentador no pensamento político, podendo, inclusive, converter a aspiração das políticas de diferença no seu contrário. Esse apontamento me parece digno de atenção, já que, Taylor procura harmonizar os conflitos que surgem dessa tensão horizontal da política de reconhecimento apelando à comunidade, a cultura liberal, como fonte moral capaz de mobilizar uma força vertical de diferenciação – que permite com que façamos certos juízos na ordem dos valores morais. Assim, a teoria do reconhecimento de Taylor apóia-se na presumida natureza dialógica do *self,* identificando, tanto, a comunidade, como, o ideal de autenticidade como instâncias de mediação intersubjetiva que sustentam a ideia de complementaridade das diferenças. Contudo, há uma verdadeira aporia no que diz respeito às possibilidades de diferenciação ética, pois essas não podem se reduzir a

acordos, diálogos, comunicação, já que se trata propriamente de atitudes que exigem uma tensão vertical.

A moral do reconhecimento de Honneth

Ressoante com proposta comunitarista de Taylor, o sociólogo alemão Axel Honneth, um herdeiro das bases da teoria crítica da sociedade, possui uma obra em construção, porém, bem consolidada, gozando de boa reputação entre os filósofos e sociólogos. Dentre seus escritos de maior destaque pode-se sublinhar a importância de *Kampf um Anerkennung - Luta por reconhecimento*, publicado originalmente em alemão no ano de 1992. Além desse livro, destacam-se outras obras como *Kritik der Macht - Critique of power,* publicado originalmente em 1984, como resultado de sua tese de doutoramento, bem como, seus recentes trabalhos, o *Das Recht der Freiheit - O Direito da liberdade,* publicado em 2011, além das conferências publicadas sob o título *Verdinglichung* ou *Reificação.*

Consoante com a reconstrução teórica realizada por Teixeira (2016), entendo a obra de Honneth como uma expressão própria aos embates vividos pela tradição democrática da esquerda alemã. Honneth é um defensor das potencialidades emancipatórias das instituições e um crítico do capitalismo tardio. Em seus últimos textos, notoriamente em *O direito à liberdade,* o autor argumenta com veemência contra a ideia de uma liberdade negativa preconizada pelo mercado, opondo o conceito de liberdade social oriunda da intersubjetividade própria à gramática do reconhecimento (HONNETH, 2015). No entanto, não constitui pretensão desta pesquisa esgotar as possibilidades do pensamento honnethiano, um empreendimento vastíssimo e que se encontra em constante processo de reconstrução. Ao invés disso, o intento que nos move baseia-se na operação de uma livre interpretação, uma leitura receptiva, aberta, experimental e imaginária com vistas à criação de uma ficção capaz de responder à ânsia das práticas de liberdade e da constituição ética do sujeito. Digo isso, pois, desde a publicação no início da década de 1990 o conceito de reconhecimento passou por dezenas de reformulações, adições teoréticas e complementações necessárias realizadas pelo próprio autor e materializadas com a publicação de centenas de páginas escritas. Com frequência Honneth passa a fio suas teorias, procura estender seu escopo ao âmbito de questões da antropologia filosófica, da justiça (HONNETH, 2007; 2009a; 2015) e do trabalho (HONNETH, 2008). Perante isso, este trabalho circunscreve-se ao âmbito da 'moral do reconhecimento'.

Para acessar tal ética esta exposição divide-se em dois momentos fundamentais: o primeiro tem o objetivo de reportar como ocorreu a necessidade de revisão da teoria crítica em *Crítica ao poder* em direção a reconstrução das semânticas do respeito baseado nos padrões de reconhecimento em *Luta por reconhecimento*; e, o segundo momento decorre da revisão desses padrões de reconhecimento no qual Honneth expressa à necessidade de reconstrução da liberdade social partir do diagnóstico das patologias da razão. Com isso, pode-se passar a um terceiro momento e penetrar o núcleo da moral de reconhecimento.

Em *Critique of power*, Honneth (1991), teve como objetivo reavaliar a tradição da teoria crítica de modo a reconstruir todo o programa da Escola de Frankfurt, desde a primeira geração com Adorno e Horkheimer até seus desenvolvimentos recentes. Honneth baseia-se principalmente, pela tinta de Max Horkheimer, particularmente, explorando os textos "Teoria tradicional e teoria crítica" (1937) e "A situação atual da Filosofia social e a tarefa de um Instituto de Investigação Social". A principal crítica de Honneth à Horkheimer é seu modelo de "dominação da natureza" que não permite uma crítica ordinária do cotidiano. Além disso, Honneth também avalia as contribuições de Foucault à teoria crítica, dizendo que este ao lado de Habermas constitui dois desenvolvimentos rivais dentro do âmbito de questões que foram abertos pela teoria crítica.

A grande contribuição de *Critique of power* deve-se à elaboração da noção de *déficit sociológico* sobre o qual repousaria a primeira geração da escola de Frankfurt. Isto é, para Honneth (1991) havia algo de incongruente no programa da teoria crítica, originalmente interdisciplinar e que tinha como objetivo a fundamentação de uma ciência social que explicasse a subjetividade dos homens no capitalismo. Tal programa, deveria necessariamente crivar as três dimensões da existência humana, a saber: uma crítica à economia política (Economia), uma crítica a constituição da vida psíquica (Psicologia), e uma crítica às formas culturais (Cultura). Contudo, o projeto ficou inacabado, nunca se concretizou inteiramente, particularmente, em relação aos aspectos atinentes à ação cultural. Apesar disso, inúmeros colaboradores menores desenvolveram suas pesquisas sobre os mais diversos aspectos da existência humana.

Honneth (1991) destaca o diálogo profícuo entre psicanálise e marxismo. Inicialmente o marco conceitual psicológico teve como finalidade analisar a integração social do sujeito ao modo de produção capitalista, contraditório em si mesmo. Tal eixo psicológico estava organizado e disposto de tal forma que fosse capaz de permitir contemplar a vida impulsiva dos seres humanos como um acontecimento pulsional fundamentalmente plástico, suscetível de ser transformado, modelado sob exigências

práticas sociais e, continuamente, dispostos a formações psíquicas substitutivas. Sob esse ponto de vista, abria-se uma via de compreensão acerca do porquê as experiências de dependência e submissão social são, por assim dizer, reprimidas e bloqueadas por uma dinâmica pulsional que falseia a consciência, antes inclusive que alcance um possível *objeto de reconhecimento*. A abertura cognitiva à realidade social que o Eu trataria de reparar se observasse alguma injustiça, acabava sendo frustrada por um processo dinâmico pulsional de renegação e repressão que substitui a impotência percebida com uma experiência imaginária de poder pessoal ou coletivo. A projeção e a identificação traduzem com perfeição os meios psicológicos que fazem com que esta inversão fantasmática, ligada a uma situação real de dominação, seja de fato possível.

Após esse diagnóstico inicial, Honneth (1991) concentra seus esforços em reconstituir, atentamente, as novidades conceituais desenvolvidas por Adorno e Horkheimer, na *Dialética do Esclarecimento*, publicada originalmente em 1942. Um escrito notório, por descortinar, entre outras coisas, os processos barbarizantes no interior da racionalidade do iluminismo e as dinâmicas de produção massiva da consciência padronizada pela indústria cultural. Sob os efeitos da aliança entre psicanálise e marxismo, a dialética do iluminismo demonstra como se assentam as operações históricas de domínio da natureza externa e interna.

Na interpretação de Honneth (1991), a primeira geração acabou criando uma filosofia reducionista da história que lhe impediu de desenvolver outra possível categoria de ação que não fosse a do trabalho social. Na visão de Honneth (1991), essa concepção de teoria crítica da sociedade estritamente vinculada tão somente à economia-política e à psicanálise assume o risco de perder de vista a ação cultural cotidiana dos grupos sociais. A ideia originária do projeto de Horkheimer e a teoria social tardia de Adorno marcam, dessa forma, de algum modo o começo e o final de uma época clássica da Teoria Crítica que nunca pôde encontrar um acesso produtivo nas Ciências Sociais, posto que, sob o pressuposto dominante de uma filosofia da história simplificadamente unilateral, não podia deixar espaço algum para uma possível análise da ação social.

A armadilha conceitual que a ideia de "dominação da natureza" implicou um dualismo estéril entre psicologia e economia atando a Escola de Frankfurt em todas as fases do seu desenvolvimento. De acordo com Honneth (1991), esse problema não pode ser superado do ponto de vista de uma análise imanente, mas partindo para um novo marco teórico de orientação que prometa ser justo com a "peculiaridade do social". Nesse sentido, Honneth acredita que entre as décadas de 1960 e 1980 autores

como Habermas e Foucault desenvolveram suas teorias para superar os impasses gerados pelo modelo de dominação da natureza.

Segundo Honneth (1991), a teoria social de Foucault nasce a princípio no contexto de crítica estruturalista às ciências humanas assentado na filosofia do sujeito. A princípio os objetivos da arqueologia de Foucault era decifrar as formas sociais do saber como figuras textuais – discursos – que existiam independentemente do sujeito. Para Honneth, a contribuição original do filósofo francês ocorreu somente à medida que esse se tornou capaz de superar os paradoxos de tal programa. Com as investigações genealógicas pode-se dizer que se abre um âmbito de fenômenos na esfera social, entendido agora como uma rede de ações estratégicas. A nova rede de ações estratégicas deu forma ao núcleo teórico da segunda fase do pensamento de Foucault, que se ocupou de uma teoria do poder (CUNHA; HILÁRIO, 2012).

O conceito de poder se desenvolve partindo do fato da intersubjetividade prática da luta social, sem poder explicar suficientemente os processos de estabilização das relações de poder, e, as técnicas de poder – norma, corpo, saber – fazem o uso descuidado de uma ideia de instituição de poder sem fazer referências aos processos relativos à sua fundação social. Assim, conclui Honneth (1991), dizendo que ao utilizar o conceito de luta como marco exclusivo de uma teoria social, Foucault não está isento em absoluto de contradições. Qualquer estabilização social de uma posição de poder pressupõe uma interrupção da luta sob a forma de um acordo normativamente motivado, ou, de um compromisso de orientação final pragmática.

Essa mesma crítica que Honneth (1991) chama de déficit sociológico, também recai sobre o autor da teoria da ação comunicativa, Jürgen Habermas. Em sua análise, apesar dos seus esforços intelectuais bem sucedidos para fundamentar uma teoria da ação intersubjetiva, Habermas oblitera as dimensões de conflito inerentes ao mundo da vida. Tudo se passa na proposta de como se não houvesse dimensão conflituosa inerente a reprodução do mundo da vida.

A revisão sociológica das teorias críticas do poder culmina com a necessidade de explicitação de bases normativas para a ação cotidiana das lutas sociais. Portanto, o diálogo honnethiano com as pesquisas do instituto de investigação social se manteve contínuo, se estendeu e se modificou. Em seu estudo, Bressiani (2015) relata minuciosamente como desse contato surge o diagnóstico das patologias sociais, materializado em obras como *Patologías de la razón* (2009); e *La sociedad del desprecio* (2011) entre outras.

Na obra *Luta por reconhecimento*, Honneth (2003) atualiza a intuição hegeliana de luta por reconhecimento, procurando revelar uma gramática moral dos conflitos

sociais da modernidade. Ressoando sua revisão crítica das teorias do poder, a questão doravante premente é mostrar as bases motivacionais que impelem os indivíduos à luta. A dimensão mais fundamental, a chave para compreender os embates da modernidade é a conflitualidade intramundana. Para construir essa teoria o sociólogo alemão precisou se lançar em um profundo diálogo com toda a tradição já constituída e revisar as próprias bases da teoria crítica da sociedade, levando-o a reconstruir uma propositura filosófica muito distinta de seus precursores. Desse modo, Honneth aproxima-se da teoria da ação comunicativa do filósofo alemão Habermas e da teoria do reconhecimento de Taylor, mas incorpora a um só tempo as contribuições de Foucault e da primeira geração da teoria crítica.

No prefácio de *Luta por reconhecimento*, originalmente publicado em 1992, Honneth (2003), ao desenvolver os fundamentos de uma teoria social, não deixa de mencionar que seus resultados de pesquisa vinculam-se à investigação de *Critique of power*. Explicitamente, o autor diz

> [...] quem procura integrar os avanços da teoria social representados pelos escritos históricos de Michel Foucault se vê dependente do conceito de uma luta moralmente motivada, para o qual os escritos hegelianos do período de Jena continuam a oferecer, com sua ideia de uma ampla "luta por reconhecimento", o maior potencial de inspiração (HONNETH, 2003, p.23).

Para suprir esse déficit, Honneth (2003) vai propor uma nova teoria do reconhecimento que tem por base a ideia que os conflitos da modernidade são moralmente motivados por uma gramática que é acionada pelas expectativas frustradas de reconhecimento intersubjetivo. Por esse motivo o desrespeito está na base de toda teoria social verdadeiramente emancipatória. Com efeito, Honneth (2003) busca em primeiro lugar atualizar a teoria da intersubjetividade do jovem Hegel, por intermédio da semântica coletiva presente na psicologia social de George Herbert Mead. Interações reguladas normativamente, mediadas linguisticamente possibilitam o aprendizado, a socialização e o desenvolvimento pessoal. Segundo Mead (1992), tornamo-nos pessoas ou personalidades (*self* e *selves*) à medida que somos entrelaçados por interações simbólicas.

Lutar por reconhecimento para Honneth significa: engajar-se em um conflito social, no qual estão em jogo as próprias expectativas de autorrealização dos indivíduos. Como seres humanos, somos marcados por uma gramática moral, na qual a violação, o desrespeito, a injustiça e a humilhação afligem nossas expectativas motivacionais de constituição de uma identidade positiva. Inspirado em Hegel, o autor escreve:

> [...] a formação do Eu prático está ligada à pressuposição do reconhecimento recíproco entre dois sujeitos: só quando dois indivíduos se vêem confirmados em sua autonomia por seu respectivo

> defrontante, eles podem chegar de maneira complementária a uma compreensão de si mesmos como um Eu autonomamente agente e individuado (HONNETH, 2003, p. 119- 120).

Na presentificação histórica, Honneth parte da intuição originária do jovem Hegel, primeiramente no *Sistema de Eticidade* para mostrar que Hegel vê na Grécia "[...] os costumes e os usos comunicativamente exercidos no interior de uma coletividade como *medium* social no qual deve se efetuar a integração de liberdade geral e individual [...]" (HONNETH, 2003, p.41). Desse ponto de vista, salienta o autor que Hegel "[...] acaba dando um passo decisivo além de Platão e Aristóteles, ao incluir na organização institucional da eticidade absoluta uma esfera que ele define provisoriamente como um sistema de propriedade e direito" (HONNETH, 2003, p. 41). Sob esse registro, a intuição do jovem Hegel, sustentava que o movimento de reconhecimento refere-se "[...] aquele passo cognitivo que uma consciência já constituída 'idealmente' em totalidade efetua no momento em que ela se reconhece a si mesma em outra totalidade, em uma outra consciência [...]" (HONNETH, 2003, p. 63).

Depois na fase da *Realphilosophie*, Hegel retoma a luta por reconhecimento como categoria fundante à formação do sujeito. De acordo com Honneth, Hegel invoca a doutrina do estado de natureza, primeiramente porque ela contém um modelo social que reproduz de maneira correta a situação social que ele procurou introduzir, sistematicamente, no campo da experiência individual como uma luta por reconhecimento.

Dessa maneira, Hegel na interpretação de Honneth, acerta o alvo de sua crítica - a tradição do contrato social- e, apesar de valorizar a ideia de um conflito originário hobbesiano, substitui a noção de contrato social pela intuição do reconhecimento. Contudo, Honneth não deixa Hegel ileso em sua reconstrução, ao contrário, segundo esse autor, Hegel, não consegue oferecer uma resposta satisfatória sobre quais devem ser as qualidades especiais dessa experiência que conferem à luta uma força práticomoral (HONNETH, 2003 p. 92). Da mesma forma, nem mesmo seus intérpretes, como Alexandre Kovèje, que acreditavam que a antecipação da própria morte, ou, de outrem devem levar ao reconhecimento das pretensões individuais, conseguem responder satisfatoriamente a questão (2003, p. 93). Honneth crê que uma atualização filosófica do reconhecimento intersubjetivo deva passar por uma reconstrução crítica pós-metafísica.

Nesse ponto, inicia-se a segunda parte da obra, isto é, uma atualização sistemática da estrutura de relações sociais de reconhecimento. Portanto, partindo dessa ideia original de Hegel, Honneth encontra na psicologia social de George Herbert Mead os subsídios necessários que permitem traduzir a teoria hegeliana em uma linguagem pós-

metafísica, preparando o caminho para uma nova teoria do reconhecimento mais próxima das ciências humanas e de suas aplicações empíricas. Diz esse autor:

> [c]om referências aos vários Mes, que se formam no processo de reação contínuo, Mead já dá a conhecer a direção que devem tomar na sequência suas investigações acerca do desenvolvimento humano da identidade humana. [...] Essa tese representa um primeiro passo para uma fundamentação naturalista da teoria do reconhecimento de Hegel, no sentido de que pode indicar o mecanismo psíquico que torna o desenvolvimento da autoconsciência dependente da existência de um parceiro de interação que reagisse, um indivíduo não estaria em condições de influir sobre si mesmo com base em manifestações autopercepctíveis, de modo que aprendesse a entender aí suas reações como produções da própria pessoa. [...] (HONNETH, 2003, p. 131).

Com isso, Honneth (2003) procura, graças aos meios construtivos de Mead, uma inflexão materialista da teoria do reconhecimento do jovem Hegel. De acordo com Honneth (2003, 158), os dois pensadores, Mead e Hegel, coincidem na tentativa de localizar os diversos modos de reconhecimento nas esferas de reprodução social – a família, a sociedade civil e o Estado –, distinguindo amor, solidariedade e direitos como formas elementares das autorrelações fundamentais: confiança, respeito e estima. Desse modo, a estrutura das relações sociais desvela-se em três formas fundamentais de reconhecimento – amor, solidariedade e direitos – mas, também, em três autorrelações correspondentes – autoconfiança, autorrespeito e autoestima – que afetam as três dimensões de formação da personalidade – a natureza afetiva, a imputabilidade moral e a dimensão das capacidades e propriedades – bem como seus componentes ameaçados – a integridade física, social e a dignidade. No dizer de Honneth:

> [...] as formas de reconhecimento do amor, do direito e da solidariedade formam dispositivos de proteção intersubjetivos que asseguram as condições da liberdade externa e interna, das quais depende o processo de uma articulação e de uma realização espontânea de metas individuais de vida; além disso, visto que não representam absolutamente determinados conjuntos institucionais, mas somente padrões comportamentais universais, elas se distinguem da totalidade concreta de todas as formas particulares de vida na qualidade de elementos estruturais (HONNETH, 2003, p. 274).

Para Honneth (2003) esses modos de reconhecimento são acionados em virtude da formação e compartilhamento de uma semântica coletiva que se forma à medida que ocorrem as situações de desrespeito, violação, humilhação e ataques à dignidade da pessoa humana. Isto é, Honneth considera que as violações das esferas do respeito e da estima podem se constituir como forças motrizes capazes de levarem os movimentos sociais à luta e ao desenvolvimento de uma semântica coletiva de reconhecimento. Como a primeira esfera de reconhecimento que nos havemos é amor o qual somos

nutridos desde o útero de nossa genitora, passando pelos cuidados que recebemos durante a infância; então a primeira forma de desrespeito inscreve-se em maus-tratos corporais, formas de privação básica que destroem a autoconfiança elementar que o sujeito poderia adquirir intersubjetivamente na fusão íntima e amorosa com outros. A segunda esfera que diz respeito aos direitos, quer seja, o modo como esperamos ser tratado pelos outros no mundo social, como parceiro de interação em pé de igualdade, como sujeito capaz de entrar em sociedade, contribuir positivamente para a comunidade; em contrapartida, a forma de desrespeito ocorre ao passo que lhe é negado justamente esse *status* de igualdade, assim, fracassa sua expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como um sujeito capaz de formar um juízo moral. A última forma de ofensa moral diz respeito à estima do próprio sujeito em seu horizonte comunitário e cultural. Honneth (2003, p. 218) aloca em três grupos as experiências de desrespeito: a morte psíquica; a morte social; e a vexação (*Kränkung* análogo a expressão latina *vexatio*). No cerne, a tese honnethiana consiste em mobilizar essas reações emocionais negativas de vergonha, de ira, de vexação e de desprezo, ou seja, os sintomas psíquicos de um reconhecimento negado e injustificado que atingem o ideal de ego, a base motivacional capaz de mover o sujeito para a luta social.

Os sujeitos humanos não podem reagir de modo emocionalmente neutro às ofensas sociais, representadas pelos maus-tratos físicos, pela privação de direitos e pela degradação. Os padrões normativos do reconhecimento recíproco têm a possibilidade de realização no interior do mundo da vida social em geral formando o horizonte de expectativas para a autorrealização individual. Toda experiência que, desrespeite as pretensões de reconhecimento, contém em si a possibilidade de fazer com que a injustiça infligida ao sujeito se lhe revele em termos cognitivos e se torne o motivo da resistência política. Por isso, "[...] uma análise das experiências morais instrui acerca da lógica que segue o surgimento desses movimentos coletivos" (HONNETH, 2003, p. 224).

Todavia, é preciso dizer que Honneth chega a essa conclusão com certas dificuldades teóricas. Existe algo de meandroso nessa passagem da teoria dos padrões morais de (des)respeito à luta política. Isso porque não há elementos suficientes no pensamento de Mead que permitam Honneth (2003, p. 214) dar o passo necessário em direção ao conflito moralmente motivado, pois não oferecem as bases empíricas para isso. Para ultrapassar esse problema o autor opera toda uma reconstrução social das lutas sociais revisando parte importante da tradição revolucionária que irrompe com os escritos de juventude de Marx, passando por Sorel, Sartre até chegar a Fanon e as lutas anticoloniais. Como expressa o autor:

> [c]om a distinção, ainda muito provisória, de violação, privação de direitos e degradação, foram dados a nós os meios conceituais que nos permitem agora tornar um pouco mais plausível a tese [...] que é uma luta por reconhecimento que, como força moral, promove desenvolvimentos e progressos na realidade da vida social do ser humano. Para dar a essa ideia forte, soando às vezes filosofia da história, uma forma teoricamente defensável, seria preciso conduzir a demonstração empírica de que a experiência de desrespeito é a fonte emotiva e cognitiva de resistência social e de levantes coletivos; mas isso eu tampouco posso fazer aqui de moro direito e tendo de contentar-me com a vida indireta de uma aproximação histórica e ilustrativa de uma tal demonstração (HONNETH, 2003, p. 227).

Nesse ponto de vista, as diversas lutas históricas que eclodiram na modernidade podem ser relidas como tentativas de superação de situações de inferiorização social e desrespeito. Por si só, quer dizer, vividas isoladamente no horizonte da experiência individual as formas elementares de reconhecimento não impelem a luta. Mas, quando as esferas passam a se tornar base de um movimento coletivo, essas geram um processo prático de interpretação das ofensas morais como sendo as de grupo inteiro de pessoas que as catalisam para certos objetivos sociais e exigências coletivas de relações ampliadas de reconhecimento. Com base nos trabalhos de Thompson e Barrington Moore, entre outros, Honneth (2003) procura distinguir esse modelo de lutas moralmente motivadas daqueles baseados em interesses econômicos, ou, estratégicos, pois, apesar de ser um desafio empírico precisam de complementação e correção para constituir uma descrição justificada para reação moral. Escreve:

> [...] as lutas e os conflitos históricos, sempre ímpares, só desvelam sua posição na evolução social quando se torna apreensível a função que eles desempenham para o estabelecimento de um progresso moral na dimensão do reconhecimento. [...] os sentimentos de injustiça e as experiências de desrespeito, pelos quais pode começar a explicitação das lutas sociais, já não entram mais no campo de visão somente como motivos de ação, mas também são estudados com vista ao papel moral que lhes deve competir em cada caso no desdobramento de relações de reconhecimento (HONNETH, 2003, 265).

Na visão de Honneth (2003), os padrões de reconhecimento intersubjetivo que atuam na construção de uma imagem e uma atitude positiva diante de si mesmo por parte do sujeito expressa de alguma maneira o progresso moral. As chaves para compreender esse processo encontram-se nas já mencionadas relações entre autonomia e reconhecimento, a soma que realiza os ideais de respeito moral kantiano e a concepção formal de eticidade hegeliana (FLICKINGER, 2011a). Cabe dizer que a tripartição dos padrões – autoconfiança baseada no amor, autorrespeito na igualdade e autoestima pela solidariedade – alcança condições de êxito sob as condições sociais modernas. Pois somente sob certas condições que se tornou possível submeter concomitantemente às

relações jurídicas as pretensões de uma moral pós-convencional, a programação de uma política democrática e a uma estrutura normativa igualitária de individualização. Perante isso se pode reconstituir o núcleo da ética do reconhecimento a começar pela ideia uma reação emocional diante de ofensa moral que fere as expectativas de reconhecimento. A noção de progresso também participa desse núcleo ao passo que desvela para nós o sentido moral dos conflitos por reconhecimento na modernidade (HONNETH, 2006; 2009c). De acordo com Cenci (2013) em *Luta por reconhecimento,* Honneth já esboçava uma clara concepção de progresso sem recorrer à filosofia da história, como fizeram Kant e Hegel. Segundo esse autor:

> [...] a sociedade moderna é concebida honnethianamente como resultado de um processo de diferenciação das esferas de reconhecimento – amor, direito e estima social – e de seus princípios – amor, igualdade e êxito – [...] tal processo pode ser vinculada uma ideia de progresso moral. Sob um ponto de vista normativo, essa concepção de progresso moral é possibilitada, sobretudo, pelo fato de que cada uma das esferas comporta um excedente de validez que proporciona o desenvolvimento de potenciais internos capazes de levar a novos desenvolvimentos no plano individual e social. [...] para Honneth, o progresso moral caracteriza-se como uma ampliação no âmbito do reconhecimento mediante a socialização dos sujeitos e da inclusão social (CENCI, 2013, p. 282).

Embora a noção de progressão moral provenha do solo de debates próprio ao idealismo alemão, como sublinha Nobre (2012, p. 23) não se trata de uma volta a Kant e a Hegel, mas, de pensar os pontos de vistas um contra o outro em um diálogo incessante. Nesse sentido, Honneth (2003) mostra-se um autêntico teórico crítico, esboça confiança em um diagnóstico preciso das patologias sociais, disposição para reconstruir um conhecimento emancipatório e crença justificada no uso da razão para construir a normatividade e uma esfera pública democrática. Segundo Cenci (2013, p. 278):

> Com o advento da modernidade, a ordem hierárquica da estima social passa por uma mudança estrutural. A compreensão da ordem social de valores deixa de dar-se mediante um sistema referencial objetivo e tal ordem perde tanto o fundamento metafísico de sua validade quanto a capacidade de normatizar o comportamento e, pois, também de determinar a escala de prestígio social. O sujeito converte-se numa grandeza biograficamente individuada. Parte considerável do que os princípios de honra asseguravam ao indivíduo migra para o âmbito da relação jurídica, alcançando validade com o conceito de dignidade humana.

No cerne da moral do reconhecimento encontra-se o conceito de integridade pessoal capaz de ser motivo para uma reconstrução normativa e que só pode ser efetivada na relação intersubjetiva forte (HONNETH, 2010). A integridade é o anverso da relação que se tem no desrespeito, pois, os seres humanos são incapazes de reagir às

ofensas sociais com sentimentos neutros. As reações emocionais são decorrentes das experiências de desrespeito ante as demandas de reconhecimento negadas, ou, frustradas.

Todavia, o debate de Honneth em torno do húmus das lutas sociais não estaciona nesse ponto. Desde a publicação de *Luta por reconhecimento* o sociólogo alemão não cessou de oferecer novos contornos para sua teoria, inclusive travando intensos diálogos a respeito das críticas que lhes foram endereçadas e dificuldades geradas na recepção de seu trabalho. O livro *Redistribuicíon o reconocimiento* registra uma parte fundamental desse momento. Diante do perigo de redução dos problemas sociais do poder a uma psicologia moral e do risco de minimizar os conflitos das classes econômicas e dos limites da noção liberal de justiça, apontados por Nancy Fraser (2006), o autor alemão mostra-se receptivo e atento aos limites de sua teoria. Reconhece inclusive que existem outros modos mais elementares de reconhecer, anteriores aos padrões intersubjetivos expressos na gramática do reconhecimento. Em acordo com Bressiane (2015) e Teixeira (2016), pode-se observar dois desenvolvimentos posteriores de Honneth em relação a sua teoria. O primeiro consiste em uma espécie de remodelagem crítica da revisão sociológica em direção a um diagnóstico das patologias sociais. Desse modo, a análise passa a enfocar os sintomas sociais, as patologias do contemporâneo em virtude de um sofrimento que advém sobre o sujeito em razão da indeterminação no qual está submetido. Tais fenômenos estão descritos em textos como *Sofrimentos por indeterminação*, *A sociedade do desprezo* e *Reificação*. Em segundo lugar, com obras como *O direito à liberdade* tem procurado reconstruir a ideia de liberdade social concomitante a uma crítica das instituições, dos limites da justiça e da liberdade negativa apregoada pelo mercado.

Educação na esfera do reconhecimento

Ao atualizar as intuições do jovem Hegel, Honneth propõe uma teoria das lutas sociais moralmente motivadas pela busca de reconhecimento intersubjetivo. Na conferência publicada como: *Educação e a esfera pública democrática*, Honneth (2013b) argumento que a aspiração por uma educação universal, que possibilite a todos o exercício pleno da cidadania e do uso da autonomia é impulsionada pela superação das situações de inferiorização social, de injustiça e desrespeito. A escola, sendo uma das instituições da sociedade é responsável por promover a ordem democrática e equitativa

aos indivíduos. A boa educação, por sua vez, seja por parte da família, como dos próprios indivíduos, tornou-se modernamente um lugar onde as expectativas morais de autorrespeito podem ser reconhecidas ou negadas.

Se, retomarmos Taylor, essas políticas podem ser definidas como aquelas que são orientadas para o fomento das particularidades individuais e de grupos. Em contraposição, às políticas de igual dignidade são herdeiras da tradição dos direitos naturais, dirigem-se assim, a todos os indivíduos, abstraindo suas condições singulares. A pista que Taylor nos oferece é que as diferenças, ao entrarem em conflito com o princípio da igualdade, desencadeiam em determinadas camadas sociais a acusação de favoritismo em prol das minorias. De certo modo, isso pode ser observado nas críticas que foram dirigidas aos programas sociais propugnados pelos governos pós-redemocratização.

Apesar de existir uma articulação nítida entre os discursos de reconhecimento de Taylor e Honneth, é necessário ressaltar que os autores possuem projetos muito diferentes. E, como estão vivos e escrevendo, pode-se dizer que os projetos estão inacabados. Enquanto Taylor propõe uma espécie de hermenêutica filosófica mais vinculada à ideia de um amplo diagnóstico cultural, cujos aspectos da política atual suscitam exigências de reconhecimento; Honneth procura lançar as bases intersubjetivas para uma reconstrução empírica da gramática do reconhecimento. Todavia, interessa-me salientar alguns pontos que confluem, pois ambos os autores assentam seus projetos na ideia de uma intersubjetividade fundamental. A comunidade linguística é valorizada como uma dimensão indispensável à formação do sujeito, seja à medida que decorre da negação de uma estrutura monológica da subjetividade, seja como o canal por meio dos quais os indivíduos compartilham uma semântica de desrespeito.

O diagnóstico de Taylor toca em características imprescindíveis da situação ordinária, principalmente, no que diz respeito às políticas engendradas após anos de 1990, tanto, em nível de políticas de igual dignidade, como no caso das políticas de inclusão de pessoas com deficiência – que atravessa todas as classes sociais, gênero e raça; quanto demonstra uma crescente valorização das políticas de diferença: as questões feministas; a cultura afro-brasileira; e a sobrevivência cultural dos povos indígenas e das águas. Já Honneth oferece uma teoria mostrando as bases motivacionais e morais que fizeram com que, historicamente, os grupos desenvolvessem uma gramática coletiva contra as situações de desrespeito. Elucidando assim, os pressupostos normativos para discutirmos as políticas de proteção à infância, de igualdade no mercado de trabalho e de promoção do bem estar geral dos indivíduos consigo mesmos.

Certamente, se pode dizer que apesar da teoria do reconhecimento não contar com mais de duas décadas de penetração na filosofia da educação brasileira, seu impacto sobre a produção nacional é relevante. Deve-se levar em consideração, que a esteira do ideário iluminista propugnado por filósofos como Anísio Teixeira e sua leitura deweyana da democracia como modo de vida, o terreno de uma experiência reflexiva já estava sendo preparado. Também, soma-se nesse âmbito às contribuições das reflexões marxistas e fenomenológicas de autores como Dumerval Trigueiro Mendes. No entanto, a entrada da teoria do reconhecimento no campo filosófico educacional ocorreu graças aos círculos intelectuais ligados à teoria crítica e hermenêutica. A teoria da ação comunicativa de Habermas e a hermenêutica de Gadamer são antecedentes fundamentais para entender essa recepção da obra honnethiana. Em sua grande maioria, os estudos que recorrem às reflexões sobre reconhecimento versam sobre a formação humana. Nesse registro, a gramática do reconhecimento aparece, justamente, no momento em que se verifica uma espécie de lacuna na ética do discurso e na situação ideal de fala da ordem da conflitualidade inerente ao mundo da vida.

O conceito de formação encontra-se no centro das preocupações da filosofia da educação. Complexo, polissêmico e de alcance longuíssimo formar o humano ressoa de diversas maneiras na história. É possível, por exemplo, tomar a ideia de uma tradição judaico-cristã e verificar a recorrência do conceito de formação em, pelo menos, três momentos distintos. O primeiro, com a *paidéia* grega e o ideal de formação do homem grego que passa por Homero, Platão e Aristóteles chegando às escolas helenísticas. A segunda, expresso na ideia latina de *humanitas* que percorre todo o humanismo Ocidental e seu ideal de formação do homem virtuoso. Por fim, uma terceira noção formulada nos termos de uma *Bildung, uma* formação concebida na esteira dos ideais iluministas e românticos, presentes no século XVIII e XIX (GOERGEN, 2009).

Sem dúvida, a teoria do reconhecimento contribui de diversas formas para pôr em evidência experiências de formação que colocam em jogo às expectativas de uma constituição de si, autônoma, positiva e solidária. Que dizer: a reconstrução de conhecimentos emancipatórios capaz de dar um giro em direção ao reconhecimento do outro, isto é:

> [...] um deslocamento do eixo de gravidade da discussão da história e, principalmente, da filosofia da história para o ângulo de compreensão dos processos sociais como sistema normativo capaz de revelar novas possibilidades para a teoria crítica. Ela deixa de acontecer em torno da relação sujeito conhecedor e objeto a ser conhecido, em favor das relações intersubjetivas dos sujeitos que buscam se entender sobre algo no mundo (TREVISAN; DEVECHI; ROSA; FAGUNDES, 2015, p. 863).

Certamente, deve-se observar que os autores desse giro ante o reconhecimento dão ênfase ao entendimento, à abertura para alteridade e ao florescer das identidades. Sob esse ponto de vista, Trevisan et al (2015, p. 863) "[...] o escravo se submete ao seu senhor não apenas pelas relações de dominação e servilismo, mas também de estima, consideração e reverência...". Reinterpretada, a dialética da servidão alcança sua supressão no entendimento e valorização do outro

Notas

[1] Na primeira parte da obra intitulada "A identidade e o bem", Taylor (2005) argumenta que para compreendermos o agente humano, ou seja, a pessoa, ou, o *self* é indispensável pensar em configurações incontornáveis no qual a identidade estrutura-se a partir de um eixo atitudinal, distinguindo, diversos graus nas esferas de valores sobre o que é o bem – a dignidade da pessoa humana, o direito à vida e a liberdade. Desse modo, o *self* aparece no espaço moral como uma categoria que existe em extrema dependência em relação à identidade. Não basta ser um *self*, é necessário ter um *self*, assim, Taylor argumenta que o *self* como categoria pertence tanto à psicologia quanto à sociologia, quer dizer, diz respeito ao Ego e a maneira como organizamos as relações sociais. Segundo Taylor (2005, p.52) "[...] somos um *self* na medida em que nos movemos num certo espaço de indagações, em que buscamos e encontramos uma orientação para o bem". Desse ponto de vista conclui Taylor que: as configurações do *self* só se tornam possíveis de serem constituídas ao passo que compreendemos o agente humano como ser dotado de complexidade e profundidade, no interior de uma determinada comunidade linguística.

Referências

BRESSIANI, Nathalie de Almeida. *Crítica e poder?* Crítica social e diagnóstico das patologias em Axel Honneth. Tese (doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. (orgs). *Sobre filosofia e educação*: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Editora Universidade Passo Fundo, 2013.

CENCI, Ângelo, Vitório. Reconhecimento e progresso moral: aportes da concepção de modernidade de Honneth para a ideia de formação humana. *Linhas Críticas,* Brasília, DF, v.19, n.39, p. 271-288, mai./ago 2013.

CUNHA, Eduardo Leal; HILÁRIO Leomir Cardoso. Michel Foucault e a escola de Frankfurt: reflexões a partir da obra Crítica do Poder, de Axel Honneth. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 35, n. 3, p. 157-188, set./dez., 2012.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Aspiração por reconhecimento e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 481-496, Dec. 2011.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Condição humana e formação virtuosa da vontade: profundezas do reconhecimento em Honneth e Rousseau. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 40, n. 3, p. 799-812, jul./set. 2014.

FLICKINGER, Hans-Georg. Autonomia e reconhecimento: dois conceitos-chave na formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, p. 7-12, jan./abr. 2011a.

FLICKINGER, Hans-Georg. A teoria do reconhecimento na práxis pedagógica: a exemplo de conflitos entre diretrizes ético-morais. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 18, n. 2, Passo Fundo, p. 220-233, jul./dez. 2011b.

FLICKINGER, Hans-Georg. Senhor e escravo: uma metáfora pedagógica. *Revista de Educação AEC*. Brasília, v. 29, n. 114, p. 9-20, jan.-mar. 2000.

FLICKINGER, Hans-Georg. Subjetividade e intersubjetividade na perspectiva hegeliana. *In*: DALBOSCO, Claudio A.; TROMBETTA, Gerson L.; LONGHI, Solange M. (Orgs.). *Sobre filosofia e educação*: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da prática pedagógica. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2004, p. 26-39.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós-socialista". São Paulo: *Cadernos de Campo*, n. 14-15, p. 231-239, 2006.

FRASER, Nancy. Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *New Left Review:* Madrid, *n. 4,* p. 55-68, set/out 2000.

GOERGEN, Pedro. "Formação ontem e hoje". *In*: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (orgs). *Sobre filosofia e educação*: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2013.

HONNETH, Axel. *Critique of power*: reflective stages in a critical social theory. Massachusetts: MIT Press, 1991.

HONNETH, Axel. Reconocimiento y obligación moral. *Areté Revista de Filosofia*. v.IX, n. 2, p. 235-252, 1997.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento*: a gramática dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

HONNETH, Axel. El reconocimiento como ideología. *Isegoría,* n. 35, p. 129-150, jul-dez, 2006.

HONNETH, Axel. *Sofrimento por indeterminação*: uma reatualização da Filosofia do direito de Hegel. São Paulo: Editora Singular, Esfera Pública, 2007.

HONNETH, Axel. Trabalho e reconhecimento: tentativa de uma redefinição. *Civitas*, Porto Alegre v. 8 n. 1 p. 46-67 jan.-abr. 2008.

HONNETH, Axel. A textura da justiça: sobre os limites do procedimentalismo contemporâneo. *Civitas*, Porto Alegre v. 9 n. 3 p. 345-368 set.-dez, 2009a.

HONNETH, Axel. *Patologías de la razón*: historia y actualidad de la teoría crítica. Buenos Aires: Katz Editores, 2009b.

HONNETH, Axel. "La ineludibilidad del progreso: la definición kantiana de la relación entre moral e historia". *In*: HONNETH, A. *Patologías de la razón*: historia y actualidad de la teoría crítica. Buenos Aires: Katz Editores, p. 159-170, 2009c.

HONNETH, Axel. "Integridade e desrespeito: princípios para uma concepção de moralidade baseada na teoria do reconhecimento". *In*: TEIXEIRA, Anderson Vichinkeski; OLIVEIRA, Elton Somensi (orgs). *Correntes contemporâneas do pensamento jurídico*. Barueri, SP: Manole, p. 115-133, 2010.

HONNETH, Axel. *La sociedad del desprecio*. Madrid: Editorial Trotta, 2011.

HONNETH, Axel. Abismos do reconhecimento: o legado sociofilosófico de Jean-Jacques Rousseau. *Civitas*, Porto Alegre v. 13 n. 3 p. 563-585 set.-dez. 2013.

HONNETH, Axel. Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política. *Civitas*, Porto Alegre v. 13 n. 3 p. 544-562 set.-dez. 2013b.

HONNETH, Axel. *O direito à liberdade***.** São Paulo: Martins Fontes, 2015.

HONNETH, Axel. *Reificação*: um estudo de teoria do reconhecimento. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

MEAD, George Herbert. *Mind, self, and society*: from the standpoint of a social behaviorist. Chicago: The Universityof Chicago Press, 1992.

NOBRE, Marcos. *Teoria crítica*: uma nova geração. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 93, p. 23-27, jul. 2012.

SAFATLE, Vladimir. *A esquerda que não teme dizer seu nome*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

SAFATLE, Vladimir. Por um conceito 'antipredicativo' de reconhecimento. *Lua Nova***,** São Paulo, 94, p. 79-116, 2015.

TAYLOR, C. Identidad y reconocimiento. *RIFP - Revista internacional de filosofia política*, Ciudad de México, n.7. p. 10-19, 1996.

TAYLOR, Charles. "A Política de Reconhecimento". *In*: TAYLOR, C. et al. *Multiculturalismo*: examinando a política de reconhecimento. Lisboa: Piaget, 1998.

TAYLOR, Charles. *As fontes do Self*: a construção da identidade moderna. São Paulo: Loyola, 2005.

TAYLOR, Charles. *Hegel*: sistema, método e estrutura. São Paulo: É Realizações, 2014.

TEIXEIRA, Mariana Oliveira do Nascimento. *Patologias Sociais, Sofrimento e Resistência*: Reconstrução da Negatividade Latente na Teoria Crítica de Axel Honneth. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2016.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Dois rapazes teimosos: a formação nas figuras do espírito. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 42-48, jan./abr. 2011.

TREVISAN, Amarildo Luiz; DEVECHI, Catia Piccolo Viero; ROSA, Geraldo Antonio da; FAGUNDES, André Luiz de Oliveira. A filosofia da educação no giro do reconhecimento do outro. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 29, n. 58, p. 861 - 887, jul-dez. 2015.

Fragmentos de uma narrativa em curso sobre o profissional de apoio pedagógico na Educação Especial

Fragments of an ongoing narrative about the pedagogical support professional in Special Education

Fragmentos de una narrativa continua sobre el apoyo pedagógico profesional en Educación Especial

Isabel Matos Nunes[*]
Márcia Alessandra de Souza Fernandes[**]

Resumo

Apresenta reflexões sobre como está estruturado o serviço de apoio pedagógico ao estudante público-alvo da Educação Especial, no que tange à regulamentação do cargo e da função desse profissional que atua na sala de aula comum, com o professor regente. Para tanto, questiona sobre aspectos relacionados a nomenclatura, criação do cargo e especificação da função desse profissional no quadro de vagas do serviço público. Parte da rede municipal de educação de São Mateus, Espírito Santo, e utiliza dados da pesquisa qualitativa realizada por Fernandes (2016) em que analisou a definição de diretrizes para a oferta da Educação Especial no Sistema e outra que investigou as tensões da gestão municipal na garantia da escolarização de alunos com deficiência múltipla (NUNES, 2016), destacando trechos de entrevistas e números sobre matrícula de estudantes e profissionais da modalidade. As reflexões elaboradas consideram que os governos, ao deixarem de instituir políticas de Estado (OLIVEIRA, 2011), além de normalizar o desvio de função, de impossibilitar o vínculo permanente do profissional com o fazer pedagógico, fere o direito do estudante e, no caso específico da Educação Especial, reforça e perpetua o estigma *outsider* (ELIAS; SCOTSON, 2000) da modalidade.
Palavras-chave: educação especial; profissional de apoio pedagógico; bidocente.

Recebido em: 19/09/2021 – Aprovado em: 29/08/2022
https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.12979
ISSN *on-line*: 2238-0302

[*] Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas e do Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: isabel.nunes@ufes.br. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9127-6384.
[**] Mestra em educação, PPGE/Ufes, professora da Rede Municipal de São Mateus e da Rede Estadual do ES. E-mail: marciaalessandra.sou@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6280-7991.

Este artigo está licenciado com a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

It presents reflections on how the pedagogical support service to the target public student of special education is structured, regarding the regulation of the position and the function of this professional who works in the common classroom, with the regent teacher. Therefore, it questions about aspects related to the nomenclature, creation of the position and specification of the role of this professional in the public service vacancy framework. Part of the municipal education network of São Mateus, Espírito Santo, and uses data from the qualitative research carried out by Fernandes (2016) in which he analyzed the definition of guidelines for the provision of Special Education in the System and the other that investigated the tensions of municipal management in ensuring the schooling of students with multiple disabilities (NUNES, 2016), highlighting excerpts from interviews and numbers on enrollment of students and professionals in the modality. The reflections elaborated consider that governments, by failing to institute State policies (OLIVEIRA, 2011), in addition to normalizing the deviation of function, preventing the professional's permanent link with the pedagogical practice, violates the student's right and, in this case specific to Special Education, reinforces and perpetuates the outsider stigma (ELIAS; SCOTSON, 2000) of the modality.

Keywords: special education; pedagogical support professional; bidocente.

Resumen

Presenta reflexiones sobre cómo se estructura el servicio de apoyo pedagógico al público destinatario alumno de educación especial, en cuanto a la regulación del puesto y la función de este profesional que trabaja en el aula común, con el docente regente. Por tanto, cuestiona aspectos relacionados con la nomenclatura, la creación del puesto y la especificación de la función de este profesional en el marco de la vacante del servicio público. Forma parte de la red de educación municipal de São Mateus, Espírito Santo, y utiliza datos de la investigación cualitativa realizada por Fernandes(2016) en la que analiza la definición de lineamientos para la provisión de Educación Especial en el Sistema y la otra que investiga la tensiones de la gestión municipal en asegurar la escolarización de estudiantes con discapacidad múltiple (NUNES, 2016), destacando extractos de entrevistas y cifras sobre matrícula de estudiantes y profesionales en la modalidad. Las reflexiones elaboradas consideran que los gobiernos, al no instituir políticas de Estado (OLIVEIRA, 2011), además de normalizar la desviación de función, impidiendo el vínculo permanente del profesional con la práctica pedagógica, viola el derecho del estudiante y, en este caso específico de Especialidades. La educación refuerza y perpetúa el estigma del outsider (ELIAS; SCOTSON, 2000) de la modalidad.

Palabras clave: educación especial; profesional de apoyo pedagógico; bidocente.

Apresentação para uma narrativa em andamento

Partindo do pressuposto de que qualquer fenômeno social compõe o que Norbert Elias (1897-1990) compreendeu como parte do processo civilizador que a todos envolve e que a todos escapa, buscamos neste texto refletir sobre como está estruturado o serviço de apoio pedagógico ao estudante público-alvo da educação especial, no que tange à regulamentação do cargo e da função desse profissional que atua na sala de aula comum, com o professor regente.

As questões que apresentamos neste texto vieram à tona a partir de duas pesquisas de natureza qualitativa, que tiveram a mesma rede de ensino como campo empírico, sendo que uma analisou as figurações do Conselho Municipal de Educação (CME) na definição de diretrizes para a oferta da Educação Especial no Sistema de São Mateus, estado do Espírito Santo (FERNANDES, 2016), e a outra que investigou as tensões da gestão municipal na garantia da escolarização de alunos com deficiência múltipla (NUNES, 2016). Para as reflexões aqui apresentadas, utilizaremos os dados empíricos dos dois estudos, destacando trechos de entrevistas e números sobre matrícula de estudantes e profissionais da modalidade.

Sob a perspectiva eliasiana de que o processo civilizador segue um fluxo contínuo e gradual, os dados apresentados neste texto foram conjugados e atualizados a partir das constantes convocações que o trabalho docente, cotidiano e atual nos confere sobre o fazer da Educação Especial na interlocução com a escola regular. Nesta seara, algumas questões nos inquietam, das quais destacamos: de que maneira acontece o apoio pedagógico na sala de aula regular aos estudantes que requerem maior intervenção pedagógica? Como são e onde estão estabelecidas as atribuições dos profissionais envolvidos nesta ação pedagógica? Quais as normas que regulamentam e determinam a contratação desse profissional nos sistemas de ensino?

Sob o convite que as questões nos alcançam, o *lócus* do estudo é a Rede Municipal de Educação de São Mateus, município da região Norte do Espírito Santo, com 476 anos de colonização, população estimada em 132.642 (IBGE, 2020) e 16.939 matrículas, das quais, 468 são da Educação Especial (INEP, 2019).

Para nos ajudar a refletir sobre as questões em pauta, recorremos às elaborações de Norbert Elias, no trabalho empreendido por ele e John L. Scotson na obra "Os estabelecidos e os *outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade" (2000). Com base nas análises do microcosmo da referida obra, compreendemos que as relações de poder entre indivíduos e seus grupos, ainda que

aparentemente homogêneas, apresentam em seus interiores gradientes de poder tão diversos quanto sejam as inter-relações estabelecidas entre eles. Sob tal compreensão, um aspecto que a obra eliasiana nos provoca, considerando a trajetória do segundo profissional de apoio pedagógico aqui analisada, dá-se com relação a uma possível estigmatização da Educação Especial como modalidade *outsider*.

Sobre esse aspecto, consideramos o fato de a modalidade passar a compor o arcabouço das diretrizes e bases da educação nacional a partir de 1996 e, desde então, ainda estar sendo organizada nos sistemas, como é o caso apresentado na rede municipal de São Mateus, em que inexiste definição em lei acerca do segundo profissional pedagógico que atua na sala de aula comum com os estudantes da modalidade que necessitam da atuação desse profissional. Vários estudos (MARTINS, 2011; VAZ, 2013; ARAÚJO, 2015; LOPES, 2015) apontam indefinições que a modalidade carrega em relação à formação, atuação e condições de trabalho do professor de Educação Especial, evidenciando que a situação não é exclusiva na rede aqui apresentada.

Para organizar nossas reflexões, estruturamos o texto em cinco partes: a primeira trata das mudanças que, de modo geral, a Educação Especial desencadeou na escola regular; a segunda, da chegada da modalidade nas escolas da rede municipal; a terceira, ocupa-se da chegada do profissional de apoio pedagógico na sala de aula comum e os subsequentes processos de definição da função em normativas do CME – Conselho Municipal de Educação; a quarta parte destaca como a organização federativa do Brasil e a ausência de um sistema nacional articulado de educação possibilitam a ocorrência de situações como a destacada no texto; a quinta e última parte traz as reflexões e considerações das autoras.

Fragmento 1: A Educação Especial mudou a escola

Neste trecho, destacamos algumas das mudanças ocorridas na escola a partir da chegada da Educação Especial e, em seguida, focalizamos as questões referentes ao serviço de apoio pedagógico ao estudante público-alvo da modalidade, no que tange ao segundo profissional que atua na sala de aula comum, com o professor regente, na rede pesquisada.

Por compreender, a partir de Elias (1993), que os fenômenos sociais acontecem seguindo um processo que se constrói lenta e gradualmente, temos a compreensão de que as mudanças que a Educação Especial desencadeou no interior da instituição educacional seguem acontecendo e, como um processo lento, ainda não equacionaram

todos os desafios da escola. Mesmo assim, são mudanças que demarcam importantes passos na instituição de uma escola mais inclusiva.

Como marca constituinte do processo civilizador, o campo da Educação Especial vem imprimindo na história educacional os acontecimentos que resultam da "[...] dinâmica do entrelaçamento, com seus numerosos altos e baixos, representando a continuação, no mesmo rumo, de movimentos e contra movimentos de mudanças antigas" (ELIAS, 1993, p. 263). Sobre esse aspecto, compreendemos que a modalidade de Educação Especial vem transformando a instituição regular de ensino, em decorrência do público atendido e da natureza do serviço realizado.

Garcia (2013) contribui com nossa reflexão ao analisar a década anterior a da chegada da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEPI – (BRASIL, 2008) ao destacar as mudanças que, paulatinamente, contribuíram para a transformação das práticas escolares. Ela observa que a modalidade de Educação Especial, "[...] se desenvolvia mediante uma série de modalidades de AEE, na perspectiva inclusiva passou a ter uma modalidade de atendimento privilegiada, qual seja, aquela referenciada no AEE na SRM" (GARCIA, 2013, p. 108). Destaca também o redimensionamento do público-alvo das políticas de Educação Especial "[…] tornando-se mais específico e mais dependente de diagnósticos clínicos, centrados em causas relacionadas a condições orgânicas" (GARCIA, 2013, p. 108). Para a autora, há duas características que a modalidade assume: a complementaridade para os sujeitos em idade escolar obrigatória e a transversalidade que insere a modalidade da educação básica à superior; a formação de professores que passa a reconhecer o professor do Atendimento Educacional Especializado como profissional docente, com formação específica, não mais definido como "especializado" (GARCIA, 2013).

Importa observar, entretanto, que essa autora destaca a não superação de sentidos que a modalidade carrega "[...] apesar de passar por um momento de investimentos em torno de sua divulgação, da presunção de uma 'nova' perspectiva e da suposta ampliação do atendimento público de educação especial nas redes de ensino" (GARCIA, 2013, p. 107). As mudanças apontadas, embora sejam específicas da modalidade, elas repercutem na escola, como um todo. É possível constatar que a escola dos dias atuais já não é a mesma da escola dos anos iniciais em que chegaram as determinações da PNEEPI (BRASIL, 2008), muito menos da LDB, nos anos de 1996.

No âmbito da rede pesquisada, uma mudança bastante perceptível que a modalidade de Educação Especial desencadeou na educação geral, como um todo, diz respeito à composição do quadro de servidores das escolas. A partir dos estudos em

tela (NUNES, 2016; FERNANDES, 2016), é possível afirmar que o quadro de servidores das escolas do município no início dos anos dois mil era composto, basicamente pelo diretor educacional, professores, coordenador de turno, pedagogo, auxiliares de secretaria e de serviços gerais. No decurso dos últimos 15 anos, com a ampliação do leque de serviços educacionais, muitos destes vinculados à Educação Especial, novos profissionais passaram a compor o quadro de servidores da escola. Nos dias de hoje, além dos profissionais que atuavam no passado, invariavelmente, as escolas de São Mateus possuem cuidador, mãe social, professor de Apoio Educacional Especializado (AEE), intérprete de Libras e auxiliar de Educação Especial, ainda que este último sem regulamentação e criação do cargo.

E, em decorrência da chegada dos diferentes profissionais que passam a atuar nas escolas, em função dos estudantes da modalidade que passaram a frequentá-la, surge a necessidade de novos redimensionamentos, a fim de garantir o direito à educação desse público estudantil, de acordo com o que prescreve a Política de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar (BRASIL, 2008). Deste modo, é preciso rever além da estrutura arquitetônica da instituição, sua estrutura de pessoal, serviços e sua organização curricular.

As questões que discutimos neste texto revelam que ainda há muito a ser, de fato, efetivado. Sobre esse aspecto, é oportuno valermo-nos, mais uma vez, da perspectiva de Elias (1993) que descreve o processo civilizador como um processo que se move constante e incessantemente, envolvendo a todos. Sob tal acepção, é possível compreender que todos compõem o processo mais amplo e que são impelidos a avançar, ainda que seguindo e constituindo um fluxo sem saltos abruptos nem grandes rupturas processuais. Isso significa que a escola não se transformará sozinha, muito menos o fato de a Educação Especial ter reconhecimento de modalidade educacional, por si só, não resolverá os desafios enfrentados cotidianamente no interior dos estabelecimentos educacionais.

Na sequência, apresentamos no segundo fragmento, uma breve contextualização histórica em torno da modalidade de Educação Especial na rede municipal de São Mateus, Espírito Santo.

Fragmento 2: A chegada da Educação Especial na Rede Municipal

A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), provocou que as redes municipais de Educação organizassem a gestão dos serviços da Educação Especial. Em torno disso, aconteceram entre os anos 2001 e 2004, as primeiras experiências que buscaram considerar as especificidades dos estudantes com alguma deficiência, dentro de uma instituição de ensino regular da rede municipal de São Mateus.

Fernandes (2016) observa que nesse período a rede municipal não dispunha de experiência com os estudantes público da Educação Especial nas escolas comuns e que em 2005 foi implementado o Núcleo de Educação Inclusiva Municipal (NEIM), que mesmo sem regulamentação, funcionou até o ano de 2008. O NEIM funcionava como um centro especializado, com psicólogo, fonoaudiólogo, professor de Libras, de Braille, para atender aos estudantes e professores, uma vez que as escolas careciam de todo tipo de apoio para fazerem o atendimento à nova demanda que começava a chegar à escola.

Atendendo aos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), a qual rege que "os municípios incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados" (Art, 11), na primeira década dos anos 2000, o município de São Mateus, instituiu seu Sistema Municipal de Educação (SME). A opção pelo SME, segundo Fernandes (2016), baseou-se na busca de autonomia para elaborar políticas de educação contando com a participação da comunidade escolar na definição de suas prioridades.

Em 2008, com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), o município em questão passa por grandes transformações na organização da modalidade de Educação Especial em âmbito local. Foi publicada a primeira diretriz no âmbito do sistema municipal que estabeleceu normas para atendimento aos estudantes da Educação Especial – a Resolução CME/SM 04/2008. No ano seguinte o governo local determinou o fechamento do NEIM e instituiu o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), (FERNANDES, 2016).

Naquele período, tudo era novo para a Escola, principalmente para o professor regente que passou a receber o estudante público da educação especial na sala de aula comum. Tais mudanças podem ser visualizadas na tabela 1, na qual demonstramos o movimento das matrículas da educação especial na educação infantil e no ensino fundamental no município, nos anos de 2008 a 2014[1].

Tabela 1 – Matrículas da Educação Especial na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em São Mateus

Ano	Educação Especial por Dependência Administrativa			
	Estadual	Municipal	Privada	Total
2008	81	201	198	480
2009	34	110	213	357
2010	57	178	16	251
2011	123	240	16	379
2012	101	271	16	388
2013	130	259	28	417
2014	112	272	22	406

Fonte: FERNANDES, 2016.[2]

O número das matrículas é bastante irregular: o ano de 2008 foi o ano da publicação do texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva em nível nacional e da aprovação da Resolução da Educação Especial em nível local e também do ápice das matrículas na modalidade. Em 2009, segundo ano da Resolução da Educação Especial, apresenta queda de matrícula, exceto nas escolas privadas que apresentam crescimento em relação às outras dependências administrativas tanto naquele ano como no anterior. Nos anos seguintes, no entanto, as instituições da iniciativa privada apresentam redução no número de matriculados.

Em 2014 – ano base do estudo de Fernandes (2016) – do total de 406 estudantes matriculados na modalidade, 272 estavam vinculados à rede municipal, equivalendo a mais de 66% do total. Naquele ano, havia dezessete salas de recursos multifuncionais equipadas, sendo que apenas 14 estavam em funcionamento na rede municipal; 52 cuidadores e nenhum profissional para a intervenção pedagógica com o estudante que demandasse maior atenção na sala de aula, além do regente (FERNANDES, 2016).

Na sequência, apresentamos a narrativa sobre a chegada do profissional pedagógico nas salas de aula das escolas comuns para a atuação conjunta com o professor.

Fragmento 3: Bidocente, profissional de apoio, auxiliar de educação especial

Com relação ao profissional de apoio pedagógico para atuar na sala de aula comum, com o professor regente, junto ao estudante da Educação Especial, a história da modalidade na rede de São Mateus está marcada por três tentativas de "criação" de um termo para nomear o profissional que assumiria o serviço, sendo eles: bidocente em 2010; profissional de apoio em 2012 e auxiliar de Educação Especial em 2014. As três tentativas são apresentadas nos subtópicos que seguem.

O bidocente

De acordo com Fernandes (2016) e Nunes (2016), a chegada do profissional denominado bidocente nas escolas da rede de São Mateus tem início no ano de 2010, quando as escolas começaram a receber estudantes com necessidade de intervenção pedagógica mais direta e constante. As autoras observam que nenhuma providência legal, a fim de normatizar a função foi tomada pela gestão municipal. Conforme surgia a demanda em uma escola, a secretaria de educação encaminhava o segundo professor para atuar na sala de aula comum com o regente. Para melhor explicitar a situação, apresentamos duas descrições feitas por entrevistados no trabalho de Fernandes (2016). Na primeira, o conselheiro Altamiro[3] afirma:

> A experiência do bidocente começa em 2010 com algumas experiências muito pontuais. A ideia não era um professor para o aluno, e sim a bidocência, ou seja, estamos eu e você na sala de aula, enquanto eu estou cuidando do aluno você está cuidando da sala; ou, enquanto você está cuidando do aluno, eu estou cuidando da sala... [...] essas experiências foram pensadas para casos mais complexos [...]. Quando se colocava o segundo professor, era para se garantir a acessibilidade do sujeito àquilo que sozinho ele não conseguia [...] (CONSELHEIRO ALTAMIRO, p. 168).

A conselheira Cristina informa que

> [...] O bidocente nunca existiu regulamentado, mas na prática, sim. Aquela prática: eles colocam um profissional pra trabalhar e depois... sem existir o cargo. [...] Qual era o entendimento do bidocente? Que ele era o profissional daquele aluno... Na verdade, era para ele ser o cooperador do professor regente: dois professores na mesma sala. Houve uma interpretação equivocada sobre o bidocente. "Ó, seu aluno faltou hoje, então você poderia ajudar na coordenação, ou você poderia ajudar a imprimir." Assim, acabava fazendo outras coisas, substituir um professor que faltava... Não havia o entendimento da colaboração entre o professor regente e o bidocente [...] (CONSELHEIRA CRISTIANA, p. 169).

De acordo com as declarações acima, a chegada do segundo professor evidenciou a falta de entendimento sobre a atuação do profissional regente, do bidocente e demais envolvidos no processo pedagógico, no que diz respeito ao trabalho colaborativo, como evidenciou também a ausência de definição da atuação e competência de cada profissional. O termo "bidocência" adotado não trouxe a ideia da colaboração; pelo contrário, vigorou a concepção de que havia um professor exclusivo para o estudante público da Educação Especial. Tal concepção reforçava-se a partir da compreensão de que "[...] não era justo que os dois profissionais tivessem a mesma condição salarial", como registrou Fernandes (2016, p. 167).

A situação do segundo professor na sala de aula comum adentrou o CME/SM nos trabalhos de revisão da Resolução 04/2008, nos anos 2011 e 2012, como apresentamos no próximo tópico.

O profissional de apoio (pedagógico)

Com discussões em torno da nomenclatura do segundo professor em sala de aula, a nova normativa do CME/SM empregou o termo "profissional de apoio" no lugar de "bidocente". Fernandes (2016) apresenta a situação, a partir da narrativa em que a entrevistada afirma:

> [...] a não aceitação desse profissional foi mesmo a questão financeira. O professor regente era o responsável por manter o diário em dia e as atividades cotidianas, como planejamento, correção das atividades e demais coisas atribuídas ao regente, enquanto o bidocente só ficava com aquele aluno e tinha lá a pasta de acompanhamento das atividades (CONSELHEIRA CRISTIANA, p. 169).

Como relatado acima, as atas do CME têm registrado que muitos docentes[4] consideravam que o bidocente não deveria ter o mesmo *status* do professor regente, por entenderem que sobre este último recaía a maior responsabilidade. O argumento era de que o regente trabalhava com maior número de estudantes, diferente do outro profissional, que tinha o trabalho com apenas um (FERNANDES, 2016; NUNES, 2016).

Vale observar que a Nota Técnica MEC/SEESP/GAB 19/2010 (BRASIL, 2010) que trata dos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da Rede Pública de Ensino, destaca que é aquele profissional indicado para os trabalhos de "[...] promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito

da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção" (BRASIL, 2010).

Independente da orientação da Nota Técnica, a nova normativa, a Resolução CME/SM 11/2012, inaugurou o termo **"**profissional de apoio" no lugar do conhecido bidocente**.**

Esta nova resolução, mesmo homologada pelo secretário de educação, não foi publicada, permanecendo sem nenhum poder (FERNANDES, 2016; NUNES, 2016). Ainda assim, a secretaria de educação manteve a oferta do segundo profissional até o final do ano letivo de 2013 (FERNANDES, 2016; NUNES, 2016). No ano seguinte, não mais autorizou o segundo profissional (com função pedagógica) e as escolas receberam apenas o cuidador – profissional de ensino médio para atuar nas atividades de higiene, alimentação e locomoção.

Naquele ano (2013), diante da situação, um grupo de pais acionou o Ministério Público e este, além de determinar a oferta imediata do segundo profissional, recomendou que o Executivo encaminhasse à Câmara Municipal, projeto de lei para regulamentar o cargo e estabelecer as normatizações necessárias. Sob tais circunstâncias, é elaborada a Resolução 12/2014 que traz à tinta o termo "auxiliar de educação especial" no lugar do profissional de apoio. Essa normativa do CME/SM foi transformada na Lei Municipal 1.517/2015 que repete todo o texto da resolução sem, contudo, possuir nenhuma outra lei que regulamente os cargos e funções que a diretriz do CME menciona (FERNANDES, 2016)

O auxiliar de educação especial

Na normativa de 2014, a Resolução 12/2014 (SÃO MATEUS, 2014), mais uma vez, o serviço ganhou outra denominação e o "profissional de apoio" que tinha entrado na história para substituir o controverso "bidocente" também foi substituído pelo termo "auxiliar de educação especial". Na Tabela 2 trazemos os parágrafos das duas normativas que descrevem o perfil desses dois profissionais, sendo adotado na primeira o termo profissional de apoio e na segunda, auxiliar de educação especial.

Tabela 2 – Perfil do professor de apoio e do auxiliar de educação especial

Resolução CME/SM 11/2012	Resolução CME/SM 12/2014
DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS Art. 28. A formação de profissionais para a educação especial processar-se-á em conformidade com o estabelecido pela lei 9.394/96, artigo 59, incisos i e iii, artigo 62, e com as diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes. [...] § 8º. Entende-se por professor(a) de apoio, o/a **profissional com licenciatura plena em pedagogia** e curso de formação na área da deficiência intelectual e/ou surdocegueira, de no mínimo 120 horas, que atuará na sala de aula, junto aos/às professores/as de ensino comum, garantindo a permanência na escola e a apropriação de conhecimentos aos/às alunos/as em situação de deficiência, cujas condições de aprendizagem demandam intervenções pedagógicas mais específicas, intensivas e sistemáticas. (SÃO MATEUS/CME, 2012, grifo nosso)	DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS Art. 26. A formação de profissionais para a educação especial processar-se-á em conformidade com o estabelecido pela lei 9.394/96, artigo 59, incisos i e iii, artigo 62, e com as diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes. [...] § 8º. Entende-se por auxiliar de educação especial, o/a **profissional com licenciatura plena** e curso de formação na área da deficiência intelectual, de no mínimo 120 horas, que atuará na sala de aula, junto aos professores e às professoras de ensino comum, garantindo a permanência na escola e a apropriação de conhecimentos aos/às alunos/as em situação de deficiência, cujas condições de aprendizagem demandam intervenções pedagógicas mais específicas, intensivas e sistemáticas, a saber: a) deficiência múltipla; b) deficiência intelectual severa; c) autismo infantil (SÃO MATEUS/CME, 2014, grifo nosso).

Elaborado pelas autoras

Os dois parágrafos das duas normativas, embora apresentem pequenas alterações, não diferem muito em seu teor; em uma, traz como requisito a formação em pedagogia na outra, amplia a possibilidade de formação, desde que seja uma licenciatura plena. Isto significa que de uma forma ou de outra, havia o entendimento que o profissional deveria ter conhecimento pedagógico. Sobre ser exigido que o auxiliar de educação especial tenha licenciatura plena, ainda que sem o *status* de professor, uma vez que está na condição de auxiliar, destacamos as palavras de outra entrevistada de Fernandes (2016, p. 174) que afirma:

> A discussão na [Resolução] 12 partiu do seguinte: primeiro, se você colocar um professor para aquele aluno, isso não é inclusão. Não justifica você colocar um professor para aquele aluno porque ele fica isolado, ele não vai participar da sala, o professor regente não vai se sentir professor dele, não vai sentir o peso da responsabilidade que tem sobre ele. Precisava tirar a figura de um professor para aquele aluno. Mas não se discutia a necessidade de alguém dentro da sala auxiliando; esse foi o consenso (CONSELHEIRA JAQUELINE).

Pelo visto, as discussões tentaram conciliar a necessidade do segundo profissional na sala de aula, com a garantia do processo inclusivo e a responsabilização do professor regente por tal processo.

Fernandes (2016) observa que a referida resolução determina sobre a atuação do auxiliar de educação especial na rede municipal, no entanto, destaca que o mesmo continua sendo contratado temporariamente. Observa também que concursos públicos foram realizados para contratação para outros cargos, mas não houve nenhuma vaga para esse profissional, apesar da demanda, visto que ainda não fora criado o cargo na lei que o estabeleceria no quadro de vagas e estrutura da prefeitura.

No item seguinte, refletimos sobre o que torna possível que fenômenos como os apresentados acima aconteçam.

Fragmento 4: O contexto que facilita

Sobre a narrativa acima, destacamos alguns elementos que tornam tais fenômenos possíveis. Um deles relaciona-se à dinâmica da organização federativa do Brasil (ARAÚJO, 2013) em que estados e municípios possuem alguma liberdade para organizar os seus sistemas de ensino, dentro dos limites determinados pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). O fato de os entes disporem de certa autonomia para definirem as ações políticas no âmbito de suas atuações, pressupõe a constituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE) que articule "unidade da variedade", mas que o país ainda não conseguiu organizar. A autonomia dos entes federados, desarticulada de uma instância que os integre, no caso o SNE, tende a isolá-los, deixando-os entregues à própria sorte (SAVIANI, 2010, p. 381).

No caso específico de nossa discussão, vemos como a ausência de uma política articulada oportuniza ações de governo em detrimento a políticas de Estado. No que diz respeito ao profissional de apoio pedagógico que atua junto aos estudantes público-alvo da educação especial, com o professor regente, na sala de aula comum, observamos que a falta de orientação em torno da nomenclatura para o mesmo, permite que redes e sistemas públicos de educação, a partir de iniciativas e experiências próprias "criem" termos e definam funções para esses profissionais.

Implicados com a situação do profissional de apoio pedagógico na sala, na rede pesquisada, a fim de ter uma visão sobre a forma como esse profissional tem figurado em outros trabalhos acadêmicos, realizamos duas buscas no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2020), entre os meses de setembro a dezembro de 2020, com os descritores "educação especial" AND "profissional

de apoio pedagógico" OR "ensino colaborativo" OR "bidocente" OR "trabalho docente", sendo uma no Portal de Periódicos e a outra no Catálogo de Teses e Dissertações. Na primeira, procuramos artigos de periódicos que adotam a revisão por pares. Definimos as seguintes perguntas para nos orientar na seleção dos textos: Como a temática acerca do profissional de apoio pedagógico da educação especial figura nos trabalhos? Quais são os objetivos dos trabalhos? Qual a perspectiva que as discussões assumem: o didático-pedagógico ou das relações trabalhistas?

Na busca por artigos, apareceram 40 trabalhos dos quais 6 foram selecionados. Os textos, embora correspondam aos pontos definidos para guiar a seleção, não apresentam a discussão sob a perspectiva das condições de trabalho e da vida trabalhista desse profissional. De modo geral, os trabalhos tangenciam a temática, mas não a aprofundam; abordam limites e dificuldades da prática colaborativa, evidenciando que as dificuldades estão relacionadas, em grande medida, às imprecisões que circundam o profissional.

Os trabalhos selecionados possuem algumas aproximações: seus objetivos buscam refletir sobre processos de inclusão escolar a partir do estudo sobre práticas de colaboração entre docentes e a formação para essas práticas; assinalam a necessidade de formação e outros aspectos da vida escolar (currículo, acessibilidade arquitetônica, serviços de apoio e colaboração, participação da família e da comunidade) como indispensáveis à constituição da escola inclusiva, relacionando práticas, profissionais e ensino colaborativo; apontam o ensino colaborativo como estratégia promissora para a realização da educação inclusiva, mesmo assim, apresentam situações que desafiam a colaboração, como a falta de tempo para o planejamento comum entre os professores da sala (VILARONGA; MENDES, 2014; PINHEIRO; MASCARO, 2016; CASTRO; MENEZES; BRIDI, 2016; VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016; FRANCO; NERES, 2017; SANTOS et al., 2019).

Da busca por dissertações e teses, apareceram 22 trabalhos, sendo selecionados 3 dissertações e 1 tese. Suas questões de análise estão relacionadas à falta de clareza sobre quem é esse profissional. Cabe ressaltar, entretanto, que o único estudo que discute as condições de trabalho e emprego desse profissional é a dissertação de Martins (2011) que analisa como está organizada a atuação dos profissionais de apoio nas classes comuns, tendo como campo empírico 9 municípios que constituem a Regional Grande Florianópolis, em Santa Catarina. Esse estudo identifica sinais de precarização das condições de trabalho a partir da falta de formação, de regulamentação do cargo, baixos salários, sobrecarga, intensificação e condições inadequadas de trabalho.

Dentre os achados, apresentamos na Tabela 3 os termos que nomeiam o profissional pedagógico, conforme identificados nos artigos selecionados.

Tabela 3 – Termos utilizados para nomear o profissional de apoio pedagógico da educação especial

Termo	Onde é adotado	
Professor Mediador	Rede Estadual do Acre	(LIMA, 2016)
Segundo Professor de Turma	Rede Estadual de Santa Catarina	(ARAÚJO, 2015)
Auxiliar Pedagógico Especializado (APE)	Escola pública de Campo Grande, MS	(FRANCO; NERES, 2017)

Elaborada pelas autoras

Os termos adjetivados já anunciam que são profissionais de segunda ordem: é professor, mas é auxiliar, ou é apoio, ou mediador, ou ainda, segundo professor. Vaz (2019, p. 106) observa que mais importante do que as denominações, são as definições que eles carregam. Ela questiona se essa situação reflete a dificuldade que o trabalho da Educação Especial, enquanto campo específico tem em ser compreendido enquanto trabalho docente.

Além da dinâmica da organização federativa do país, apontado linhas acima, outra situação a ser considerada dá-se com relação à orientação da Nova Gestão Pública (NGP), que sob o argumento da racionalidade técnica e maior eficiência do setor público, introduziu na organização e gestão escolar, mecanismos que comprometem as condições de trabalho, carreira e remuneração docente (OLIVEIRA, 2004). De acordo com essa autora, muitos dos mecanismos caracterizam-se por medidas de flexibilização da legislação trabalhista, facultando a contratação temporária dos professores, além de apresentar grande variedade salarial (OLIVEIRA, 2004).

Assim, em um cenário onde os sistemas de educação operam isolados, criando suas próprias regras para os novos cargos, sob a égide da eficiência e da eficácia do serviço público, inferimos que, mesmo dentro do Magistério, com as condições de trabalho já muito deterioradas, os "novos" profissionais da Educação Especial são atingidos de maneira muito mais severa, visto que suas ocupações não possuem tradição no mundo do trabalho. Como apresentado nos estudos mencionados na Tabela 3, via de regra, são profissionais contratados temporariamente ou, em outros casos, são professores que migraram para a "nova" função, demonstrando que não há concurso e que o serviço é executado por profissional sem estabilidade no cargo.

Faltam-nos estudos para atualizar os dados dos trabalhos de Fernandes e Nunes (2016). Mesmo assim, a partir de nossa vivência e atuação profissional na rede pesquisada, sabemos que a situação continua a mesma: o cargo ainda não foi criado na lei de estrutura, os profissionais são contratados temporariamente, como professores e em desvio de função.

Considerações sobre uma narrativa em curso

Sob o desafio de refletir sobre como está estruturada a vida do profissional de apoio pedagógico que atua na sala de aula comum, com o professor regente, observamos que a ausência de uma política de Estado (OLIVEIRA, 2011) oportuniza o desvio de função, compromete a oferta do serviço e negligencia direitos.

Os dados analisados apontam que a chegada do profissional pedagógico na sala de aula dá-se pela via do improviso, ainda que na tentativa de minimizar o impacto ocasionado pela inadiável chegada dos estudantes da Educação Especial, até então, fora da escola comum.

De acordo com Fernandes (2016), a história da Educação Especial na rede pesquisada está marcada por projetos que existiram por um tempo sem nenhuma regulamentação e, com a mudança dos gestores, deixam de existir, como é o caso do NEIM que funcionou por 3 anos sem nenhuma regulamentação. Há também o oposto: leis municipais e normativas do CME que determinam a oferta de um serviço, mas que necessitam de outras normas para existirem de fato (como é o caso do cargo do atual auxiliar de educação especial), que mesmo desenhado na lei e na resolução, ainda não existe na estrutura dos serviços do município.

A situação do profissional de apoio pedagógico na sala de aula está a nos revelar muito da fragilidade do serviço prestado e da opção dos gestores públicos, que ao assumirem implementar as políticas públicas, também reforçam estratégias de controle na correlação de forças entre profissionais de carreira e os contratados temporariamente. Tal situação evidencia o que Elias e Scotson (2000, p. 23) denominam de sociodinâmica da estigmatização, definida como, "[...] a condição em que um grupo consegue lançar um estigma sobre outro", fazendo com que eles não mais se identifiquem nas suas batalhas comuns. Sem se identificarem coletivamente, se dividem, e divididos, mais frágeis se tornam.

Assim argumentamos por compreender que muitas das transformações na educação decorrem das lutas assumidas pelos profissionais, seja em defesa de melhores condições de trabalho, seja em defesa de um serviço específico. De um modo ou de

outro, entendemos serem os tensionamentos assumidos pelos profissionais junto às administrações que têm impulsionado avanço na garantia do direito à educação, ao instituírem um "equilíbrio instável de poder" (ELIAS; SCOTSON, 2000). Sobre esse aspecto, compreendemos que a negativa por parte da administração em organizar a situação do profissional de apoio pedagógico do estudante público-alvo da Educação Especial faz parte de um conjunto de intenções a fim de manter demarcado, numa correlação de forças, o limite e o controle dos *outsiders (*ELIAS; SCOTSON, 2000*)*.

Para Oliveira (2004, p. 1138), o aumento dos contratos temporários; salários abaixo da média equivalente a outras profissões; desrespeito ao piso da categoria; planos de cargos e carreias inexistentes ou inadequados; perda de direitos e garantias trabalhistas e previdenciários são alguns dos sintomas que evidenciam os efeitos da flexibilização das leis trabalhistas, agudizando a instabilidade e a precariedade do emprego no magistério público. Para nós, todos esses sintomas recaem sobre o profissional de apoio pedagógico da Educação Especial que ainda não possui nem mesmo um termo para nomeá-lo, tornando-se quase imperceptível.

Notas

[1] Os números apresentados circunscrevem-se a 2014 porque este é o ano de alcance pesquisa e por estes dados serem suficientes para as reflexões que pretendemos elaborar.

[2] Dados adaptados pelas autoras.

[3] Para manter o sigilo sobre os conselheiros entrevistados, optamos por nomes fictícios, sem descrever função ou segmento ocupado no colegiado.

[4] Nos trabalhos de revisão da Resolução 4, o CME realizou plenárias abertas à comunidade escolar.

Referências

ARAÚJO, Bárbara Karolina. *A formação do Segundo Professor de Turma do Estado de Santa Catarina*. 2015. 344 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Florianópolis, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/158780/337029.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 07 dez. 2020.

ARAÚJO, Gilda Cardoso. *Políticas educacionais e estado federativo*: conceitos e debates sobre a relação entre município, federação e educação no Brasil. Curitiba: Appris, 2013.

BRASIL. Lei 9394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 10/09/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota técnica 19/2010*. Brasília: SEESP, 2010.

BRASIL. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial da educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 14 set. 2001a. Seção 1E, p. 34-40.

BRASIL. *Constituição Federal 1988* Brasília: Senado, 1988.

CASTRO, Sabrina Fernandes; MENEZES, Eliana da Costa Pereira; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Iniciação à docência na educação especial. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Staffordshire, UK, v.16, pp.658-661, ago. 2016. Disponível em: https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12326. Acesso em: *11 set. 2020.*

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (São Mateus). *Resolução n.º 11 de 2012* [sem publicação].

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (São Mateus). *Resolução n.º 12, de 15 de dezembro de 2014*. São Mateus, ES: Folha Acadêmica, 2014.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*: formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v. 2.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: WVA Ed., 2000.

FERNANDES, Márcia Alessandra de Souza. *Conselho Municipal de Educação*: figurações, interdependências e políticas de Educação Especial. 2016. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

FRANCO, Lucimar de Lima; NERES Celi Corrêa. As (re)ações dos professores regentes e o auxiliar pedagógico especializado (ape) na escolarização do estudante com deficiência. *Revista Periferia*, v. 9, n. 1, jan./jun. 2017 - Dossiê: Educação Especial e Inclusiva.

GARCIA, Rosalba Martins. C. *Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil***.** Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 jan-mar. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Cidades@*. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/sao-mateus/panorama. Acesso em: 30 abr. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo escolar 2019*. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos. Acesso em: 3 abr. 2020.

LIMA, Kátia Soares Bezerra de. *O trabalho docente e suas repercussões face à inclusão*. 2016, 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016. Disponível em: http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2016-1/dissertacao-katia-soares.pdf. Acesso em: 12 out 2020.

LOPES, Mara Aparecida de Castilho. *Ensinar: "então é função de quem?" Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadua paulista*. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARTINS, Sílvia Maria. *O profissional de apoio na rede regular de ensino*: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95218. Acesso em: 07 dez. 2020.

NUNES, Isabel Matos. *Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de Deficiência Múltipla*: Tensões e Desafios. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A Reestruturação do Trabalho: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 29 set. 2020.

OLIVEIRA, Dalila. Das Políticas de Governo à Política de Estado: Reflexões Sobre a Atual Agenda Educacional Brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponivel em: http://www.cedes.unicamp.br

PINHEIRO, Vanessa Cabral da Silva; MASCARO, Cristina Angélica de Aquino Carvalho. A bidocência como uma proposta inclusiva. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Staffordshire, UK, v.16, pp.37-40, ago. 2016. Disponível em: https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12123. Acesso em: 11 set. 2020.

SANTOS, Danielle Aparecida Nascimento; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; ROCHA, Naiara Chierici da; BARROS, Denner Dias. Educação matemática: a articulação de concepções e práticas inclusivas e colaborativas. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v.21, n1, pp 254-276, 2019. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/38783/pdf. Acesso em: 11 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval; *Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação*. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

VAZ, Kamille. *O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil*: concepções em disputa. 2013. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Florianópolis, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/123143/322561.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 07 dez. 2020.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 95, p. 139-151, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 set. 2020.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. *Revista Interfaces da Educação*, Paranaíba, v.7(19), pp.66-87, Jun. 2016. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029. Acesso em: 11 set. 2020.

Educação como fator de ressocialização de condenados: uma experiência no Método APAC

Education as a factor for the resocialization of convicted: an experience in the APAC Method

La Educación como factor de resocialización de los condenados: una experiencia en el Método APAC

Helenara Regina Sampaio Figueiredo[*]
Gislaine de Oliveira Spínola[**]

Resumo

Este artigo é parte do recorte de uma dissertação, que apresenta uma pesquisa qualitativa realizada em uma unidade prisional modelo a qual adota a metodologia da Associação de Assistência e Proteção aos Condenados (APAC), na cidade de Itaúna/MG. A pesquisa foi realizada com 7 professores que lecionam no estabelecimento prisional na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA). Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados segundo a categorização de Bardin (2016). A pesquisa contou com 2 categorias: "O Professor da APAC e o Eixo Transversal Trabalho e Consumo" e "O Trabalho do Professor e o Método APAC", estas categorias foram divididas em 7 subcategorias. Neste artigo foi abordada a sexta subcategoria "O professor e a importância da educação para a cidadania" com o objetivo de evidenciar a compreensão do docente acerca de seu papel na ressocialização de condenados para a promoção da pacificação social. Conclui-se que o engajamento do professor e a sua atuação em consonância com os documentos oficiais de ensino são fundamentais para a reinserção social.
Palavras-chave: ensino e educação; sistema prisional; APAC; EJA.

Recebido em: 12/02/2019 – Aprovado em: 09/06/2022
https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.9102
ISSN *on-line*: 2238-0302

[*] Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática, Licenciada em Pedagogia, Matemática e Ciência, docente do Programa de Pós- Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, Universidade Pitágoras – Unopar. E-mail: helenara@kroton.com.br. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7974-0818.

[**] Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, especialista em Direito Público, advogada, docente do curso de Direito da Faculdade Pitágoras. E-mail: gisaspinola@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4530-8458.

Este artigo está licenciado com a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

This study is part of a dissertation that presented qualitative research carried out in a model prison unit that adopts the methodology of the Association of Assistance and Protection to the Convicted (APAC) in the city of Itaúna / MG. The research was carried out with 7 lecturers who teach in the juvenile and adult education prison (EJA). The data were collected through semi-structured interviews and analyzed according to Bardin's categorization (2016). The research consisted of 2 categories: "The APAC Professor and the Transversal Work and Consumption Axis" and "The Professor's Work and the APAC Method", these categories were divided into 7 subcategories. This work focusses in the sixth subcategory "The professor and the importance of education for citizenship" was approached with the goal of demonstrating the professor' understanding of their role in the resocialization of convicted persons in order to promote social pacification. It was concluded that the professor engagement and its acting in accordance with official teaching documents are fundamental for social reintegration.

Keywords: teaching and education; prison system; APAC; EJA.

Resumen

Este artículo forma parte de una disertación, que presenta una investigación cualitativa realizado en una unidad penitenciaria modelo que adopta la metodología de la Asociación para Asistencia y Protección al Convicto (APAC), en la ciudad de Itaúna/MG. La investigación fue realizado con 7 profesores que imparten clases en la cárcel en la modalidad Educación para Jóvenes Adultos (EJA). Los datos se recogieron mediante entrevistas semiestructuradas entrevistas semiestructuradas y analizadas según la categorización de Bardin (2016). La investigación incluyó con 2 categorías: "El profesor de APAC y el eje transversal de trabajo y consumo" y "El El trabajo del profesor y el método APAC", estas categorías se dividieron en 7 subcategorías. En este artículo, la sexta subcategoría "El profesor y la importancia de educación para la ciudadanía" con el fin de destacar la comprensión del profesor sobre su papel en la resocialización de los convictos para promover la paz social. Se concluye que la contratación del profesor y su actuación se ajusten a los documentos oficiales de la enseñanza son fundamentales para la reinserción social.

Palabras clave: enseñanza y educación; sistema penitenciario; APAC; EJA.

Introdução

A desigualdade social proporciona a exclusão, a segregação e a vulnerabilidade que, muitas vezes, faz com que o indivíduo destituído do *status* de cidadão entregue-se à criminalidade.

Relatórios do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), do Ministério da Justiça, divulgados em 2017, apontam que o Brasil tem a terceira maior população carcerária do mundo. Aliado a este dado verifica-se o índice de reincidência próximo a 90%, segundo levantamento de 2014.

Embora a Lei de Execução Penal (LEP) traga expressamente os direitos e deveres dos condenados, estes dados comprovam a ineficácia do sistema carcerário brasileiro, isto é, prende-se cada vez mais e ressocializa-se cada vez menos. Os noticiários exibem todos os dias estabelecimentos superlotados, em condições insalubres, abusos de todas as naturezas e um flagrante desrespeito aos Direitos Humanos.

No Brasil, a pena privativa de liberdade limita apenas o direito de locomoção e os direitos políticos do condenado, mantendo-se todos os demais direitos constitucionais, inclusive o direito à educação. (BRASIL, 1988)

Considerando que a educação é ferramenta de transformação social e o ensino, principalmente de condenados, deve ser pautado pela formação para a cidadania, a discussão desse tema é de suma importância para que a pena cumpra seu objetivo ressocializador.

Faz-se necessário o entendimento do termo "ressocializar" segundo o viés do direito penal e uma compreensão exata perpassa pela etimologia da palavra: reabilitação, recuperação, readaptação, reinserção, entre outros léxicos correlatos, segundo Bechara (2004).

O cidadão privado de liberdade precisa novamente inserir-se na sociedade, sentir-se parte do corpo social e ser mais uma vez educado para o respeito às normas destinadas à pacificação social. Neste sentido, ressocialização, reinserção e reeducação podem ser tratadas como sinônimos uma vez que são imprescindíveis para a não reincidência. (ROSA, 2019)

Para que haja justiça social é preciso que todos os direitos sejam respeitados, tanto por parte do cidadão quanto por parte do Estado. Aquele que infringe as leis deve ser punido, entretanto essa punição deve ocorrer em consonância com o Princípio da Dignidade Humana. Pautando-se por esta afirmação, estabeleceu-se o estudo acerca de uma metodologia alternativa de cumprimento de pena e o ensino dos apenados nela inseridos.

Este artigo é parte de uma dissertação de mestrado apresentada em dezembro de 2018, intitulada "Abordagem sobre a temática trabalho e consumo na Educação de Jovens e Adultos na APAC de Itaúna/MG".

Tem-se, aqui, por objetivo evidenciar a compreensão do professor acerca de seu papel na ressocialização de condenados para a promoção da pacificação social. Pretende-se ainda demonstrar a possibilidade de efetivação dos Direitos Humanos e do cumprimento integral da Lei de Execução Penal em um estabelecimento prisional alternativo, assim como apresentar a metodologia APAC no intuito de obtenção da Justiça Social.

Para que este objetivo possa ser alcançado, utilizou-se do arcabouço teórico da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, da *Lei de Execução Penal*, da Metodologia APAC e os documentos oficiais de ensino, dentre os quais merece destaque os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os dados utilizados referem-se apenas a uma subcategoria da pesquisa, qual seja: o professor e a importância da educação para a cidadania.

Ao fim, pretende-se apresentar os resultados da pesquisa, analisados de forma sistemática, envolvendo questões educacionais, carcerárias e humanitárias, com o intuito de colaborar com a discussão em termos sociais.

Dispositivos internacionais que versam sobre o cidadão privado de liberdade

Em 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial, a publicação das atrocidades cometidas pelo Nazismo e o elevado número de mortes em todos os países envolvidos fez-se necessária a criação de um organismo internacional destinado a manter a paz mundial. Assim, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU), nome sugerido pelo então presidente americano Roosevelt, destinada a manter a segurança coletiva, os direitos fundamentais, o progresso social e a paz entre os povos, tendo como signatários cinquenta e um países na data de constituição (CLAUDE, 2005).

A ONU aprovou, em 1948, a resolução 217 na qual institui a Declaração Universal dos Direitos Humanos. O documento que passa a ter vigência em todos os países integrantes das Nações Unidas, inclusive o Brasil, possui 30 artigos e estabelece direitos fundamentais e irrenunciáveis de todo ser humano (TASCA, 2016).

Os Direitos Humanos passam a influenciar a legislação de todos os países que os ratificaram, tendo como fundamento o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana. Neste contexto, estão instituídos os seguintes direitos fundamentais: direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, à propriedade e à educação, dentre outros (CLAUDE, 2005).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, que completou 70 anos, nada mais fez do que positivar os direitos naturais defendidos por John Locke, em 1681. A resolução, deu roupagem nova a uma teoria já concebida há 250 anos antes, por meio do Princípio da Dignidade da Pessoa Humana. No entanto, o Brasil – enquanto signatário da ONU – só incorporou esse princípio ao seu ordenamento jurídico, em 1988, pela Constituição Federal vigente e ainda assim, trinta anos depois, não conseguiu efetivá-lo.

Os Direitos Humanos são vistos de forma pejorativa, "o direito dos mano", por ignorância e desinteresse coletivo atribui-se a eles a função exclusiva de defender bandido. Ouve-se cada dia mais, independente do ambiente, vulgar ou acadêmico, "Direitos Humanos para humanos direitos", principalmente em relação aos presos, excluídos e pessoas em risco social e é esse pensamento que legitima a "criminalização da pobreza" defendida por Wacquant (1999, p. 15). Pessoas socialmente inseridas e detentoras de cidadania raramente buscarão respaldo para defender seu direito à vida, à liberdade, à saúde, à educação e a existir de forma digna.

Por outro lado, a cidadania é alcançada por meio da educação, das relações de trabalho protegidas, da assistência previdenciária, da estabilidade jurídica, da segurança provida pelo Estado, das relações comerciais livres, da liberdade ideológica e religiosa, da igualdade enquanto premissa e tudo isso está contido na Declaração Universal do Direito do Homem. (ONU, 1948).

Esse diploma legal foi bem aceito no âmbito civil, comercial, trabalhista, previdenciário, entretanto, é rechaçado quando o assunto é Direito Carcerário e políticas públicas, devido ao público a que se destinam. Muitos são os desdobramentos possíveis no que se refere a esta questão, mas por questões didáticas serão analisados apenas os aspectos educacionais e carcerários.

O caráter educacional do qual estão revestidos os Direitos Humanos é inegável, a educação não é neutra e ensinar aos jovens sobre os ideais fraternos é a única forma de evitar conflitos sociais e bélicos. Ao estabelecer a educação como direito do cidadão, a impõe como dever do Estado, conforme descrito no artigo 26:

> 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
> 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
> 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (ONU, 1948).

No intuito de garantir a efetivação dos Direitos Humanos, a ONU reuniu-se em Genebra, em 1955, no "Primeiro Congresso das Nações Unidas para a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes" e deste encontro resultam as "Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos" (ALMEIDA, 2014).

O Brasil, enquanto membro fundador da ONU, ratifica esse tratado internacional comprometendo-se a incorporá-lo à legislação pátria. Deste documento merecem destaque os seguintes artigos:

> Art. 40 Cada estabelecimento deverá dispor de uma biblioteca para uso de todas as categorias de reclusos, devidamente provida com livros recreativos e educativos, e os reclusos serão incentivados a utilizá-la plenamente.
> (...)
> Art. 77 (1). Deverão ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos que daí tirem proveito, incluindo a instrução religiosa nos países em que tal seja possível. A educação de analfabetos e jovens reclusos será obrigatória, e a administração deverá prestar-lhe especial atenção.
> (2). Tanto quanto possível, a educação dos reclusos deverá estar integrada no sistema educativo do país, para que após a libertação possam prosseguir os seus estudos sem dificuldade (ONU, 1955).

No entanto, a Constituição vigente no Brasil é a de 1946, anterior à declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), por isso ainda não havia incorporando-a plenamente. O Código Penal de 1940 traz alguns aspectos da execução penal, mas, ainda, existem lacunas legislativas neste sentido (ALMEIDA, 2014).

Sob forte influência dos tratados internacionais, principalmente o que estipula "Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos" (ONU, 1955), é sancionado no Brasil o Projeto de Lei nº 636 que dá origem à Lei n º 3.274/57 – Normas Gerais de Regime Penitenciário. Entretanto, este diploma legal não contemplava o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, incluindo a educação no regime de cumprimento de pena, apenas de maneira formal (ALMEIDA, 2014).

Há que se considerar que a Lei nº 3.274/57 é o primeiro dispositivo legal a normatizar a execução da pena, que até então era negligenciada pela legislação pátria e tratada como apêndice do Direito Penal ou Processual Penal (ALMEIDA, 2014).

Como dito anteriormente, o Brasil passa a ter normatização carcerária, mas, ainda, esta não compreendia o caráter humanitário estabelecido pelos tratados internacionais. Muitos fatores importantes como a educação e as especificidades da execução não tinham aplicabilidade. Posto isto, os direitos inerentes ao preso ainda são vagos, com muitas brechas e omissões na lei (ALMEIDA, 2014).

Infelizmente, essa lacuna jurídica não será preenchida nos próximos anos, dado ao Golpe Militar de 1964. A ditadura militar mancha as "páginas da história brasileira com todo o tipo de arbitrariedades, presos políticos, torturas, estupros, sequestros, desaparecimentos misteriosos e morte de civis" (LIMA, 2012, p. 12).

Houve muitas "prisões por divergências político-ideológicas e não interessava ao governo regulamentar direitos carcerários. Nos "porões da ditadura" há todo o tipo de desrespeito aos Direitos Humanos" (LIMA, 2012, p. 13).

O poder executivo sobrepõe o legislativo e o judiciário, passando o país a ser governado através dos Atos Institucionais (AIs), paralelos à Constituição, dentre os quais merece destaque o AI5 decretado em dezembro de 1968 e vigente por dez anos (LIMA, 2012).

Este período de exceção enfrentado pelo país é o responsável pelo atraso na elaboração de leis que regulamentem a execução penal.

A LEP e demais dispositivos legais pátrios que versam sobre o cidadão privado de liberdade e seu acesso à educação

Em 1984, sanciona-se a Lei de Execução Penal (LEP), que contempla a humanização da pena, especifica todos os direitos e deveres do preso, assim como o alcance da pena privativa de liberdade. O artigo 3º traz a seguinte redação: "[...] ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei. Parágrafo único. Não haverá qualquer distinção de natureza racial, social, religiosa ou política". Assim sendo, a pena privativa de liberdade restringe apenas o direito de locomoção do condenado e seus direitos políticos, mantendo-se todos os demais direitos e garantias fundamentais. (BRASIL, 1984)

Um aspecto importante para este artigo é o direito à educação que passa a ser garantido de forma expressa no artigo 17 e seguintes:

> Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.
> Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.
> Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.
> Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.
> Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.
> Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Em 1988, promulga-se a Constituição Federal sob a égide da recém conquistada democracia que, ainda hoje, é tida como modelo Constitucional, e, assim, considerada

um documento de vanguarda, que abrange todas as garantias fundamentais e sociais do cidadão. Todos os tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário estão recepcionados na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), destacando-se a Declaração dos Direitos Humanos e as Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos (ALMEIDA, 2014).

Valendo-se dos preceitos constitucionais é editada a Lei de Diretrizes Básicas LDB/1996, substituindo a versão de 1961, reformada em 1971. As principais inovações foram: inclusão da Educação Infantil na Educação Básica, duzentos dias letivos anuais, criação do Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentação das verbas federais, estaduais e municipais destinadas à educação, exigência de curso superior para atuar na docência, educação à distância, e uma seção destinada à Educação de Jovens e Adultos – EJA (BRASIL, 1996).

Esses dois dispositivos legais conferem universalidade à educação. Entretanto, estender este direito a toda população brasileira, inclusive à privada de liberdade, não é tarefa fácil.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) inclui o preso na modalidade EJA, por meio da meta 17 que estabelece:

> Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14 (BRASIL, 2001).

Embora o cidadão privado de liberdade, conste em vários dispositivos legais referentes à educação, a aplicabilidade destes ainda é muito pequena, o que motiva o projeto "Educando para a Liberdade". Este projeto foi executado entre os anos de 2005 e 2006, em parceria com o Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO e o governo do Japão (UNESCO, 2006).

Além de ampliar a oferta do ensino carcerário, a intenção do projeto é propiciar uma educação libertadora, crítica, no intuito de formar cidadãos aptos para a cidadania e sujeitos de sua própria história. Os Estados participantes do projeto são Ceará, Paraíba, Goiás e Rio Grande do Sul. A escolha dos participantes deu-se mediante o comprometimento desses governos com a causa da inclusão por meio da educação (UNESCO, 2006).

Este projeto deu origem a vários seminários nos quais outros estados brasileiros são chamados à participação. Alguns teóricos internacionais compõem os eventos que sempre contam com a participação de representantes do Ministério da Educação, da

Justiça, da UNESCO e, por fim, passam a contar com representantes dos presos, que contribuem através de peças teatrais. As discussões giram em torno dos principais problemas enfrentados pelo sistema prisional brasileiro e possíveis soluções (UNESCO, 2006).

Por meio do projeto "Educando para a Liberdade", os problemas e as dificuldades enfrentados pela educação intramuros ganham corpo e podem ser analisados à luz da efetividade. As discussões concentram-se em temas como: material didático, espaço para as aulas, a evasão da escola em função da abertura de postos de trabalho, a possibilidade de remição pelo estudo, o despreparo dos docentes, as condições de violência diária enfrentadas pelos presos, superlotação, a falta de condições básicas de higiene e a destinação dos recursos públicos (UNESCO, 2006).

A relevância deste projeto culmina, entre outras ações, na edição da Resolução 03/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça, que estabelece as Diretrizes da Educação Carcerária e na edição da Resolução 02/2010 do Ministério da Educação, estabelecendo a EJA como modalidade oficial de ensino para os cidadãos privados de liberdade.

Ainda sob influência do projeto "Educando para Liberdade", é estabelecida a remição pelo estudo, a cada doze horas de estudo formal o condenado tem direito a remir um dia de pena, direito concedido pela Lei nº 12.433/11 (BRASIL, 2011).

A remição pelo estudo é um grande passo para a efetivação da educação no sistema carcerário, posto que, confere um incentivo a mais ao detento para aderir aos projetos educacionais. Ainda que ele não tenha a educação como valor, a liberdade é o fim que se pretende.

Em 2013, o Conselho Nacional de Justiça por meio da Recomendação 44/2013, preenche uma lacuna deixada pela Lei nº 12.433/11, que traz a expressão "atividades educacionais complementares", com a possibilidade de remição pela leitura. O preso tem entre vinte e dois a trinta dias para ler uma obra literária e apresentar uma resenha sobre o texto lido. Este trabalho efetuado pelo condenado é avaliado pela direção do estabelecimento prisional, juntamente com o responsável pedagógico e, enviado para o juiz de execução penal, o que confere ao apenado quatro dias de remição, limitados a quarenta e oito anuais, isto é, sendo doze livros por ano (BRASIL, 2013).

Em 2015 a Lei nº 13.163/15 insere o Ensino Médio nos presídios em atendimento ao princípio de Universalização da Educação.

Embora tenha ocorrido um avanço normativo no intuito de efetivar o direito do cidadão privado de liberdade à educação, os obstáculos de ordem prática ainda são

muitos. Falta estrutura física e investimento nas instituições prisionais, além do caráter retributivo da pena ainda estar muito arraigado no corpo social.

Documentos orientadores do ensino

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Fundamental, alterou a forma e o conteúdo do Ensino Fundamental, no intuito de contextualizar as matérias ministradas e preparar os adolescentes para a vida. Atendendo a este propósito, assim como à melhor capacitação dos docentes foi elaborado o documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998).

O PCN tem como fundamento a Lei de Diretrizes Básicas – LDB de 1996 e visa uma formação geral, opondo-se à formação específica que tinha como foco a capacidade de memorização. O objetivo agora é a capacidade de pesquisa, o desenvolvimento de competências para a compreensão e aplicabilidade das informações que se multiplicam cada vez mais rápido dada a globalização e a internet (BRASIL, 1998).

Com o advento da Constituição de 1988, houve uma reforma no pensamento nacional e esta mudança de paradigmas não poderia deixar de afetar a educação. Promulgada e concebida sobre o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, em um período pós-ditadura militar, a essência constitucional é garantista e cidadã.

A nação precisa de cidadãos e é com esse pensamento que o PCN traz objetivos educacionais muito específicos que estão amparados no Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, na Igualdade de Direitos, na Participação e na co-responsabilidade pela vida social (BRASIL, 1998).

Focar na educação para cidadania implica discutir temas como política, distribuição de renda, exploração do trabalho, meio ambiente sustentável, preconceito, discriminação, responsabilidade social e muitos outros capazes de propiciar reflexões profundas, que conduzem ao pensamento crítico. Posicionar-se frente ao mundo é condição essencial para a autonomia e proporcionar essa postura é também função da escola (BRASIL, 1998).

> • posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente;
> • não tratar os valores apenas como conceitos ideais;
> • incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar [...] (BRASIL, 1998, p. 55).

As orientações contidas no PCN almejam a formação humana pautada pela capacidade de escolha, pela convivência ética e por um profundo comprometimento

docente. Os desafios para as práticas educacionais que se pretende são inúmeros, as propostas de mudança nem sempre são bem vistas. Entretanto, o Estado realmente Democrático de Direito não será alcançado sem compromisso com a educação.

O PCN, enquanto direcionamento para o docente, visa flexibilizar o currículo atendendo às particularidades regionais e às demandas sociais mais urgentes. Foram escolhidos alguns temas de grande relevância social para serem trabalhados transversalmente em todas as matérias, com respaldo ético e crítico (BRASIL, 1998).

A UNESCO em parceria com o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, editou uma coleção de livros didáticos voltados para a EJA tendo como foco a questão do Trabalho e Consumo. Propiciar a inclusão dessa parcela social que não teve acesso à escolarização na idade certa não se resume à oferta de vagas, mostra-se necessário contextualizar o aprendizado e conferir-lhe aplicabilidade cotidiana no mundo do trabalho (UNESCO, 2005).

O material foi elaborado como base em textos publicitários ou jornalísticos, trazendo temas voltados para a formação cidadã, possibilitando a compreensão e a busca de direitos. Para isso, abordam-se as questões de preço, marca, consumismo, direitos do consumidor, transações bancárias, pirataria, tributos, direitos do trabalhador, alimentação saudável e escolha de alimentos; enfim, existe aplicabilidade cotidiana do ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) dedicam uma seção para estabelecer e justificar a implantação da EJA como modalidade de ensino dedicada aos cidadãos privados de liberdade e os assegura o mesmo conteúdo, metodologia e didática, guardada as devidas proporções, ministrados nas escolas públicas.

A mudança trazida pelo PCN, assim como a globalização, alterou o perfil do aluno. Lidar com discentes cada vez mais conectados tornou-se um desafio para o professor. A geração pós Constituição de 1988 funciona de forma diferente, prender-lhes a atenção e despertar-lhes o interesse é tarefa dificultosa e a sala de aula torna-se uma zona de conflitos diários. "A impressão que se tem é que alunos e professores falam línguas diferentes e culpam-se mutuamente pelas dificuldades vivenciadas no ambiente escolar" (BRASIL, 2013, p. 9).

O conteúdo programático mudou, a didática foi reformulada, o perfil do aluno também não é mais o mesmo, faz-se necessário capacitar o professor para que ele consiga adequar-se a esta nova engrenagem do saber. Formação e capacitação de professores

é o objetivo do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, criado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, no ano de 2013.

Este documento orienta o professor a rever o conceito de juventude, dar voz ao aluno, trabalhar e discutir conteúdos com base em suas vivências e, principalmente, utilizar a tecnologia em favor do processo de ensino e aprendizagem. O que antes fora idealizado no PCN, "hoje é demanda constante dos alunos, eles só aprendem de forma significativa e contextualizada" (BRASIL, 2013, p. 21).

O aluno precisa ter um projeto de vida e, para que isso aconteça, muitas escolhas são necessárias e, por conseguinte, a responsabilização por elas. A adolescência é uma fase conturbada na qual surgem muitas perguntas de cunho existencial: Em que rede de relacionamentos estou inserido? Com quem devo me relacionar? Quais as minhas habilidades? Que profissão devo escolher? Serei um adulto bem sucedido? O que é ser um adulto bem sucedido? (BRASIL, 2013).

Para responder a estes questionamentos, faz-se imprescindível o conhecimento de si e do mundo, assim como dos fatores de inclusão e exclusão social. Afinal, um projeto de vida viável é aquele que parte do possível, dos recursos disponíveis e é tarefa da escola conscientizar e discutir possibilidades. Logo, a formação para cidadania proporciona a capacidade de discernimento para escolhas socialmente saudáveis (BRASIL, 2013).

APAC: Conciliando execução penal, dignidade e educação em prol da ressocialização

A APAC é um método de ressocialização idealizado por Mário Ottoboni, baseado na valorização do ser humano que se contrapõe à realidade vivida pelo cidadão privado de liberdade, no sistema comum, e tem como objetivo diminuir os altos índices de reincidência, próximos a 80% ((INFOPEN, 2017). O sistema prisional é, e, sempre foi falho por distanciar-se dos objetivos primeiros da pena, quais sejam: ressocialização e prevenção de crimes futuros. (WACQUANT, 1999).

Em 1972, na cidade paulista de São José dos Campos, um grupo católico liderado pelo advogado e jornalista Mário Ottoboni constituiu uma Pastoral Carcerária, objetivando amenizar os sofrimentos impostos aos presidiários de Humaitá. A pastoral foi intitulada Amando o Próximo, Amarás a Cristo (APAC) e todos os integrantes trabalhavam de forma voluntária no intuito de amparar de forma material, moral e espiritual os cidadãos reclusos (OTTOBONI, 2001).

Os trabalhos não eram organizados de forma metodológica, as ações eram empíricas objetivando a dignidade e a ressocialização dos apenados. Neste contexto, o grupo não tinha a menor experiência com cadeias, presos, drogas ou violência, mas, tinham muita fé em Deus e no ser humano (OTTOBONI, 2001).

No intuito de adquirir maior autonomia e titularidade de direitos, criou-se a pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC) no ano de 1974. Vale ressalvar que, embora detentora de personalidade jurídica, a sigla manteve-se com nova denominação no intuito de que fossem preservados os ideais cristãos que deram origem à pastoral (OTTOBONI, 2001).

Em 1979, o único presídio de São José dos Campos, Humaitá, foi desativado por falta de condições físicas para abrigar os presos do regime fechado, o juiz da Vara de Execução Penal após uma reforma parcial no prédio onde funcionava Humaitá, o entregou totalmente à APAC para administração sem o concurso de nenhuma força policial. Há que se considerar que o presídio passou a funcionar apenas com 5 celas e que entregá-lo à APAC foi uma saída emergencial porque as duas polícias se recusaram a administrá-lo (OTTOBONI, 2001).

A experiência de Humaitá deu certo, assistindo aos três regimes foi possível estruturar o método, aperfeiçoá-lo, revisá-lo e difundi-lo. Após funcionar sem o auxílio de força policial ou qualquer tipo de armas, a experiência bem sucedida da APAC, veio a público, e, Mário Ottoboni escreveu livros, bem como realizou seminários e congressos, tanto nacionais quanto internacionais e seu método passou a ser objeto de pesquisa em várias áreas do conhecimento (OTTOBONI, 2001).

Valdeci Antônio Ferreira, morador da cidade de Itaúna, em Minas Gerais, era um desses inconformados com a realidade do sistema prisional. Em 1984, fundou uma pastoral carcerária na cidade e passou a corresponder-se com Mário Ottoboni. Empolgado com as notícias, Valdeci foi conhecer de perto o método APAC e o presídio sem guardas.

A pastoral liderada por Valdeci adquire personalidade jurídica, é o surgimento da primeira APAC de Minas Gerais, em 1986. Assim, seguindo seu trabalho amparando de forma mais efetiva, os presos do regime semiaberto e aberto no intuito de conseguirem apoio social e jurídico para fundar um Centro de Reintegração Social na cidade.

Após uma rebelião na cadeia pública de Itaúna, que a destruiu, anos depois, os presos precisaram ser transferidos provisoriamente para cidades vizinhas, sendo necessário a construção de um espaço para novamente abrigá-los. Nesse sentido, um espaço

modesto que seria o Centro de Reintegração Social foi construído, em 1995, mas, ainda sob os cuidados da polícia (OTTOBONI, 2001).

Em janeiro de 1996, a APAC de Itaúna – com sede própria – passa a abrigar os três regimes, sendo administrada sem o concurso de armas ou policiais, sob a presidência de Valdeci Antônio Ferreira.

Um ano depois a entidade sem fins lucrativos ganha um terreno maior e com o apoio da comunidade, passa a ser construído o Centro de Reintegração Social – CRS, no qual funciona a APAC masculina que é o *lócus* de estudo/objeto deste artigo.

Hoje, a APAC masculina de Itaúna abriga 170 (cento e setenta) recuperandos, divididos em três regimes. O CRS conta com padaria, marcenaria, oficinas para montagem de peças automotivas, fábrica de blocos, produção de mudas e oficinas de laborterapia.

A APAC não é um lugar, e sim "um método de valorização humana para oferecer ao condenado condições de recuperar-se e com o propósito de proteger a sociedade, socorrer as vítimas e promover a justiça" (OTTOBONI, 2001 p. 10).

Inicialmente, percebe-se duas grandes diferenças entre a metodologia e o sistema comum de cumprimento de pena: o local onde a pena é cumprida diferencia-se dos demais estabelecimentos prisionais por não ter vigilância armada, nem agentes policiais e a denominação dada ao cidadão privado de liberdade não é preso e sim recuperando.

Parece utópico um presídio sem armas, sem intervenção policial, onde os condenados não estão uniformizados e são chamados pelo nome de registro. Entretanto, para que esse lugar exista são necessários os seguintes critérios: acolhimento social, sentimento de pertencimento ao grupo, trabalho adequado, religiosidade, assistência jurídica, assistência à saúde, autovalorização, amparo familiar, educação, bons exemplos, progressão de regime, meritocracia e reconciliação.

O autor do método o dividiu em doze passos e afirma que a ausência de qualquer deles compromete todo o trabalho, assim sendo, faz-se necessário apresentá-los na ordem de implementação.

O primeiro passo que compõe o método é a "Participação da Comunidade", sem a aceitação social não é possível iniciar um processo de ressocialização. Mostra-se necessário que a sociedade entenda ser ela a maior beneficiária da recuperação do delinquente, pois diminuindo a reincidência, diminui também a violência.

O segundo passo do método "Recuperando Ajudando Recuperando" visa resgatar o sentimento de respeito ao próximo, de cooperação e trabalho em equipe, no qual os recuperando são estimulados a todo momento a unirem-se, a funcionarem como um

microcosmo social harmônico. "Quando a cela vai bem, todo o presídio vai bem" (OTTOBONI, 2001, p. 43).

O terceiro passo é o "Trabalho", aqui, faz-se necessário considerar a condição psíquica e moral do recuperando, por este motivo o trabalho é classificado conforme o regime de cumprimento de pena.

O quarto passo é "A Religião e a Importância da Experiência de Deus", em que não existe a imposição de uma religião, mas, sim, a presença em todos os atos religiosos que devem ser ecumênicos. Tais atos têm por finalidade a valorização humana por meio da evangelização. Os representantes religiosos são voluntários e pregam a imagem do Deus pai, que ama seus filhos de forma justa e igualitária e assim sendo "ninguém é irrecuperável" (OTTOBONI, 2001, p. 37).

A "Assistência Jurídica" é o quinto passo do método que estabelece que haja de forma muito acessível pelo menos um voluntário, advogado ou estagiário, para esclarecer e requerer todos os benefícios a que o recuperando fizer jus. Outrossim, recomenda-se muita cautela para que a finalidade do método não seja vista tão somente como a liberdade do recuperando.

Ressalta-se que a pena privativa de liberdade não retira do condenado o direito à saúde, preconizado no artigo 5º da Constituição Federal, por isso o sexto passo é "Assistência à Saúde". Logo, um ambiente limpo apresenta-se fundamental para evitar a proliferação de doenças.

Sendo assim, o CRS deve ser limpo, pintado, ter fornecimento de água potável, cuja caixa d'água deve ser lavada pelo menos uma vez por ano, a comida deve estar bem acondicionada e deve haver dedetização periódica. A prevenção é sempre mais fácil e barata, se comparada ao tratamento, no entanto, precisa-se que haja a atuação de profissionais da saúde dentro do CRS, médicos, dentistas, enfermeiros, psicólogos e psiquiatras.

A base do método é a "Valorização Humana" que, também, constituiu o sétimo passo idealizado por Mário Ottoboni. Dessa forma, ao adentrar no sistema prisional, o condenado é despido de toda e qualquer dignidade, a primeira coisa que lhe é tirada é o seu nome, ele passa a ser tratado por um número, depois tiram-lhe as roupas e todos os seus pertences, ocorre a massificação do sujeito pela uniformização.

O recuperando precisa ver-se como protagonista de sua história, mostra-se necessário chamá-lo pelo nome, conhecer seus sonhos, sua família, sua história e, principalmente, fazer com que ele entenda que a mudança é possível, que apesar de ter errado ele continua sendo um ser humano valoroso, merecedor do perdão, do amor e da confiança social. Há que se restituir ao cidadão privado de liberdade sua condição

de ser único, com identidade própria. A construção de uma autoimagem positiva é condição essencial para a ressocialização.

"A família" é de suma importância para a ressocialização do recuperando, mas para isso é preciso que ela esteja estruturada, harmoniosa e bem assistida. E, considerando que no seio familiar encontra-se a origem da maioria dos fatores que geraram a delinquência, é preciso modificar esse ambiente. Assim, são oferecidos cursos e realizados trabalhos psicológicos e assistenciais no intuito de melhor estruturar o grupo familiar, constituindo-se o oitavo passo.

O nono passo é: "O voluntariado e o Curso para sua Formação", considerando que a base sobre a qual se ampara o método APAC é a comunidade e, para que ela esteja totalmente engajada, faz-se necessário que todo o trabalho, com exceção do administrativo, seja voluntário. Essa gratuidade inibe o oferecimento de propina, impede a corrupção e comove o recuperando – para que o trabalho seja realizado de forma adequada são oferecidos cursos de capacitação.

O "Centro de Reintegração Social" consiste no décimo passo e existe para que a LEP seja cumprida, porque embora exista previsão legal de progressão de pena, na prática, muitas vezes o preso não usufrui deste benefício, pois existem pouquíssimas colônias agrícolas ou industriais onde deveriam ser cumpridas as penas do regime semiaberto. A progressão penal funciona como estímulo para que o recuperando se esforce, pois ela o aproxima de seu objetivo maior que é a liberdade.

O "Mérito" é o caminho pelo qual o recuperando alcançará a ressocialização. Na APAC não é requisito para a obtenção de benefícios penitenciários a obediência. Cumprir as normas simplesmente não caracteriza o valor do recuperando. Nada lhe será concedido sem que haja a sua cota de comprometimento com o método. O homem novo e integrado socialmente é uma conquista! Eis o décimo primeiro passo do método.

A metodologia é finalizada com a "Jornada de Libertação com Cristo". Esse passo consiste em três dias de retiro espiritual, destinados à reflexão e ao autoconhecimento. A parábola do Filho Pródigo é o norte da experiência religiosa que é destinada apenas aos recuperandos. Finalizando a jornada, o recuperando encontra-se com seus parentes simbolizando a volta para casa do filho e a acolhida do pai que o recebe em júbilo.

Eis uma síntese do método APAC e seus doze passos para que a pena privativa de liberdade alcance de fato seus objetivos, quais sejam: ressocialização e prevenção de crimes futuros.

A escrita desta seção foi baseada no livro *Vamos Matar o Criminoso?* No qual Mário Ottoboni (2001) explica o método APAC.

Descrição do local de pesquisa

O estudo aconteceu na Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC) na cidade de Itaúna, em Minas Gerais. A escolha do *lócus* de pesquisa se deu em função de ser o único local onde a metodologia criada por Ottoboni foi totalmente implementada, além de ser um estabelecimento prisional em que a LEP é cumprida. A unidade de ressocialização contava, em agosto de 2018, com 170 recuperandos[1], todos do sexo masculino e a maioria participante da educação formal na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A APAC funciona em um prédio próprio e abriga diferentes regimes prisionais, quais sejam: fechado, semiaberto e semiaberto com trabalho externo. Conforme determina a LEP, os recuperandos de regimes diferentes não têm contato. Na comarca de Itaúna, os presos do regime aberto o cumprem de forma domiciliar.

O Regime fechado possui 17 celas e comporta 87 recuperandos, todos têm cama de alvenaria e armário individual. O pavilhão do regime fechado conta com farmácia, consultório médico e odontológico, refeitório, pátio fechado, auditório, biblioteca e oficinas de terapia ocupacional, e laborterapia.

No período noturno, a biblioteca e o auditório funcionam como salas de aula, os espaços são divididos entre séries diferentes. Os recursos didáticos disponíveis são quadro, computadores, projetor, aparelho de TV, aparelho de DVD e livros.

No regime semiaberto, existem 6 celas com 55 recuperandos, todas com camas em alvenaria, armário individual. Este regime possui refeitório, cozinha, padaria, marcenaria, olaria, horta, oficinas terceirizadas, quadra, *playground*, quiosque, suítes para visita íntima, auditório e a sede administrativa.

Neste regime as aulas acontecem no auditório, também com várias séries dividindo o mesmo espaço, são improvisadas aulas no quiosque. Os recursos didáticos disponíveis são os mesmos do regime fechado. Todos os recuperandos do regime fechado e semiaberto são obrigados ao estudo formal e existem turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Existem ainda recuperandos que fazem cursos técnicos e, 2 cursam o ensino superior, na modalidade de Ensino à Distância. Os recuperandos do regime semiaberto com direito ao trabalho externo são 28, divididos em 2 celas, todas estruturadas como as demais, e para estes não há a obrigatoriedade do estudo formal.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) sob o número 2.893.204.

Para alcançar o objetivo foram entrevistados 7 professores voluntários, que atenderam aos critérios de inclusão da pesquisa: lecionarem na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA) na APAC de Itaúna. Para coleta de dados utilizou-se de uma entrevista composta por questões semiestruturadas.

Os professores entrevistados têm entre 30 e 47 anos de idade, todos possuem licenciatura e pós-graduação lato sensu. O tempo de docência varia entre 5 e 26 anos e o tempo de ensino dentro da APAC varia de 8 meses a 5 anos. Foram ouvidos participantes de ambos os gêneros e disciplinas distintas.

Todos os participantes são designados, ou seja, contratados por um ano letivo e estes contratos podem ou não serem prorrogados posteriormente. Não lecionam na APAC professores concursados pelo Estado de Minas Gerais. Sendo esta a política adotada para o projeto de fornecimento de educação formal, por meio da EJA no estabelecimento prisional.

Esta pesquisa foi realizada em cinco etapas, as quais seguem descritas:

1ª etapa – Elaborou-se o instrumento de coleta de dados;

2ª etapa – Validou-se o instrumento de coleta de dados, submetendo-o a uma validação por pares, com professores que participam de um grupo de pesquisa e de professores que lecionam em outras unidades prisionais, a fim de avaliar se as questões foram redigidas com clareza e se são pertinentes à temática. O pré-teste pode evidenciar se ele apresenta, como descrito por Marconi e Lakatos (2003, p. 230) 'fidedignidade', (serão obtidos os mesmos resultados por quem o aplicar) 'validade' (os dados são necessários a pesquisa) e 'operatividade' (o vocabulário é acessível aos participantes).

3ª etapa – Submeteu-se o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa;

4ª etapa – Após aprovação do projeto pelo comitê de ética, coletou-se e tabulou-se os dados;

5ª etapa – Realizou-se a análise dos dados. A análise dos dados proveniente das questões semiestruturadas foi realizada qualitativamente por meio da análise do conteúdo, baseando-se em Bardin (2016).

Em acatamento aos princípios que norteiam as pesquisas realizadas com seres humanos, nenhum participante será identificado. Assim sendo, os entrevistados foram identificados como P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

Para analisar os dados obtidos por meio das entrevistas, optou-se pela Análise de Conteúdo (AC), e tomou-se por referência Bardin (2016). Para a aplicação desta técnica foram necessárias 3 etapas: Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados – inferência e interpretação (BARDIN, 2016).

Na "Pré-análise", estão compreendidos 7 passos, quais sejam: "Leitura Flutuante", que consistiu na audição das entrevistas; "Escolha dos Documentos" e foi a transcrição das entrevistas, "Regra de Exaustividade" caracterizada pela conferência minuciosa entre os áudios. E, as transcrições por permitir a integralidade do material, "Regra da Representatividade" garantia de que a amostra representaria um universo de pesquisa, "Regra de Homogeneidade" a conferência de que foram feitas as mesmas perguntas a todos os entrevistados, "Regra de Pertinência" caracterizada pela certeza de que o material atendia aos objetivos da pesquisa e por último a "Regra de Exclusividade", em que cada elemento deveria constar em apenas uma categoria.

Na segunda etapa, "Exploração do Material" foram definidos os recortes, analisadas as unidades de repetição, a objetividade e estabelecidas as categorias.

Optou-se por 2 categorias pela pertinência das falas e similaridade de conteúdo, observando critérios de exclusão mútua, ou seja, cada recorte pertence a uma única categoria e subcategoria. A primeira categoria referiu-se ao professor e o eixo transversal Trabalho e Consumo, sendo dividida em 4 subcategorias, a saber: Conhecimento da Temática Trabalho e Consumo, Participação em Cursos de Formação Continuada, Efetivação da Abordagem do Eixo Trabalho e Consumo e Interdisciplinaridade. A segunda categoria foi estabelecida com base no trabalho do professor frente o método APAC e suas implicações, compreendendo 3 subcategorias: Dificuldades Enfrentadas Pelos Docentes, O professor e a Importância da Educação para a Cidadania e Conhecimento e Credibilidade do Método APAC.

Na terceira etapa da Análise de Conteúdo, realizou-se o "Tratamento dos Dados – Inferência e Interpretação, que consistiu em conferir significado indutivo e propositivo ao material coletado.

Como explicado anteriormente, o objetivo deste artigo consistiu em demonstrar a compreensão docente acerca da importância do papel do professor na ressocialização dos condenados que cumprem pena na APAC. Assim sendo, a análise dos dados versará sobre a segunda categoria e segunda subcategoria da pesquisa: O professor e a Importância da Educação para a Cidadania.

Os resultados obtidos no método APAC: ressocializar mostra-se possível?

A proposta de formação cidadã vai ao encontro das necessidades dos indivíduos que infringiram as leis por não se ajustarem às normas de conduta, ou ainda, não as perceberem como tal. Muitas vezes o termo correto seria socialização do condenado, porque a ressocialização presume que em algum momento ele possuiu o *status* de cidadão, o que nem sempre ocorre. (ROSA, 2019)

Cidadania pressupõe acesso aos direitos fundamentais e sociais: inclusão, acesso às políticas públicas, direitos trabalhistas, previdenciários, saúde, educação, moradia e lazer (BRASIL, 1988). Neste viés, a maioria dos condenados sempre esteve à margem da condição de cidadão.

O papel do professor vai além da didática e da transmissão de conteúdo acadêmico, espera-se que o docente tenha um pensamento consoante com a reforma do conhecimento trazida pelas diretrizes da educação pós Constituição de 1988, e com a chamada revolução do conhecimento.

A fala dos professores que lecionam na modalidade EJA na APAC de Itaúna reproduz os princípios contidos nos documentos oficiais de ensino e mostram o comprometimento com a formação do sujeito que voltará ao convívio social. "P1: [...] Eu acredito que a educação tem um papel muito importante nessa reintegração, nessa ressocialização, sim [...]" (SPÍNOLA, 2018, p. 94).

Ao conferir importância à educação, esta importância também é conferida ao professor que se apresenta como o veículo que conduz o discente pelos caminhos do saber. A educação formal passa pela mediação docente que percebe-se como parte integrante em um processo de transformação proporcionado pela educação, condição essencial para o exercício desta função.

> P2: [...] muitos entram lá (na APAC) com 30, 40, 50 anos com fundamental incompleto, sem saber ler e escrever, e lá a escola oferece desde a alfabetização até a conclusão do ensino médio. Então, com certeza o cidadão que sai da APAC com o diploma na mão, ele tem muito mais possibilidade de conseguir né? Muito mais possibilidade de conseguir um emprego, uma experiência, saber ler e até uma formação, a visão crítica de mundo mesmo né? (SPÍNOLA, 2018, p. 94).

A fala, acima, revela além da preocupação em transmitir o conteúdo, uma preocupação em despertar o entendimento do mundo. Para que haja inserção é preciso que

o processo social seja compreendido, mostra-se preciso que se reflita sobre os acontecimentos. Neste caso, não há protagonismo sem visão crítica. "P3: [...] Mas eu acho que a educação ela transforma sim, transforma mais é muito, principalmente se ela for bem aplicada, entendeu? [...]" (SPÍNOLA, 2018, p. 95).

Esta concepção transformadora, conferida à educação e aliada à aplicabilidade, nada mais é do que o fundamento sob o qual o PCN e os demais documentos oficiais de ensino foram concebidos.

> P4: [...] eu acho que a gente tem duas formas de ascensão social hoje, você ficar rico ou você estudar, a primeira é muito mais difícil que a segunda. E eu acho que você pode ficar rico por uma sorte do destino, por um trabalho muito duro e aí tem que ser muito mesmo, nós estamos falando da realidade de um país ainda de terceiro mundo, e eu acho que o fato de estudar de passar por essa oportunidade te dá mais, eu vou repetir, te dá maiores oportunidades você tem um leque maior pra buscar quando você faz isso, quando você estuda, não só lá, não só lá no sistema prisional, na vida cotidiana [...] (SPÍNOLA, 2018, p. 95).

Conferir valor à educação e compreendê-la como meio de mobilidade social é a orientação trazida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade para o trabalho na modalidade EJA. O docente mostra que comunga com o arcabouço teórico sobre o qual os documentos de ensino foram elaborados.

> P7: [...] Você vê a alegria quando você está formando uma turma, você vê assim, a sensação para eles *tem* quando eles formam no ensino fundamental é a mesma coisa quando eu formei na faculdade. A relação daquele dever cumprido e a família chora. [...] O caminho é esse, são os estudos fazer com que eles entendam que talvez esse caminho é mais demorado, mas esse que vai ter uma luz no fim do túnel. [...] é cada dia um degrauzinho (SPÍNOLA, 2018, p. 95).

A fala deste professor mostra sua convicção no trabalho realizado, a conscientização para si, bem como para os alunos, sobre a importância da educação para a reintegração social. Pode-se auferir, aqui, a formação integralizada como via de acesso à cidadania.

Considerações finais

A pena privativa de liberdade traz em si acessórios sem previsão legal, violência institucionalizada, abusos sexuais, doenças em virtude das condições de higiene precárias, que culminam na impossibilidade de uma existência digna. (FOUCAULT, 2004)

Embora exista legislação pertinente à execução da pena, garantindo-lhe o caráter educacional e ressocializador, essa ainda não é efetiva. A superlotação e o

desinteresse por políticas carcerárias inviabilizam o acesso aos direitos penitenciários, principalmente ao direito à educação. (ROSA, 2019)

A metodologia APAC é uma opção para o cumprimento do que preconiza a LEP e as normas internacionais de caráter humanitário, uma vez que são cumpridos os direitos à progressão de regime, à educação e ao trabalho. Ao respeitar os dispositivos da execução penal, o método contribui para a efetiva ressocialização, assim, tendo menor reincidência comprovada por várias pesquisas. (SPÍNOLA, 2018)

Evidenciou-se que é possível que cidadãos condenados cumpram sua pena de forma digna e em conformidade com o que preconizam as normas nacionais e internacionais no que se refere a direitos carcerários e humanitários.

A APAC provê a educação formal, que é direito do cidadão privado de liberdade e este ensino é pautado pelo que determina os documentos oficiais de ensino, estando em harmonia com todo o sistema de ensino público. Os princípios norteadores da formação integralizada com vias à cidadania estão sendo aplicados em prol da ressocialização.

Os professores que lecionam na unidade prisional compreendem a importância do seu papel enquanto agentes de transformação social. Os docentes são profissionais comprometidos com o caráter ressocializador da pena e de sua obtenção por meio da educação.

Além de ministrarem os conteúdos estabelecidos na grade curricular, os professores têm a preocupação de formar sujeitos críticos, socialmente inclusos e capazes de mudarem o rumo da própria história. A cada cidadão ressocializado, acredita-se que a educação tenha cumprido seu papel de instrumento de transformação e que mais um passo tenha sido dado em direção à obtenção da Justiça Social.

Sim, é possível ressocializar o cidadão privado de liberdade por meio da educação!

Notas

[1] Termo utilizado para designar o condenado que cumpre pena na APAC.

Referências

ALMEIDA, F. L. de. *Reflexões acerca do Direito de Execução Penal*. 2014. Disponível: <http://www.revistaliberdades.org.br/site/outrasEdicoes/outrasEdicoesExibir.php?rcon_id=210>. Acesso em: 14 de mar. 2018.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016, p. 229.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BRASIL. Congresso. Senado. *Constituição Federal do Brasil*. Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 de maio 2018.

BRASIL. Congresso. Senado. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. *Lei de Execução Penal*. Brasília, DF, 13 jul. 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210compilado.htm. Acesso em: 10 de nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.433/11, de 29 de junho de 2011. Altera A Lei no 7.210, de 11 de Julho de 1984 (lei de Execução Penal), *Para Dispor Sobre A Remição*. Brasília, DF, 30 jun. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm. Acesso em: 10 de abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.163/15, de 09 de setembro de 2015. Modifica A Lei no 7.210, de 11 de Julho de 1984 - Lei de Execução Penal, *Para Instituir O Ensino Médio nas Penitenciárias*. Brasília, DF, 10 set. 2015. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/229993272/lei-13163-15. Acesso em: 20 de maio 2018.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 de nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino***.** <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional (Ed.). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias*: INFOPEN. 2014. Disponível em: http://www.justica.gov.br/news/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf. Acesso em: 10 de jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional (Ed.). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias*: INFOPEN. 2016. Disponível em: http://www.jhttp://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdfustica.gov.br/news/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf. Acesso em: 10 de jul. 2018.

BRASIL. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. *Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. Brasília, DF, 25 nov. 2013. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_25110626_PORTARIA_N_1140_DE_22_DE_NOVEMBRO_DE_2013.aspx. Acesso em: 15 de abr. 2018.

BRASIL. Unesco. Senado Federal. *Plano Nacional de Educação*. 2001. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf. Acesso em: 15 de mar. 2018.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à Educação e Educação para os Direitos Humanos. Sur: *Revista Internacional de Direitos Humanos*, França, v. 2, n. 2, p.01-06, jun. 2004. Semestral. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/revistas/sur/revista_sur_02.pdf#page=37. Acesso em: 16 de mar. 2018.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

LIMA, D. de. *A Ditadura Militar, A Redemocratização e A Democracia Representativa no Brasil*, Blumenau, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/User/Documents/Daniela%20Lima%20redemocratiza%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 23 de mar. 2018.

ONU. Conselho Econômico e Social das Nações Unidas. *Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos*. 1955. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/pfdc/institucional/legislacao2/sistema-prisional/docs/sistema-prisional/regras_minimas.pdf. Acesso em: 6 de mar. 2018.

ONU**.** *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, FRANÇA, 10 dez. 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 6 de fev. 2018.

OTTOBONI, M. *Vamos Matar o Criminoso?* São Paulo: Paulinas, 2001.

ROSA, Paula Nunes Mamede. *A função ressocializadora de acordo com o Poder Judiciário: encarceramento em massa e responsabilidade estatal*. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2019.

SPÍNOLA, Gislaine Oliveira. *Abordagem Sobre a Temática Trabalho e Consumo na Educação de Jovens e Adultos na APAC de Itaúna/MG*. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2018. Disponível em https://repositorio.pgsskroton.com//handle/123456789/22641. Acesso em 21 de abril de 2020.

TASCA, F. A. *Sobre o contexto histórico da Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 2016. Disponível em: https://fatasca.jusbrasil.com.br/artigos/295276361/sobre-o-contexto-historico-da-declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 7 de mar. 2018.

UNESCO. *Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Unesdoc Biblioteca Digital. Brasília, 2005. 324 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143238. Acesso em: 15 mar. 2018.

UNESCO. *Educando para a Liberdade*. 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/educando_liberdade_unesco.pdf. Acesso em: 16 de mar. 2018.

WACQUANT, L. *As Prisões da Miséria*. Rio de Janeiro: Digitalização Coletivo Sabotagem, 1999. Tradução André Teles. Disponível em: http://files.femadireito102.web-node.com.br/200000039-62f056357d/As%20Prisoes_da_Miseria%20Loic_Wacquant.pdf. Acesso em: 8 de fev. 2018.

Diálogos entre educação não escolar e pedagogia: uma experiência de participação

Dialogues between non-school education and pedagogy: an experience of participation

Diálogos entre la educación y la pedagogía no escolar: una experiencia de participación

Simone Martiningui Onzi[*]
Daianny Madalena Costa[**]

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa que objetivou investigar a possibilidade de, por meio de uma gestão pedagógica participativa, articular a construção de práticas pedagógicas significativas em um espaço de educação não formal, que traduzissem a construção coletiva de um projeto pedagógico para o espaço educacional em que se realizava o Programa Recriar – campo empírico do estudo. A metodologia utilizada caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, tendo em vista o caráter participativo e propositivo da investigação. Logo, para sua condução, adotou-se o método da pesquisa ação, pois oferece as condições necessárias para uma construção coletiva. Os sujeitos da pesquisa formaram um grupo de pessoas, que foi denominado "Comitê do Programa Recriar", que se reuniram para dialogar participativamente e construir o projeto pedagógico para o estabelecimento. Nesse processo, foi percebido que diálogo sofre suas contradições entre silêncios e empoderamento – que se verificam a partir dos diversos lugares ocupados pelo conjunto dos membros que compõem o Recriar. Por fim, como resultado, o estudo indicou que é possível pensar, de forma coletiva, práticas pedagógicas significativas para o Programa Recriar, configurando objetivos, intencionalidades e modos de ação que busquem promover a formação integral do ser humano, uma das finalidades da educação não formal.

Palavras-chave: gestão participativa; práticas pedagógicas; educação não formal.

Recebido em: 10/01/2020 – Aprovado em: 07/06/2022
https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.10542
ISSN *on-line*: 2238-0302

[*] Mestra em Gestão Educacional. Especialista em Gestão do Social. MBA em Marketing. Especialista em Gestão Estratégica em Educação. Docente do Curso de Pedagogia na modalidade Presencial e Semi-Presencial e coordenadora do espaço de Brinquedoteca do Centro Universitário da Serra Gaúcha. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1040-5189. E-mail: simoneonzi@gmail.com

[**] Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional (Unisinos). Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7045-0259. E-mail: daiannycosta@hotmail.com.

Este artigo está licenciado com a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

This article is the result of a research that aims to investigate the possibility of, through participatory pedagogical management, articulate the construction of meaningful pedagogical practices in a non-school education space, which translate the collective construction of a pedagogical project for the educational space in which the Recreate Program takes place - the empirical field of study. The methodology used was characterized by a qualitative approach, in view of the participatory and propositional character of the research. Therefore, for its conduct, the action research method was adopted, as it offers the necessary conditions for a collective construction. The research subjects formed a group of people, which was called the "Recreate Program Committee", who met to engage in a participatory dialogue and build the pedagogical project for the establishment. In this process, it was noticed that dialogue suffers its contradictions between silences and empowerment - which are verified from the various places occupied by the set of members that make up the Recreate. Finally, as a result, the study indicated that it is possible to think, collectively, significant pedagogical practices for the Recreate Program, setting objectives, intentionalities and modes of action that seek to promote the integral formation of human beings, one of the purposes of non-formal education.
Keywords: participatory management; pedagogical practices; non formal education.

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación que tuvo como objetivo investigar la posibilidad de, a través de la gestión pedagógica participativa, articular la construcción de prácticas pedagógicas significativas en un espacio educativo no formal, que se traducen la construcción colectiva de un proyecto pedagógico para el espacio educativo en que tiene lugar el Programa Recreate - el campo de estudio empírico. La metodología utilizada se caracterizó por un enfoque cualitativo, en vista del carácter participativo y proposicional de la investigación. Por lo tanto, para su conducta, se adoptó el método de investigación de acción, ya que ofrece las condiciones necesarias para una construcción colectiva. Los sujetos de investigación formaron un grupo de personas, llamado "Comité del Programa Recreate", que se reunieron para entablar un diálogo participativo y construir el proyecto pedagógico para el establecimiento. En este proceso, se observó que el diálogo sufre sus contradicciones entre los silencios y el empoderamiento, que se verifican en los diversos lugares ocupados por el conjunto de miembros que componen el Recreate. Finalmente, como resultado, el estudio indicó que es posible pensar, colectivamente, prácticas pedagógicas significativas para el Programa Recreate, estableciendo objetivos, intencionalidades y modos de acción que buscan promover la formación integral de los seres humanos, uno de los propósitos de la educación no formal.
Palabras clave: gestión participativa; prácticas pedagógicas; educación no formal.

Introdução

Consideramos que há, na educação uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de compartilhar saberes e, no que diz respeito às suas finalidades e objetivos. Defendemos, por isso, a viabilidade de potencializar fazeres para que

os indivíduos, inconclusos, façam-se e tornem-se cidadãos - do, com e no mundo; por meio da educação, homens e mulheres fazem-se e refazem-se (FREIRE, 2000). E, é nesse sentido, que compreendemos que tais "processos intencionais de aprendizagem deixa de ser uma responsabilidade exclusiva dos sistemas escolares, passando a ser equacionada em função de uma pluralidade de tempos, lugares e de exigências de conhecimento" (BAPTISTA, 2008, p. 8). Ademais, confirmamos a importância de haver uma articulação em seu caráter proposital, propositivo, a partir da participação. Por isso, nossa pesquisa, manifestou-se como aporte acerca da alternativa viável da educação não formal, ancorada nos princípios da pedagogia social, tornar sua intencionalidade e seus objetivos pedagógicos a partir de práticas educativas construídas coletivamente.

Práticas essas que se apresentaram como *práxis*, porque partiram não de um mero exercício de influências, mas pelo contrário, de um fazer comprometido, ético e intencional (FRANCO, 2003). Assim, é pela práxis que compreendemos todo ato educativo, quando atrelado à inexorável potência de "ser mais", de ir e ser além, de transformar-se (ROSSATO, 2008).

Dessa forma, o presente artigo se origina de um recorte da pesquisa realizada para a conclusão do curso de mestrado, na modalidade profissional, e teve como principal objetivo, elaborar um plano de ensino baseado em vivências de participação sobre as questões que envolviam o cotidiano de um empreendimento social que se fundava no propósito de contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes de seu tempo - cidadãos ativos na sociedade. Portanto, justificou-se uma gestão pedagógica voltada para a participação, que iria pensar essas práticas de forma coletiva, levando em consideração a mobilização de ideias e ideais de todos os sujeitos que ali eram parte interessada e que contribuíam para o desenvolvimento do espaço não formal de educação, escopo desta pesquisa.

É no processo de construção coletiva que acontece o repensar sobre a prática, com a oportunidade de combinar o fazer pedagógico com a reflexão. E pensar sobre ela implica buscar alternativas para a mudança e tomar decisões, consolidando a ação pedagógica numa práxis transformadora e significativa (DALBERIO, 2008). Logo, esses momentos de discussão, ao serem organizados e planejados, possibilitaram a escuta do ponto de vista de cada sujeito e suas concepções frente às práticas pedagógicas que eram desenvolvidas, bem como objetivos e metas que se pretenderam alcançar, e como ocorreria um processo de avaliação.

Assim, se a educação não formal é "um modo de educar construído como resultado do processo voltado para os interesses e necessidades dos que dela participam" (GOHN, 2010, p. 19), torna-se fundamental que a gestão pedagógica se efetive de

forma participativa, ou seja, que todos os atores implicados com a instituição possam se envolver, colaborar e partilhar do processo de construção do plano de ensino.

A educação não formal como práxis educativa: caminhos participativos

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu primeiro artigo (BRASIL, 1996), define o conceito de educação como aquele que abrange "processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, nas convivências humanas, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais", abrindo, assim, um caminho institucional aos processos educativos que ocorrem em espaços não formais de educação (GOHN, 2010).

Assim, nesse estudo, conceituamos educação não formal como um,

> processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (GOHN, 2010, p. 33).

Dessa forma, os espaços não formais de educação possibilitam o desenvolvimento de alguns objetivos que lhes são específicos, voltados para as singularidades das práticas desenvolvidas nesses locais, ressaltando que o "aprendizado gerado e compartilhado da educação não formal não é espontâneo porque os processos que o produz têm intencionalidade e propostas" (GOHN, 2010, p. 16).

Posto isso, é importante ressaltar que a conceituação de educação é um fenômeno complexo e heterogêneo, com uma diversidade de práticas e processos formativos. Por isso, buscando romper o paradigma de setorização da educação, em que o "ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia" (BRANDÃO, 2007, p. 26), é que, neste estudo, abordamos as diferentes modalidades de educação não como gêneros díspares, mas sim que se complementam dentro da multiplicidade educativa.

Além disso, perguntamos sobre quem são os autores(as) e protagonistas das transformações pedagógicas que ocorrem no interior da educação não formal – em especial do programa Recriar (objeto de estudo dessa pesquisa)? Noutras palavras, procuramos analisar se os espaços de participação existentes no contexto do Recriar podem viabilizar as mudanças necessárias para aprofundar-se como um instituído, no qual aposta sua

comunidade, desenvolvendo-se e tornando-se cada vez mais coletivo, a favor de quem se destina.

Logo, sabendo-se da importância da educação não formal torna-se relevante para modificar esse cenário, superar o desafio de, nessa era globalizada, construir e implementar processos educativos no interior de grupos, associações, movimentos sociais etc, os quais contemplem a autonomia, que explicitem as diferenças entre ocupar espaços públicos somente, e ocupá-los com visão crítica de mundo (GOHN, 2010).

Dessa forma, ao abordarmos a construção e implementação de processos educativos, falamos inevitavelmente da intencionalidade pedagógica e da Pedagogia por trás das ações que serão realizadas nos espaços de educação não formal. Segundo Libâneo (1998, p. 28),

> o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não formal. Apesar disso, não deixa de ser surpreendente que as instituições e profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas desconheçam a teoria pedagógica.

Portanto, "pode-se dizer que a Pedagogia inventa as práticas educativas e seus processos. Isso significa que onde houver educação intencional – devidamente planejada - os conhecimentos pedagógicos serão acionados" (FABRIS; DAL´LGNA; KLAUS, 2013, p. 12).

Congruente às ideias defendidas por Fabris, Dal´lgna e Klaus (2013), Libâneo (1996, p. 117) afirma que

> em todo o lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade há aí uma pedagogia [...]. Pedagogia é uma área de conhecimento que investiga a realidade educativa, no geral e no particular [...]. Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação [...]. Em outras palavras, pedagogo é o profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações.

Assim, uma vez que os espaços não formais de educação desenvolvem práxis educativas com intencionalidade, pode-se compreender que também são espaços de Pedagogia e que por consequência necessitam de pedagogos para, junto aos demais sujeitos que atuam ou participam dessas práxis, pensar as ações pedagógicas que ali serão desenvolvidas. Conforme Libâneo (1996, p. 128),

> o pedagogo entra naquelas situações em que a atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria de ensino: na definição de objetivos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais de ensino, nas peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem, na detecção de problemas de aprendizagem entre alunos, na avaliação etc. O pedagogo entra, também, na coordenação do plano pedagógico e planos de ensino, da articulação horizontal e vertical dos conteúdos, da composição das turmas, das reuniões de estudo, conselho de classe etc.

Logo, o pedagogo é quem "lida com os meios intelectuais e técnicos que possibilitam o ensino e a aprendizagem de modo ótimo" (GHIRALDELLI JR, 2007, p. 12). Nesse cenário educativo e pedagógico, para a educação não formal cabem os processos educativos que ocorrem fora das escolas, em situações organizacionais da sociedade civil, ações coletivas referentes ao terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e entidades sem fins lucrativos da área social e ainda projetos comunitários e sociais (GOHN, 2011).

Por isso, nesses espaços é fundamental delinear práticas educativas que considerem o "mundo em que vivem", os sujeitos que dali participam, ou seja,

> qualquer que seja o caminho metodológico construído ou reconstruído, é de suma importância atentar para o papel dos agentes mediadores no processo: os educadores, os mediadores, assessores, facilitadores, monitores, referências, apoios ou qualquer outra denominação que se dê para os indivíduos que trabalham com grupos organizados ou não. Eles são fundamentais na marcação de referenciais no ato de aprendizagem, eles carregam visões de mundo, projetos societários, ideologias, propostas, conhecimentos acumulados etc. Eles se confrontarão com outros participantes do processo educativo, estabelecerão diálogos, conflitos, ações solidárias etc. [...] Por meio deles podemos conhecer a visão de mundo que estão construindo [...] (GOHN, 2010, p. 47).

Assim, as inquietações iniciais têm a ver, primeiramente, com os espaços de participação - o que os caracteriza? E o que vem a ser participação? Por isso, compreendida muitas vezes, por conceituar como consentimento, - atribuição da autoridade em consultar sobre um assunto determinado, não significando decisão na execução final, mas somente uma prerrogativa que compete à autoridade hierarquicamente superior. A essa forma designamos como "pseudoparticipação". Aqui estaremos nos filiando, ao contrário, à concepção pretendida por Gohn (2001), denominada "democrático-radical" que postula a participação para fortalecer a sociedade civil a partir de seu caráter plural e da criação de uma nova cultura de dividir responsabilidades (GOHN, 2001). Essa participação apontará uma nova realidade social e terá a comunidade como parceira, pois será coautora na transformação social. Participação aqui, portanto, se articula com cidadania.

A educação, por sua vez, pode nos remeter à possibilidade efetiva de homens e mulheres refletirem sobre si e seus contextos, e construírem uma experiência que promova a cidadania, por isso, a participação possibilita a compreensão de que quanto mais se exercita a discussão coletiva, mais se capacitam seus diversos segmentos para a busca de respostas à própria práxis educativa.

Assim, torna-se possível "dar um significado a vida dos sujeitos" quando sugere-se a transformação da realidade desses, que, segundo Garcia (2005), é uma das intenções da educação não formal, a qual tem o compromisso de favorecer e oferecer diferentes possibilidades de exercício de diálogos e vivências. Assim, identificando quais dimensões que farão parte da construção de uma proposta de aprendizagem não formal, elas podem, segundo Severo (2015a, p. 573), adquirir caráter de prática pedagógica quando

> suas intencionalidades são explicitadas e configuram modos de ação sistematizados com base numa concepção pedagógica que relaciona finalidades e metodologias educativas, atuando como elemento mediador da sua realização como atividade humana inserida em múltiplos contextos.

Dessa forma, nos espaços de educação não formal a elaboração de uma metodologia que leve em conta seu desenvolvimento por meio das práticas pedagógicas e suas intencionalidades, dependerá, segundo Gohn (2011), "da capacidade de sistematizar os processos de interação e aprendizagem, compreendendo os sujeitos pensantes/falantes no interior dos processos sociais em movimento dentro das instituições".

Logo, a prática pedagógica realiza-se por meio de sua ação científica sobre a práxis educativa (metodologia), "visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas, dar-lhe suporte teórico, teorizar com os atores, transformá-la mediante um processo de conscientização de seus participantes" (FRANCO, 2012, p. 169). Por isso, para Xavier e Fernandes (2008, p. 258), é possível "afirmar que a aula em espaços não formais é um movimento de reflexão e ação que permeia todos os momentos interativos do sujeito ao longo de sua vida, nos quais as ações de educar, ensinar e aprender são inseparáveis". Em outras palavras, é possível dizer que na educação não formal

> o trabalho pedagógico ocorre de forma colaborativa e mais orientada por valores humanos do que por valores econômicos, respeita a diversidade e a pluralidade de ideias, valoriza os conhecimentos prévios dos sujeitos envolvidos no processo educativo, preocupa-se com o que é significativo para eles, respeita o tempo e as possibilidades de cada um e prima pelo cuidado nas relações de ensino (XAVIER; FERNANDES, 2008, p. 260).

Nesse cenário, o conhecimento pedagógico é construído e aplicado em diálogo com as demandas da prática, buscando produzir a reflexidade, consistindo assim em um modo de intervenção, que é organizado e fundado baseado nos princípios que norteiam os espaços não formais de educação (SEVERO, 2015b). Refere-se, dessa forma, a um processo sociocultural e histórico que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias próprias de cada cultura e local (GOHN, 2014).

Diante disso, segundo Severo (2015b, p. 229),

> o potencial transformador das práticas pedagógicas em espaços não formais não se limita ao espaço/tempo imediato que a restringe. Quando uma prática consegue alcançar um significado formativo para seus autores, os objetivos de desempenho individual, grupal, institucional ou social que a informam se conectam mais efetivamente entre si, configurando uma rede de combinação de resultados que produzem transformações em cadeia e em movimento mútuo. Ou seja, as pessoas se desenvolvem e desenvolvem o meio em que estão inseridas reciprocamente, fazendo com que os resultados obtidos em um primeiro momento sejam tomados estrategicamente como base para a conquista de novos resultados que podem se reproduzir em escala institucional, comunitária e social.

Percebe-se, assim, que, para uma prática pedagógica ser transformadora e significativa, precisa ter sentido para os sujeitos participantes do processo, desde sua elaboração até sua execução. Dessa forma, quando o educador leva em conta os saberes da experiência de mundo dos educandos, de suas experiências de vida, o educando é capaz de estruturar a própria aprendizagem, posto que o novo conhecimento teve sentido para ele (FREIRE, 2008).

Isso posto, descortina-se o vínculo entre a prática pedagógica e a realidade social: conjugar o verbo aprender a aprender com o aprender a viver. Aprende-se ensinando, participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes, escolhendo procedimentos. Ensina-se aprendendo pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. O processo da aprendizagem é um processo global (ARROYO, 1994). Sendo assim, "a aprendizagem torna-se significativa porque os conteúdos, procedimentos e recursos são selecionados cuidadosamente e os participantes estão interessados, colaboram e se mostram felizes" (XAVIER; FERNANDES, 2008, p. 249).

Por isso, entendemos que a educação não formal, quando desenvolve práticas pedagógicas significativas, está propondo uma dinâmica educativa ampliada, em que as pessoas tenham oportunidade de aprender para se situarem de forma melhor quanto aos seus objetivos e para que a socialização de saberes e práticas pedagógicas, políticas

e culturais implique um contexto de maior participação e conscientização social (SEVERO, 2015b).

Em suma, compreende-se que, para dar significado às práticas pedagógicas em espaços não formais de educação, é preciso identificar suas intencionalidades e propósitos, por meio dos conhecimentos e das experiências das partes envolvidas nesses espaços. Para isso, se faz necessário potencializar a gestão, para que saiba ouvir, de forma a suscitar um processo reflexivo, que busque, por meio da participação e construção conjunta, a transformação da realidade.

Nesse cenário, é pelo compromisso e em nome da construção de uma sociedade democrática e da promoção de maior envolvimento das pessoas nas organizações sociais em que atuam, com as quais se relacionam, e das quais dependem, que se favorece a realização de atividades que possibilitam e condicionam a participação (LÜCK, 2011). Essa participação, segundo Lück *et al*. (2012, p. 18-19), caracteriza-se

> por uma força de atuação consciente, pela qual membros de uma unidade social se reconhecem e assumem seu poder de exercer influência social, de sua cultura, e de seus resultados, poder esse resultando de suas competências e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são feitas.

Assim, para colocar em prática esse processo participativo, segundo Gandin (1994, p. 136), "não é suficiente pedir sugestões e aproveitar aquelas que pareçam simpáticas ou que coincidam com pensamentos ou expectativas dos que coordenam: é necessário que o plano se construa com o saber, com o querer e com o fazer de todos".

Nessa perspectiva, ainda vale ressaltar que, segundo Libâneo (2004, p. 328), "a participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas, da sua estrutura organizacional e da dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável à maior aproximação entre os sujeitos". Ou seja, uma vez que se assume o compromisso de participar, a possibilidade de uma ação na perspectiva de construção coletiva exige a presença de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo, resultando na democratização das relações e intervenções que acontecem na escola, contribuindo para o aperfeiçoamento administrativo-pedagógico (HORA, 1994). Todavia, essa democratização dependerá do engajamento das partes interessadas no desenvolvimento de um espaço "pensado por todos e para todos". Para Lück (2011, p. 47),

> o engajamento representa o nível mais pleno de participação. Sua prática envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e

> envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas. Em suma, participação como engajamento implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir a responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação visando promover os resultados propostos desejados.

Logo, diante do engajamento dos sujeitos envolvidos em um ambiente educacional que promove participação, torna-se possível construir conhecimentos a partir de práticas escolares coletivas, fomentando essa concepção como processo fundamental, que sustenta e faz avançar a gestão da escola e a qualidade do trabalho educacional (LÜCK, 2011).

Nesse sentido, para Freire (1985, p. 14), é preciso "pensar como as ideias se concretizam nas ações e na mente dos indivíduos ou dos grupos, para interpretar a realidade e decidir transformá-la, ou não transformá-la". Além disso, para Streck e Adams (2006, p. 115), "os lugares de participação são também - e quem sabe, sobretudo – espaços de aprendizagem da cidadania".

> O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar [...]. Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...] Isto é verdade se se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer (FREIRE, 1977, p. 48).

No que diz respeito à gestão pedagógica participativa em um espaço não formal de educação, é preciso pensar a construção de suas práticas educativas baseada na relação de que a teoria advém não só, mas também, dos sujeitos que desse local participam, de suas experiências e realidade. Dito de outro modo, é conceber uma educação como objeto dos movimentos e dos processos participativos, do mesmo modo como um conjunto sistemático de concepções, imagens e comportamentos que se desenvolvem no interior de um grupo social determinado, revelando a compreensão dos significados estabelecidos pelos sujeitos e a maneira como isso é incorporado nas práticas pedagógicas desses espaços (PEREIRA, 2015). Em suma, para Freire (1985, p. 31),

> [...] é preciso estabelecer um diálogo entre nossas diferenças e nos enriquecermos nesse diálogo. Assim, [...] não podemos julgar a cultura do outro através dos nossos valores, mas sim aceitar que existem outros valores, aceitar que existem as diferenças e aceitar que, no fundo, essas diferenças nos ajudam a compreender a nós mesmos.

Diante disso, a gestão, ao desenvolver uma cultura participativa nova, implica a criação de coletivos compartilhados de diferentes formas e que desenvolvem saberes

não apenas normativos, mas saberes que orientam as práticas sociais, que constroem novos valores, a partir de um grupo de pessoas diferentes com metas iguais. Isso tudo está no campo da educação não formal (GOHN, 2006). Assim, compreende-se que a gestão pedagógica participativa é fundamental, "pois é assim que todos os envolvidos no processo educacional da instituição estarão presentes nas decisões e construções propostas (planos, projetos, programas e ações) como no processo de implementação, acompanhamento e avaliação" (LIBÂNEO, 2004, p. 316).

Metodologia

Neste momento, traremos o caminho metodológico percorrido. Aqui estará dividido em duas subseções: a contextualização do campo empírico e o Delineamento da Pesquisa.

Contextualização do Campo Empírico

O Instituto Adelino Miotti (IAM) é uma associação sem fins lucrativos que atua como espaço de educação não formal e desenvolve ações sociais educativas desde sua inauguração, em outubro de 2011. O IAM é mantido pelo Grupo Soprano, sendo o alicerce no desenvolvimento das ações de responsabilidade social das empresas. Localiza-se na cidade de Farroupilha, interior do Rio Grande do Sul. Entre as ações que a instituição desenvolve, destaca-se o Programa Recriar, que objetiva oportunizar uma formação pessoal e profissional para jovens de 16 a 18 anos, qualificando-os para o mundo do trabalho e para a vida, possibilitando assim que se tornem profissionais bem-sucedidos no mercado atual e cidadãos ativos na sociedade. Em 2016, ano que o Instituto completou cinco anos de atividades, o Recriar ganhou um prêmio como uma das melhores práticas de responsabilidade social, entre cases nacionais e internacionais que participaram do Encontro Sul-Americano de Recursos Humanos (ESARH).

O Programa atende jovens em situação de vulnerabilidade social da comunidade de Farroupilha (RS), sendo o único programa na cidade que oferece atividades nos turnos da manhã e da tarde e oferece como práticas pedagógicas as seguintes atividades: Curso técnico profissionalizante no Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (turno da manhã); Formação para a Vida; Português Instrumental; Inglês; Informática; Educação para a Saúde e Atendimento às tarefas escolares (turno da tarde). No turno da noite, os jovens frequentam o Ensino Médio Regular. Todas as atividades oportunizadas pelo Recriar são gratuitas, bem como transporte, alimentação e uniforme.

O Recriar desenvolve sua metodologia pedagógica contando com a duração de dois anos para a realização das atividades. Porém, a partir de 2018, atendendo às exigências de readequação de sua carga horária, o Recriar passou a ter somente um ano de extensão. Como consequência disso, a metodologia pedagógica, estrutura e funcionamento do programa precisaram ser reconstruídos e reformulados para atender essa nova realidade. Surgiu assim, a oportunidade (necessidade) de escrever um novo plano de ensino, que pode ser realizado de forma participativa, gerando significado, pois contou com todos os sujeitos envolvidos no programa (alunos, participantes egressos, gestão da instituição, representante da mantenedora, pais de alunos...), tanto no processo de construção, como de implementação do plano de ensino.

Delineamento da Pesquisa

A pesquisa realizada caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, tendo em vista seu caráter participativo e propositivo no que tange à construção coletiva de práticas pedagógicas significativas para o Programa Recriar – campo empírico deste estudo. Para Gil (2008, p. 272), "por meio do método qualitativo, o investigador entra em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada, permitindo um contato de perto com os informantes."

Assim, a metodologia qualitativa possibilita uma maior aproximação entre pesquisador e sujeitos participantes do estudo. Para Creswell (2014, p. 52), "conduzimos pesquisa qualitativa quando desejamos dar poder aos indivíduos para compartilharem suas histórias, ouvir suas vozes [...]". Essa aproximação torna possível a compreensão e significação de diferentes ideias e visões elencadas pelos partícipes da pesquisa.

Para a condução da investigação, utilizaremos o método da pesquisa-ação. Thiollent (2011, p. 14) define pesquisa-ação como:

> [...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Isso evidencia que a escolha deste método permite a construção do conhecimento com a participação de todas as partes interessadas, porque compreende a "pesquisa" como apropriação dos próprios sujeitos envolvidos e a "ação" como aplicação desta, com intuito de modificar a situação atual. Dessa forma, "a pesquisa-ação é uma técnica

de intervenção coletiva e, portanto, uma técnica de mudança social" (DIONNE, 2007, p. 75).

Neste estudo, o espaço de educação não formal foi o Programa Recriar, a gestão pedagógica participativa foi compreendida pela articulação entre a coordenação pedagógica e pelos representantes de todas as partes interessadas do programa, que, juntos, colaboraram na elaboração de um novo "plano de ensino", visando o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas. Esses sujeitos, que julgamos terem relevância para este estudo, foram aqueles reconhecidos como pessoas que valorizam o programa e de alguma forma o influenciam. A este grupo denominamos de Comitê do Programa Recriar (CPR), composto pelos seguintes atores: presidente e vice-presidente do Instituto Adelino Miotti, coordenadora pedagógica da instituição, coordenadora de recursos humanos da empresa Soprano (mantenedora do Instituto), dois alunos egressos do programa, um aluno representante da turma que atualmente participa do Recriar, responsáveis (pai e mãe) de um aluno egresso do programa e professores que ministram as demais atividades ofertadas pelo programa.

Assim sendo, a pesquisa efetivou-se através de reuniões quinzenais, com carga horária de duas horas por encontro e iniciou-se em março de 2017, estendendo-se até setembro do mesmo ano. Dessa forma, a intervenção coletiva aqui proposta ocorreu na medida em que as reuniões aconteceram e novos conhecimentos foram elaborados pelos participantes, mediante a dialogicidade e estudos realizados nos encontros. Com o registro destes novos conhecimentos, a gestão pedagógica delineou o novo plano para o programa, validando-o com os partícipes, em todas as suas etapas e, quando foi concluído, propôs a mudança na prática com os jovens que participavam do Recriar, em 2018.

Diante disso, a abordagem qualitativa como metodologia que compôs este estudo, objetivou construir, por meio da pesquisa-ação, um movimento que reconheceu a importância da participação, mediante as percepções do que cada sujeito tinha a dizer e contribuir, fortalecendo o processo de construção de práticas pedagógicas significativas a partir da experiência, da escuta, de conhecimentos empíricos e epistemológicos.

Na coleta de dados, foram utilizadas as técnicas de observação participante e a criação de um diário de pesquisa para registro das ideias mais significativas de cada encontro. Para a análise de dados, foi adotada a técnica de análise de conteúdo.

Caminhos da Gestão Pedagógica Participativa

A presente pesquisa buscou investigar, por meio de uma gestão pedagógica participativa, a possibilidade de articular a construção de práticas pedagógicas significativas para o Programa Recriar, que traduzissem a visão coletiva do CPR. Diante dessa proposta e analisando também o problema apresentado, bem como os objetivos específicos desse estudo, consideramos importante abordar o percurso percorrido pelo Comitê nas reuniões que proporcionaram as "descobertas" que realizamos nessa pesquisa.

Assim, a partir do momento em que foram efetuados os convites para a participação no CPR, houve um grande engajamento dos sujeitos em todas as etapas do processo e foi perceptível o interesse do coletivo para que tivéssemos sucesso ao longo do desenvolvimento do percurso estabelecido para o estudo. Dito isso, consideramos importante ressaltar também que, durante o itinerário foi necessário superar diferentes desafios que fizeram parte da construção de uma relação sólida de respeito e confiança entre os participantes. Por isso, consideramos relevante explicitarmos neste momento o crescimento e desenvolvimento do grupo e sua contribuição para o Programa Recriar com o resultado desse trabalho, pois, conforme afirma Lück (2011) formas e pensamentos distintos direcionados aos mesmos fins cumprem um papel essencial na formulação de metas, formas de ação e opções de desenvolvimento futuro.

Dessa forma, após os convites individuais para participação, iniciamos as reuniões coletivas em 01/03/2017. Nesse primeiro momento, os sujeitos apresentaram-se para o grupo e relataram suas expectativas em relação ao CPR,

> Espero ver o processo como um todo e o resultado final (Sujeito 4).
> Oferecer meu máximo e acreditar, aprendendo com as atitudes diferentes (Sujeito 3).
> Sinto-me emocionada em poder continuar fazendo parte de algo tão importante como foi para o meu filho ter participado do Programa Recriar (Sujeito 9).
> Quero poder ajudar outras pessoas, assim como fui ajudado (Sujeito 8).
> Quero ajudar a transformar o Recriar, para dar oportunidade a outros jovens (Sujeito 7).
> Quero ver a reescrita a várias mãos e pensamentos, enriquecer o trabalho, sei que não vai ser fácil (Sujeito 2).

Nesse mesmo encontro, abordamos as expectativas e receios do grupo e construímos de forma coletiva o conceito de participação para os integrantes do CPR. Além disso, foi explicitado o objetivo do Comitê ter sido formado e o percurso que o grupo teria pela frente. Ao final do encontro, um dos participantes trouxe a seguinte fala: "o que vamos fazer aqui é quase como escrever um projeto pedagógico de uma escola" (Sujeito 5). A fala desse sujeito é ancorada por Freire (1985, p. 38) quando afirma que

"o ponto de partida de um Projeto Político-Pedagógico, tem de estar exatamente nos níveis de aspiração, nos níveis dos sonhos, nos níveis de compreensão da realidade e nas formas de ação dos grupos".

Além disso, como o estudo proposto dependia de uma participação efetiva do CPR, logo no primeiro encontro, consideramos necessário e importante que fossem apresentados os conceitos de participação abordados na fundamentação teórica deste estudo oportunizando um momento de reflexão individual aos participantes e de diálogo coletivo sobre as percepções em relação aos conceitos apresentados. Com essa perspectiva, apresentamos excertos dos conceitos de participação de Lück *et. al* (2012)[1]; Gandin (1994)[2]; Silva (2006)[3] e Bordenave (1994)[4], que foram entregues aos participantes em um pedaço de papel para que fizessem uma leitura e reflexão individual e depois, de forma voluntária, realizamos a leitura coletiva de todos os conceitos, socializando as opiniões formadas pelos indivíduos. Foi um momento que ocorreu a participação de todos, gerando a oportunidade de os sujeitos da pesquisa relatarem o que consideram, baseado nos conceitos teóricos, ideias debatidas e percepções individuais, que para eles seria o "participar" necessário para o Comitê do Programa Recriar.

> Participação de todos, de quem faz parte, de quem trabalha (Sujeito 1).
> Participar de algo novo, coletivo com visões diferentes e pessoas diferentes (Sujeito 8).
> Intensidade para que o trabalho ocorre de forma harmoniosa, tem que ser feito por todos para ser participação (Sujeito 9).
> Participar é atuação consciente, compreender, decidir, agir, influenciar (Sujeito 4).
> Expor minhas ideias, contribuir, respeitar (Sujeito 5).
> Participar é contribuir com a ideia de todos, formando um coletivo de experiência que podem ser traduzidas, posteriormente, como conhecimento (Sujeito 4).
> Trazer o meu conhecimento e o de cada um para o coletivo (Sujeito 6).
> Coletivo com muitas cabeças pensando, buscar algo, é ir além de estar apenas presente (Sujeito 2).

Nesse cenário de troca coletiva, cada relato dos sujeitos, elucida o olhar de Gandin (1994), ao afirmar que ao relacionarmos fundamentos teóricos e ideias transformadoras de ordem pessoal, estamos gerando uma dinâmica de participação, na medida em que os sujeitos sentem que sua contribuição é um procedimento normal adotado pelo grupo.

Dessa maneira, objetivando que todos os participantes pensassem o processo de construção coletiva que viria nos próximos encontros, o CPR construiu, unindo as falas de todos e concepções teóricas, o seguinte conceito para participação:

> Participação, para o CPR é, apoiar e contribuir na construção do conhecimento coletivo de forma consciente, dialogando, analisando, influenciando, produzindo e atuando na elaboração de uma proposta de ensino que esteja alinhada com as expectativas de todas as partes interessadas. (CPR)

Nessa fala coletiva, percebe-se que o CPR se comprometeu a exercer a tolerância, que para FREIRE (1985, p. 27), "não significa de maneira nenhuma a abdicação do que te parece justo, do que te parece bom e do que te parece certo. [...] O tolerante não abdica dos seus sonhos pelo qual luta intransigentemente, mas respeita o que tem sonho diferente do dele".

Durante todo o período em que foram realizadas as reuniões, foi perceptível por meio da observação participante e das falas dos sujeitos, que o diálogo respeitoso e tolerante foi utilizado durante os encontros, mesmo quando as ideias apresentadas não eram convergentes. Ou seja, o CPR utilizou-se do diálogo para olhar o mundo (na perspectiva da pesquisa, o mundo do Recriar) e a própria existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação (FREIRE, 1993). Vejamos abaixo, um exemplo desses momentos dialógicos,

> Para mim, a vivência de maior significado foram os funcionários que vieram contar suas histórias de vida, que começaram como a gente, acho que isso teria que ter mais, palestras com histórias de vida vencedoras. (Sujeito 7).
> Eu concordo, também achei importante, só que eu penso o seguinte, só visto histórias de sucesso, 'cara', nos deixa sem ver o outro lado, de quem 'pena' para conseguir as coisas. (Sujeito 8).
> Mas peraí, o cara que teve sucesso também passou por dificuldades, deve ter 'penado' para muitas coisas. (Sujeito 7).
> Pois é, pode ser que tu tenha razão, então acho importante anotar para quando esses 'caras' virem aqui, falar também das dificuldades, para que os alunos vejam que eles são serem humanos (risos). (Sujeito 8).

Além desse cenário, explorando outros momentos participativos em que foi indispensável o respeito pela "ideia diferente" se faz necessário destacar uma das reuniões de grande importância para o CPR e por consequência para o nosso estudo: o encontro em que tivemos a participação dos parceiros e professores convidados, que ministravam algumas das atividades ofertadas anteriormente pelo Programa Recriar. Aqui destacamos duas situações importantes: a participação efetiva das organizações parceiras que estão ligadas ao setor da indústria (assim como a mantenedora do IAM) que sugeriram uma interface de atividades voltadas às necessidades do "mercado de trabalho" para aplicarmos no Programa Recriar e a preocupação dessas em manter a parceria e a realização das atividades, visto que a mantenedora do programa é uma indústria de grande porte que auxilia financeiramente também a manutenção desses parceiros.

Em relação a estas situações, evidenciamos as seguintes falas,

> Nós, enquanto instituição, devido a nossa parceria de anos, sabemos que o Recriar muda e resgata a vida do jovem, que oportuniza coisas que não percebemos em outros programas socioeducacionais. [...] Já que vamos formar alunos todos os anos, precisamos pensar em um processo mais dinâmico e profissionalizado, que desenvolva postura, disciplina, comportamentos adequados nos ambientes da empresa, com estratégias de planejamento e meta de vida, quem sabe até um coaching? Nisso, podemos ajudar vocês (Sujeito 10).
> Até no processo seletivo, quem sabe ao invés de fazer entrevista individual para conhecer o candidato, fazer uma dinâmica coletiva, com uma estratégia, ali já saberíamos quem teria melhor desempenho em algumas atividades (Sujeito 11).
> [...] Também poderiam elencar metas para irem alcançando durante o ano, planejar bem o que deverá fazer nesses 10 meses (Sujeito 10).

O posicionamento do restante do grupo foi um silêncio contemplativo e de respeito à opinião mencionada. Não houve comentários imediatos que concordassem ou discordassem das temáticas abordadas por esses parceiros, cabendo ressaltar também que, os demais convidados externos ao Comitê, se mantiveram pensativos-observadores. A pesquisadora anotou a sugestão da mesma forma que fez com todos os outros participantes e questionou se alguém gostaria de complementar ou comentar sobre as ideias levantadas. Também não houve resposta do grupo. Assim, percebemos um "estranhamento" entre o conceito de participação elaborado pelo CPR e a sua prática, revelando que existe um caminho a percorrer entre conceituar a "participação" e vivenciar a "participação" de acordo com o conceito estabelecido.

Contudo, compreendemos também que o silêncio, se observado com um olhar singularizado, não deixa de ser uma forma de participação. É o que afirma Orlandi (1993), quando retrata que há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar em sentido, que já não é o silêncio, mas "pôr em silêncio" e nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender a dimensão do não dito. Ou seja, na situação que relatamos, o silêncio foi uma forma de não mostrar abertamente o descontentamento imediato dos sujeitos em relação à proposta elencada pelo parceiro. Essa percepção fica clara, pois, no encontro subsequente, a reunião foi aberta com as sugestões trazidas anteriormente pelos parceiros, e ao resgatar o relato daqueles ligados ao setor da indústria, o retorno do CPR foi

> Eu não concordo com isso de colocar metas, se teve uma coisa que aprendi no Recriar é que somos todos diferentes e se tivermos as mesmas metas como vamos perceber as individualidades de cada um? (Sujeito 6).
> Mas aquilo que foi dito de ter um planejamento de vida acho importante, pois fará os educandos pensarem no futuro, eles não precisam definir um planejamento de vida fechado, a exemplo de

> vou me formar em engenharia de produção daqui a 5 anos, mas poderíamos contar com a ideia de quero ter uma graduação completa daqui a 7 anos e pensar como fará para chegar lá. Isso, na minha opinião, é de muita valia para os jovens que virão (Sujeito 1).
> Outra coisa, eu nunca teria passado na seleção do Recriar se tivesse essa tal de dinâmica de grupo, lembram como eu era tímido? Às vezes ainda sou e o que perdi de timidez aprendi aqui... Não acho justo isso de dinâmica não, é 'tipo', querer ficar só com os melhores? (Sujeito 8).

Na sequência destas falas a pesquisadora questionou o porquê não terem se manifestado no dia em que foram colocadas a sugestões pelos parceiros. A resposta do grupo foi por meio da fala do Sujeito 4, aceita por todos os participantes, "acho delicado nos posicionarmos em desfavor de um parceiro que nos auxilia de forma gratuita no IAM, talvez entendam de forma errônea e percamos a parceria". Aqui, mais uma vez, fica em evidência a limitação do diálogo – tão relevante para o processo participativo – mediante o receio dos demais participantes, que não se sentiram à vontade para participar, optando por não se posicionarem, imediatamente, em momentos importantes. Sobre a limitação da participação, Benello e Roussopoulos (1971, p. 280), afirmam que

> talvez seja necessário ver a democracia participativa como uma utopia, no sentido de que ela não é completamente realizável, dadas as várias limitações sociológicas e psicológicas, mas em vez disso realizável apenas em passos, e certamente valiosa como instrumento para lidar com problemas como educação [...].

Outro fato presente no encontro com os parceiros que merece nossa análise é a predisposição neoliberal e visão corporativista do parceiro relacionado anteriormente, tendo em vista a busca pela inclusão de práticas pedagógicas voltadas para a formação profissional. Para Streck e Adams (2006, p. 108), em função da cultura política, as organizações como o Instituto Adelino Miotti são permeadas por contradições e que, encontrar um equilíbrio entre os diferentes interesses é uma tarefa árdua, pois

> as organizações da sociedade civil vivem, em geral, a tensão entre certa tendência ao corporativismo e a relação pública, tendo presente os interesses maiores do conjunto da sociedade. Como garantir uma mínima equidade, que não deixe de fora os setores desorganizados e contribua para privilegiar certos setores mais organizados?

Além disso, em algumas situações a educação (no sentindo de formação) perde espaço para a intenção neoliberal de individualização dos sujeitos e da extensão de suas ações, de forma a responsabilizá-los, individualmente, pela sua própria formação. Dessa maneira, valoriza-se somente a formação que contribui para a inserção e manutenção no mercado de trabalho (indivíduo produtivo e consumidor), mas não para a formação

cidadã e para a constituição de um pensamento crítico (AFONSO, 2001). Entretanto, o posicionamento reflexivo do Comitê, demonstra uma postura ponderativa, ao analisar que sugestões realmente vincular-se-iam ao objetivo a que se propõe o Programa Recriar, a partir de 2018.

Em relação aos momentos participativos, entendemos que é significativo destacar também a participação que ocorreu de forma externa às reuniões, nos momentos de estudo dirigido fora dos encontros presenciais. Nesse cenário, exigiu-se um engajamento, num primeiro momento individual, ao realizarem as leituras prévias e posteriormente coletivas, pois, para apresentação do que foi compreendido nos estudos, os participantes o fizeram em duplas, ou seja, foram necessários encontros além das nossas reuniões para preparação das informações que seriam apontadas ao grupo.

Seguindo o nosso percurso, estudamos e elaboramos os valores, princípios e objetivos que o Programa Recriar começou a fomentar em 2018. Dando sequência aos encontros, os participantes debateram sobre o que consideram práticas pedagógicas significativas com estudos dirigidos abordando alguns conceitos teóricos.

Na sequência, dialogaram sobre as possibilidades de construção dessas práticas e de que forma propõem que isso seria efetivado, elaborando de forma espontânea e coletiva, um conceito para prática pedagógica significativa que foi utilizado para pensar essas ações para o Programa Recriar. Esse processo foi o mais longo e por consequência o mais produtivo, com um grande número de opiniões colaborativas. Dionne (2007, p.34), ressalta a importância desses momentos de troca, as contribuições dos sujeitos é que fomentam a pesquisa, pois

> a elaboração e a partilha dos conhecimentos ocorrem em relações de convivência que incitam, ao mesmo tempo, o pesquisador a coletar os conhecimentos derivados da ação e o ator a contribuir diretamente para a produção de conhecimento. A divisão social do trabalho profissional entre o pesquisador e o participante-ator tende a desvanecer-se, tornando-se um coletivo engajado em uma mesma intervenção.

Dessa forma, a intervenção coletiva aqui proposta se deu na medida em que as reuniões foram avançando e novos conhecimentos foram elaborados pelos participantes, mediante a dialogicidade, o debate e os estudos dirigidos, realizados nos encontros, delineando assim, as práticas pedagógicas significativas que foram propostas para serem desenvolvidas pelo Programa Recriar a partir de 2018 conforme proposta desta pesquisa. Com o registro desses novos conhecimentos, o CPR, ao longo dos encontros, desenhou e concebeu o novo projeto pedagógico para o Programa Recriar, sendo este

validado pelos partícipes em todas as suas etapas, bem como aprovado em sua versão final no último encontro do CPR. O quadro a seguir, resume as práticas pedagógicas definidas pelo Comitê:

Quadro 1 – Práticas Pedagógicas do Programa Recriar

Eixo Temático	Objetivo	Carga Horária
Formação para a Vida	Oportunizar momentos de reflexão, construção e/ou reconstrução acerca dos valores morais e éticos que nos formam enquanto ser humano, propiciando o desenvolvimento humano dos educandos para a formação de um cidadão ativo na sociedade, praticando os aprendizados adquiridos no Programa Recriar, também na escola, família e na sociedade.	430h
Estratégias de Comunicação Oral e Escrita	Aplicar adequadamente estratégias de comunicação oral e escrita, em diferentes situações em que se exerce o uso da linguagem.	80h
Língua Estrangeira: Inglês	Propiciar aos educandos a oportunidade de aprender e exercitar noções básicas em idiomas de abrangência universal, despertando a motivação e a curiosidade por línguas e culturas estrangeiras.	80h
Informática e suas Tecnologias	Desenvolver e estimular as potencialidades e habilidades dos educandos perante a prática informatizada, ampliando os conhecimentos no uso de ferramentas tecnológicas.	60h
Educação para a Saúde	Proporcionar a reflexão sobre a saúde física e mental, a cooperação e a convivência, respeito a limites, regras e normas, contribuindo para o desenvolvimento das relações inter e intrapessoal e para obtenção de uma maior qualidade de vida.	70h
Hora do Estudo	Oportunizar um momento destinado ao estudo do conteúdo da escola formal, buscando estratégias que auxiliem os educandos na aprendizagem, sanando as dificuldades encontradas na construção do conhecimento.	80h
Total de Carga Horária Anual: 800h		

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nas contribuições do Comitê do Programa Recriar

Em nenhuma das etapas, o CPR demonstrou perder o foco, compreendendo que era necessário qualificar-se para tomar algumas decisões e que "se aceitamos fazer parte desse grupo, temos que abraçar a causa, assim aprendemos mais também" (Sujeito 4), o que representa o compromisso do Comitê com a proposta. Portanto, "a ação participativa hábil em educação é orientada pela promoção solidária da participação por todos

[...] tomando decisões em conjunto orientadas por esse compromisso [...]" (LÜCK, 2011, p. 51). Enfim, o CPR demonstrou maturidade em compreender que, como nos assegura Lück (2011, p. 17), "a ideia de gestão participativa é um trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto".

Assim, com o passar das reuniões, o CPR foi criando uma sintonia, que ocorreu por meio da troca de diferentes experiências e ideias, em que o grupo "*sentiu-se à vontade para falar e escutar* (Sujeito 1)", exercitando a "aprendizagem do escutar e não apenas ouvir" (Sujeito 5), conhecendo "a essência dos credos individuais e como isso se transforma quando ocorre a intervenção do coletivo" (Sujeito 4) e percebendo assim, a "importância e contribuição do conhecimento e do pensamento de cada um" (Sujeito 9) em busca da construção das práticas pedagógicas do Recriar vista como "a oportunidade de fazer a diferença na vida desses educandos, mesmo que eles não saibam" (Sujeito 2). Essas contribuições dos participantes do Comitê refletem que o processo participativo, é decisivo para que o grupo se constitua e se mantenha como tal.

> Ou definitivamente se aposta na responsabilidade coletiva, fazendo com que o grupo responda como um todo pelas ideias e resoluções em que acredita e endossa, ou se permanecerá nas soluções intermediárias, em que certa esfera de poder mantém-se inatingível (HORA, 1994, p. 91).

Por fim, pode-se concluir que o Comitê do Programa Recriar foi um grupo que buscou utilizar, sempre que possível, o diálogo como posicionamento participativo, oportunizando a pesquisadora a possibilidade de observar a participação dos sujeitos integrantes desse estudo, gerando um sentimento de objetivo atingido no que diz respeito à participação do grupo em sua totalidade, em que cada indivíduo teve sua parcela de poder e a soma dessas parcelas formou o coletivo das práticas pedagógicas significativas.

Considerações finais

No presente estudo afirmou-se o diferencial de uma gestão pedagógica participativa em espaços não formais, que fomentem os objetivos específicos e intencionalidades nas ações educativas que se propõem desenvolver. Nesse cenário, os sujeitos da pesquisa delinearam as práticas pedagógicas para o Programa Recriar com uma visão de "realidade que pode ser transformada", porém que demanda constante reflexão de suas intencionalidades. Pode-se dizer então que os conhecimentos pedagógicos foram acionados nesse estudo como elemento motivador de uma gestão e de uma práxis,

conduzindo-a e instigando-a por meio do aprofundamento teórico e da intervenção reflexiva (PIMENTA, 2012).

Contudo, as organizações que atuam com educação não formal ainda galgam o reconhecimento do seu espaço como uma modalidade educativa que produz um conjunto de saberes variáveis e flexíveis, objetivando o desenvolvimento de processos pedagógicos e de formação para a cidadania, nos aspectos culturais, políticos e sociais. Segundo Severo (2015b, p. 95) são esses processos pedagógicos "que vão imprimir sentido aos processos educativos não formais, organizando-os através de uma abordagem complexa que compreende um amplo espectro de variáveis [...]".

Dessa forma, tratando-se de um estudo qualitativo, no qual o método de investigação utilizado foi a pesquisa-ação e sua premissa de intervenção coletiva, foi fundamental para o resultado conquistado com esse trabalho, a participação ativa dos sujeitos, que juntos, formaram o Comitê do Programa Recriar, no intuito de oportunizar o pensar pedagógico de forma cooperativa.

Em relação à gestão participativa, destaca-se a partilha de vivências, estudos dirigidos e escuta qualificada que o CPR empreendeu durante os encontros. Isso foi possível, pois o grupo promoveu dialógicos engajados, buscando sempre o interesse comum para a construção de um trabalho coletivo. Aqui cabe destacar também a formação heterogênea do grupo, com uma faixa etária entre 16 e 70 anos, homens e mulheres com diferentes níveis de escolaridade e experiências pessoais e profissionais. Esse caráter diverso do Comitê oportunizou o compartilhamento de responsabilidades, numa articulação dinâmica e ativa dos sujeitos em que foi possível reconhecer, inclusive, os momentos que o próprio grupo percebeu como necessário e importante ampliar seus conhecimentos científicos para posteriormente seguir com o desenvolvimento dos princípios, valores e objetivos do Recriar. É importante ressaltar também que o silêncio também fez parte de alguns momentos de participação, trazendo diferentes sentidos ao "não dito", mas de alguma forma, houve sempre a retomada daquilo que necessitava ser trazido novamente e discutido.

Consoante ao compromisso participativo do grupo somaram-se as reflexões emanadas dos encontros e das necessidades evidenciadas pela troca coletiva, possibilitando, por meio da flexibilidade existente na educação não formal, o encontro de diferentes saberes e a proposição, em conjunto, do delineamento fundamentado do projeto pedagógico do Programa Recriar. Nesse cenário, fortaleceu-se a importância de tornar clara e entendida em seus desdobramentos as intencionalidades pedagógicas apresentadas, bem como os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua

atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação.

Enfim, é importante destacar também o papel humanizador da proposta pedagógica que o CPR delineou para o Recriar, pois compreendeu a formação humana no âmbito dos valores éticos e de solidariedade, no respeito às diferentes opiniões, e às formas de ser, pensar e estar na sociedade. Buscou-se assim, oportunizar momentos de aprendizagem significativa para os sujeitos participaram do Recriar e aos que virão.

Em suma, esse trabalho retrata que é possível pensar, de forma coletiva, práticas pedagógicas significativas para espaços de educação não formal, configurando objetivos, intencionalidades explicitadas e modos de ação que busquem promover a missão para a organização que busca concretizar-se como espaço de transformação social.

Notas

[1] Participação caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual membros de uma unidade social se reconhecem e assumem seu poder de exercer influência social, de sua cultura, e de seus resultados, poder esse resultando de suas competências e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são feitas (LÜCK, 2012, p. 18-19).

[2] Participação significa não apenas contribuir com uma proposta preparada por algumas pessoas, mas representa a construção conjunta (GANDIN, 1994, p. 28).

[3] Participação é uma modalidade de produção de conhecimento coletivo a partir de um trabalho que recria, de dentro para fora, formas concretas de pessoas, grupos e classes populares participarem do direito e do poder de pensar, produzir e dirigir os usos do saber a respeito de si próprios (SILVA, 2006, p. 129).

[4] Participação significa objetivamente estar incluído na criação do conhecimento, de um novo conhecimento, participação na determinação de necessidades essenciais da comunidade, participação na busca de soluções e, sobretudo, na transformação da realidade. Participação de todos aqueles que tomam parte no processo de educação e desenvolvimento. (BORDENAVE, 1994, p. 32)

Referências

AFONSO, Almerindo Janela Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Morais; PARK, Margareth; FERNANDES, Renata (Orgs.). *Educação não formal*: cenários da criação. Campinas: Editora Unicamp, 2001. p. 29-38.

ARROYO, Miguel. *Escola Plural. Proposta pedagógica Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, SMED. 1994.*

BAPTISTA, Isabel. Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. *Cadernos de Pedagogia Social*. Universidade Católica Editora, Faculdade de Educação e Psicologia: Lisboa/Portugal. Ano II, vol. 2, 2008. p. 07-30.

BENELLO, C. George; ROUSSOPOULOS, Dimitrios (orgs.). *The case for participatory democracy*: some prospects for a radical society. New York: Grossmann Publishers, 1971.

BORDENAVE, Juan. *O que é participação*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação.* São Paulo: Braziliense, 2007.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN): Lei nº 9.394/96* – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:* escolhendo entre cinco abordagens**.** 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DALBERIO, Maria Célia. Gestão democrática e participação na escola pública popular. *Revista Iberoamericana de Educacion*. N.º 47/3, p. 1-12, 25 de outubro de 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/deloslectores/2420Borges.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2016.

DIONNE, Hugues. *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local.* Brasília: Liber Livro, 2007.

FABRIS, Eli Henn; DAL´LGNA, Maria Cláudia; KLAUS, Viviane. *Pedagogia:* Cenários da Carreira. Unisinos: São Leopoldo, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas, SP: Papirus. 2003. (Coleção Entre Nós Professores).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia e Prática Docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários a práticas educativa. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GANDIN, Danilo. A Prática do Planejamento Participativo. São Paulo: Vozes, 1994.

GARCIA, Valéria. *Um sobrevoo*: o conceito de educação não formal. *In*: PARK, Margareth. FERNANDES, Renata. *Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos*. São Paulo: Editora Setembro, 2005.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *O que é Pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. *Conselhos gestores e participação sociopolítica.* São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época, v.84).

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política:* impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória. *Educação Não Formal e o Educador Social*: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal na Pedagogia Social. *Ano 1 Congresso Internacional de Pedagogia Social*, Mar. 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15/05/2016.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Revista Investigar em Educação***.** Portugal, IIª Série, nº 1, p. 35-50, 2014. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4>. Acesso em 26/01/2017.

HORA, Dinair. L. *Gestão democrática na escola:* artes e ofícios da gestão colegiada. Campinas: Papirus, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos**.** *Organização e Gestão da Escola*: Teoria e Prática. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?.* São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão a pedagogia? *In*: PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

LÜCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

LÜCK, Heloísa. et al. *A escola participativa:* o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

ORLANDI, Eni. P. *As formas do silêncio*: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Unicamp, 1993.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar:* Introdução crítica. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, Rodrigo. *School and participation: a study of the School Councils in Aracaju-SE*. 2015. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ufs.br/handle/tede/1545>. Acesso em: 22 dez. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores:* unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. (Verbete). *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides: ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica. 2008. p. 331-333.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não formal como campo de práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, dec. 2015a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000300561&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 mar. 2017.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. *Pedagogia e educação não formal no Brasil:* crítica epistemológica, formativa e profissional. 2015, 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoas – PB, 2015b. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/8217/2/arquivo%20total.pdf>. Acesso em: 22 dez 2016.

STRECK, Danilo. ADAMS, Telmo. Lugares de Participação e Formação da Cidadania. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, v. 6, n. 1, jan-jun. 2006.

THIOLLENT, Jaume. A educação não formal. In: ARANTES, Valéria (org). *Educação formal e não formal*: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação.* 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

XAVIER, Odiva. FERNANDES, Rosana. A aula em espaços não-convencionais. In: VEIGA, Ilma Passos. *Aula:* gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

A criança e a escola: da invisibilidade ao protagonismo

Children and school: from invisibility to protagonism

El niño y la escuela: de la invisibilidad al protagonismo

Hedi Maria Luft[*]
Kátia Aparecida Dias Peroty[**]

Resumo

O presente estudo é uma reflexão sobre crianças-alunos de uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de tempo integral da rede municipal de ensino do município de Santa Rosa/RS, e analisa as práticas que aferem a invisibilidade e/ou o protagonismo. O objetivo principal é compreender, que situações do espaço escolar, favorecem a construção da autonomia da criança. Os dados foram elaborados a partir da pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, mediante a observação participante, com registro em diário de campo que converge, posteriormente, para relatos das anotações e momentos vividos com o grupo de cinco sujeitos da pesquisa, os quais foram também entrevistados por intermédio de questões semidirigidas. A pesquisa se insere nas concepções da pedagogia crítica com referência em: Freire (1996), Sirota (1994), Sarmento (2002, 2005, 2015), entre outros. Concluiu-se, portanto, que, embora a escola tenha a função de ser espaço de promoção do desenvolvimento do protagonismo, a oferta de uma educação de qualidade, centrada no sujeito, demanda o comprometimento e a participação de todos para concretizar o seu papel.
Palavras-chave: Autonomia. Infância. Invisibilidade. Protagonismo.

Recebido em: 09/06/2020 – Aprovado em: 09/07/2022
https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.11119
ISSN *on-line*: 2238-0302

[*] Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora do Departamento de Humanidades e Educação e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação nas Ciências da Unijuí. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9691-1268. E-mail: hedim@unijui.edu.br

[**] Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas. Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Rosa (RS). Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0341-6194. E-mail: perotykatia@gmail.com.

Este artigo está licenciado com a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

The present study is a reflection on children-students of a group of the Early Years of Elementary Education of a public full-time school in the municipal education network of the municipality of Santa Rosa / RS, and analyzes the practices that measure invisibility and / or the protagonism. The main objective is to understand which situations in the school space favor the construction of the child's autonomy. The data were prepared based on qualitative research, of an ethnographic nature, through participant observation, recorded in a field diary that later converges to reports of notes and moments lived with the group of five research subjects, who were also interviewed through semi-directed questions. The research is part of the concepts of critical pedagogy with reference to: Freire (1996), Sirota (1994), Sarmento (2002, 2005, 2015), among others. It was concluded, therefore, that although the school has the function of being a space to promote the development of protagonism, the offer of a quality education, centered on the subject, demands the commitment and participation of all to fulfill its role.
Keywords: Autonomy. Childhood. Invisibility. Protagonism.

Resumen

El presente estudio es una reflexión sobre niños-estudiantes de una clase de los Años Iniciales (primarios) de la Enseñanza Fundamental de una escuela pública de tiempo completo de la red municipal de educación del municipio de Santa Rosa/RS, y analiza las prácticas que miden la invisibilidad y/ o el protagonismo. El objetivo principal es comprender qué situaciones en el espacio escolar favorecen la construcción de la autonomía del niño. Los datos fueron elaborados a partir de una investigación cualitativa, de carácter etnográfico, a través de la observación participante, con registro en un diario de campo que luego converge a relatos de apuntes y momentos vividos con el grupo de cinco sujetos de investigación, quienes también fueron entrevistados a través de preguntas semiestructuradas. La investigación se enmarca en las concepciones de la pedagogía crítica con referencia a: Freire (1996), Sirota (1994), Sarmento (2002, 2005, 2015), entre otros. Se concluyó, por tanto, que, si bien la escuela tiene la función de ser un espacio para promover el desarrollo del protagonismo, la provisión de una educación de calidad, centrada en el sujeto, exige el compromiso y la participación de todos para cumplir su función.
Palabras clave: Autonomía. Infancia. Invisibilidad. Protagonismo.

Introdução

Apresentamos, neste artigo, como a criança é percebida dentro da instituição escolar que oferta tempo integral, no espaço da escola pública. Destacamos formas que dizem respeito à sua presença e participação, e, especialmente, sua invisibilidade, a qual possivelmente é resultado do mundo contemporâneo. Reconhecemos, o protagonismo infantil como relevante para construção da autonomia e, na sequência, algumas reflexões oportunas para a mudança da escola e da sociedade.

A escola é espaço de construção de conhecimento tanto do aluno quanto do professor. Na escola se estabelecem relações significativas que afetam o processo de ensino-aprendizagem, assim como existem outros elementos que influenciam este processo e, nem sempre são adequados. Aqui, escolhemos para a investigação, como categorias de análise, a invisibilidade e o protagonismo infantil na escola. O *lócus* da investigação se refere à rede municipal de ensino de Santa Rosa (RS), a qual possui 13 escolas de Ensino Fundamental, quando observamos uma turma do 2º ano a partir de 2018 até meados do 3º ano, em 2019. Esta escola atende, majoritariamente, crianças em risco de vulnerabilidade social de diferentes bairros da cidade.

Questiona-se: A criança deixa de ser criança para se tornar aluno? A criança-aluno[1] teria as suas necessidades atendidas na escola? Como se constrói a sua infância dos 6 aos 10 anos dentro de uma instituição de ensino? Será a criança vista e considerada dentro deste espaço ou invisível? A criança tem direito à participação ou é submissa às ordens dos adultos? Para nos aproximarmos de uma educação de qualidade é preciso voltarmos os ouvidos e os olhares, também, para as crianças, pois a voz destas é relevante neste processo, e é nesse sentido que se faz o presente estudo.

Além disso, questionamos se a criança, ao ser compreendida como protagonista da escola, percebe esse tempo dentro deste estabelecimento como produtivo e interessante para si ou sente-se abandonada dentro de uma instituição na qual os adultos responsáveis somente cuidam, alimentam, vigiam e não permitem sua saída. Ao observarmos, previamente, as crianças neste espaço, não há clareza quanto ao que pensam, sentem ou esperam durante o tempo que passam na escola. É pela criança, por uma infância digna e saudável, portanto, que justificamos a importância deste estudo.

A escola tende a transformar-se num espaço de empoderamento do indivíduo e, por isso, assume uma grande responsabilidade com a aprendizagem, que pode garantir, principalmente, a dignidade a todos os sujeitos. A razão de existir das escolas são as crianças-alunos.[2] A escola é feita por causa delas e para elas. Uma escola considerada de qualidade carrega consigo, entre outras coisas, o ideal de desenvolver a autonomia dos sujeitos ali implicados. Isto posto, precisamos pensar na sociedade que queremos diante de toda a sua pluralidade e nos avanços que já tivemos e aqueles que ainda esperamos alcançar; percebendo os alunos como sujeitos e também atores capazes de transformar os espaços coletivos.

Percursos Metodológicos

Para pensarmos a educação escolar é fundamental nos envolvermos com a pesquisa, pois ela está intimamente relacionada com o ensino e, segundo Freire (1996, p. 32)

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Neste sentido, apresentamos o caminho percorrido durante a investigação, destacando que o método de pesquisa se vincula à experiência vivida nos espaços escolares e apoia-se na etnografia para definir como foi realizada, salientando o percurso de investigação. O estudo proposto, então, traz as crianças, e, nesta perspectiva, Bolle (1984, p. 11 apud Quinteiro, 2004, p. 19) afirma que a intenção ao investigarmos este público é "[...] compreender como a criança pensa e concebe o mundo e, particularmente, a escola, como ela representa seu próprio universo". Desse modo, direcionando o olhar para a criança, ela torna-se o centro do estudo e passamos a enxergá-la por inteiro, com suas singularidades e encantos, ouvindo o que diz e o que deixa de ser dito. Da mesma forma, os próprios alunos, atores que são do processo educativo, revelam elementos fundamentais sobre si mesmos, desde que sejam considerados como tal por meio de uma escuta sensível, capaz de perceber nos detalhes suas angústias, medos, conflitos, potencialidades, desejos, vontades. É necessário, pois, diminuirmos as distâncias entre o adulto e a criança com real interesse por elas. Assim, como propõe Soares (2016, p. 772),

> O nosso posicionamento enquanto pesquisadores adultos deverá considerar que as crianças possuem informações importantes, que não será possível alcançar de outro modo que não seja por meio de sua voz e ações, sendo fundamental criar espaços e tempos para que tal possa ocorrer.

Para esta investigação, portanto, a etnografia foi escolhida como o recurso metodológico mais apropriado. Neste sentido, Sarmento (2000, p. 247) citado por (Quinteiro, 2009, p. 29), sintetiza seis passos para esta orientação:

> 1. Permanência prolongada do investigador no contexto estudado, de forma que possa pessoalmente recolher as suas informações, por intermédio da observação participante e da entrevista aos membros que lá residem, trabalham ou atuam.
> 2. O interesse por todos os traços e pormenores que fazem o quotidiano, tanto quanto pelos acontecimentos importantes que ocorrem nos contextos investigados.
> 3. O interesse dirigido tanto para os comportamentos e atitudes dos atores sociais, quanto para as interpretações que eles fazem desses comportamentos e para os processos e conteúdos de simbolizações do real.
> 4. O esforço para produzir um relato bem enraizado nos aspectos significativos da vida dos contextos estudados, de maneira que se recrie de forma vivida os fenômenos estudados.
> 5. O esforço para ir progressivamente estruturando o conhecimento obtido, de tal modo que o processo hermenêutico resulte da construção dialógica [...].
> 6. Uma apresentação final que seja capaz de casar criativamente a narração/descrição dos contextos com a conceptualização teórica.

Assim, constatamos que o processo etnográfico merece um olhar atento pelo pesquisador e pode ser feito mediante três procedimentos: a observação participante, as entrevistas e a análise documental. A presente investigação estabeleceu-se, principalmente, pela observação participante, a qual possibilita o contato pessoal entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, em que, ao mesmo tempo, se tem o envolvimento e o necessário distanciamento de um trabalho científico, sem que se perca a espontaneidade dos fatos dentro da sala de aula. As observações implicam um diário de campo que converge, posteriormente, para relatos das anotações e momentos vividos com o grupo de sujeitos pesquisados.

A interação com os sujeitos de pesquisa, no caso, aqui, as crianças, dentro de um período, é que torna possível desvendarmos a constituição das suas rotinas, caracterizando, assim, uma pesquisa etnográfica, conforme a descrição de etnografia por Sirota (1994, p. 33): "tomar como ponto de partida interacções face-a-face que as crianças desenvolvem umas com as outras durante um ano letivo [...] descrever as suas vidas tal como são vividas nos mais diferentes espaços, atividades, situações e relações".

Nesta dimensão, o pesquisador pode e deve voltar a sua atenção à criança, observando-a como um ser integral, sendo capaz de enxergá-la na sua plenitude, reconhecendo a importância do que ela traz consigo e que sua voz traz o seu mundo. Sarti (2010, p. 31) compara o olhar/ouvir com o pensar/escrever na pesquisa: "se o olhar e o ouvir constituem a nossa percepção da realidade focalizada na pesquisa empírica, o escrever passa a ser parte quase indissociável do nosso pensamento, uma vez que o ato de escrever é simultâneo ao ato de pensar". Isso nos mostra o quanto estes elementos estão intrínsecos na pesquisa.

Diante do que foi percebido por meio dos sentidos, relatamos situações observadas dentro da escola de tempo integral, aproximando, assim, teoria e prática, desvelando os fatos pela aproximação com as crianças e com a realidade de seu cotidiano. Nem tudo foi possível ver, ouvir, sentir ou descrever. Trazemos na pesquisa, porém, um recorte do olhar pesquisador que está também se constituindo durante o caminho percorrido. Pretendemos, aqui, desvelar, modestamente, o que observamos ao longo desta trajetória, com o intuito de revelarmos parte do universo infantil diante do complexo processo de efetivação do tempo integral na escola.

A fim de mantermos o anonimato das crianças na pesquisa, elas são representadas por personagens das histórias de Monteiro Lobato: Narizinho, Pedrinho, Quindim, Emília e Cuca. A pesquisa participante, portanto, é de cunho qualitativo, posto que analisou os relatos das crianças bem como fotos e falas transcritas.

Inicialmente, o ponto de partida foi formalizarmos o acesso junto a direção da escola e respectiva Secretaria Municipal de Educação, pois, na concepção de Viégas (2007, p. 111), "sem dúvida, a entrada em campo requer do pesquisador delicadeza no trato com a escola". Em seguida, foi a vez do contato mais formal com os alunos e suas famílias. Viégas (2007, p. 110-111) aponta essa necessidade:

> [...] se a pesquisa envolve a participação de alunos, é fundamental apresentá-la a eles e às suas famílias, partindo do princípio ético de que é imprescindível fazer-se claro para todos os envolvidos no estudo. No caso de crianças, a apresentação formal da pesquisa (muitas vezes em frente à sala de aula) deve ser temperada com ludicidade. Para suas famílias, a apresentação da pesquisa pode ser tanto presencial quanto por escrito.

A pesquisa referiu-se à inserção da criança dentro da escola de tempo integral, sua perspectiva quanto à organização do tempo escolar, e, em especial, ao contraturno e ao que é feito com ela neste período. Por isso, a partir da observação dos alunos iniciamos um estudo etnográfico.[3] Como forma de registro, utilizamos um diário de campo, com registros de cenas cotidianas e gravações de falas das crianças. Quanto ao objeto e o olhar do pesquisador, Sarti (2010, p. 19) destaca:

> Talvez a primeira experiência do pesquisador de campo – ou no campo – esteja na domesticação teórica de seu olhar. Isso porque, a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto, sobre o qual dirigimos nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo.

É condição fundamental na etnografia estar presente e observar, em tempo real, o que acontece na sala de aula sem intervir sobre a realidade, apenas tentando captá-la tal qual ela é, conforme concebe Sirota (1994, p. 39): "observar já é estruturar nossa

percepção em função de critérios mais ou menos estabelecidos. Observar práticas na situação concreta da sala de aula é observar sem intermediações, ao vivo, é codificar no próprio local uma situação dinâmica [...]". Por outro lado, foi necessário permitir-nos também nos surpreender pelo que a criança traz por meio do desenho, num misto de expectativa e encantamento, e deixar-nos levar pela beleza da infância com toda a sua leveza e delicadeza próprias do infante. Tornar-nos receptivos ao que a criança tem a nos mostrar e dizer requer desprendimento do adultocentrismo[4] que rege nossas vidas. Na visão de Martins Filho e Prado (2011, p. 54):

> Ouvir a voz das crianças através do desenho é convite para esse acto sinestésico de apreensão de uma realidade que tanto nos encanta como por vezes nos deixa perplexos, ante o modo frequentemente inesperado com que o real surge transfigurado pelos traços inscritos no papel.

A pesquisa, portanto, foi realizada com os 25 alunos das turmas do 2º (2018) e do 3º anos (2019), sendo a amostra aleatória, realizada mediante o sorteio de 5 alunos. A pesquisa almejou desvelar a realidade por trás das vozes das crianças da escola de tempo integral, a fim de captar elementos constitutivos da infância que podem também contribuir para que a criança tenha uma infância mais saudável, sendo respeitada como um ser pleno de direitos e não como um adulto em miniatura, num vir a ser.

A criança "invisível" e a criança protagonista no ambiente escolar

A invisibilidade da criança é uma herança do período colonial e, mesmo depois de 500 anos, ainda há necessidade de provar sua capacidade e competência diante da sociedade. A partir da década de 90 do século 20, com a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/1990 –, há um reconhecimento que vem se ampliando na direção da participação maior da criança na sociedade. A distância entre a legislação e a realidade, no entanto, ainda persiste:

> [...] havendo um hiato acentuado entre a teoria e a prática no que concerne aos direitos de participação das crianças, explicado pela herança sócio-cultural da invisibilidade e "afonia" das crianças, que é muitas vezes perpetuada em função dos próprios interesses dos adultos (SOARES; TOMÁS, 2004, p. 151-152).

A criança, geralmente, ainda é considerada pelas condições biológicas como frágil e dependente da proteção do adulto. Ao procurarmos no dicionário uma definição, criança é "a pessoa sem experiência, quem é ingênuo, inocente"; alguém vulnerável,

suscetível aos outros. Assim, Soares e Tomás (2004, p. 149) dispõem sobre a vulnerabilidade infantil:

> [...] dois tipos de vulnerabilidade: a vulnerabilidade inerente e a vulnerabilidade estrutural. A vulnerabilidade inerente tem que ver com a debilidade física, a imaturidade, a falta de conhecimento e experiência das crianças que as torna dependentes da protecção do adulto – este aspecto permanece como inquestionável e tão mais visível quanto mais pequena for a criança. A vulnerabilidade estrutural das crianças relaciona-se com a sua falta de poder político e econômico e de direitos civis. A vulnerabilidade estrutural é uma construção social e política, que deriva de atitudes históricas e das presunções acerca da natureza da infância e da própria sociedade.

De fato, a criança necessita da proteção adulta durante a infância, pois ainda não consegue nem se prover tampouco discernir sozinha entre o que é certo e errado. É com o passar dos anos, convivendo com os outros, principalmente com pares mais experientes, que ela aprende como a sociedade funciona e vai adquirindo conhecimentos para a vida, até se tornar um sujeito capaz de cuidar de si mesmo e tomar suas próprias decisões. Por outro lado, numa vivência autoritária com os adultos que a cercam, ela não pode reconhecer e compreender a sua própria importância de estar no mundo de maneira única e responsável.

O que percebemos é uma tentativa de manter uma visão conservadora em que a criança não pode nada, enquanto o adulto pode tudo, e este conceito também se estende às demais minorias, numa imposição de reforçar o poder do homem, adulto, branco, heterossexual, bem-sucedido, ainda na sociedade contemporânea. Desse modo, as relações de poder acentuam-se do adulto em relação à criança, e, mesmo na escola, do professor sobre o aluno, numa concepção que exalta de um lado o professor como o único detentor de todo o conhecimento e da razão absoluta, enquanto a criança-aluno não sabe nada e chega à escola para ser domesticada pelos seres superiores – os adultos –, na tentativa de algum dia vir a ser alguém.

Alves (1999, p. 257) lamenta esta concepção de criança como um vir a ser, e um vir a ser não apenas quando crescer, mas depois de passar pela escola, "– O que é que você vai ser quando crescer? No fundo, a mesma coisa. Agora, você nada é. Será, depois de passar pela escola". Assim sendo, a criança é vista como se não tivesse nada a oferecer, tampouco a contribuir com o mundo adulto. A ideia de que a criança tornar-se-á por meio da escola, portanto, é questionável, uma vez que ela traz consigo conhecimentos importantes e não pode ser considerada uma mera folha em branco.

Por muitos séculos a criança viveu na marginalidade, como alguém sem importância, que servia apenas para mão de obra barata, que não possuía direitos, à mercê das intempéries, das vontades alheias (PRIORE, 2009). Por outro lado, um campo

recente que estuda a infância como uma etapa de vida relevante é a Sociologia da Infância:

> Para a sociologia da infância, as crianças são atores sociais ativos; por isso, torna-se prudente dar visibilidade aos processos de socialização com base no que as crianças fazem e como fazem. Em outros termos, alertam para a importância de os pesquisadores captarem situações relacionais das crianças quando estão entre elas, no intuito de desvelar os jeitos de ser criança (MARTINS FILHO; PRADO, 2011, p. 88-89).

A Sociologia da Infância apresenta o conceito de protagonismo infantil, o que nos remete a três aspectos básicos para efetivar esse protagonismo: os direitos, a autoria e a participação. Para se tornar protagonista a criança precisa ter seus direitos reconhecidos diante do grupo ao qual faz parte, assim como sua capacidade de ser autora do seu desenvolvimento, por meio de uma participação real e efetiva em todos os momentos e lugares onde esteja inserida e que seja permitida a sua intervenção nestes mesmos lugares, no seu cotidiano. Assim, protagonismo infantil é

> o processo social mediante o qual se pretende que crianças e adolescentes desempenhem um papel principal no seu desenvolvimento e no de sua comunidade para alcançar a realização plena dos seus direitos atendendo ao seu interesse superior. É tornar real a visão da criança como sujeito de direitos e, portanto, deve dar-se uma redefinição de papéis nos diferentes sectores da sociedade; infância e juventude, autoridades, família, sectores não organizados, sociedade civil, entidades, etc (SOARES; TOMÁS, 2004, p. 153).

Como importante contribuição neste sentido, destaca-se a Pedagogia da Infância do século 20, com uma nova percepção de criança:

> [...] observar a criança, ouvir sua voz, sondar suas intenções, para incorporá-la no processo educativo, é o caminho que a Pedagogia da Infância do século XX deixou como herança para os tempos atuais. [...] concepção de criança que vive e tece a própria história, tem competência e é sensível aos diferentes contextos educativos, que necessita de cuidados especiais dos adultos, mas está em franco processo de conquista de sua autonomia (PINAZZA; KISHIMOTO, 2008, p. 7-8).

Neste caminho urge, então, uma mudança de olhar para a infância e seus direitos dentro da escola; não somente pelos adultos responsáveis por elas, mas também por elas próprias. A escola é, portanto, um dos lugares que pode debater essas questões com o corpo docente e também com o corpo discente. Os professores podem promover um espaço de maior autoria para as crianças, enquanto estas tomariam consciência de sua capacidade de ação e participação dentro e fora da escola. Logo:

> Será necessário incluir na sua formação a questão da infância e dos seus direitos, promovendo nas escolas a informação e o debate sobre os direitos das crianças e a forma de os traduzir na prática, no quotidiano das crianças, dos pais, da escola e da comunidade. Será igualmente necessário e importante incluir no debate da globalização as questões associadas à infância, porque, no contexto actual, enquanto cidadãos do mundo, deparamo-nos com um dos maiores desafios a serem enfrentados pelas nossas sociedades, a garantia de uma dupla conscientização; das crianças enquanto sujeitos de direitos activos e participativos; e dos adultos, enquanto promotores da necessidade de incentivar e construir espaços onde as crianças se desenvolvam nessa perspectiva (SOARES; TOMÁS, 2004 apud MARTINS FILHO; PRADO, 2011, p. 145).

Além disso, desde o final do século 19 e início do 20, alguns pedagogos apresentaram a ideia de competência já na infância, que não foi bem-aceita na época por todos. Atualmente vem sendo construída essa concepção de criança competente com direito à participação (CRUZ, 2008, p. 77). É, contudo, a perspectiva do adulto em relação à criança e ao seu trabalho que é capaz de efetivar a escuta das vozes das crianças e redefinir o seu papel em qualquer ambiente do qual faça parte. Ou seja,

> vale sublinhar, portanto, que a efetivação da escuta das crianças acontece em contextos pedagógicos concretos, com suas características peculiares. As motivações para aprender seus pontos de vista e os usos que disso se possa fazer dependem das reais perspectivas dos adultos que aí trabalham acerca da criança e do seu papel como educadores e, em última instância, do projeto educativo que é aí desenvolvido. E, como já foi assinalado, assumir, de fato, as crianças enquanto possuidoras de vozes próprias que devem ser consideradas nas decisões a serem tomadas não é a prática mais comum (CRUZ, 2008, p. 78).

A forma como o professor desenvolve o seu trabalho mostra muito como ele enxerga a criança-aluno. Um professor mais autoritário, que não permite que a criança fale, exponha suas ideias, principalmente as que forem diferentes das dele, limita a participação desta em qualquer situação. Quando o adulto tem uma posição somente de imposição, ele revela o medo de perder o controle sobre a criança e sobre toda a turma para a qual ministra aulas. As relações de poder acentuam-se. Há um equívoco entre despertar a autonomia e promover a anarquia. Os professores cobram uns dos outros o tal "domínio de turma". Ter domínio de turma equivale mais a conseguir manter a turma em silêncio durante toda a aula do que a ter uma boa didática em sala de aula, que contemple as necessidades dos alunos e efetive o processo de ensino-aprendizagem com sucesso e de maneira gratificante a eles.

Nesse caso, invisibilidade ou protagonismo?

Considerando a escola *lócus* da pesquisa, nesse momento, percebemos que prevalecem as marcas da invisibilidade dentro da sala de aula em algumas situações pontuais; por exemplo, quando numa atividade subjetiva, de interpretação de texto, apenas uma resposta é considerada correta e não se aceitam ideias ou respostas diferentes. Nesta situação, constatamos que a rejeição ao que não corresponde às expectativas provoca um movimento de invisibilidade, porque acentua que o correto, adequado, "normal", é pensar de acordo com o pensamento do professor, e divergir é feio, errado, "anormal".

Essa conduta do professor impondo verdades absolutas, reforçará ainda mais o silêncio das crianças-alunos, as quais aprendem desde cedo a calar o que pensam e sentem e a imitar incondicionalmente o que os outros fazem e valorizam. As crianças querem ser aceitas, reconhecidas como importantes, agradar aos professores, pertencer ao grupo e, por isso, são capazes de anularem-se dentro da sala de aula se os seus pensamentos e opiniões não forem considerados positivamente.

Da mesma forma, quando permitimos que colegas zombem de um indivíduo e, assim, o *bullying* é visto e ignorado porque o normal é seguir modelos "normais" de comportamento, contribuímos para a manutenção da invisibilidade. Por exemplo: Pedrinho apresenta, ainda muito jovem, traços bem femininos, o que provoca, em alguns momentos, deboches de alguns colegas e preconceito, inclusive por ser mais gordinho e fora dos padrões aceitos socialmente. Em seu relato assim se expressou: "não quero mais vir na escola. Vou falar com minha mãe. Ficam rindo de mim". Sente-se desconfortável com o comportamento dos colegas e pensa que seria aceito se fosse diferente, ou seja, se, como menino, se comportasse com os padrões aceitos e normatizados pela sociedade para este gênero. Tal comportamento dos colegas, quando negligenciado pela professora, talvez por não saber exatamente como agir nesta situação e, até mesmo, por não saber lidar com seu próprio preconceito, pode interferir na conduta da criança. Esta, então, pode acabar se isolando e não querer mais participar das brincadeiras com os colegas por se sentir diferente dos demais, e, desde cedo, aprende a usar máscaras e a se automutilar para conviver em sociedade.

Além disso, quando exigimos de todos os alunos o mesmo desempenho, estamos tentando forçar a homogeneização da turma, o que não é real. Mediante as "testagens" realizadas pela equipe diretiva mede-se o grau de aprendizagem da turma, para definir em que nível está a alfabetização dos alunos e quem está ou não acompanhando as

expectativas da professora e do currículo escolar. Mesmo que a avaliação seja importante e faça parte do processo, peca quando é a mesma para todos, e verificamos quem apresenta os resultados esperados para esta série/ano e quem não alcança a meta para determinado período do ano letivo.

Percebemos aqui a invisibilidade quando a avaliação é a mesma para todos, sem levar em conta a individualidade de cada um. Este tipo de teste é realizado em todas as turmas do 1º ao 3º ano das escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Rosa, desde a criação do Pacto Nacional de Alfabetização na idade certa em 2013. Cada professor, juntamente com a equipe diretiva de sua escola, define como será realizado o teste para cada ano/série, o que demonstra a expectativa de homogeneização dos resultados para todos os alunos em cada período, e quem não alcança o resultado esperado é considerado com "problemas de aprendizagem". Cada criança, mesmo tendo a mesma idade, professora e espaço, pode ter um tempo de aprendizagem diferente dos demais e, muitas vezes, bem diferente do tempo pedagógico estipulado pela professora como dentro da normalidade. Termos este olhar e buscarmos estratégias dentro do tempo integral, portanto, pode ser crucial tanto para o sucesso quanto para o fracasso escolar.

Não estamos aqui nos opondo aos testes, uma vez que valorizamos a sua existência como um valoroso diagnóstico. A implicação se dá quanto a usar a mesma estratégia para seres diferentes e ainda rotulá-los, quantificando o seu valor como pessoa. Reconhecemos a importância de saber onde se está para planejar aonde se quer chegar, conforme ensinam Weisz e Sanchez (2003, p. 42):

> Se o professor não sabe nada sobre o que o aluno pensa a respeito do conteúdo que quer que ele aprenda, o ensino que oferece, não tem "com o que dialogar". Restará a ele atuar como numa brincadeira de cabra-cega, tateando e fazendo sua parte, na esperança de que o outro faça a dele: aprenda.

Do mesmo modo, outra situação recorrente, talvez pela grande quantidade de alunos por sala, é ignorarmos o lado emocional e o que acontece fora da escola, sem reconhecer que isso afeta o comportamento e a aprendizagem neste espaço, invisibilizando, assim, os alunos, ignorando importantes fatores externos que são decisivos para alcançar o seu sucesso escolar. Quando tratamos uma atitude agressiva reincidente no recreio apenas como malcriação e não investigamos a causa deste comportamento, ignoramos que a criança é um ser que tem uma vida fora da escola e é afetada também no espaço escolar. Por exemplo, "Emília", novamente, brigou na hora do recreio com um colega e, por isso, perdeu a aula de Educação Física. Depois, quando perdeu o recreio e foi encaminhada para a Orientação, como punição, verificou-se que a criança

presenciou uma briga dos pais em casa e, por essa razão, estava muito nervosa e preocupada, imaginando a possível separação dos pais. Neste caso, a punição não resolveu o problema, mas a deixou mais revoltada. Crianças têm dificuldade em expressar suas emoções e gerenciar seus conflitos e, assim, precisam da mediação dos adultos a partir de um olhar fraterno sobre suas vulnerabilidades. Precisamos ouvi-las, mas sem punilas, desconsiderando o contexto.

Ao analisarmos a escola, *lócus* da pesquisa, a partir da observação participante, que é um dos procedimentos da etnografia, reconhecemos os direitos das crianças validados dentro da escola quanto ao que compete a este espaço. Dentro da sala de aula todos têm o seu lugar, são ouvidos e respeitados. Aqueles que precisam de atendimento educacional especializado têm um tempo e espaço próprios para atividades que permitam a sua inclusão no ambiente escolar de forma adequada. Quanto aos direitos de participação, os alunos não podem decidir sobre o currículo, o funcionamento da escola e de várias atividades, porque estas são questões pertinentes aos adultos. Por exemplo, o que vai ser servido de merenda é definido pela nutricionista da Secretaria Municipal de Educação, mas as crianças podem optar por comer ou não e não obrigadas; os horários estão definidos para cada atividade sem interferência de escolha dos alunos, mas, no tempo livre no pátio, cada um pode descansar ou brincar a sua maneira, desde que seja de forma saudável; há atividades que devem ser realizadas por todos e ninguém pode recusar-se sob pena de ser punido. Algumas vezes, no entanto, há mais de uma opção de atividade ao ar livre; na hora do descanso, conhecido como "soninho", há a opção de assistir um filme escolhido por vezes pela professora e outras pelos alunos ou dormir, mas não se pode sair do espaço estipulado; quanto aos projetos que a escola desenvolve, algumas vezes aos alunos é permitida a sugestão do tema e/ou das atividades desenvolvidas, tentando sempre levar em conta as suas necessidades para cada momento. Durante as aulas de Orientação Educacional os alunos são ouvidos quanto à impressão/avaliação da escola e dos professores, mas orientados conforme a visão dos adultos. Caso haja reclamações dirigidas a colegas ou professores, é feita uma acareação, pois todos têm direito de expressar suas opiniões, mas poderíamos afirmar que é uma participação limitada e controlada; ela existe, mas não pode fugir do controle do professor/ adulto presente naquele momento.

Todos os direitos citados integram a Lei nº 8.069/90 e verificamos que estão assegurados dentro da escola pela direção, professores e funcionários. Dessa forma, observamos uma preocupação com a infância e seus direitos no que se refere ao ambiente escolar e ao tempo despendido neste espaço, considerando-se que, muitas vezes, este

seja a referência de ambiente mais saudável para muitas das crianças que nele estão inseridas.

Além disso, a criança pode vir a ser protagonista quando sua cultura for relevante dentro da escola e não substituída pela cultura dominante, como forma de opressão e de dominação. Por isso a importância de ouvir a criança, reconhecer e valorizar o que ela sabe, o que diz. Muito se faz porque sempre se fez do mesmo jeito, seguindo os modelos dos séculos passados. Muito se decide em razão do que é melhor para os adultos, os pais, os professores e os gestores, como sempre se fez. O mundo, assim como a infância, mudou, as crianças mudaram e os professores insistem em continuar sendo os mesmos. A criança, porém, carrega consigo elementos que podem agregar qualidade ao trabalho educativo. Devemos, pois, priorizá-la. A voz da criança está pedindo para ser ouvida.

O universo infantil pode explorar outros caminhos, diferentes de uma vida adulta em miniatura, conformada com a realidade que a cerca. A criança é um ser questionador por natureza, e deve ser instigada para isso e a pensar, a refletir sobre o que acontece e a escolher por si própria. Um único caminho é limitante. A escola é mais do que seguir rotinas impostas e limitadas. A escola é um espaço de descobertas, de escolhas, desde que haja "permissão" para isso. Uma permissão corajosa, de adultos corajosos e sensíveis, seres que desejam uma infância melhor e mais saudável, que prezam por uma sociedade mais humanizada.

Considerações Finais

O que percebemos na escola, *lócus* da pesquisa, é que, progressivamente, tem se dado mais oportunidades de participação às crianças, permitindo-se um protagonismo maior dentro da instituição. São iniciativas tímidas, no entanto, diante de todo o cenário educativo. A invisibilidade ainda persiste, por ser mais cômodo manter tudo da mesma maneira como sempre foi. Fazer diferente, mudar, é moroso, quiçá doloroso. Ainda o "estar no controle" é mais seguro, enquanto "dar a voz ao outro" é um processo desconhecido, temeroso. Ninguém quer ser controlado, mas ensinamos nossas crianças a serem obedientes. Parece-nos que os professores da escola temem as consequências das mudanças e preferem caminhar por trilhos já conhecidos, temendo, inclusive, ter de arcar com ainda mais responsabilidades, pois já há muitas exigências de todos os lados: da mantenedora, da gestão da escola, das famílias e da comunidade em geral.

Para ser protagonista, então, a criança precisa ser vista como um sujeito de direitos e ter espaço dentro da escola para uma efetiva participação. Os adultos implicados

no processo, ao autorizarem essa participação, serão capazes de construir com as crianças, colaborativamente, um espaço de reciprocidade, de vínculos, de afeto, de humanização dos sujeitos. Da mesma forma, ao olharem para as crianças e as enxergarem como crianças, promoverão um espaço mais acolhedor, mais suscetível às suas necessidades, o que vai muito além da aprendizagem.

Por isso, instigamos, inicialmente, a mudança de postura do professor ante o processo educativo, bem como seu olhar sobre a criança, a fim de transformar a escola em um lugar de desenvolvimento pleno da autonomia, do protagonismo, da luta por direitos e, consequentemente, da igualdade entre todos. Da mesma forma, o contrário também pode acontecer, se nada mudar e a invisibilidade permanecer. A reflexão sobre a prática, portanto, deve ser uma constante dentro da instituição, a fim de que possamos reconhecer e comemorarmos os avanços e também rever algumas ações/distorções e posturas educacionais.

Não poucas vezes, no contexto da escola, o protagonismo resume-se a contemplar a organização da vida profissional do docente e dos funcionários da escola. Elementos que no contexto do mundo do trabalho são relevantes, porém, não poderiam estar acima das necessidades de atendimento e formação da vida infantil, pois no universo da infância há necessidades que, se bem-atendidas, contribuem para a formação de sujeitos capazes de protagonizar novas realidades sociais, mais justas e humanas.

Notas

[1] Dados retirados do *site* da Secretaria de Desenvolvimento Educacional do município *lócus* da pesquisa (2019).

[2] Criança-aluno: para Narodowski (1999), se a infância, para a pedagogia, é um fato dado ou um pressuposto indiscutível a partir do qual se constrói, teórica e praticamente, o aluno, as escolas são instituições especializadas em produzir adultos. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417089009

[3] Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética foi realizada uma pesquisa bibliográfica articulada ao campo empírico e de cunho etnográfico.

[4] Adultocentrismo: é uma prática social que estabelece poder aos adultos deixando os jovens e crianças com menos liberdade em razão de alguma carência de formação.

Referências

ALVES, Rubem. A escola: fragmento do futuro. *In*: GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas.* São Paulo: Ática, 1999. p. 256-260.

CRUZ, Silvia H. V. A qualidade da Educação Infantil, na perspectiva das crianças. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (org.). *A escola vista pelas crianças.* Portugal: Porto Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARTINS FILHO, Altino J.; PRADO, Patricia D. (orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.* Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à Infância (e à escola que a educava). *In*: SILVA, Luiz. H. *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 172-177.

PINAZZA, Monica A.; KISHIMOTO, Tizuko M. Prefácio. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (org.). *A escola vista pelas crianças.* Portugal: Porto Editora, 2008. p. 7-8.

PRADO, Patrícia D. *Educação e cultura infantil em creche:* um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um Cemei de Campinas/SP. 1998. 188f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 1988.

PRIORE, Mary Del (org.). *A história das crianças no Brasil.* São Paulo: Contexto, 2009.

QUINTEIRO, Jucirema. O direito à infância na escola: por uma educação contra a barbárie. *In*: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana B. *Crianças e miúdos*: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 163-179.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. *In*: FARIA, Ana. L. G. de; DEMARTINI, Zeila. de B. F.; PRADO, Patrícia. D. (orgs.). *Por uma cultura da infância*: metodologias de pesquisa com crianças. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 23-56.

SARMENTO, Manuel J. Infância, exclusão social e educação como uma utopia realizável. *Educação & Sociedade,* ano XXIII, n. 78, p. 265-283, abr. 2002.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade,* Campinas, vol. 26, n.91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel J. Uma agenda crítica para os estudos da criança. *Currículo sem Fronteiras*, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

SARTI, Cynthia. Famílias enredadas. *In*: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller (org). *Família*: redes, laços e políticas públicas. 5.ed. São Paulo: Cortez/ Instituto de Estudos Especiais/ PUC-SP, 2010, p.16-28.

SIROTA, RÉGINE. *A escola primária no cotidiano.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SOARES, Natália F.; TOMÁS, C. Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância. *In*: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana B. *Crianças e miúdos*: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004, p.135-162.

SOARES, Natália F. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação,* Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 21, n. 66, p.34- 43, jul./set. 2016.

VIÉGAS, Lygia de S. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. *Revista Diálogos Possíveis*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 103-123, jan-jun., 2007.

WEISZ, Telma. SANCHEZ, Ana. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.* São Paulo: Ática, 2003

Educação e saúde: reflexões e possíveis olhares ao cuidado centrado no paciente em tempos de pandemia

Education and healthcare: reflections regarding views on patient centered care during times of pandemic

Educación y salud: reflexiones y posibles miradas hacia el cuidado centrado en el paciente en tiempos de pandemia

Nanci da Silva Teixeira Junqueira[*]
Geraldo Antônio da Rosa[**]
Terciane Ângela Luchese[***]

Resumo

Presenciam-se, a cada momento, descobertas de novas doenças e, ao mesmo tempo, uma fragilidade na manutenção da saúde da população. O mundo encontra-se perplexo diante da pandemia de COVID-19 que assola o planeta. Esses são aspectos importantes no cenário em que pacientes estão cada vez mais questionadores. É imperativo salientar que os pacientes possuem o direito de conhecer e participar do planejamento, do cuidado, desde a identificação da doença, promovendo o envolvimento na promoção e manutenção da saúde e, até mesmo, nas internações se essas forem necessárias. Este artigo é resultado de atividades de pesquisa de natureza conceitual a partir de elementos empíricos vivenciados em relação ao contexto da saúde e espiritualidade dos autores. Compreender os aspectos da biopolítica e das reflexões de sujeito e autonomia em Paulo Freire se faz necessário para conduzir uma reflexão sobre como os profissionais da saúde poderão estreitar os laços de comunicação com os pacientes. Esse tema torna-se de grande relevância para discussão frente ao processo do cuidado da saúde e a importância do respeito da opinião do sujeito valorizando sua singularidade. Qualificar os processos de formação permanente dos profissionais da saúde como uma prática regular permite pensar no aprofundamento do cuidado centrado no paciente.

Palavras-chave: cuidado centrado no paciente; saúde; educação permanente; biopolítica.

Recebido em: 24/09/2020 – Aprovado em: 05/03/2022
https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.11667
ISSN *on-line*: 2238-0302

[*] Graduação em Licenciatura em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Federal de Pelotas (1999). Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (2019). E-mail: nsteixeira@ucs.br. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9757-5104.

[**] Mestrado em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2000) e Doutorado em Teologia pela Escola Superior de Teologia (2007). Atualmente é docente pesquisador do PPGEdu-UCS. E-mail: garosa6@ucs.br. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1193-7910

[***] Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade de Caxias do Sul (1997), mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001) e doutorado em Educação (2008). É professora da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: taluches@ucs.br. Orcid: http://orcid.org/0000-0002-6608-9728

Este artigo está licenciado com a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

At any given moment, it is witnessed both the discovery of new diseases, and, simultaneously, a frailty in maintaining the population´s health. The world is stunned before the COVID-19 pandemic which scourges the planet. These are important aspects since patients are asking more and more questions. It is paramount to underscore that patients have the right of knowing and participating of the planning and care, from identifying the disease - which fosters an engagement to promote and maintain health - up to the admittances, whenever necessary. This paper is the result of research activities based upon empirical elements experienced by the authors, within the context of health and spirituality. It is necessary to understand the aspects of both biopolitics and the reflections of self and autonomy by Paulo Freire, in order to lead to pondering about how to bridge communication gaps between healthcare professionals and patients. Such topic takes great relevance in the discussion of maintaining healthcare and the importance of respecting one´s uniqueness in an opinion. Qualifying the processes of permanent training of health professionals as a regular practice allows thinking about the deepening of patient-centered care.
Keywords: Patient-centered care. Healthcare. Permanent education. Biopolitics.

Resumen

Continuamente, somos testigos de descubrimientos de nuevas enfermedades y, al mismo tiempo, de una fragilidad en el mantenimiento de la salud de la población. El mundo se encuentra perplejo ante la pandemia de COVID-19 que asola al planeta. Estos son aspectos importantes en el escenario en que pacientes están cada vez más cuestionadores. Es imperativo destacar que los pacientes tienen el derecho de conocer y participar del planeamiento del cuidado, desde la identificación de la enfermedad, promoviendo el desarrollo en la promoción y mantenimiento de la salud y aun de las internaciones, cuando son necesarias. Este artículo es resultado de actividades de investigación de naturaleza conceptual a partir de elementos empíricos vividos con relación al contexto de la salud y espiritualidad de los autores. Es necesario comprender los aspectos de la biopolítica y de las reflexiones del sujeto y autonomía en Paulo Freire para conducir una reflexión sobre cómo los profesionales de la salud podrán estrechar vínculos de comunicación con los pacientes. Este tema se vuelve muy relevante para la discusión ante el proceso del cuidado de la salud y la importancia del respeto de la opinión del sujeto valorizando su singularidad. Cualificar procesos de formación permanente de los profesionales de la salud como una práctica regular permite pensar en la profundización del cuidado centrado en el paciente.
Palabras clave: Cuidado centrado en el paciente. Salud. Educación permanente. Biopolítica.

Introdução

Frente à complexidade do mundo contemporâneo, podemos constatar cenários com pessoas extremamente agitadas e solitárias, mergulhadas nas responsabilidades que as cercam diariamente. Vivem o tempo imediato, apressadas por agendas lotadas e por muito a fazer constantemente. A presença de inúmeras tecnologias faz os seres humanos

sagazes no que diz respeito ao ato profissional, mas deixa dúvidas sobre o cuidado com a própria saúde. O cuidar de si tornou-se um desafio constante para os seres humanos deste século. Presenciamos a descoberta de várias doenças, de novos vírus, bactérias multirresistentes e, ao mesmo tempo, a constatação iminente de uma saúde questionável. O mundo encontra-se perplexo diante da pandemia de COVID-19 que assola o planeta, momento em que se torna palpável a importância da ciência: os privilégios sociais desaparecem e o cenário político vai além da luta dicotômica do bem contra o mal. A grande luta é pela sobrevivência. Ao mesmo tempo em que nos encontrávamos em isolamento social, mantínhamo-nos conectados com toda a realidade planetária. Este artigo é resultado de atividades de pesquisa de natureza conceitual a partir de elementos empíricos vivenciados em relação ao contexto da saúde e da espiritualidade dos autores neste tempo pandêmico.

O artigo resulta de uma pesquisa qualitativa em que "responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais" (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 30) se coloca como princípio da condução metodológica, pois faz sentido que os pesquisadores compreendam "a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais" (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 31) como perspectivas orientadoras da investigação. A pesquisa, pelo seu objetivo, é exploratória e com relação aos procedimentos é bibliográfica e conceitual.

Melo (2013), considera que as práticas discursivas recaem sobre a vida e as formas de conduzi-la. Estas produzem tecnologias reguladoras, normas e padrões para a população e sua multiplicidade de processos vitais. Podemos questionar se todas as diretrizes estão próximas do entendimento das pessoas. Presenciamos números absurdos de casos de emergências clínicas da população, sendo que o estilo de vida, como alimentação não saudável, estresse diário, jornada de trabalho duplicada e acúmulo de compromissos são alguns exemplos que provocam o adoecimento. Dentro desse contexto, o cenário de uma pandemia, ao mesmo tempo em que desperta um profundo sentimento comunitário, nos defronta com a angústia de superar os revezes do atual momento, do acirramento das desigualdades socioeconômicas e das disputas geopolíticas. Os países do norte, denominados de Primeiro Mundo, não possuíram a sensibilidade para entender que precisavam de humildade para lidar com o possível caos na saúde que se instalaria em todo mundo. O ser humano precisa de ajuda: temos que ter empatia com a dor, preocupação com o outro e sermos abertos para aceitar que somos frágeis em muitos fatores. Precisamos de ajuda das outras pessoas e de uma ação efetiva do Estado, afinal, como aponta Boaventura de Souza Santos:

> As pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências. As respostas que os Estados estão a dar à crise variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável (SANTOS, 2020, p. 28).

Diante do exposto até o momento, sabemos que existem várias diretrizes elaboradas pelo Ministério da Saúde brasileiro, mesmo que sem uma ação mais efetiva. Porém, teremos que refletir imediatamente acerca dos protocolos de prevenção instaurados para evitar os números que se apresentam ainda hoje em relação às doenças e às mortes na comunidade: por que esses números ainda aparecem em grande proporção se temos a nosso alcance protocolos assistenciais? Será que a maneira em que estão construídas essas diretrizes é compreendida pela maior parte da população? Será que não precisaríamos usar linguagem facilitadora, por meio da qual os cidadãos possam compreender melhor as orientações? Segundo Melo (2013), a educação em saúde se mostra como uma governança de outros e uma solicitação de autogoverno e autodisciplina, ou seja, uma estratégia biopolítica. A pandemia do COVID-19 trouxe o alerta de que precisamos refletir sobre práticas assistenciais, investir em educação, esclarecer e aproximar a ciência da sociedade.

Nesse contexto, várias dúvidas se fazem presentes, dentre elas: como os aspectos da biopolítica poderão auxiliar na compreensão das condutas e ações ainda observadas nos cenários assistenciais de cuidado? Como ocorre o diálogo entre equipes de médicos e enfermeiros com seus pacientes? Como ocorre a compreensão do cuidado e do autocuidado por esses pacientes? E, não menos importante: como incentivar uma mudança de paradigma assistencial no sentido de respeitar o sujeito? Sem o intuito de responder a todos esses questionamentos, o objetivo do artigo é estimular a reflexão a partir das leituras das obras de Paulo Freire e dos questionamentos supra mencionados. Sugere-se que a revisão bibliográfica poderá auxiliar a compreensão epistemológica do sujeito como ser oprimido, promovendo, nos profissionais da saúde, uma reflexão acerca de como poderão estreitar os laços de comunicação com os pacientes. Esse tema torna-se de grande relevância para discussão frente ao processo do cuidado da saúde e da importância do respeito da opinião do sujeito, valorizando sua singularidade.

Sujeito como partícipe no planejamento do cuidado

Torna-se imperativo salientar que os pacientes possuem o direito de conhecer e participar do planejamento do cuidado, desde a identificação da doença, promovendo

o envolvimento na promoção e manutenção da saúde e, até mesmo, nas internações se forem necessárias. Percebe-se que essa situação permeia este evento denominado pandemia do COVID-19, quando pacientes não possuem condições de participar do planejamento terapêutico devido à agressividade do vírus. Além disso, presenciamos a falta de recursos clínicos que gera uma insegurança em um bom prognóstico. Essas práticas de envolvimento do sujeito como partícipe no planejamento assistencial são realmente práticas desafiadoras para os profissionais de saúde. Ainda não encontramos esses cuidados nos cenários assistenciais ofertados no Brasil. Percebemos que os pacientes não estão habituados (em sua grande maioria) a questionar o planejamento de assistência a ser aplicado. Por outro lado, em termos de momento de uma pandemia, observa-se, sob pena de consequências efetivamente catastróficas, a necessidade de a sociedade, numa perspectiva de cidadania, estar envolvida no planejamento de assistência: ser esclarecida, estar ciente das descobertas científicas, ter capacidade de seguir protocolos, compreender o cuidado de si e do outro, como algo maior do que uma escolha embasada em informações sem base científica.

Presenciamos repetidas internações com o mesmo diagnóstico. Isso pode ocorrer devido às falhas de orientações durante o período de consultas. Essa falta de comunicação clara, por vezes informação não significativa, poderá acarretar internações hospitalares e, até mesmo, o prolongamento dessas internações. Esses pacientes, por sua vez, não questionam o planejamento das condutas, pois acreditam fielmente nas equipes assistenciais. Martins (2004) corrobora dizendo que é preciso que haja um entendimento entre as partes, no qual o médico ou profissional da saúde espera do paciente que este confie nele, para que o profissional possa ajudá-lo, mas não espera que essa confiança seja cega. Ou seja, o paciente tem que ter autonomia para questionar sempre que não entender ou não aceitar o planejamento do cuidado. De nada adianta uma imposição de tratamento se os pacientes voltarem, tempo depois, com as mesmas patologias.

Entretanto, presenciamos, também, duas classificações de usuários: os que são pacientes ativos e demonstram conhecimentos prévios durante uma consulta em saúde e os que são pacientes passivos e aguardam as consultas para diagnosticarem suas doenças. Cabe aqui ressaltar que o comportamento do último grupo pode se dar por falta de recursos tecnológicos ou mesmo por questões culturais. A importância do diálogo, do esclarecimento e de uma conduta cuidadosa da equipe de profissionais, no sentido de acolher e demonstrar os protocolos a serem seguidos, ganha relevância.

Os usuários/pacientes ativos utilizam a tecnologia digital para pesquisarem as dúvidas acerca das possíveis patologias que afetam a si ou aos seus familiares. Seguidamente percebemos, durante as consultas, que muitas pessoas já possuem quase um diagnóstico fornecido pela busca de informações na *internet* em *sites*, por vezes pouco confiáveis. Frente a esse contexto, alguns dos pacientes tornaram-se cada vez mais questionadores e cientes de seus direitos. Viana *et al.* (2011) reforçam que os pacientes estão cada vez mais conscientes em relação aos seus direitos e atentos às constantes mudanças e avanços do mercado da saúde. Diante disso, as políticas e ações em qualidade são hoje utilizadas com o objetivo de serem competitivas no mercado e garantirem a segurança assistencial.

O avanço tecnológico na área da saúde trouxe importantes progressos para o diagnóstico e tratamento de várias doenças, criando novas possibilidades para o controle de enfermidades crônicas e contribuindo para o aumento da expectativa de vida da população (GOMES, 2016). Por outro lado, deparamo-nos com um momento caótico, jamais imaginado em termos sanitários, decorrente de doenças novas que causam estranheza e caos. Vivenciamos um momento de desafio à ciência, aos profissionais, bem como às políticas públicas relacionadas à saúde. São tempos paradoxais, em que a ciência, a pesquisa e os profissionais de saúde são intensamente demandados. Em contrapartida, são atacados, agredidos, desprezados por seus diagnósticos, suas posições ou seu conhecimento. Ao mesmo tempo em que esse avanço da tecnologia auxilia a medicina nas inovações de tratamento, presencia-se o culto de consultas e tratamentos em *sites.* Diante disso,muitos profissionais da saúde se preocupam, pois há clareza de que a maioria dessas informações são questionáveis e levam pessoas a uma piora clínica.

Nesse contexto, foi publicada a Resolução 2.227/2018 do CFM que tinha por intenção regular os atendimentos *online* no Brasil. Porém, ela foi revogada em 2019 diante das inúmeras contribuições encaminhadas pelos profissionais médicos sugerindo modificações e tempo para analisar os documentos que constam nos termos da Resolução 2.227/2018. É importante destacar que a telemedicina tem por objetivo levar a saúde de qualidade a cidades do interior do Brasil que, por vezes, não conseguem atrair médicos e equipes de saúde. Também auxilia nas grandes cidades no intuito de criar outra alternativa de consultas, evitando grandes demandas nas portas de entrada de instituições de saúde. Outro objetivo importante da telemedicina é a construção de linhas de cuidado através de plataforma digitais (CFM, 2020). Desse modo, diante do atual cenário que vivenciamos com a pandemia da COVID-19, o Ministério da Saúde, por meio da Portaria 467, de 20 de março de 2020, em caráter excepcional,

regulamentou a telemedicina como ferramenta de ajuda ao enfrentamento da emergência de saúde pública que vivenciamos (BRASIL, 2020).

Cabe ressaltar que ainda restam grandes desafios para a garantia da qualidade dos cuidados em saúde. Problemas de comunicação e relacionamento entre os profissionais e o paciente, que ocorrem com frequência, interferem na percepção do paciente sobre a qualidade do cuidado. Vários estudos constataram que muitos pacientes estão insatisfeitos com a qualidade da interação com o profissional de saúde (DWAMENA *et al.*, 2012). Sabe-se que a principal queixa feita nas ouvidorias das instituições de saúde é em relação à postura autoritária e pouco empática de alguns profissionais da saúde para com os próprios pacientes ou até mesmo com os familiares deles. É comum ocorrer falta de informação sobre o estado de saúde, planejamento e atualização de prognósticos, e essa situação gera descontentamento e angústia em todos os envolvidos. Martins (2004) lembra que a hipótese de Foucault (2014) é a falta de autonomia impingida aos pacientes na medicina oficial, seu discurso e sua postura de detentora da verdade do outro e sobre ele. No atual momento, observamos, diante das práticas de condutas assistenciais do COVID-19, uma falta e uma demora dos resultados nos diagnósticos da doença que, por vezes, podem resultar em óbitos sem que as famílias conheçam realmente o fator causal dessa perda, gerando angústias, incertezas e tristeza. Não é possível banalizar a morte. A barbárie que se coloca em certos discursos sobre a doença, a contaminação e mesmo as reações relacionadas ao processo de vacinação são pontos de debate e enfrentamento para a ciência.

Numa perspectiva de mudança desse cenário, emergem alguns termos semelhantes como "cuidado centrado no paciente", que estão sendo empregados na literatura com ênfase na ideia de parceria e colaboração entre o paciente e o profissional de saúde. Deve-se respeitar a opinião do paciente e familiares, tendo em vista o cuidado da responsabilidade técnica. *The Picker Institute*, organização não-governamental (ONG) que promove pesquisas sobre os interesses dos pacientes nos Estados Unidos e na Europa, define o cuidado centrado no paciente como uma abordagem em que os profissionais desenvolvem parceria com pacientes e familiares para identificar e satisfazer a gama de necessidades e preferências destes em relação ao seu tratamento (GOMES, 2016).

Dessa forma, faz-se necessário aliar o entendimento dos aspectos da biopolítica às reflexões de sujeito e autonomia de Paulo Freire, pois elas vêm ao encontro da proposta que pretende compreender por que pacientes ainda não têm o domínio do seu próprio corpo quando hospitalizados. O corpo é o alvo do investimento biopolítico,

pois é nele que se investe para que se torne funcional e produtivo no contexto do capitalismo: "a lógica de mercado sujeita o corpo a um uso instrumental, quer como meio de produção, quer como alvo de consumo" (GOMES, 2013, p. 63). Para pensar a relação corpo, biopolítica e cuidado centrado no paciente, tecemos o tópico a seguir.

Aspectos da biopolítica em relação ao sujeito/paciente

Deve-se levar em consideração os aspectos da biopolítica, importantes para que possamos entender posturas assistenciais observadas nos atuais cenários, tais como profissionais que não se preocupam com os desejos e opiniões do próprio paciente/sujeito. Também é necessário entender por que ainda presenciamos a insatisfação desses mesmos pacientes com o tratamento e sem voz para sugerir ou expressar o seu desejo.

Claramente observamos, nas práticas assistenciais, um entendimento de que pacientes não têm qualificação técnica para opinar quanto ao plano terapêutico. Nesse contexto, Martins (2004) menciona que no cenário que habitamos, notamos a crença de que o médico assume uma posição de onipotência diante da doença do paciente, sendo necessário que este se submeta à tutela daquele, muitas vezes incondicionalmente. Isso é observável no contexto da saúde. As pessoas compreendem o poder do profissional como algo necessário para a recuperação da própria saúde, tornando essa prerrogativa inevitável. Por outro lado, presenciamos os insucessos dos tratamentos, muitas vezes pela não aceitação de um plano de cuidado incompatível com a rotina de vida, ou até mesmo pela falta de adesão ao tratamento proposto devido a dificuldades de entendimento da informação.

Diante dessas constatações, surge a lembrança do que Paulo Freire mencionava em seus escritos: a necessidade do sujeito na luta da sua própria autonomia e valorização. A obra *Pedagogia do Oprimido* (2010), que se intitula como *Justificativa da Pedagogia do Oprimido*, é onde Paulo Freire desenvolve tal discussão em torno da oposição entre humanização e desumanização e da luta para recuperar a humanidade dos oprimidos. Freire (2010) discute o processo de desumanização causada pelo opressor a seus oprimidos. Relata também que a forma de imposição na qual o opressor envolve o oprimido faz com que este se sinta inferiorizado, necessitando ter alguém que decida por ele próprio. Nesse sentido, refletimos sobre a já mencionada impotência de muitas pessoas em discutir ou propor uma sugestão de cuidado para seu tratamento que tenha melhor adesão, pois ainda se tem em mente que o profissional de saúde, por possuir instrução acadêmica e técnica, não deve ser questionado ou contrariado. Qual a diferença entre um ou outro modo de tratamento? Talvez uma maior autonomia, respeito

e reconhecimento de que um saber sobre si nos ultrapassa, tampouco outra pessoa, por mais diplomada que ela seja (MARTINS, 2004). Nesse sentido, surge a importância da reflexão sobre poder e biopolítica. Esses conceitos são base para auxiliar a compreensão das posturas dos pacientes – submissão ou autonomia – nos cenários da saúde.

O poder pode ser considerado como salutar, mas também deletério. Ter poder significa que o indivíduo possui uma influência que poderá aparecer sobre o outro e, geralmente, no ínterim que tratamos, esse domínio surge diante do conhecimento sobre determinado assunto. Para Nespoli (2014), o poder se associa ao saber e se torna uma ferramenta política de regulação da vida. Por isso, não deve ser apreendido como regra e proibição, mas como força, microfísica positiva que toma forma nas articulações entre saberes e práticas. O poder sobre a vida direciona como administrar populações, precisando levar em conta a realidade biológica. Diante disso, passamos a chamar esse domínio de biopoder, o qual podemos considerar como práticas voltadas ao cuidado da vida e direcionadas à população. O termo biopolítica refere-se ao que faz a vida entrar no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-fazer (biopoder) um agente de transformação da vida humana (MELO, 2013).

Cabe ressaltar que biopolítica é o termo utilizado por Foucault (2014) para explicar a forma pela qual o poder tende a se modificar no final do século XIX e início do século XX. As práticas disciplinares anteriormente utilizadas visavam governar o indivíduo. Com a biopolítica, engloba-se a população como um todo (FERNANDES; RESMINI, 2015). Os autores ainda mencionam que a biopolítica é a prática de biopoderes locais. No biopoder, a população é tanto alvo como instrumento em uma relação de poder.

Com a mobilização desses conceitos, podemos entender por que nossos pacientes (os quais possuem, na maioria dos casos, pouca instrução) deixam, em pleno século XXI, que grupos de profissionais (médicos e enfermeiros) dominem seu plano terapêutico sem que os sujeitos digam se estão de acordo. Essa prática, comum na área da saúde, é uma relação de biopoder, ou seja, as pessoas que possuem conhecimentos sobre determinado assunto têm maior capacidade de tomada de decisão, mesmo que não seja a mais adequada naquele momento. Vamos exemplificar essa constatação com a classe médica: está impregnado em nossa cultura que esses profissionais possuem tanto domínio no quesito saúde que não observamos qualquer tipo de questionamento por parte dos pacientes, os quais, anteriormente, caracterizamos como pacientes passivos nos cenários das consultas.

Essa condição pode mudar, na medida em que os oprimidos, ou pacientes passivos, se derem conta de que podem contestar, falar, opinar, buscar recuperar sua

humanidade, não se sentir idealisticamente submissos. Essa postura dialógica, respeitosa, de mútuo acordo constitui um avanço na luta por igualdade de opiniões e respeito às diferenças econômicas e culturais. Se essas práticas acontecerem, serão, sem dúvida, a restauração da humanidade e dignidade de ambas as classes.

Para Freire (2010), esse pensamento da libertação do estado de opressão é uma ação social, não podendo, portanto, acontecer isoladamente. O homem é um ser social e, por isso, a consciência e a transformação do meio acontecem em sociedade. Todavia, como poderá o ser humano sair da opressão se os que nos ensinam são também aqueles que nos oprimem? A educação tem um papel importante nesse processo de busca pela liberdade e mudança de postura. Diante disso, o pensamento fundamental de Paulo Freire reforça os conceitos pedagógicos aos quais o educador deve se direcionar para uma transformação no contexto social de dominação que se dá através do processo de educar (FREIRE, 2010). Cabe mencionar que na própria formação inicial e permanente dos profissionais de saúde – médicos, enfermeiros, técnicos – é relevante que essa postura de empatia, de diálogo e de acolhimento possa ser constituída.

Reconhecemos que a conscientização se dá por um processo gradual em que se busca a liberdade sem produzir novos opressores e oprimidos. Freire, na sua *Pedagogia do Oprimido* (2010), faz com que compreendamos a prática da liberdade como uma nova pedagogia de ação reflexiva e crítica, abrindo espaços para o pensar no ser humano através do diálogo.

É através dessas análises de Paulo Freire que podemos responder a algumas indagações sobre posturas de pacientes e de profissionais de saúde já mencionadas no decorrer deste texto, relacionadas à biopolítica. Essas pontuações são necessárias para que possamos repensar as ações e as práticas dos profissionais da área da saúde, bem como dos professores responsáveis pela formação acadêmica em saúde. Pensamos na necessidade de levar essas discussões para as grades curriculares e oferecer espaço para entendimento e reflexão sobre a temática. A educação continuada e permanente em saúde se faz necessária para alcançarmos esses objetivos.

Educação permanente em saúde

A busca pela qualificação dos processos de trabalho, tanto nas instituições hospitalares quanto na educação em saúde nas comunidades, priorizando a aproximação dos pacientes com o profissional da saúde, é um desafio constante, principalmente nos ambientes hospitalares em que existe um grande número de colaboradores, alta

rotatividade, fragilidade na aplicação de controles de segurança, esquecimento de registros e, muitas vezes, resistência em seguir protocolos de atendimentos. Quando se fala em educação de saúde para a população, deparamo-nos, muitas vezes, com poucos profissionais para uma demanda grande de atendimento. Reflexo disso presenciamos durante essa pandemia, através dos relatos constantes pelos meios de comunicação sobre a fragilidade técnica quanto ao manejo adequado de equipamentos assistenciais e de proteção individual (EPIs) e demais materiais utilizados no cuidado ao paciente. Verificamos que o Ministério da Saúde e instituições assistenciais realizaram inúmeras capacitações com todos os profissionais da saúde e, mesmo assim, é a categoria com mais alto índice de contágio por esse vírus.

Diante desse cenário, existem programas de educação permanente em instituições que buscam diminuir essas possíveis fragilidades técnicas e educacionais em relação a atualizações dos profissionais, tendo em vista o surgimento das novas doenças que afetam o mundo todo. Por isso, ter instituída e organizada a prática de educação permanente torna-se imprescindível e necessário. O processo de aprender e ensinar incorporado ao dia a dia dos serviços de saúde a partir das necessidades de saúde não apenas locais (no interior de cada serviço), mas loco-regionais (por redes de serviços, inclusive intergestores) (STÉDILE; TEIXEIRA, 2016).

Nesse sentido, Sardinha Peixoto *et al.* (2013) complementam que, entre os fatores que influenciam na aprendizagem e nas mudanças educacionais, estão os conhecimentos e as práticas atualizados. Por meio deles, criam-se, no colaborador, necessidades de readaptação e reorientação no seu processo de trabalho, o que subsidia a implantação da estratégia de educação permanente em saúde. Para esses autores, serão nesses cenários de educação continuada que ocorrerão a manutenção, os aprimoramentos e as atualizações dos processos de trabalho já instituídos.

Ainda, durante os encontros de formações institucionais será possível integrar as várias equipes multiprofissionais, envolvidas no cuidado com os pacientes, bem como os setores. Esses espaços se tornam fundamentais para que o trabalho seja adequadamente desenvolvido.

Martins (2004) menciona a necessidade de refletir se as práticas da medicina atual apenas curam doenças ou tratam e reabilitam doentes. No último caso, deixa-se de conceber como representante da verdade e aceitar as equipes de saúde em prol do paciente, pois ainda assistimos a prática disciplinar do modelo médico centralizado, no qual a autonomia do profissional torna-se inquestionável em muitos ambientes assistenciais. A biopolítica afirma, como vimos anteriormente, que a força do biopoder

ainda está muito presente nas comunidades onde quem tem mais cultura e conhecimento tem por direito determinar condições aos demais seres humanos, o que resulta, nas palavras de Freire (2010), em opressão.

Cabe ressaltar que a luta de igualdade pelo exercício profissional é algo que atualmente presenciamos com maior vigor. Levantamos a defesa de que cada profissional tem uma expertise e que esse fato deve ser respeitado. São muitos os anos de estudos e pesquisas para qualificar profissionais de áreas tais como enfermagem, fisioterapia, psicologia, farmácia. Todos os profissionais da saúde, sem exceções, têm conhecimentos consolidados para auxiliar nos planos terapêuticos do paciente e é certo que a organização de uma educação permanente se faz necessária.

A prática interdisciplinar ainda é um desafio frente ao modelo médico-centrado, caracterizado pela divisão do trabalho, especialização e fragmentação do conhecimento. Assim, um agir interdisciplinar exige que se tragam os saberes e as ações de todas as áreas dos conhecimentos (STÉDILE; TEIXEIRA, 2016). Nesse sentido, os pacientes ganharão em uma prestação de cuidado especializado mais bem qualificado, diminuindo, muitas vezes, a indicação de internações ou até mesmo uma alta mais rápida, se assim for necessária a baixa hospitalar. Para Sardinha Peixoto *et al.* (2013), estabelecer um programa de educação continuada, tendo como base a interdisciplinaridade, propicia maior interação na equipe de saúde, oportunizando a promoção da aprendizagem e intercâmbio dos conhecimentos. Essa pandemia fez com que os profissionais reavaliassem as práticas rotineiras da assistência e trouxe a necessidade de interação multiprofissional, avaliando e refinando processos, adequando-os ao real cenário. Esses processos, por vezes, estão alinhados com as boas práticas; mas, em outros momentos, podemos presenciar situações caóticas devido à falta de materiais e equipamentos como os respiradores artificiais ou tubos de oxigêncio, por exemplo. Notoriamente, o Brasil é heterogêneo: ao passo que no sul do país a saúde está um pouco mais organizada, verificamos que no norte e nordeste vários tipos de tecnologia ainda são necessários.

Segundo o Ministério da Saúde, a Educação Permanente em Saúde (EPS) é norteadora de novas práticas que orientam a reflexão sobre o trabalho e a construção de processos de aprendizagem colaborativa e significativa, a partir dos principais desafios identificados pelas equipes no cotidiano do trabalho (BRASIL, 2014, p. 6). É uma educação que emerge, portanto, do cotidiano e seus problemas complexos, a partir das necessidades evidenciadas pelas equipes de saúde, com o objetivo principal de melhorar os processos de trabalho e a sua qualidade.

Diante disso, a educação permanente pode possibilitar a melhora no relacionamento entre paciente, família e equipe de saúde, assim como a compreensão da doença, devido ao encorajamento à aquisição de conhecimento, despertando o autoconhecimento no profissional (SARDINHA PEIXOTO *et al.*, 2013). Essas são premissas de uma boa qualidade no atendimento ao paciente, uma boa relação entre paciente e familiares e, principalmente, um dos critérios para estabelecer o cuidado "centrado no paciente", termo utilizado pelas organizações nacionais e internacionais que trabalham a qualidade, a segurança e a organização dos processos assistenciais ao cuidado do paciente.

Nesse sentido, faz-se necessário entendermos melhor a expressão "cuidado centrado no paciente", empregada na literatura com ênfase na ideia de parceria e colaboração entre o paciente e o profissional de saúde. O Ministério da Saúde também aborda esse tema através do Projeto Terapêutico Singular (PTS) (CARVALHO, 2012), que é definido por:

> conjunto de condutas/ações/medidas, de caráter clínico ou não, propostas para dialogar com as necessidades de saúde de um sujeito individual ou coletivo, geralmente em situações mais complexas, construídas a partir da discussão de uma equipe multidisciplinar (BRASIL, 2012, p. 10).

Diante do exposto, fica evidente que uma educação permanente se torna imprescindível em qualquer instituição, principalmente no âmbito hospitalar, onde existem várias especificidades. Manter um elo de comunicação entre equipes de forma interdisciplinar qualificará o atendimento aos pacientes e a familiares e manterá qualificados os processos já instalados nas instituições.

A preocupação fundamental é buscar sempre a excelência no atendimento aos pacientes com muito respeito e atenção, independentemente de estarem em organizações privadas ou públicas. Acredita-se que, ao final desta pesquisa, será aprofundada a importância do cuidado centrado no paciente, e o entendimento da biopolítica e da formação continuada se tornarão fundamentais para qualificar a assistência oferecida aos usuários do SUS.

A obra *Pedagogia da Autonomia* (2015), de Paulo Freire, auxilia também nas questões de análise das capacitações, ou seja, na educação continuada. É uma das obras mais impactantes do referido autor, sendo a última publicada em vida, na qual ele faz uma reflexão e apresenta orientações a respeito da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação do ser humano. O autor relata a necessidade de o

professor assumir a postura de articulador de aprendizagem, colocando-se contra práticas de desumanização. Nesse sentido, contribui para a compreensão da postura dos profissionais de saúde frente a um nova perspectiva de trabalho e atuação profissional.

No decorrer dessa obra, Paulo Freire reforça o pensamento de que o professor não é o mais inteligente porque domina conhecimentos pelos quais o educando ainda não transita, e esse aluno deve ser participante do processo da construção da aprendizagem. O autor também menciona a necessidade de o educador desenvolver-se como pesquisador, sujeito curioso, que busca o saber e o assimila de uma forma crítica, porém não ingênua, com questionamentos, e orienta seus educandos a seguirem também essa linha metodológica de estudar e entender o mundo, relacionando os conhecimentos adquiridos com a realidade de sua vida, sua cidade, seu meio social. Segundo Ceccim e Ferla (2008), para a educação permanente em saúde não existe a educação de um ser que sabe para um ser que não sabe. O que existe, como em qualquer educação crítica e transformadora, são a troca e o intercâmbio que causam estranhamento e reflexões. Freire reforça que, para termos qualidade na educação no Brasil, é necessário que tenhamos discentes ativos, criadores, instigadores e curiosos, pois isso faz com que o educador abandone o papel de apenas transmitir conhecimento e passe a assumir uma postura progressista ou crítico-reflexiva (FREIRE, 2015). Como docentes universitários, cabe-nos o desafio de estimular a criticidade dos acadêmicos e, dessa forma, conseguir capacitar um futuro profissional que seja autônomo, líder, criativo, mas, principalmente, empático com o outro, que nesse contexto será seu paciente e familiares. Precisamos, além das técnicas, estimular a inserção de políticas de humanização nos atendimentos ao público em qualquer momento da atuação prática, com ou sem pandemia.

Crivari e Berbel (2008) *apud* Villardi, Cyrino e Berbel (2015) acrescentam que a formação necessita centrar-se na promoção da saúde, entendida como qualidade de vida; no processo de trabalho; na interdisciplinaridade; no desenvolvimento de habilidades para a ação social e na capacitação na educação em saúde, a fim de formar, ao mesmo tempo, bons profissionais e bons cidadãos.

É essencial que, na atualidade, formemos profissionais embasados não somente em conhecimentos advindos da literatura, que muitas vezes mostram a realidade de outros países, principalmente dos Estados Unidos, mas também em conhecimentos que nasceram da resolução de problemas de nosso próprio país e comunidade em que estamos inseridos (VILLARDI; CYRINO; BERBEL, 2015).

No movimento formativo permanente dos profissionais da saúde, podemos considerar o que Freire (2015) escreveu e faz todo o sentido - não há ensino sem pesquisa:

investiga-se para conhecer o que ainda não se sabe e comunicar ou anunciar o novo; diz ainda que outro saber fundamental à experiência educativa diz respeito à sua natureza, devendo, o profissional, compreender com clareza a sua prática e, ainda, que o ato de ensinar exige comprometimento. Também exige comprometimento o ato de cuidar da saúde do outro.

Wener *et al.* (2016) *apud* Fontana (2018) mencionam que as capacitações teóricas que se utilizam somente de palestras e conferências são estratégias não tão seguras para a educação em saúde para as pessoas. Em muitas situações e em muitos cenários de ensino e educação em saúde, há necessidade de atitudes dinâmicas e de metodologias ativas que possam envolver os atores de forma significativa e implicada com o compromisso social.

Conclusão

Essa pandemia emerge num contexto de fragilidade dos sistemas públicos de saúde e trouxe instabilidade financeira e emocional, provocando a reflexão sobre o contexto das nossas vidas e tantas outras ressonâncias que não cabe listar. A diminuição, nos últimos anos, dos investimentos na saúde pública no contexto do Brasil fragilizou o SUS e, em meio a uma condução duvidosa e nem sempre coerente do Ministério da Saúde, as perdas têm sido recorrentes. Ultimamente, estávamos voltados para o *eu*, num sentido do ser humano individual e egoísta, atribulados de afazeres diários. Não podemos afirmar que mudamos, mas muitos se puseram a pensar mais sobre a nossa finitude e o sentido de viver.

A morte por COVID-19 é uma metáfora para repensar a forma de vida e os valores que sustentam os nossos modos de viver e de nos relacionarmos. O isolamento social fez com que pensássemos sobre a real importância do ser humano com um todo e, com isso, enfatizou o que precisamos modificar para sermos pessoas e profissionais mais humanos e empáticos com o outro. É urgente "imaginar o planeta como a nossa casa comum e a Natureza como a nossa mãe originária a quem devemos amor e respeito. Ela não nos pertence. Nós é que lhe pertencemos" (SANTOS, 2020, p. 32). A família é um importante meio na construção do caráter e dos princípios dos seres humanos, porém, nós, como docentes universitários, também podemos assumir esse papel, propondo reflexões por meio de referências bibliográficas nas grades curriculares que defendam a valorização do sujeito e da sua autonomia. Um exercício profissional e uma atitude cidadã mais sensível, ética e coerente com o coletivo, com o bem-comum.

Diante disso, a leitura de obras de Paulo Freire (2010), *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia* (2015), tornaram-se extremamente relevantes para que se tivesse a oportunidade de refletir sobre práticas e ações no cenário brasileiro. Conhecer obras de um autor que é referência mundial na educação torna-se imprescindível a toda população. A revisão de literatura auxiliou também a repensar as várias ações praticadas constantemente por profissionais da área da saúde. Reforça-se que essas reflexões também se tornam imprescindíveis aos professores em vários aspectos epistemológicos.

Entende-se que o sistema educacional de hoje também continua a disseminar a opressão, não tanto em razão do professor, mas pelas condições de trabalho a ele impostas. O educador hoje é tão vítima como o oprimido, pois é meramente mais um deles na prática: deveria haver colaboração e organização das classes populares, por meio de movimentos, para uma verdadeira transformação. Após a leitura de Paulo Freire, o qual reforça o cuidado com os alunos, o respeito e o saber ouvir são questões que ainda estão muito ativas em campo prático. Ser professor não é tarefa tranquila. A todo momento estamos em busca de novas práticas, novos recursos metodológicos para ajudar a aprendizagem dessa nova geração de jovens ativos, de internautas e de profissionais ativos nos campos de atuação.

Paulo Freire trouxe à luz questões sobre as quais ainda precisamos refletir, tentando promover mudanças de atitudes. Certamente ele é um autor atemporal e de extrema significância para todos os educadores do mundo. Freire queria mais que alfabetizar pessoas: seus encontros não só promoviam a organização dos materiais didáticos partindo das experiências dos alunos, mas incentivavam a percepção do mundo ao redor, do contexto social em que estavam inseridos; estimulavam a criticidade da população que, até então era justificadamente submissa ao governo, segundo o autor, por sofrermos forte influência de um pensamento colonial ainda vigente.

Com a preocupação em manter os processos de trabalho qualificados, tanto nas comunidades quanto nas instituições hospitalares, necessitamos trazer práticas de Paulo Freire aos processos de atualizações profissionais. Por vezes, presenciamos resistência em seguir novos protocolos de atendimentos e nos deparamos com poucos profissionais para uma demanda grande de atendimento aos usuários. Quem sabe trazendo reflexões e exaltando as experiências prévias possamos tocar os colaboradores das instituições?

Por que as diretrizes e protocolos de saúde pública, extremamente importantes para garantir a prevenção e tratamento à população, não podem ter uma linguagem mais facilitadora, linguagem e metodologias educacionais que os profissionais de saúde pudessem utilizar com usuários? Metodologias freirianas que possam ser utilizadas pelos profissionais de saúde para, dessa maneira, chegar à população, com orientações

claras e precisas para proteção da saúde comunitária, mostram-se adequadas, bem como linguagens e métodos por meio dos quais o sujeito se sinta importante e singular.

A pandemia do COVID-19 também traz o alerta de que precisamos refletir sobre as práticas assistenciais, pois vivenciamos a dificuldade de alertar a população acerca dessa inesperada pandemia em função de um vírus que, em dois meses, levou a óbito milhares de pessoas. Precisamos ter políticas que, ao chamarem a população, possam ser resolutivas. A ideia de aproximar os sujeitos nos processos de trabalhos assistenciais é, sem dúvida, um grande desafio, importante para que condutas em saúde possam ser realmente entendidas e adquiridas pelos sujeitos. Dessa maneira, é possível desenvolver educação em saúde com foco no incentivo à consciência crítica com uso de diversas metodologias que facilitem o empoderamento de cada pessoa, promovendo a autonomia do sujeito.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. *Educação Permanente em Saúde*: um movimento instituinte de novas práticas no Ministério da Saúde. Agenda 2014. Brasília, DF. 2014.

BRASIL, Portaria 467 de 20 de março de 2020. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt0467_23_03_2020_extra.html>. Acesso em: 09 maio 2020.

CARVALHO, Laura Graças Padilha de *et al*. A construção de um Projeto Terapêutico Singular com usuário e família: potencialidades e limitações. O Mundo da Saúde, São Paulo, 2012;36(3):521-525. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/artigos/mundo_saude/construcao_projeto_terapeutico_singular_usuario.pdf>. Acesso em 09 maio 2020.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. Resolução CFM n. 2.227/2018. Brasília. Disponível em: <https://portal.cfm.org.br/images/PDF/resolucao222718.pdf>. Acesso em: 09 maio 2020.

CECCIM, Ricardo Burg; FERLA, Alcindo Antônio. Educação e saúde: ensino e cidadania como travessia de fronteiras. Trabalho, Educação e Saúde [online]. 2008, v. 6, n. 3 [Acessado 19 Junho 2020], pp. 443-456. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000300003>.

DWAMENA, Francesca *et al.* Interventions for providers to promote a patient-centred approach in clinical consultations. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, [S.l.], v. 12, 2012. Disponível em:

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/14651858.CD003267.pub2/abstract;jsessionid =F4 C6CACAEA3CFC9C7E7194F6A2>. Acesso em: 12 nov. 2017.

FERNANDES, Daniel; RESMINI, Gabriela. *Biopolítica.* 2015. [online]. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/e-psico/subjetivacao/espaco/biopolitica.html>. Acesso em: 19 fev. 2020.

FONTANA, Rosane Teresinha. O processo de educação em saúde para além do hegemônico na prática docente. *Revista contexto e educação*, Ijuí, n. 106, ano 33, set./dez. 2018.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. *In*: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder.* 28. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2014.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 52. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian, PFAFF, Nicolle (org.). *Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação.* 5. reimp. Petrópolis, RF: Vozes. 2013. p. 29-38.

GOMES, Ivan Marcelo *et al. As práticas corporais no campo da saúde.* São Paulo: Hucitec, 2013. p. 52-82.

GOMES, Patrícia Helena Goulart. *O cuidado centrado no paciente (na pessoa?) nos serviços de saúde:* as estratégias utilizadas pelos governos. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Fundação Oswaldo Cruz, FIOCRUZ, Rio de Janeiro. 2016.

MARTINS, André. Biopolítica: o poder médico e a autonomia do paciente em uma nova concepção de saúde. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação,* v. 8, n. 14, p. 21-32, fev. 2004.

MELO, Lucas Pereira de. Análise biopolítica do discurso oficial sobre educação em saúde para pacientes diabéticos no Brasil. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 22, n. 4, p. 1216-1225, 2013.

NESPOLI, Grasiele. Biopolíticas da participação na saúde: o SUS e o Governo das Populações. *In*: GUIZARDI, Francini L.; NESPOLI, G.; CUNHA, M. L. (Org.). *Políticas de Participação e Saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV; Recife: UFPE. 2014. p. 59-90.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus.* Coimbra, Portugal: Almedina. 2020.

SARDINHA PEIXOTO, Leticia *et al.* Educação permanente, continuada e em serviço: desvendando seus conceitos. *Revista Enfermaria Global,* n. 29, 2013.

STÉDILE, Nilva Lúcia Rech; TEIXEIRA, Nanci S. Educação permanente em saúde: do conceito ao cotidiano dos serviços de saúde. *In*: THOFERN, Maira Buss (org.). *Enfermagem:* manual de gerenciamento. Porto Alegre: Moriá. 2016, p. 47-69.

VIANA, Marcelo Ferreira. *et al.* Processo de acreditação: uma análise de organizações hospitalares. *RAHIS - Revista de Administração Hospitalar e Inovação em Saúde,* n. 6**,** jul./dez. 2011.

VILLARDI, Marina Lemos; CYRINO, Eliana Goldfarb; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. *A problematização em educação em saúde:* percepções dos professores tutores e alunos. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica. 2015. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 5 fev. 2020.

A formação de professores no contexto da sociedade capitalista neoliberal brasileira: primeiras (des)aproximações[1]

Teacher education in the context of Brazilian neoliberal capitalist society: first (dis)approximations

La formación de profesores en el contexto de la sociedad capitalista neoliberal brasileña: primeras (des)aproximaciones

Andréia Aparecida Simão[*]
Maria de Lourdes Pinto Almeida[**]

Resumo

Esse artigo tem por objetivo refletir sobre a formação de professores no contexto brasileiro a partir de aspectos históricos e teórico-contextuais. Trata-se de uma pesquisa exploratória e qualitativa, na qual se articula aos procedimentos de investigação: pesquisa bibliográfica, documental e análise de documentos. Os documentos são: Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), Parâmetros Nacionais Curriculares – PCNs (1997), Lei 13005/2014 - Plano Nacional de Educação 2014 a 2024 – PNE (2014), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 1998). Os resultados mostram que o professor, no âmbito de sua formação, está implicado: a) no entremeio das relações sociais e do trabalho pela instrução e educação; b) em uma formação onde a prática se torna ponto efetivo de hegemonia; c) em relação a sua totalidade existencial-profissional, no movimento do trabalho vivo.
Palavras-chave: formação de professores; educação e trabalho; políticas públicas educacionais.

Recebido em: 05/03/2022 – Aprovado em: 23/06/2022
https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.13386
ISSN *on-line*: 2238-0302

[*] Possui graduação em Psicologia (1999) pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Mestre (2016) e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - (PPGEd) da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc. E-mail: andreiasimao11@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7816-6199.

[**] Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1983). Graduada em História pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral (1987). Mestrado em Filosofia, História e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1995). Doutorado em Filosofia, História e Educação pela FE da Universidade Estadual de Campinas (2001). Atualmente é Docente Pesquisadora do PPGE da UNOESC-SC na linha de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania. E-mail: malu04@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8515-2908.

Este artigo está licenciado com a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

This article aims to reflect on teacher education in the Brazilian context from historical and theoretical-contextual aspects. It is an exploratory and qualitative research, in which two investigation procedures are articulated: bibliographic research and documental research. The documents are: Law of Directives and Bases of Education - LDB (1996); National Curricular Parameters – PCNs (1997); Law 13005/2014 - National Education Plan 2014 to 2024 – PNE (2014); National Curricular Common Base – BNCC (2018) and; Education a treasure to discover: report to UNESCO by the International Commission on Education for the 21st century (Delors, 1998). The results show that the teacher, within the scope of his training, is involved: a) in the midst of social relations and work for instruction and education; b) in a formation where the practice becomes an effective point of hegemony; c) in relation to its existential-professional totality, in the movement of living work.

Keywords: Teacher education. Education and work. Educational public policies.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la formación de profesores en el contexto brasileño a partir de aspectos históricos y teórico-contextuales. Es una investigación exploratoria y cualitativa, en la que se articulan dos procedimientos de investigación: la investigación bibliográfica y la investigación documental. Los documentos son: Ley de Directrices y Bases de la Educación - LDB (1996); Parámetros Curriculares Nacionales – PCNs (1997); Ley 13005/2014 - Plan Nacional de Educación 2014 a 2024 – PNE (2014); Base Común Curricular Nacional – BNCC (2018) y; La educación, un tesoro por descubrir: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI (Delors, 1998). Los resultados muestran que el docente, en el ámbito de su formación, se involucra: a) en medio de las relaciones sociales y el trabajo por la instrucción y la educación; b) en una formación donde la práctica se convierte en un punto efectivo de hegemonía; c) en relación a su totalidad existencial-profesional, en el movimiento de obra viva.

Palabras clave: Formación docente. Educación y trabajo. Políticas públicas educativas.

Introdução

> A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como é o caso nos grupos sociais fundamentais, mas é 'mediatizadora', em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os funcionários. (GRAMSCI, 1995a, p. 10)

Esse artigo tem como objetivo compreender o delineamento da formação de professores no contexto neoliberal brasileiro. O debate se situa a partir da década de 1990, uma vez que a sociedade capitalista emerge neoliberal, chamada pela mundialização da economia e redirecionando o comportamento econômico, político e social do país. O período é reconhecido como década das transformações, pois foi época de transição,

seja interna nas questões políticas ou externa em relação ao movimento da mundialização da economia e, consequentemente, no mundo do trabalho (GIAMBIAGI *et al*., 2011). O período neoliberal e a mundialização vão impactar, profundamente, a formação do trabalhador e, logo, no trabalhador-professor, uma vez que a escola não mais assegura a preparação de mão de obra a ocupar lugar em um mercado direcionado ao pleno emprego (SAVIANI, 2013).

Em termos metodológicos, abordamos o problema de pesquisa a partir de pesquisa exploratória e qualitativa (MINAYO, 1996), articulando os procedimentos de investigação: pesquisa bibliográfica, documental e análise de documento. Construímos os argumentos pela análise de documentos utilizando as contribuições do marxismo, pois, entendemos importante observar que: "neles estão impressos – por afirmação ou elisão – o conteúdo e o sentido do que deve ser internalizado, mistificadamente, pelos sujeitos sociais, transformando-se em sua visão de mundo, alienada e degradante" (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 84). Assim, nos aproximamos da compreensão da realidade complexa, desvelada na essência do discurso documental.

Os documentos inscritos para análise são: Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), Parâmetros Nacionais Curriculares – PCNs (1997), Lei 13005/2014 - Plano Nacional de Educação 2014 a 2024 – (2014), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 1998). A sistematização e análise de dados estarão na base dos pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Em vista desse objetivo, o desenvolvimento do texto discorre nas seguintes seções: na primeira, contextualizamos historicamente o tema da formação de professores no Brasil, observando as várias mudanças ocorridas ao longo do tempo; a segunda aborda a formação de professores imersa no contexto da sociedade capitalista neoliberal brasileira, com demanda em preparar o trabalhador-professor pelas diretrizes das políticas educacionais, reordenadas de acordo com orientações de organismos multilaterais. Na sequência desenvolvemos, nas considerações finais, síntese das análises e reflexões desse cenário atual onde se introduz mudanças e transformações na formação do trabalhador docente.

Formação de Professores no Brasil: aspectos históricos

Observa-se que, ao longo dos anos, ocorreram várias alterações para o processo de formação de professores, porém, descontínuas. Saviani (2009) ressalta que, ao final

dos períodos, identifica-se a precariedade e implementação das políticas para a formação de professores, não havendo um padrão mínimo que pudesse se impor ao enfrentamento desse problema na educação brasileira. Porém, há que se examinar os aspectos teóricos no anseio de encontrar caminhos para a questão da formação de professores. Com o apoio de Saviani (2009) compreendemos a importância em conhecer o enfoque teórico do ensino destinado à formação de professores e, também, a necessidade de entender o processo estrutural dessa trajetória que está diretamente relacionada às políticas públicas brasileiras.

Seguindo a linha histórica, traçada por Saviani (2009), percebe-se a inoperância para manutenção de uma educação pública (des)etilizada, laica e gratuita. A qual passa longe da viabilidade em alcançar ampliação da qualidade, com propostas pedagógicas estruturadas em políticas públicas de longo prazo, com possibilidades concretas que garantam a qualidade da formação de professores e a infraestrutura para atuação profissional.

Assim, percebemos que, sobre a formação de professores no Brasil, o que mais se destaca é a ausência do Estado como força capaz de instituir uma educação de qualidade, que leve em consideração, tanto o conhecimento global, quanto o particular. Ao contrário, as políticas públicas destinadas à educação, em especial à formação docente, são direcionadas ao atendimento de exigências externas, provenientes da hegemonia do capital. Nesse processo não está em jogo a reflexão e ação crítica quanto à realidade vigente, mas, sim, quanto as necessidades de um sistema que valoriza a individualidade daqueles que melhor desempenho possuem, no sentido de detentores dos princípios básicos para exercer uma profissão e "se dar bem". Aos que não se ajustam a esse quadro, restam a exclusão e o abandono por parte do Estado e da sociedade como um todo. Esse pensamento nos remete ao trabalho de Pablo Gentili - Neoliberalismo e educação: manual do usuário – com suas explicações sobre o porquê a sociedade capitalista, individualista e negligente se perpetua.

> A possibilidade de conhecer e reconhecer a discursiva do neoliberalismo obviamente não é suficiente para frear a força persuasiva de sua retórica. No entanto pode ajudar-nos a desenvolver mais e melhores estratégias de luta contra as intensas dinâmicas de exclusão social promovidas por tais políticas (GENTILI, 2008, p. 4).

A formação docente, ao longo de sua história, perpassa o tempo e se configura na influência do Estado, da sociedade civil e na autonomia da comunidade acadêmica em processo hegemônico. A formação de professores implica objetivos e competências

específicas, tendo como resultante a estrutura organizacional, conjugada aos pensamentos neoliberais, estando diretamente voltada ao cumprimento da formação. No entanto, fundamenta-se possibilidades e riscos da formação de professores para a educação, na contraposição da expectativa de maior alicerce e preparo, com o risco do modelo cultural-cognitivo[2] com exigências pedagógicas secundarizadas, onde as consequências aparecem nas dificuldades de atendimento das necessidades específicas das crianças da educação básica.

O discurso neoliberal, no campo educacional, afeta em amplitude a escola, os sujeitos (professores e alunos) e a sociedade. Pois, se o foco é somente especializar o professor em disciplinas específicas, teremos uma formação rasa, declaradamente instituída para manutenção do capitalismo. Nos preâmbulos do sistema neoliberal, o qual centra na individualização, responsabilização do sujeito pelo seu desenvolvimento e aprendizado, a formação de professores é só mais um argumento para um pequeno grupo hegemônico conjecturar identidades para os sistemas de educação, em âmbito de correlações econômicas e políticas. Não podemos contar com uma estrutura que suporte o desenvolvimento humanizado e extrapole o contexto limitado de educação quantitativa e meritocrática voltada para o mercado.

A ótica neoliberal, é importante lembrar, não é contra a escola, nem mesmo com a formação, pelo contrário, ela exige cada vez mais qualificação profissional para que um indivíduo seja inserido no mercado de trabalho, fim único da educação sob a lógica do capital. Para Gentili, essa situação é decorrente de uma hegemonia construída sobre as bases de "tecnocracias neoliberais". Por isso, o autor argumenta que: "[...] atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes" (GENTILI, 2008, p. 5). O que nos resta é uma intensa luta na tentativa de uma educação desburocratizada, não-hegemônica, sem retrocessos, em que possamos ter clarividência teórico-prática para o enfrentamento dessa realidade em constante contradição.

A realidade da escola não pode ser explicada unicamente pela crise, sem que se avaliem seus atores e se compreenda que, ao fim e ao cabo, professores, alunos, dirigentes, enfim, toda a comunidade escolar, transmite e recebe aquilo que lhe é ditado pelo processo hegemônico de comercialização de saberes e de indivíduos, qual seja, a lógica do capital. Direcionando nosso olhar para a questão da formação de professores, a realidade vivenciada na maioria das instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou

privadas, é fruto do sistema desigual que estabelece diferenças e necessita de um processo formativo rápido e econômico que capacite pessoas para atender aos interesses do mercado.

Nesse sentido, ao procurarmos compreender o contexto neoliberal brasileiro, onde surge a LDB principalmente, nos colocamos, não apenas num lugar de escuta, mas, prioritariamente, de execução dos parâmetros econômico e político. De acordo com Gentili (1996, p. 2), "os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise". Logo, percebemos o rebaixamento teórico da formação em crescente desqualificação e desprofissionalização docente.

No contexto teórico e político, as perspectivas e propostas neoliberais se apresentam entre o final da década de 1980 e meados de 1990. O Brasil é o último país da América Latina a implantar um projeto neoliberal, pelas dificuldades de unir interesses no Modelo de Substituições de Importações (MSI) e o vigoroso desenvolvimento político das classes trabalhadoras (FILGUEIRAS, 2006).[3] A Inglaterra, os Estados Unidos e outros países da América Latina já vinham referenciando suas experiências neoliberais. Outrossim, as recomendações dos organismos multilaterais, como Fundo Monetário Internacional (FMI), vinham enfatizando a necessidade de estruturar e dinamizar o modelo neoliberal. Porém, o Estado brasileiro foi implementando o programa político, no andar das disputas políticas entre classes e, de acordo com Filgueiras (2006), o projeto neoliberal não foi elaborado ou analisado com antecipação, mas sim resultado da luta de classes.

Em 1989, representantes dos EUA, países da América Latina, Central e Caribe, bem como integrantes do Instituto de Economia Internacional de Washington, do Banco Mundial (BM), do Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e do FMI; participaram de uma reunião que teve, como principal pauta, discutir a economia do continente. O resultado dessa reunião se deu no levantamento de dez medidas sob a denominação de *Consenso de Washington*, que visava o crescimento econômico desses países. Essa foi a forma pela qual o neoliberalismo chegou ao Brasil e ganhou a maior parte da América Latina, pelo discurso econômico, através da renegociação da dívida externa e o político, pela aceitação das condições e das políticas e reformas econômicas impostas pelos credores.

O dogmatismo neoliberal, presente no capitalismo, permeado de múltiplas contradições econômicas, sociais e políticas, nos remete a fortes indícios de uma crise estrutural marcada por falsas esperanças, enquanto se acentuam as desigualdades sociais

e o desemprego em massa. O capitalismo, desse modo, pauta na ideia de que o trabalho é um modo de redenção humana, ou seja, através dele se constitui o indivíduo e ele pode se realizar. Cabe lembrar que a Inglaterra foi o primeiro país capitalista a implantar o neoliberalismo, na década de 1980, seguido pelos Estados Unidos e por outros países do continente europeu que aderiram à política neoliberal, estendendo aos continentes americano e asiático. De acordo com Anderson:

> O que demonstravam estas experiências foi a hegemonia alcançada pelo neoliberalismo como ideologia. No início, somente governos explicitamente da direita radical se atreveram a pôr em prática políticas neoliberais; depois qualquer governo, inclusive os que se autoproclamavam ou se acreditavam de esquerda, podia rivalizar com eles em zelo neoliberal (ANDERSON, 1995, p. 12).

A retórica liberal tenta opor tendências de mercado como extremos irreconciliáveis: "fundamentalmente só há dois meios de coordenar as atividades econômicas de milhões. Um deles é a direção central utilizando a coerção - a técnica do Exército e do Estado totalitário moderno. O outro é a cooperação voluntária dos indivíduos - a técnica do mercado" (FRIEDMAN, 2014, p. 21). No tocante ao liberalismo, este tem encontrado defesas radicais no sentido de se fazer valer a *maravilha do mercado*. Pode-se destacar, como fonte desse radicalismo, o princípio da redução máxima do papel do Estado. Os liberais surgiram em contraposição às doutrinas mercantilistas que, mesmo admitindo a limitação das regulamentações internas, eram mais favoráveis a uma política governamental ativa, destinada a aumentar a participação nacional nos mercados internacionais. Os liberais, a partir dos fisiocratas e de Adam Smith, radicalizaram o princípio da liberdade interna e, ainda mais, na esfera externa.

Dessa forma, vale relembrar que, as políticas públicas para a educação nacional, há tempo vem se delineando nas discussões estabelecidas por diferentes setores da sociedade civil e política. No entanto, embora as discussões travadas em diversas instâncias, bem como nas lutas dos educadores por políticas que atendam às necessidades básicas de uma educação libertadora, nos leva a observar que a legislação brasileira caminha no sentido contrário a essa meta, uma vez que o Estado se exime de sua condição de provedor de uma educação de excelência em todos os níveis de ensino.

De acordo com Saviani, não é possível que, numa sociedade classificada como *sociedade do conhecimento,* cientes da importância da educação e, por consequência, da formação de professores, as políticas públicas estejam, dia após dia, buscando a redução de custos. É necessário, segundo o autor, delegar à educação sua devida importância e recursos compatíveis com ela, de maneira a:

> [...] eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente etc. Infelizmente, porém, as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta (SAVIANI, 2009, p. 153).

Diante de tudo isso, as políticas de formação docente passam a crescer de uma forma assustadora na América Latina. Não com o sentido de politizar o docente, mas sim, de o alienar diante das mazelas do mercado. A prática docente passa a ser valorizada em detrimento da teoria na formação dos professores, uma vez que, a técnica vale mais do que a fundamentação teórica sólida e consistente. Logo, a inversão de valores passa a ser a realidade histórica almejada.

Sociedade capitalista neoliberal no contexto da formação de professores

A partir dos anos de 1990, emerge demanda em preparar o trabalhador para o mundo do trabalho, pois, os modelos de gestão neoliberais, exigem do trabalhador competências, incluindo formação e atitudes voltadas para a competitividade, produtividade e agilidade na execução dos processos produtivos. Observa-se um reordenamento das relações educativas através da noção de competências dispostas pelas relações de produção centralizadas na empregabilidade e flexibilidade dos processos.

A noção de competências atende três possíveis desígnios, de acordo com adaptações em Ramos (2001): 1) o reordenamento para compreensão da relação trabalho docente-educação, com foco na subjetividade do sujeito; 2) institucionalização de novas formas de educar, formar o docente e gerir o trabalho internamente nas escolas, com reorganização da carga horária, novos contratos profissionais, a exemplo de contratos temporários em que se estabelecem novas relações contratuais de carreira e de salários; 3) formulação de padrões para identificar a capacidade do trabalhador-professor para as estruturas pré-determinadas pelas políticas nacionais, a exemplo da LDB e da BNCC embarcadas nas orientações de organismos multilaterais.

Ramos (2001, p. 39) identifica que, no processo de competências, há desvio de "foco do emprego, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho". Porém, apresenta-se, nesse momento, o trabalhador docente tomado da captura de sua subjetividade com capacidade de moldar e direcionar ação e pensamento (ALVES, 2011), em conformidade com a racionalização inscrita

nas competências socioemocionais que estão na BNCC. Esta, conceitua competências como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2018, p. 8). Assim como, as definições de Ramos (2001) sobre competências, a norma regulamentadora curricular sugere sobredeterminação[4] que, pelo imperativo socioemocional, se torna mais fácil e prático adaptar o sujeito aos meandros do século XXI, bem como formar o professor para ser atuante e complacente da meritocracia imposta pela hegemonia capitalista.

A relação das competências socioemocionais presentes na BNCC com os quatro pilares da educação (DELORS, 1998), estão nas bases do *aprender a ser* e *aprender a conviver*. Assim como, as competências cognitivas estão de acordo com *aprender a fazer* e *aprender a aprender*. Conforme o relatório da Unesco, as bases das competências do futuro são os *saberes e saber-fazer evolutivo,* com orientações para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos nos preâmbulos das competências cognitivas. Em múltiplas referências, os quatro pilares da educação trazem o prolongamento: aprendizagem ao longo da vida, em que o indivíduo possa concretizar seu pertencimento como membro da sociedade aprendente e economicamente ativo, intensificando o pressuposto da Unesco pela autenticidade e harmonia do desenvolvimento humano para eliminar a pobreza e a exclusão social.

Ao analisarmos o terceiro ponto proposto por Ramos, identificamos que, para a manutenção do capital, há necessidade de padronização para verificar as competências do professor em nível de descoberta do potencial criativo que ultrapasse a instrumentalidade da educação. Esta, considerada pela Unesco "como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica)" (DELORS, 1998, p. 90), que uma vez transposta "se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser" (DELORS, 1998, p. 90). O que queremos pontuar são as relações advindas de organismos multilaterais nesse contexto neoliberal. Uma vez que, a formação do professor se encontra em constante agitação, numa complexidade extrema, para além da fragmentação, separação das dimensões cognitiva e emocional (SMOLKA et al, 2015). Essas necessidades estão relacionadas às competências do profissional, exigidas para a formação do trabalhador-professor pelas vias do capital, o qual nos faz acreditar que o efêmero[5] é propício à mudança.

Na nova lógica de busca de informação, de conhecimento e qualificação, prevalece o *aprender a aprender* o qual objetiva a atualização constante "exigida pela

necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade" (SAVIANI, 2013, p. 432), responsabilizando o professor na condução dessa formação mercantilizada. Diferente do que se processou nos séculos XI a XVII com as corporações de ofício, onde prevalecia o processo *aprender fazendo*, em que as instituições de ensino, que se dedicavam as artes intelectuais por oposição ao sistema manual ou as *artes mecânicas*, formavam os professores das escolas inferiores ao lhes ensinar os conhecimentos que deveriam transmitir no momento (SAVIANI, 2009).

Tais orientações são evidenciadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propostos pelo MEC em 1997, visando alargar a esfera da educação com maiores exigências para a escola. É o momento de "capacitar para adquirir novas competências e novos saberes" (SAVIANI, 2013, p. 433). Os PCNs fundamentam o princípio de que:

> [...] a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, "aprender a aprender" (BRASIL, 1997, p. 27, grifos do documento).

Percebemos a relação dos Parâmetros Curriculares com as competências cognitivas e socioemocionais identificadas na Unesco e BNCC e, de acordo com Smolka *et al*. (2015), pela separação das dimensões cognitiva e emocional para incorporarem outros conjuntos de providências. Estes, a exemplo do desenvolvimento de competências socioemocionais nos seus cinco constructos[6] (amabilidade, conscienciosidade, abertura ao novo, extroversão, estabilidade emocional) que trazem a partir de processo de avaliação em larga escala - Projeto SENNA[7] (PRIMI; SANTOS, 2014) - a análise separada em processo reduzido de poucos traços da personalidade.

Nesse âmbito, formar o professor pelas competências e habilidades socioemocionais, para em seguida as desenvolver em seus alunos, remete a formação simplificada no âmbito de matrizes de competências instituídas para professores. Essa reorganização na formação de professores se projeta nos perímetros do reducionismo, seja pelo parcelamento causando precarização em conteúdos formativos, seja diminuindo qualidade e eficiência a que se propõe para essa formação proferindo profissionalização que se justifica no discurso neoliberal incorporado ao eixo mercadológico. Presenciamos cenários da reforma educativa em diferentes contextos, sejam estimulados por organismos internacionais em discursos deterministas, sejam aprovados pelos governos ao tornarem

normativos os quais invocam a responsabilidade em obter a qualidade no ensino propondo realidades negligenciadas através políticas públicas. A influência das políticas educacionais brasileiras, sobre a formação de professores, estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, foram propostos pelos ideais neoliberais recomendados pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, 1990). Esta por sua vez trata no capítulo VII: "os professores em busca de novas perspectivas" (DELORS, 1998, p. 152), a responsabilização do professor em relação a sua atuação e formação, assim como na formação do jovem para enfrentar e construir o futuro com determinação e responsabilidade. Segundo o documento, "os professores têm um papel determinante na formação de atitudes, positivas ou negativas perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação [...]" (DELORS, 1998, p. 159). Logo, é necessário realizar de forma efetiva o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores.

A LDB, nos artigos 61 e 65, sobre a formação dos profissionais da educação, estabelece-se que:

> **Art. 61** [...] *Parágrafo único.* A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:
> I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
> II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
> III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.
> **Art. 65.** A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (BRASIL, 1996)

É nesse cenário que as sucessivas mudanças são introduzidas na formação de professores, no intuito de equacionar, de forma consciente, teoria e prática, pois o mercado de trabalho convoca os trabalhadores do conhecimento, por conseguinte, evoca a responsabilidade dos governos em obter a qualidade do ensino, porém, com predomínio no campo acadêmico da análise da degradação profissional (MORGENSTERN, 2010). A tônica prevalecente no capitalismo atual com a acumulação, pois é necessário somente uma pequena força de trabalho qualificada para gerir e inovar em escala global.

Essa força de trabalho qualificada pressupõe mais-valor (MARX, 2013), que enriquece o capital pelo processo produtivo. Será então o professor, no contexto neoliberal, um formador da força de trabalho para reproduzir mercadorias? É um movimento que vimos presenciando, nesse momento, ao circundar graus de desenvolvimento e transformar o trabalho docente em "trabalhadores da servidão e da coação corporativa" (MARX, 2013, p. 962). Uma vez que trabalhar as competências cognitivas e socioemocionais são propostas resultantes das políticas neoliberais, as quais incitam questionamento sobre o controle do conhecimento em direção ao monopólio burguês. A expropriação do conhecimento, pela especulação mercantilizada (MORGENSTERN, 2010), assume modelo empresarial ao trabalhar cada vez com convicção nesses termos, sendo definidos por produtividade, eficácia, trabalho em equipe, qualidade e outros.

A formação docente está implicada na perspectiva da formação do trabalhador em dois aspectos: o próprio docente como trabalhador e o aluno a ser formado por ele para atuar no mercado de trabalho, logo, consistem em um ponto de vista comum: são formados para o capital. O valor do conhecimento pouco atua nessa "gestão do saber/conhecer", pois aponta para uma formação instrumentalizada, longe de se obter uma formação sólida (MORGENSTERN, 2010), direcionadas para trabalhadores flexíveis, os quais compõem novos perfis para o mercado de trabalho.

A abordagem da atual conjuntura, recorre ao processo de formação de professores por vias descontínuas, precárias em suas políticas educacionais. Estas, orientadas pela dominação e determinação sistemática de organismos multilaterais em pôr a educação a serviço do mercado. Para equilibrar suas lutas e se manter em ascensão, a lógica mistificadora do capital precisa da ação meritocrática, tecnocrática, do processo mercadológico e empresarial imbricados numa pedagogia do aprender a fazer – o tecnicismo (SAVIANI, 2013; MÉSZÁROS, 2008).

Segundo Saviani há mecanização do processo produtivo a partir da "proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar" (2013, p. 382), o ensino híbrido, a educação à distância. No entanto, a formação de professores implica objetivos e competências específicas, resultando como consequência a estrutura organizacional diretamente voltada ao cumprimento da formação para o contexto da empregabilidade.

Outro ponto, no debate sobre a formação para a profissão docente, é a inserção no mercado de trabalho educacional, no sentido da formação, somente para ser empregável. Morgenstern (2010) traz a reflexão que não há consciência e esforço para obter formação sólida e de qualidade, mas a preparação prática para a empregabilidade, a

partir de conhecimentos técnicos e o desenvolvimento de habilidades gerais em contexto do trabalhador flexível, ou seja, a prática do ensino integra as profissões para o mercado de trabalho. A autora chama a atenção para a análise sobre degradação profissional, que alcança níveis consideráveis de intensificação e empobrecimento, porém, havendo abandono da profissão mesmo no mundo desenvolvido, estabelecendo a vulnerabilidade da profissionalização docente. Essa perspectiva vai ao encontro da Meta 16 do PNE, a qual propõe a formação em programas de especialização *lato sensu* para professores da educação básica.

> Formar, em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

A educação para a empregabilidade estampa e mobiliza as políticas públicas/educacionais como estratégias governamentais para alavancar o processo capitalista. Elas vão além de um processo pedagógico articulado ao conjunto das relações sociais. Instituem-se no princípio do mercado, na combinação e execução de elementos formativos, os quais tomam para si, abstraindo do sujeito a subjetividade e coletividade. Estabelece, dessa forma, o declive profissional a partir dos meandros neoliberais, colocando em questão o controle do conhecimento na rapidez em obter a formação no êxito do emprego, submetendo o docente à dependência de uma formação rasa, degradada e vulnerável.

A Lei 13005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – em seu artigo 2º, trata das diretrizes do PNE. A diretriz IX sobre "valorização dos (as) profissionais da educação" está articulada à Meta 17, que propõe a valorização dos (as) profissionais do magistério da educação básica e pública em relação à remuneração e equiparação de forma a igualar aos dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente (BRASIL, 2014). A expressa valorização fica no nível de vulnerabilidade que se encontra a profissão, uma vez que incide nos créditos de formação, seja de graduação e pós-graduação como anuncia o PNE na Meta 16, seja nos planos de Carreira pela Meta 18. Institui-se processos de exploração do trabalho docente, uma vez que a normativa traz perspectiva de piso salarial, porém, os contratos, em sua grande maioria, são temporários, com carga horária alta e constituídos por contratação em caráter precário.

Nessas análises se identifica, "possibilidades como um coletivo que está estrategicamente localizado no cerne da reprodução social e cujas práticas são importantes para a construção da hegemonia" (MORGENSTERN, 2010, p. 20). Assim se explica

a negligência das políticas públicas em relação a educação, em contradição ao discurso que estabelece a preparação para a sociedade do conhecimento e as circunstâncias reais no desenvolvimento do trabalho docente.

A educação representa a grande transformação social para romper com a "internalização predominante nas escolhas políticas", argumenta Mészáros (2008, p. 61). Para além da expropriação do trabalho docente, as políticas públicas são normatizadoras e atuam como alienantes na ordem existente. Elas tornam inevitável que o sujeito-professor seja objeto do sistema dominante, deixando de lado a "universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora" (MÉSZÁROS, 2008, p. 65), passando a reprodutor dessa sociedade por uma formação progressiva, extinguindo como sujeito histórico.

Conforme texto da BNCC, orientado pela LDB, em relação às aprendizagens essenciais, para além dos conteúdos mínimos (BRASIL, 2018), o foco dos fundamentos pedagógicos da BNCC é no desenvolvimento de competências. Dessa forma, aumenta o controle do que se ensina e como se ensina no Brasil, numa visão gerencialista, com padronização do trabalho docente. Segundo o documento, uma das ações é "criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem" (BRASIL, 2018, p. 17). É uma formação pragmática, técnico-instrumental do professor, com aumento do controle do conteúdo, assinalando o rebaixamento teórico da formação pelas matrizes de competências.

As situações ou circunstâncias atuais, consideradas contrárias e desfavoráveis, levam o trabalho docente a se expor às tendências mercantilizantes do modelo pós-fordista, com segmentação de mercados para a educação, aumentando a dualização social, o que implica uma diferenciação interna do coletivo e a erosão de uma cultura de serviço. No entanto, as relações com os pais, sindicatos, movimentos sociais, municípios e redes internacionais podem criar condições contingentes para gerir outra micropolítica escolar, fortalecendo identidade em que os docentes se assumam como agentes chaves na governabilidade das instituições, no desenvolvimento do conhecimento e não, necessariamente, as tendências mercadológicas como determinantes. (MORGENSTERN, 2010)

De acordo com Saviani (2009), percebe-se a ausência de ação para manutenção de uma educação igualitária, com liberdade de expressão, uma escola pública, democratizada e gratuita, a qual passa longe da viabilidade em alcançar ampliação da qualidade com propostas pedagógicas estruturadas em políticas públicas de longo prazo e possibilidades concretas que garantam a qualidade da formação de professores, além

da infraestrutura para atuação profissional. É nesse ambiente dramático que se incorporam modificações na formação de professores, pelas ações e visibilidade do mercado com o intuito de equacionar, de forma consciente teoria e prática, invitando e responsabilizando os trabalhadores do conhecimento a obter e manter a qualidade do ensino.

As responsabilizações enfrentadas pelos professores estão ao par da materialidade humana que, segundo a análise de Marx por Vázquez (1977), transforma o mundo natural e social. Assim, Vázquez (1977, p. 4), ao utilizar o termo práxis, procura distanciar o conceito de prática do uso cotidiano, que corresponde ao de atividade prática humana no sentido utilitário de expressões, "homem prático, resultado práticos, profissão prática". O termo "praxis" é utilizado para atividade humana que produz objetos. Assim, a atividade própria do homem faz parte, essencialmente, da atividade da consciência como produção de conhecimentos, em forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis; mediante os quais o homem conhece a realidade.

Para Vázquez (1977), a atividade própria do homem faz parte essencialmente da atividade da consciência e se desenvolve como produção de conhecimentos através de conceitos, hipóteses, teorias ou leis. Já Gramsci (1979, p. 130) entende essa atividade como atividade teórico-prática, ou seja, "o trabalho como princípio educativo imanente à escola". O que faz com que o professor esteja nesse meio das relações sociais e do trabalho, entre instrução e educação. De acordo com Gramsci (1979, p. 131), a ligação instrução-educação é representada pelo "trabalho vivo do professor", onde este tem consciência dos contrastes da sociedade – neoliberal – da aceleração da formação. Implica o ato de trabalhar, o responsabilizar subjetivamente com as relações educacionais, contrapondo ao mecanicismo, tendo consciência e clareza de sua atuação teórico-prática.

A formação e profissionalização de professores, neste contexto neoliberal, implica objetivos e competências específicas, conectando teoria e prática, fornecendo subsídios para equilibrar a "prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, [...] na medida em que esta relação é consciente" (VÁZQUEZ, 1977, p. 109). O professor, pelo seu "trabalho vivo" (MARX, 2013; GRAMSCI,1979), deveria ter, na sua base cultural e científica, a consciência das exigências pedagógicas a serem atendidas pelas escolas, cada vez mais voltadas a formação profissional. No entanto, fica justaposta a "tarefa de formar os novos professores: o domínio dos conteúdos específicos da área a ser ensinada" (SAVIANI, 2009, p. 150). Eis os processos conteudistas, que estão dispostos e determinados nas políticas educacionais.

Considerações finais

As análises realizadas apontam que a formação de professores está atravessada pelas regulamentações de políticas educacionais, as quais só fazem contemplar os dilemas enfrentados e expressados pelos docentes. Tais dilemas são coadjuvantes de negligências das políticas públicas e suas contradições nos discursos que apontam à preparação para a sociedade do conhecimento e as circunstâncias em que se encontram o trabalho docente: vulnerável, raso, desvalorizado e ampliado na atuação para educação mercadológica (MORGENSTERN, 2010). A vulnerabilidade da profissão docente está presente em alguns pontos: seja na formação rasa, por competências, seja na remuneração e contratação em caráter precário. Acusa a degradação profissional, expressa pela abstração da subjetividade e coletividade do sujeito, buscando a simplificação das matrizes pelas competências socioemocionais, as quais estão entrelaçadas à formação hegemônica do capital.

Para que se desenvolva uma educação diferente da praticada nas escolas brasileiras, que privilegia as desigualdades, que semeia e reproduz uma ideologia que mercantiliza tudo, até mesmo os processos educacionais, Mészáros (2008) entende que se deve manter, sob a ótica de ir além do capital, um processo de formação constante, por requerer tempo e atualização de atores, uma vez que a sociedade, as ideologias e o conhecimento estão em constante transformação. Assim, para esse autor:

> Uma concepção oposta e efetivamente articulada numa educação *para além do capital* não pode ser confinada a um limitado número de anos na vida dos indivíduos mas, devido a suas funções radicalmente mudadas, abarca-os a todos. A "autoeducação de iguais" e a "autogestão da ordem social reprodutiva" não podem ser separadas uma da outra. A autogestão – pelos produtores livremente associados – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento progressivo – e inevitavelmente *em mudança*. O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma *educação continuada* (MÉSZÁROS, 2008, p. 74, grifos do autor).

Esta concepção, trazida por Mészáros, vai de encontro à educação entendida como uma condição regulada e subordinada às necessidades do capital. Como prática social, atividade humana e histórica, se reduz a processos educativos, que visam doutrinar, domesticar e treinar homens, aptos para o desenvolvimento de suas tarefas laborais, tendo como parâmetro:

> De um lado, a ideologia da globalização e, de outro, a perspectiva mistificadora da reestruturação produtiva embasam, no campo educativo, a nova vulgata da pedagogia das competências e a promessa de empregabilidade. Ao individualismo do credo neoliberal somam-se os argumentos fundados no credo do pós-modernismo que realçam as diferenças (individuais) e a alteridade. Neste particular a diferença e a diversidade, dimensões importantes da vida humana, mascaram a violência social da desigualdade e afirmam o mais canibal individualismo (FRIGOTTO, 2005, p. 71).

É reconhecendo o significado de suas ações, num processo de buscar explicações, estabelecer relações e, simultaneamente, trabalhar e aprender; que acontece a formação docente que se espera. Para isso, este aprender não é aquele pautado nas intenções da classe dominante, do capital, mas aquele que "empodera", que move e promove a mudança.

Ao estudarmos, por outro lado, a prática do intelectual como inserido no contexto histórico mais amplo, novos elementos se apresentam. Entre estes, se destacam as opções e as posições do intelectual frente à correlação de forças políticas. Nesse âmbito, interessa a análise das concepções ideológicas inerentes às práticas dos intelectuais. Ideológico, no sentido de visão de mundo, de sociedade e, sobretudo, do papel da ciência. Aqui se exige um posicionamento político do professor. Esse posicionamento pode ser tácito ou confesso. Nisso reside o aspecto ideológico, uma vez que estamos no campo da persuasão. Para Gramsci (2011), as lutas sociais e políticas, nas sociedades atuais, se dão menos contra o Estado do que no Estado. Este se apresenta como instância mediadora de interesses de classes, em vez de um mero representante da classe dominante. Nele, portanto, os antagonismos se manifestam. O papel do intelectual orgânico é o de organizar, conduzir e persuadir as massas, produzindo consensos. Ao ampliar o Estado, ele amplia, também, o papel do intelectual.

No entanto, devemos lembrar que o embate hegemônico em Gramsci (1995b, p. 270), supõe que a verdadeira práxis "não é o instrumento de governos ou de grupos dominantes para obter o consentimento e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas". Afirmamos, ao contrário, que a práxis é expressão das classes subalternas que querem educar a si mesmas na arte do governo e que tem interesse em conhecer todas as verdades – inclusive as desagradáveis – e evitar enganos. Com a hegemonia maciça do liberalismo, esse enfoque pode parecer anacrônico.

Dessa forma, considerando a realidade posta, o exercício da formação docente com vistas à promoção e à participação efetiva de sujeitos, ainda é o caminho para a superação das desigualdades, capaz de enfrentar os desmandos autoritários e políticos que vivenciamos no Brasil desde sempre, mais acentuadamente e de forma irracional, a partir de 1º de janeiro de 2019, com a posse de Jair Bolsonaro. Prova disso é que,

mesmo que as práticas neoliberais estejam arraigadas de ilusões, considerando o mercado financeiro como o "salvador do mundo", é fato que essas não apenas fracassam nas questões sociais, mas geram sérios comprometimentos econômicos, resultando em outra crise do modelo capitalista, sinalizando que mais um ciclo chega ao fim.

A formação docente, voltada para o mundo do trabalho e não para o mercado capitalista, é um dos caminhos para a reconstrução daquilo que se perdeu, ou melhor, talvez nunca conseguimos ter efetivamente: liberdade e igualdade dos cidadãos por meio da educação. Nesse sentido é necessário questionar: "como transformar o mundo dos homens, como vislumbrar a emancipação humana?" (ROIO, 2014, p. 129). O ponto de partida, segundo este autor, é a superação da cultura burguesa e a promoção de um significativo progresso intelectual, o qual levará o homem à emancipação. Este processo se dará pela educação enquanto instrumento de luta, de desenvolvimento social e humano.

Vale a pena destacar que, diante de tudo isso, a força que move a formação docente tem suas raízes na base social econômica e isto não pode ser esquecido, principalmente, quando se discutem reformas educacionais escolares. Para construirmos uma análise ou mesmo uma crítica, temos que as fazer inseridas em um quadro de forças reguladoras, pensando na luta de classes dentro desse quadro, nunca negando a força da História.

Parafraseando Marx: "Professores do mundo…. uni-vos".

Notas

[1] Pesquisa com financiamento CAPES.

[2] O modelo dos conteúdos culturais-cognitivos na formação do professor possui ênfase na cultura geral e no conteúdo específico da disciplina a ser ministrada (SAVIANI, 2009).

[3] Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Partido dos Trabalhadores (PT).

[4] Utilizamos o termo a partir de Freud contextualizado em Marx, no sentido de que diversos fatores/múltiplos elementos podem se organizar "em sequências significativas diferentes" (LAPLANCHE; PONTALIS, 1992, p. 488) estando todos em interação e contradição. Ou seja, as múltiplas determinações que constam na BNCC em relação às competências socioemocionais buscam instrumentalizar o professor, sendo este o objeto e não sujeito histórico, constituindo a urgência em formar seu próprio capital do conhecimento.

[5] Nos referimos às competências socioemocionais.

[6] Com base no documento: Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais (OCDE, 2015).

[7] *Social and Emotional or Non-cognitive Nation wide Assessment* – SENNA.

Referências

ALVES, Giovanni. *Trabalho e subjetividade*: o espírito do Toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Org.). *Pós-neoliberalismo*: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Press Universitaire de France, 1977.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências***.** Subchefia para Assuntos Jurídicos**.** Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. *Ministério da Educação*. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 10 abril. 2019.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: Geórgia Cêa; Sonia Rummert. Leonardo Gonçalves (Org.). *Trabalho e Educação*: interlocuções marxistas. Rio Grande: Editoria da FURG, 2019, p. 83-120.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, E. M.; ARCEO, E. *Neoliberalismo y sectores dominantes*. Tendencias globales y experiencias nacionales. CLACSO. Buenos Aires, 2006. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e Liberdade*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão*. São Paulo: Vozes, 1995. p. 77-107.

GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação*: manual do usuário, 2008. Disponível em: https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf. Acesso em: 12/05/2020.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. & GENTILI, Pablo. (Orgs.). *Escola S.A.*: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GIAMBIAGI, Fábio *et al*. *Economia brasileira contemporânea*: 1945 – 2010. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e as organizações da cultura*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1979.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. v. 3 - Maquiavel: notas sobre o estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1995a.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995b.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MARX, Karl. *O Capital*: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORGENSTERN, Sara. Reflexiones sociológicas em torno a los docentes. La paradoja entre su vulnerabilidad y su potencialidad profesional. In: *Nuevas regulaciones educativas em América Latina*: políticas y processos del trabajo deocente. 1 ed. Lima, Peru. Asociación Civil Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial, 2010.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Estudos da OCDE sobre competências*: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/. Acesso em: 10 mar. 2019.

PRIMI, Ricardo.; SANTOS, Daniel. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar*: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo. IAS, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências*: autonomia o adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

DEL ROIO, Marcos. A educação como forma de reprodução da hegemonia e seu avesso. *In*: SCHLESENER, Anita. (Org.). *Filosofia, Política e Educação*: leituras de Antônio Gramsci. Curitiba: UTP, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de educação*. v. 14, n. 40 jan./abr. 2009. p. 143-155. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 nov. 2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de.; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; DAINEZ, Débora. O problema da avaliação da habilidades socioemocionais como política: explicitando controvérsias e argumentos. *Educação e Sociedade*. Campinas: São Paulo, v. 36, nº 130, p. 219-242, jan.-mar, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/WTmS8JRvXxwRQZKjB7GdLJH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 02 fev. 2019.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. 2ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1977.

Ocupações escolares em Francisco Beltrão-PR: contribuições para a formação dos jovens

School occupations in Francisco Beltrão, Paraná: contributions for youth education

Ocupación escolar en Francisco Beltrão-PR: contribuciones para la formación de los jóvenes

Franciele Maria David[*]
Suely Aparecida Martins[**]

Resumo

Nos anos de 2015 e 2016, em reação às reformas educacionais neoliberais, estudantes brasileiros ocuparam escolas e universidades públicas. Este artigo reflete sobre estas ocupações secundaristas, destacando aquelas ocorridas em 2016, no Paraná, especialmente no município de Francisco Beltrão, tendo como objetivos historicizá-las e destacar seu caráter formativo. A pesquisa foi qualitativa e, além de revisão bibliográfica, recorreu à análise de documentos (jornais e páginas do *Facebook*) e a entrevistas semiestruturadas feitas com onze estudantes participantes das ocupações em Francisco Beltrão. Como aporte teórico, baseou-se em Snyders (2005) para o entendimento da escola e do movimento estudantil como inserido na luta de classes, e na concepção libertadora de educação de Freire (1987). O texto apresenta o processo das ocupações escolares no país entendidas a partir da categorização temporal proposta por Groppo (2018) e mostra como este processo foi vivenciado em Francisco Beltrão, revelando o seu potencial formativo. Ao final, salienta o teor formativo das ocupações em Francisco Beltrão, observadas na auto-organização dos secundas, no ensaio de formas de participação mais horizontais, no tensionamento da forma escolar capitalista e como marco para a reorganização do movimento estudantil no município.

Palavras-chave: ocupações escolares; movimento estudantil; ensino médio.

Recebido em: 16/02/2020 – Aprovado em: 02/07/2022
https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.10629
ISSN *on-line*: 2238-0302

[*] Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2004), mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2019). Atualmente é professora pedagoga da Secretaria Estadual de Educação, e professora colaboradora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: david_fran@hotmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3812-2807.

[**] Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (1996), mestrado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e doutorado em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: martins_sue@hotmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7876-6634.

Este artigo está licenciado com a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

In 2015 and 2016, Brazilian students, reacting to neoliberal reforms in education, occupied public schools and universities. This article reflects on high school occupations that took place and highlights those occurred in 2016, in the state of Paraná, particularly in the city of Francisco Beltrão. It aims to historicize and single out its educational nature. It is a qualitative study and, along with a bibliographic review, it used document analysis (papers and Facebook pages) and semi-structured interviews carried out with 11 respondents involved in Francisco Beltrão occupations. Our theoretical framework is based on Snyders (2005), when it comes to understand schools and student movement as part of class struggles and a liberation conception of education as in Freire (1987). We present the school occupation process in Brazil using Groppo's (2018) temporal categorization and how the process was experienced in Francisco Beltrão, disclosing its educational power. Finally, we highlight the educational content of Francisco Beltrão occupations seen in students' self-organization, in their more horizontal forms of participation, capitalist school form tensioning, and as a milestone for student movement reorganization in the city.

Keywords: school occupations; students' movement; high school.

Resumen

En los años de 2015 y 2016, en reacción a las reformas educativas neoliberales, estudiantes brasileños ocuparon escuelas y universidades públicas. Este artículo refleja sobre estas ocupaciones de los alumnos de la secundaria, destacándose aquellas ocurridas en 2016, en el Paraná, especialmente en el municipio de Francisco Beltrão, se plantea como objetivos historiarlas y destacar su carácter formativo. La investigación fue cualitativa y, además de la revisión bibliográfica, se recorrió a la análisis de documentos (periódicos y páginas del *Facebook*) y la entrevista semiestructurada hecha con once estudiantes participantes de las ocupaciones en Francisco Beltrão. El aporte teórico se basó en Snyders (2005) para la comprensión de la escuela y del movimiento estudiantil como inseridos en la lucha de clases, y en la concepción libertadora de educación de Freire (1987). El texto presenta el proceso de las ocupaciones escolares en el país entendidas a partir de la categorización temporal propuesta por Groppo (2018) y enseña como este proceso fue vivenciado en Francisco Beltrão, desvelando su potencial formativo. Al fin, se subraya el aspecto formativo de las ocupaciones en Francisco Beltrão, en el autoorganización de los secundarios, en el ensayo de formas de participación más horizontales, en el tensionamiento de la forma escolar capitalista y como marco para la organización del movimiento estudiantil en el municipio.

Palabras clave: ocupaciones escolares; movimiento estudiantil; enseño medio.

Introdução

Em outubro de 2016, foi proposta a reforma do ensino médio, tendo sido anunciada em caráter de urgência para aprovação pelo então presidente da República Michel Temer, por meio da medida provisória n.º 746/2016 (BRASIL, 2016a), sancionada em fevereiro de 2017 pela lei n.º 13.415 (BRASIL, 2017). No mesmo período estava

em curso a proposta de congelamento dos gastos públicos com saúde e educação. A carta tramitou na Câmara dos Deputados e no Senado Federal como Projeto de Emenda Constitucional (PEC),[1] sendo aprovada como Emenda Constitucional n. 95 (BRASIL, 2016b). Diante deste cenário nacional, estudantes organizaram-se, ocupando escolas públicas, núcleos regionais de educação e espaços públicos.

Considerado por muitos educadores como a primavera estudantil, este movimento começou no Paraná em 3 de outubro de 2016. A primeira instituição a ser ocupada foi o Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen, na periferia de São José dos Pinhais, região metropolitana de Curitiba. Em poucos dias, o movimento se estendeu por todo estado, chegando a cerca de 850 escolas ocupadas e quatorze universidades. Também chegou a outros estados, culminando em 1.197 escolas ocupadas em todo o país, conforme foi contabilizado pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). (ZINET *apud* BOUTIN; FLACH, 2017, p. 432)

Em Francisco Beltrão, município do sudoeste paranaense, as ocupações começaram em 11 de outubro de 2016. Este município agrega dezesseis colégios estaduais, sendo que onze foram ocupados. Estas instituições escolares localizam-se em bairros centrais e periféricos, havendo apenas uma escola do campo.[2]

Em Francisco Beltrão, o primeiro colégio ocupado está localizado na periferia, em um dos bairros mais pobres, como ocorrido no início do movimento, na periferia de São José dos Pinhais. Houve ainda ocupações e protestos nas duas universidades públicas da cidade. Na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), os estudantes, principalmente dos cursos de Pedagogia e Geografia, ocuparam o *campus*, aderindo ao movimento dos secundaristas. No entanto, o grupo enfrentou resistência por parte dos estudantes dos cursos de Direito e Medicina. Os estudantes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) protestaram em frente à universidade e promoveram discussões públicas sobre diversos temas, como a PEC dos gastos, o projeto Escola Sem Partido, diversidade e gênero.

O presente artigo busca historicizar o processo das ocupações estudantis e a forma como elas ocorreram em Francisco Beltrão, de modo a revelar o seu caráter formativo. Além de revisão bibliográfica, é feita uma análise de documentos, que conta com reportagens de um jornal local e com postagens na rede social *Facebook*, criadas pelos estudantes durante as ocupações. Foram realizadas também onze entrevistas semiestruturadas[3] com jovens de todas as escolas ocupadas, sendo que, das onze escolas em Francisco Beltrão, só não realizamos entrevistas em uma escola do campo e em outra urbana.[4] Como aporte teórico, esta reflexão ancora-se em autores como Snyders (2005), Freire (1987) e Groppo (2018).

O texto está organizado em três partes: a primeira destaca o processo das ocupações escolares no país, entendidas como primeira e segunda ondas. A primeira onda, mais longa, começa em 2015 e termina em meados de 2016, com pautas mais direcionadas às políticas educacionais neoliberais de seus respectivos estados. Na segunda onda, destaca-se a pauta nacional e o afunilamento das políticas neoliberais. Sobre a primeira onda, Groppo afirma:

> Pode ser interessante separar o movimento das ocupações em duas ondas. A primeira, mais longa, vai de dezembro de 2015 a julho de 2016. Caracteriza-se por ações de caráter estadual, cada qual com seu próprio ciclo, em oposição às políticas educacionais de seus governos estaduais. Foi restrita a alguns estados – São Paulo, Goiás, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, e Ceará –, e as ocupações, com poucas exceções, se deram apenas em escolas públicas estaduais do Ensino Médio (GROPPO, 2018, p. 91).

Já a segunda onda de manifestação ocorreu em 2016, entre outubro e dezembro, começando no Paraná e estendendo-se para os demais estados e Distrito Federal. Neste momento, o Brasil se encontra em outro momento político "já consolidado o golpe institucional que resultou no impeachment de Dilma Rousseff, vivia-se plenamente o novo tempo de brutais ataques aos direitos sociais que marca o governo de Michel Temer" (COSTA; GROPPO, 2018, p. 91). Portanto, as pautas estudantis eram de âmbito nacional, como a Medida Provisória n.º 746 (BRASIL, 2016a), da reforma do ensino médio, e a PEC dos gastos, que congelou investimentos em educação, saúde e segurança por vinte anos.

A segunda parte do artigo historiciza o processo das ocupações escolares no município de Francisco Beltrão-PR e salienta o seu caráter formativo, evidenciado a partir das experiências dos jovens. A terceira parte são as conclusões alcançadas.

Compreende-se que a categoria juventudes está sempre inserida numa realidade concreta sendo, portanto, produto desta. As juventudes são entendidas como resultante das relações sociais, de gênero, etnias, geracionais, econômicas, estruturais e de classe. É o que destacam Margulis e Urrestim (1996, p. 14-15), quando escrevem: "*Entonces, acompañar la referencia a la juventud con la multiplicidad de situaciones sociales en que esta etapa de la vida se desenvulve, presentear los marcos sociales históricamnete desarrollados que condicionan las distintas manera de ser joven*".

A categoria juventudes

> […] só existe na realidade social e, assim, deve figurar na análise sociológica em combinação com outras categorias estruturantes modernas. Acaba tornando-se realmente estéril uma análise sociológica dessa etapa da vida que não considere tal princípio: a existência, na prática social, de juventudes, nunca de uma juventude isolada das outras experiências sociais e das outras categorias modernas (GROPPO, 2005, p. 18).

Os jovens participantes das ocupações escolares em 2016 são sujeitos que têm rostos definidos, já que em sua maioria "pertencem à classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, no campo e na cidade, em diversas regiões e com particularidades socioculturais e étnicas" (FRIGOTTO, 2004, p. 181). Ao fazer este recorte de classe, concorda-se com Frigotto, autor segundo o qual

> […] poderemos levar em conta particularidades e até aspectos singulares sem cair numa perspectiva atomizada. Os sujeitos jovens (ou as juventudes) teimam em ser uma unidade do diverso econômico, cultural, étnicos, de gênero, de religião etc (FRIGOTTO, 2004, p. 181).

Em sua maioria, os jovens secundaristas que participaram das ocupações escolares provêm das classes populares. São sujeitos que diariamente enfrentam as dificuldades impostas pela sociedade capitalista. Eles e elas vivem um período de afunilamento das políticas neoliberais, com o agravamento da crise do emprego, a retirada de direitos com constantes ataques à educação pública. Esses jovens lutam para manter os poucos direitos a eles assegurados e utilizaram-se da tática de ocupar para tencionar as estruturas sociais na busca de garantir um futuro com mais possibilidades.

Enfim, o movimento das ocupações secundaristas é entendido como estando inserido na luta de classes da sociedade capitalista. Nesse sentido, ele é expressão de suas contradições. Ao mesmo tempo que a escola pública é estendida às classes populares[5], atendendo as exigências do capitalismo, ocorre uma ampliação para menos, já que é de pouca qualidade e busca adequar os estudantes aos interesses dominantes (ALGEBAILE, 2009). Todavia, a escola abriga interesses divergentes, apresentando tensões e conflitos próprios da sociedade de classes. Como diz Snyders,

> A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada […]. A escola é, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação (SNYRDERS, 2005, p. 105-106).

É assim que as ocupações estudantis são entendidas, como parte das tensões entre as classes sociais no capitalismo. Nesse sentido, os estudantes, ao ocuparem as instituições de ensino, ousaram disputar a escola pública, debatendo e resistindo às políticas neoliberais.

Movimentos dos secundaristas: as ocupações escolares em 2015 e 2016

As ocupações escolares de 2016 são entendidas dentro de seu tempo histórico. Tanto como a categoria juventudes, inserida numa realidade concreta e, portanto, produto refletido deste momento vivido, "a consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o compreende-o como projeto humano" (FREIRE, 1987, p. 46). É dessa forma que se pode dizer que os estudantes secundaristas participantes das ocupações têm o rosto marcado – são filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras. Não fazem parte da classe média, sendo que estes foram protagonistas das lutas estudantis em décadas passadas. Foram, por exemplo, estes jovens que se organizaram e lutaram por reformas educacionais e sociais na sociedade brasileira e, depois, contra a ditadura militar nas décadas de 1960 e 1970. Envolvidos na luta de classes do seu tempo histórico, estes jovens aliaram-se às lutas das classes trabalhadoras. Já no contexto das ocupações escolares de 2015 e 2016, foram os jovens pertencentes, na sua maioria, à classe trabalhadora os principais protagonistas e, consequentemente, trouxeram consigo uma outra condição socioeconômica e cultural:

> Cresceu o número de jovens que participam de "trabalhos" ou atividades dos mais diferentes tipos, como forma de ajudar seus pais e compor a renda familiar. E isso não é uma escolha, mas uma imposição de um capitalismo que rompe com elos contratuais coletivos e reduz a contratos individuais e particulares (FRIGOTTO, 2004, p. 197).

Groppo (2018) escreve sobre o movimento das ocupações escolares e o separa em primeira e segunda ondas, não como processos distintos, mas com pautas, inicialmente, localizadas, e depois, em âmbito nacional, unificados pela tática de ocupar e pela rapidez, força e potência organizativa dos secundaristas.

A primeira onda começa entre o final de 2015 e início de 2016 em estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Goiás, Ceará e Rio Grande do Sul. Teve como pauta o afunilamento de políticas educacionais neoliberais levadas a cabo por governos estaduais. A segunda onda é caracterizada por ocupações escolares, iniciadas em outubro de

2016, por estudantes secundaristas do Paraná e logo se estenderam a estudantes universitários e de outros estados. Importa destacar a rapidez e a força organizativa neste momento, pois, dos 26 estados da Federação, em 22 houve ocupações escolares, além do Distrito Federal. A pauta era de âmbito nacional e unificava os secundaristas contra a reforma do ensino médio e a PEC dos gastos.

A primeira onda de ocupações escolares começou em São Paulo, quando este anunciou, em 26 de outubro de 2015, a proposta da reorganização escolar. A Secretaria de Educação divulgou o fechamento de 94 escolas, e os estudantes seriam remanejados para unidades no entorno.

> A SEE-SP utilizou dois argumentos centrais para justificar a necessidade da reorganização: a possível diminuição do número de matrículas e um estudo responsável por indicar que os/as alunos/as de escolas de ciclo único teriam uma melhora de 10% em seu desempenho (CORSINO; ZAN, 2017, p. 27).

Vale lembrar que, antes de 2015, as grandes capitais do país vivenciaram as Jornadas de Junho.[6] Essas jornadas levaram muitos jovens à experiência das grandes manifestações, antes observadas somente no período de redemocratização do país. Este acontecimento enunciou, a muitos jovens, a possibilidade de mudança nas estruturas do país por meio da ação direta e desobediência civil.

> Em meio à resistência contra a brutal reação estatal que se seguiu, e sob a influência das periódicas jornadas de luta contra os aumentos das tarifas do transporte público, que sempre contaram com grande participação de secundaristas, os estudantes realizaram uma série de ações unificadas e também descentralizadas, incluindo travamentos, marchas, e ações de agitação e propaganda, sempre com forte conteúdo simbólico e mobilizando habilmente as chamadas redes sociais, com que lograram reunir um grande apoio às suas reivindicações (CATINI; MELLO, 2016, p. 1180).

No documentário *ACABOU A PAZ. Isto aqui vai virar o Chile! Escolas Ocupadas em SP* (PRONZATO, 2016), os estudantes que participaram das manifestações de junho levariam para as ocupações a experiência da organização política, as formas de mobilização pelas redes sociais e a experiência da repressão da polícia.

A primeira a reagir ao 'plano desorganizador' – como chamado pelos estudantes – foi a Escola Estadual Diadema, no ABC Paulista, em 9 de novembro de 2015, cerca de um mês após as primeiras declarações da secretaria. No dia seguinte, a Escola Fernão Dias, em Pinheiros, na Zona Oeste de São Paulo, foi tomada por estudantes, tornando-se uma espécie de 'ocupação modelo'.

Na sequência, as ocupações passaram a se capilarizar de maneira não ordenada e extremamente rápida por todo estado. Norteados por palavras de ordem – 'Não fechem

nossa escola!' –, os estudantes "ocuparam as unidades de ensino trancando portões, vigiando janelas e acessos, encastelando-se nas unidades e fazendo uma defesa radical pela sobrevivência do espaço escolar, agora em disputa" (PAES; PIPANO, 2017, p. 11).

Rapidamente, em menos de um mês, mais de duzentas escolas foram ocupadas, totalizando 213. Além disso, muitos estudantes que tinham evadido do espaço escolar agora adentravam os portões para participar e defender este espaço, muitas vezes por eles desconsiderados. O formato de como as ocupações eram organizadas permitia a participação efetiva deles em todas as tarefas, a possibilidade de construir um currículo que respondesse às reais necessidades, de temas e conteúdos pertinentes à realidade social, "as decisões são polifônicas e compartilhadas. Tudo ocorre na esteira do diálogo como instrumento político" (PAES; PIPANO, 2017, p. 16).

> "Escola ocupada não é escola paralisada" e, ao invés das aulas tradicionais – motivo de muitas queixas por parte dos alunos – optou-se por novos formatos, dentre estes, as oficinas. Esses novos formatos permitiram experimentações mais democráticas, como eram as próprias ocupações. Também era liberado uma verdadeira "demanda represada" de pessoas e grupos com propostas diversas de oficinas como música, ioga, dança, ecologia, debates sobre gênero e questões raciais, entre outros (COSTA; GROPPO, 2018, p. 102).

Este formato democrático de discussões entre os estudantes e a planificação da pirâmide estrutural do sistema de ensino possibilitaram uma ampla participação dos alunos e alunas nas decisões das ocupações. Por exemplo, na escolha de temas para os 'aulões' e na efetiva presença em todas as atividades, o que espelhou "o tipo de organização interna das ocupações, que foi marcada pela estratégia da autogestão, com assembleias diárias, nas quais as responsabilidades eram divididas a partir de discussões e encaminhamentos coletivos, sem hierarquização entre os que ocuparam as escolas" (MARTINS *et al.*, 2016, p. 231). Este tipo de organização permitiu aos estudantes de ensino médio "[…] experienciarem outras formas de relações dentro da escola, normalmente distante do dia a dia do processo formal de ensino-aprendizagem, recorrentemente orientado pelo formalismo e autoritarismo das pedagogias de tipo tradicional" (MARTINS *et al.*, 2016, p. 243-244).

A auto-organização, a autogestão, a ampla participação estudantil estão presentes nas ocupações da primeira e da segunda onda, em 2015 e 2016. Os estudantes buscavam autonomia das ações e identidade. Por mais que algumas instituições, como partidos políticos, coletivos e sindicatos, declarassem apoio às ações estudantis, estes procuravam a construção autônoma do movimento.

Além disso, os estudantes usaram as redes sociais como instrumento ágil e de organização das manifestações e divulgação das atividades, enquanto o governo se utilizava dos meios de comunicação tradicionais para enfraquecer o movimento. Os estudantes utilizavam as mídias alternativas, aparelhos celulares, páginas de *Facebook* e grupos de *WhatsApp* para demonstrar suas demandas. Carneiro, com base em Ortellado, destaca:

> Não apenas seriam estas ferramentas mais comuns de comunicação que essa geração domina, mas também tendo em conta o cenário opressor e de vigilância das escolas – estes seriam meios de comunicação importantes em uma instituição avessa à assembleia, grêmios estudantis, conselhos de escola de fato etc. Meios de comunicação subterrâneos em uma instituição contrária a comunicação que não venham das instâncias do poder oficial, bem como esvaziadas de espaços públicos de decisão. Enfim, uma escola em que espaços democráticos são dissolvidos no burocrático das instituições. É contra essa escola que os estudantes investem suas forças e, não à toa, multiplicam nos aplicativos e nas redes sociais suas demandas e, nesse meio, organizam suas batalhas para fazer da escola algo melhor, ou seja, democrática (CARNEIRO, 2017, p. 140).

As páginas de *Facebook* e os vídeos compartilhados nas redes sociais foram ferramentas de disputa contra o poder estatal instituído e contra a hegemonia da imprensa tradicional. Dessa maneira, os estudantes encontraram instrumentos alternativos para expressar e divulgar suas pautas. As mídias foram utilizadas também para divulgar a opressão do poder estatal sobre os estudantes. Em todo enfrentamento com a polícia, com representantes do estado ou mesmo com pessoas contrárias ao movimento, o celular estava presente para gravar e divulgar os atos. Com isso, os estudantes buscaram dar ouvidos àqueles que, por décadas, foram receptores de informações, sem poder questioná-las. Assim, seus corpos falavam e expressavam suas angústias e revoltas.

Nas diversas atividades dos estudantes nos ocupas, observa-se um questionamento relativo à estrutura escolar vigente pautada numa pedagogia bancária (FREIRE, 1987). Ao mesmo tempo, estes estudantes não negam sua importância. Ao contrário, eles a reafirmam:

> Uma instituição que é vista (e com certa razão) como responsável por normatizar, cristalizar, petrificar desejos e devires. Por outro lado, esta mesma escola, que é alvo de críticas e comumente tomada como cenário dos mais "falidos", viu-se defendida e valorizada por aqueles que são seus atores centrais: os estudantes. Se não a escola que conhecemos, certamente a escola como utopia, como espaço de invenção de si e do mundo, de criação coletiva, do saber como experiência, da alteridade e da escuta (PAES; PIPANO, 2017, p. 8).

Dessa forma, os jovens das ocupações paulistas, tanto quanto os outros movimentos dos ocupas ocorridos no país, sentem, refletem, visualizam sua realidade social e não a aceitam mais este formato estabelecido. Querem e exigem mudança.

> Se é da igualdade entre os desiguais que trata a cidadania, a luta de ocupação das escolas públicas aponta para outro processo de politização. Desse ponto de vista, ela não se limita a evidenciar o conflito entre os que formulam as políticas educacionais e os que sofrem suas consequências; ao contrário, ela escancara que não estão em jogo simples "diferenças" de nascimento, educação e posição social, mas sim profundas desigualdades. A luta contra a reorganização mobilizou os filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras, pois afetou exclusivamente a escolarização desse segmento da sociedade. E ao assumir a posição de resistência e confronto com a política educacional atual, os secundaristas esboçam uma noção de educação política voltada para as condições concretas de formação de classe (CATINI; MELLO, 2016, p. 137).

As manifestações estudantis se estenderam para outros estados brasileiros:

> As ações coletivas enfrentavam, notadamente, políticas educacionais de acento neoliberal marcando as gestões do PSDB […] à frente dos Estados de São Paulo, Goiás e Rio Grande do Sul [No entanto,] houve rechaço à precarização da educação pública mantida no Rio de Janeiro (gestão do PMDB […]) e no Ceará (na gestão do PT […]) (GROPPO, 2018, p. 94).

O avanço das políticas neoliberais e a constante precarização do ensino levaram estudantes de Goiás a ocupar suas escolas. A principal pauta de luta era a revogação da decisão do governador de entregar a gestão das escolas para organizações sociais, o que significaria repasses de dinheiro público para entidades filantrópicas. Os estudantes goianos começaram a ocupar entre dezembro de 2015 e janeiro de 2016. O número de escolas ocupadas chegou a 27.

Inspirados no movimento estudantil paulista, estes estudantes usaram o mesmo formato de organização interna nos ocupas. Apesar da repressão governamental e da truculência policial, eles conseguiram se manter organizados ocupando dezesseis unidades escolares durante dois meses. Estudantes foram agredidos, e professores foram presos por defenderem seus alunos. Mesmo diante deste cenário, os estudantes permaneceram nas ocupações, conquistando a revogação do decreto do governador, sobretudo

> [...] as forças resistentes, portanto, são sempre duplas: são combativas, uma vez que enfrentam e recusam determinadas relações de poder, mas, sobretudo criativas, já que incessantemente propõe, de forma autônoma, a reorganização das relações sociais, não somente desafiando as normas instituídas, como também propondo novas formas de convívio, amor e de maquinação comum (ALVIM; RODRIGUES, 2017, p. 78).

A potência criativa e organizativa das ocupações revela a busca pela construção de um novo espaço escolar, onde a participação na construção deste mesmo espaço esteja presente o sujeito aluno e onde uma pedagogia mais libertadora possa ser inaugurada (FREIRE, 1987).

No Rio de Janeiro, os estudantes, ainda no final de fevereiro de 2016, iriam aderir à greve dos professores, "contra as condições precárias do sistema estadual de educação, as ameaças de mais cortes nas verbas da educação dada a crise fiscal do estado – e o autoritarismo da gestão de escolas e da crise da Secretaria Estadual de Educação" (GROPPO, 2018, p. 95). Os professores reivindicavam um reajuste salarial, mudanças nos calendários de pagamentos e melhores condições trabalhistas. A esta pauta os estudantes acrescentaram a diminuição de alunos por sala de aula e melhorias na infraestrutura.

> A partir da iniciativa estudantil no Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes, no período entre abril e junho de 2016 mais de 70 escolas no Estado do Rio de Janeiro foram ocupadas em defesa de uma educação pública e de qualidade e como instrumento de denúncia sobre a degradação da educação pública no Rio de Janeiro (SILVA; MELO, 2017, p. 120).

Outras importantes manifestações estudantis aconteceram no Brasil, como no Rio Grande do Sul, estado onde os estudantes, entre os meses de maio e julho, ocuparam mais de 150 escolas, sendo 41 delas em Porto Alegre:

> As motivações declaradas pelos estudantes eram variadas, girando em torno do apoio aos professores – naquele momento, em forte mobilização devido aos parcelamentos de salários, não pagamento do piso nacional e outras pautas, que levariam à decretação de uma greve a partir do dia 16 de maio –, da retirada de projetos de leis entendidos como nocivos, em tramitação na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul (ALERS); e da falta de investimentos financeiros em educação por parte do governo do estado, o que estava impactando fortemente no cotidiano escolar em virtude da precarização da estrutura de ensino como um todo (SEVERO; SEGUNDO, 2017, p. 74-75).

Logo no início, os estudantes buscaram se manter abertos ao diálogo, porém o governo mostrou-se alheio ao movimento, pois acreditava que as direções das escolas conversariam com os alunos e resolveriam a questão. No entanto, a partir da terceira semana o movimento se fortaleceu e outras escolas foram ocupadas. O então secretário de Educação Vieira da Cunha, que estava de férias, ao retornar visita as escolas e senta-se para conversar com alguns estudantes. Neste mesmo dia, porém, o secretário deixaria o cargo.

As manifestações se intensificaram, e a tentativa de negociação com o novo secretário somente aconteceu quando mais de setenta alunos ocuparam a Assembleia Legislativa, em 13 de junho de 2016:

> Após um dia de ocupação na Assembleia Legislativa e pressão para as negociações, os estudantes desocuparam o espaço com a promessa de um acordo que seria firmado entre o governo e os jovens secundaristas. Na quarta-feira foi realizado o acordo (SILVA, B.; SILVA, E., 2017, p. 240).

No entanto, algumas escolas não aceitaram o acordo e continuaram ocupadas alegando que faltaram mais discussões coletivas sobre o acordo firmado, sendo que estas escolas só seriam desocupadas em 24 de junho de 2016.

No Ceará, entre maio e agosto de 2016, estudantes secundaristas ocuparam escolas em apoio à greve dos professores. A paralisação durou 107 dias e, neste ínterim, mais de sessenta escolas foram ocupadas. Apesar da intensa mobilização, os professores terminariam a greve sem nenhum ganho para a categoria. Os estudantes reivindicavam melhorias na qualidade do ensino, na infraestrutura e merenda. No entanto, o governo buscou criminalizar o movimento, abrindo um inquérito policial contra 320 alunos, alegando supostos danos ao patrimônio público. No Espírito Santo, cerca de cinquenta escolas foram ocupadas em menos de duas semanas:

> A disseminação dos "ocupas" não estava desconectada da rede de resistências secundaristas que já operava por meio de protestos, movimentos, coletivos e até mesmo tentativas abortadas de auto-organização que vinham fazendo a geografia escolar oscilar (ALVIM; RODRIGUES, 2017, p. 86).

Os estudantes capixabas ocuparam as escolas contra as medidas governamentais, mas também contra as relações de poder instauradas nas instituições de ensino, que cerceiam suas liberdades. É o que registram Alvim e Rodrigues (2017, p. 89) quando escrevem: "Estamos vivenciando um processo de resistências, no sentido forte do termo. São movimentos contra as discriminações, as abordagens tendenciosas das mídias tradicionais, a centralização administrativa das escolas, a mercantilização da educação e a certas propostas de lei governamentais".

As ocupações estudantis sofreram repressão policial e intimidação do estado. Em Porto Alegre, por exemplo, em 17 de maio "os estudantes foram violentamente agredidos e retirados da Secretaria de Fazenda. Os menores de idade foram encaminhados a Delegacia de Polícia para Crianças e Adolescentes e os maiores de idade chegaram a passar horas no presídio central" (SILVA, B.; SILVA, E., 2017, p. 241). Em São Paulo,

havia pessoas seguindo os jovens, principalmente viaturas da polícia, que ficavam rondando a escola o tempo inteiro. Um dos alunos ressaltou que foi seguido, abordado pela Força Tática da Polícia Militar de São Paulo e questionado se era ocupante. O rapaz negou. (CORSINO; ZAN, 2017).

A forma repressiva como o estado utiliza o aparato jurídico-policial e a imprensa tradicional dimensiona a força e a potência do movimento das ocupações:

> A resistência é essa luta constante das comunidades pela sua existência, pelo direito ao território, às identidades e as culturas, constituindo-se em um devir [assim] é na esperança e na luta que aparecem as brechas para a educação conscientizadora e serão palco para as vivências emancipatórias (LARCHERT, 2017, p. 15).

Portanto, na reflexão a partir do meio em que estão inseridos os secundaristas encontram formas de insurgirem e construírem estratégias de luta e resistência com inventividade nas suas práticas:

> […] ou sua capacidade de fugir do *script* tantas vezes encenado. Se o movimento manteve, em grande medida, sua autonomia, superando a submissão esperada pelas organizações políticas tradicionais, é porque respondia a uma necessidade histórica – tanto pela forma quanto pelo conteúdo da luta (CATINI; MELLO, 2016, p. 1182).

Após esta primeira onda de ocupações, os estudantes retomariam esta tática de luta, agora contra a MP 746 (BRASIL, 2016a) e a PEC dos gastos de 2016. Como já dito, esta medida estabeleceu o congelamento por vinte anos dos investimentos em saúde e educação. Além disso, reagiam ao projeto Escola Sem Partido (BRASIL, 2016c). Esta proposta trata do cerceamento nas salas de aulas brasileiras de discussões no campo político e a exclusão de debates sobre gênero, raça, sexualidade e religião nas escolas. O Escola Sem Partido parte da ideia de que há, na escola brasileira, a "prática de doutrinação política e ideológica" (SILVA; MELO, 2017, p. 122).

Groppo (2018) entende as ocupações no segundo semestre de 2016 como um processo distinto, mas não isolado das outras manifestações estudantis no país. Além disso, o fazer-se das juventudes e dos movimentos estudantis permaneceria ativo na constituição do levante estudantil da segunda onda, em 2016.

A segunda onda das ocupações tem pautas nacionais – a contrarreforma do ensino médio e a PEC dos gastos. Vale lembrar que estas ações autoritárias aconteceram na sequência de um golpe jurídico, parlamentar e institucional, legitimado pela imprensa hegemônica do país, que destituiu a presidenta eleita Dilma Rousseff (PT), assumindo em seu lugar o então vice-presidente Michel Temer (MDB).

> A segunda onda se inicia em contexto em que o golpe institucional se consolidou. Ela contesta as primeiras medidas do governo Temer com o anunciado acento neoliberal *stricto sensu*. As ocupações passam a ser a resistência e luta contra a regressão de direitos sociais, regressão anunciada pelo caráter não-dialógico da edição da MP 746 e pelas regressivas dessa mesma MP, consolidada com a aprovação da PEC 142/55, que claramente privilegia a destinação dos recursos públicos – socialmente angariados – para interesses particulares, em especial do capital financeiro, principalmente o especulativo (GROPPO, 2018, p. 111).

As ocupações escolares da segunda onda começaram em outubro de 2016. A urgência para aprovação das medidas anunciadas e a falta de debates com professores, estudantes e sociedade organizada suscitaram nos estudantes secundaristas, primeiramente, e nos estudantes universitários, por conseguinte, um levante estudantil envolvendo mais de 1.200 escolas, 139 universidades em 22 estados e Distrito Federal. Destas, 850 escolas e quatorze universidades são do Paraná, e ainda três núcleos regionais de educação.

> As ocupações de escolas ocorridas no ano de 2016 foram, sem sombra de dúvidas, um dos mais impactantes eventos, no território nacional, em defesa da educação como direito na história recente da educação pública, gratuita e de qualidade. Mais do que isso: teve como protagonistas jovens secundaristas, que conseguiram pautar politicamente o problema das contrarreformas na educação, impondo à mídia e à sociedade a reflexão sobre a necessidade de discutir o desmonte da educação pública no Brasil (ALMEIDA; MARTINS, 2018, p. 175).

Importa, aqui, destacar que muitos alunos participantes dos ocupas no Paraná estiveram presentes nas greves dos professores em 2015 neste estado. Isto pode ser observado no relato da entrevistada Maria: "Sim eu participei da greve dos professores que teve um ano antes se não me engano, e pra mim fez uma diferença muito grande, tanto na forma de pensar e de defender o que eu penso" (MARIA, entrevistada em 2018). Os professores lutavam contra os ataques à previdência e ao atraso no repasse de verbas, entre outras pautas da categoria.

Em 29 de abril de 2015, professores, funcionários e demais categorias mobilizaram-se em frente à Assembleia Legislativa do Paraná tensionando a retirada do projeto de lei que alterava o Fundo Previdenciário. O então governador Carlos Alberto Richa (PSDB), juntamente com secretário de segurança Fernando Francischini, jogaram os policiais da tropa de choque para cima dos manifestantes, massacrando-os com balas de borrachas, sprays de pimenta e bombas de gás lacrimogêneo. Foram mais de duas horas de ataque, sendo que aquela tarde jamais será esquecida pelos professores e funcionários estaduais. Será lembrada como "O massacre do dia 29".

A participação de muitos estudantes no massacre de 29 de abril "serviu para amadurecer a experiência política de jovens que nunca tinham participado de outros movimentos sociais" (BRAGA, 2017, p. 237). Os estudantes sentiram a força e repressão estatal, tanto na forma física quando na forma simbólica.

Nas ocupações de 2016, os estudantes revelam um formato de organização e construção das ocupações que busca, nos movimentos anteriores, inspiração e modelo. Assim, para as ocupações iniciarem, eles faziam assembleias para decidir coletivamente sobre ocupar ou não as escolas. Todos os estudantes poderiam se manifestar e opinar, decidindo em conjunto. É importante destacar que, em algumas escolas, os grêmios estudantis foram imprescindíveis para a organização. Em outras, porém, os alunos se organizaram independentemente das entidades representativas.

Dentro dos ocupas, os estudantes elegiam comitês de organização: "A gente tinha essa divisão para não ficar muito sobrecarregado também porque precisávamos nos organizar, a gente tinha que se manter" (LUIZA, entrevistada em 2018).

No formato democrático e horizontal das tomadas de decisão, as pautas eram amplamente discutidas em assembleias quase diárias, e comissões eram criadas para cumprir tarefas. Havia certa sociabilidade na divisão de funções, desconstruindo estereótipos e discursos de capacidade de gênero. Segundo Prates *et al*. (2017, p. 47), "o que interessava mesmo era a constituição de um espaço político, muitas vezes público, dos dois gêneros ou nenhum, tamanha era a diversidade".

Os jovens também buscaram o distanciamento das formas tradicionais de reivindicação lideradas por partidos políticos, sindicatos ou movimentos religiosos, caracterizando independência e autonomia. Estas juventudes se afastaram da estrutura organizativa mais verticalizada presente nas instâncias representativas tradicionais do movimento estudantil. Prates *et al*. (2017, p. 9) reiteram esta ideia nos seguintes termos: "Assim, colocava-se à sociedade a necessidade de compreender os impactos dessa nova configuração (constituída de jovens auto-organizados) tomando decisões compartilhadas e sem tutela de 'responsáveis' [...] enfim independentes!"

Com ações internas nas ocupações, os estudantes buscaram demarcar seu território, com autonomia e clareza em seus objetivos. Em muitos cartazes, eram perceptíveis os recados: 'Ocupado, porém não desocupados!' ou: 'Não temos o direito de abrir mão de nossos direitos!'. Em vários momentos, o movimento foi acusado de ser manipulado pela esquerda política ou pelo sindicato dos professores do Paraná.

Em Francisco Beltrão, as ocupações começaram em 11 de outubro de 2016 no Colégio Estadual Léo Flach, na periferia do município. Após a primeira ocupação, outros dez colégios foram ocupados, sendo o segundo na região central: o Colégio

Estadual Mário de Andrade. Porém, por ofertar três cursos profissionalizantes e o ensino médio regular, este colégio atende estudantes de todos os bairros da cidade e muitos vêm das cidades vizinhas.

As ocupações em Francisco Beltrão

Assim como aconteceu no restante do Paraná, as ocupações em Francisco Beltrão foram procedidas de acontecimentos importantes que impactaram para que as ocupações se realizassem no município, e que demonstram um processo participativo e de envolvimento de jovens secundaristas. Jovens beltronenses estiveram presentes na greve dos professores em 2015. Nesse município, a greve teve adesão de mais de 95% dos professores e funcionários da educação. Foi um momento importante para a categoria, com várias passeatas pela cidade, debates e 'aulões' públicos para estudantes e comunidade na praça central. Em tal processo, houve a participação dos jovens, conforme visto a seguir: "Sim eu participei de manifestações como as greves dos funcionários públicos do Estado do Paraná" (LUCAS, entrevistado em 2019). "Sim eu participei da greve dos professores que teve um ano antes, se não me engano" (LUIZA, entrevistada em 2018).

Muitos dos jovens que participaram das ocupações estiveram em outras manifestações anteriores ocorridas em Francisco Beltrão, como as manifestações pelos direitos das mulheres, contra o feminicídio, contra o machismo e contra a homofobia, e a participação em atividades contrárias à Lei da Mordaça. Para os jovens entrevistados, a participação nestas manifestações foi significativa: "[...] porque nos ajudaram a criar uma resistência antes das ocupações" (LUIZA, entrevistada em 2018). "Teve aquela do começo do ano da mordaça que deu dois mil e poucos alunos que foi bem relevante sabe, porque quando você participa desses movimentos você tem um crescimento pessoal" (PAULO, entrevistado em 2018).

Considera-se importante a participação de muitos estudantes em manifestações anteriores às ocupações. Isso revela uma experiência formativa e o envolvimento político destes jovens, que ficariam mais explícitos com as ocupações.

Interessa destacar também que, no período das ocupações no Paraná, os educadores novamente entraram em greve. Ela começou em 11 de outubro de 2016, após deliberação em assembleia. A principal pauta era o pagamento da data-base, que mais uma vez o governo estadual de Beto Richa se recusava a pagar. Os professores se mantiveram em greve por quinze dias e declararam apoio às ocupações estudantis, assim como os estudantes declaram apoio à greve dos professores. Mas, diferentemente da

greve anterior, nesta a adesão dos docentes foi menor, gerando vários impasses entre os que defendiam a greve e os que eram contrários.

As ocupações começaram no Paraná em 3 de outubro de 2016. A primeira instituição a ser ocupada foi o Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen, na periferia de São José dos Pinhais, município localizado na região metropolitana de Curitiba. Esta ocupação desencadeou uma onda de ocupações por todas as regiões do estado. A cada instante uma nova escola era ocupada. Os estudantes beltronenses acompanhavam pelas redes sociais o processo de ocupação:

> A minha indignação, porque quando começou a onda das ocupações eu percebi que era algo muito importante e que a gente deveria tomar frente e começar também em Beltrão (PAULO, entrevistado em 2018).

Já motivados pelas ocupações que aconteciam no estado, os jovens participaram de várias atividades realizadas no município tendo como pauta as reformas que vinham sendo encaminhadas pelo governo Temer. No domingo de 9 de outubro de 2016, estudantes secundaristas e universitários, assim como lideranças de entidades de trabalhadores, reuniram-se para discutir e debater a MP 746/2016 (BRASIL, 2016a).

No dia seguinte, estudantes secundaristas organizaram uma passeata contra a retirada das quatro disciplinas do Ensino Médio (Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física), como previsto na medida provisória, conforme publicação do Jornal de Beltrão: "Ontem de manhã, centenas de estudantes de vários colégios estaduais participaram de caminhadas pelas ruas, portando cartazes e entoando palavras de ordem contra a MP. No calçadão eles fizeram um ato público" (PEDRON, 2016, p. 2). A mobilização começou com o grêmio estudantil do Colégio Estadual Mario de Andrade (CEMA), envolvendo os grêmios estudantis de outras escolas.

Em 11 de outubro de 2016, aconteceu a primeira ocupação em Francisco Beltrão, no Colégio Estadual Leo Flach:

> Na noite anterior às ocupações os alunos discutiram o tema com o professor de filosofia, logo após começamos a discutir com os outros estudantes do colégio. Na manhã seguinte, quando a direção, professores e funcionários chegaram, a escola já estava ocupada (ERNESTO, entrevistado em 2019).

Depois foi a vez de os alunos do Colégio Estadual Mario de Andrade realizar a ocupação desta escola, que foi registrada na página do *Facebook* Ocupa Paraná. Aí, os secundaristas assinalavam cada colégio que era ocupado e, ao mesmo tempo, reforçavam as *hashtags* #ForaTemer, #ForaMendonça, #ForaRicha.

Um elemento que merece destaque nas ocupações escolares no Paraná, tendo sido observado em Francisco Beltrão, foi a utilização das redes sociais. Esse instrumento foi utilizado na pré-organização dos ocupas e na manutenção das atividades. Foi usado também após as ocupações, como forma de manter vínculos entre os participantes. Os secundaristas utilizariam as redes sociais como uma forma organizativa velada ou como "meios de comunicação subterrâneos em uma instituição contrária a comunicados que não venham das instancias do poder oficial, bem como esvaziada de espaços públicos de decisão" (CARNEIRO, 2017, p. 140). Ao usar os meios de comunicação virtual, os 'secundas' (estudantes secundaristas) se distanciavam dos meios de comunicação tradicionais e faziam a própria divulgação do movimento quanto a suas ações e objetivos, muitas vezes contrapondo-se ao que era divulgado pela imprensa tradicional.

No processo de ocupação, uma das principais dificuldades encontradas pelos estudantes foi garantir a alimentação:

> Quando a gente entrou não tínhamos nada. Eu falei como a gente vai viver? A gente se organizou, pegamos umas folhas sobre a impressão da Reforma do Ensino Médio, sobre a PEC, e a gente foi de mercado em mercado, aí teve um mercado que deu uma caixinha de bolacha, teve um mercado que deu uma caixinha de leite em todos os mercados da região (PAULO, entrevistado em 2018).

Os estudantes se organizaram para buscar ajuda na comunidade, ao mesmo tempo que explicavam os motivos das ocupações. Além disso, o auxílio na alimentação e em outros materiais necessários vinha, em muitos momentos, das próprias famílias e dos professores que apoiavam a iniciativa.

Além disso, os estudantes utilizaram-se de comissões para organizar e estruturar os ocupas, de forma semelhante aos estudantes nas demais ocupações de 2015 e 2016: "A organização de uma comissão de responsável por essa parte, tanto para o controle do estoque de mantimentos [quanto para a] preparação de refeições e organização de pedidos e solicitações de doações" (SILVA; SILVA, 2017, p. 236).

Na maioria das escolas, havia um cartaz expondo as regras: falar sobre a ocupação; depredar patrimônio público é crime; respeitar a todos, professores, funcionários e alunos; colaborar com os colegas; colocar o lixo no lixeiro; não desperdiçar água, comida, tempo e nem energia; evitar brincadeiras de mau gosto, xingamentos e palavrões. Para que estas regras fossem postas em prática e com responsabilidade, os ocupas organizavam assembleias e dividiam as tarefas de cozinha, limpeza, segurança e formação. Conforme Paes e Pipano (2017, p. 16),

> As ocupações nos mostram, contudo, e a produção de diferentes formas de gestão da estrutura e dos códigos escolares. Como se o poder, não mais hierarquizado, se esvaziasse em função de molecularização de suas operações. Um poder que não mais encarna na figura de um chefe ou de um líder, tampouco do carrasco ou de outros símbolos que representam o opressor. Mas que, ainda assim, tolera a organização, a divisão do trabalho, a rotina, o lazer, etc.

Nos ocupas, é possível reconhecer a dissolução dos poderes hierarquizados presentes na gestão e na organização escolares atuais. Isso revela a construção efetiva de uma forma escolar horizontalizada, que aponta os anseios estudantis por participação direta nas decisões e na estruturação do espaço escolar.

> Então sempre tinha alguém, por exemplo: o que a gente tinha que fazer de almoço hoje? A gente tinha ali mais ou menos as pessoas que se organizavam [...] A gente também cuidava das próprias doações que a gente recebia, então a gente conseguia ter um caixa mais ou menos ali para a gente comprar para a gente: "Ah precisa comprar pão, precisa comprar café", e a gente conseguia ter essa divisão e a organização [...]. Então, a gente sempre se dividia (CARLOS, entrevistado em 2019).

A adoção de escalas e a divisão das tarefas demonstram uma articulação do movimento em âmbito estadual e com as manifestações da primeira onda. Conforme reportagem em CartaCapital, "Todos reproduzem um sistema parecido. Os ocupantes dividem-se em comissões de comunicação, segurança e cozinha, entre outras. Cada qual fica responsável por atividade de uma área" (TRUFFI, 2016, s.p.).

Os secundaristas se preocupavam em tornar os ocupas espaços de aprendizado e debates entre os jovens, especialmente em relação às reformas que vinham acontecendo no país. Nesse sentido, via *Facebook*, eles organizaram uma ficha em que convidavam pessoas para contribuírem para as atividades nas escolas, através de iniciativas formativas e culturais. Assim, rodas de conversas, palestras e debates, saraus e oficinas fizeram parte das atividades dos jovens no período das ocupações:

> A gente abriu um link para que as pessoas realmente se voluntariassem pra dar aula, pra dar curso, pra fazer debates com a gente. Então, estava aberto o diálogo […] geralmente os minicursos eram no período da tarde e da noite (FERNANDO, entrevistado em 2018).

Algumas destas atividades foram abertas para a participação da comunidade externa, conforme evidenciado em convite feito por alunos ocupados do Colégio Estadual Suplicy e citado por Martins (2018, p. 159-160): "Aproveitamos este para convidar toda a comunidade escolar para uma palestra e debate onde debateremos a PEC 241, a MP 746 e as ocupações nas escolas que ocorrerá domingo às 19h30min, no Colégio Suplicy. Sua presença é muito importante!".

De certa maneira, este formato organizativo revela que também, em Francisco Beltrão, os estudantes experienciavam formas autônomas e democráticas de organização.

Outro elemento importante nas ocupações em Francisco Beltrão foram as relações conflitantes estabelecidas com a comunidade externa. Aqui, vale lembrar que "a ideia de autoformação não prescinde jamais do conflito e da relação com o outro, representado seja por uma classe, ou seja, por indivíduos tomados isoladamente" (FARIA FILHO, 2008, p. 250). Assim, embora contassem com o apoio de pais e professores, os estudantes também eram pressionados por pais, professores e alunos contrários ao movimento, pela imprensa local e pelo Estado, representado na cidade pelo Núcleo Regional de Educação e pela Justiça.

Conforme Martins (2018), à semelhança de outros lugares, uma das principais reclamações dos estudantes dizia respeito à falta de debates e participação dos interessados em relação à reforma do ensino médio. Para conter as ocupações e demonstrar que o governo estava aberto ao diálogo com os estudantes, em 13 de outubro de 2016 foi organizado pelos núcleos regionais de educação paranaenses um debate sobre a reforma. Em Francisco Beltrão, a atividade aconteceu no Anfiteatro da UNIOESTE, reunindo professores e estudantes. Seguindo a decisão da maioria do estado, a proposta da reforma foi rejeitada.

Por sua vez, durante as ocupações os estudantes enfrentaram pais e professores contrários, e houve ameaças nas redes sociais:

> Nós tivemos alguns embates de frente, mas tudo foi resolvido. Alguns professores tentaram confrontar, arrombar a escola para tentar dar aula. Os pais, eu lembro, teve um movimento dos pais que eram contra as ocupações, eles iam na frente das escolas reivindicar. (MARIA, entrevistada em 2018)
>
> Eu recebi ameaças no meu Facebook, que eu participei de algumas entrevistas e o meu WhatsApp, o meu Facebook, tinha ameaça de gente falando que ia mandar a política me bater (LUIZA, entrevistada em 2018).

Esta reação de parte da sociedade contra as ocupações ficou mais explícita a partir da campanha Desocupa, reunindo pais, alunos, diretores e professores, e amplamente divulgado pelos meios de comunicação locais. A campanha aconteceu em todo o Paraná contando com o apoio do governo estadual e suas respectivas lideranças nos municípios, assim como chefes dos núcleos regionais de educação.

Em Francisco Beltrão, o noticiário local cobriu, com detalhes, todos os movimentos organizativos da campanha Desocupa. Os integrantes se reuniram com a chefe

do Núcleo Regional de Educação para discutir e foram na frente das escolas acompanhados do jornal, rádio e de advogados para pressionar os participantes a terminarem com o movimento. Não obtendo êxito, juntamente com a promotoria pública, promoveram um debate para desmobilizar o movimento. Porém, apesar da pressão, os estudantes anunciaram que só saíram das escolas por meio de uma medida judicial. E foi o que aconteceu: no dia seguinte da audiência com a promotora, os estudantes receberem o mandado de reintegração de posse e, assim, desocuparam as escolas.

A experiência das ocupações, no seu processo organizativo, nas relações estabelecidas com a comunidade externa, nos conflitos internos e externos vivenciados, foi importante para os aprendizados dos jovens em Francisco Beltrão:

> O que eu aprendi? Eu aprendi o que eu precisava, eu aprendi muito mais que eu esperava. Conhecendo a PEC a MP, estudando, fazendo textos, fomos conhecer a faculdade Unioeste, ouvimos várias opiniões diferentes, aprendi muita coisa. Aprendi o convívio com pessoas, eu aprendi a ser uma prioridade no estudo, eu aprendi como dar o primeiro passo para viver, é isso que eu aprendi. O primeiro passo para viver é o esforço, a dedicação, a luta. Sem sofrimento não há vitória, sem luta não há conquista, sem suor não há gratidão. Então, o primeiro passo da vida é ser firme e forte para vencer amanhã. Esse é o primeiro passo (ERNESTO, entrevistado em 2019).

O homem se constitui em ação dialógica com seus pares e seu meio social, sendo na palavra, no trabalho, na ação-reflexão que os homens se fazem como práxis num processo formativo mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987). Portanto, a participação dos secundaristas nas ocupações concretiza a possibilidade de estes jovens se perceberem como sujeitos capazes de desvelar a realidade objetiva e agir reflexivamente, buscando sua transformação.

Tal afirmação pode ser corroborada se o ressurgimento da luta estudantil no município após as ocupações for considerado, o que pode ser observado pela reativação da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) beltronense, da União da Juventude Socialista (UJS), do Coletivo Juventude de Luta FB e dos coletivos de alguns partidos, como o PT e Psol. Isso fica evidenciado também nas diversas atividades organizadas pelos estudantes no município após as ocupações: o congresso que elegeu a chapa 'Vem Quem Tem Coragem' (2017); o projeto 'Doe uma Aula', preparando os estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (2017); a participação no 42.º Congresso da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (CONUBES), em Goiânia (2017); o protesto do desfile de 7 de Setembro (2017); a discussão do projeto Escola Sem Partido na câmara municipal de Francisco Beltrão (2018); o 3.º Encontro Regional de Grêmios Estudantis (2018); o apoio aos professores de Curitiba em 30 de agosto

(2018); a participação no 53.º Congresso da União Paranaense dos Estudantes Secundaristas (CONUPES), em Guarapuava (2019); a audiência pública sobre o projeto Escola 2030 (2019); a participação na Marcha das Mulheres, em 8 maio (2019); a participação na 11.ª Bienal da UNE (2019); a organização e participação no ato contra os cortes na educação (2019); entre outras atividades desenvolvidas pelos jovens e que são indicativos da importância formativa das ocupações para eles.

Conclusão

As ocupações em Francisco Beltrão duraram quinze dias, porém possibilitaram aos estudantes secundaristas a compreensão de que a escola é um direito social e um território em disputa. Snyders (2005) afirma, com razão, que o caráter reprodutivo da escola não anula as possibilidades de sua participação nos processos de transformação social. "Pelo contrário, marca o combate a ser travado, a possibilidade desse combate que já foi desencadeado e que é preciso continuar. É esta dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objetiva da luta" (SNYDERS, 2005, p. 103). A luta de classes se faz presente no movimento estudantil[7], seja nas lutas travadas na ditadura militar, seja nas diversas mobilizações em defesa da educação pública, por políticas inclusivas e contra as políticas neoliberais que vêm sendo implantadas no Brasil desde 1990, mas que se acentuam a partir de 2015.

Além disso, as ocupações revelam que, apesar de todas as dificuldades da escola pública, esta, como espaço de domesticação/libertação, ainda possibilita a reflexão do ser humano no mundo (FREIRE, 1987). Com base em Freire (1987), compreende-se que o ser humano, ao sair da sua condição de oprimido, modifica o ser social, e este, ao ser modificado, também modifica a forma de se relacionar com o mundo, em todas suas dimensões. Assim, a escola como espaço em disputa também possibilita mudanças significativas na formação do ser humano. Nas ocupações aqui analisadas, a transformação pessoal ficou perceptível, pois muitos secundaristas revelaram aprendizados políticos diante do que acontecia. Ao se apropriarem deste local de fala e do campo em disputa, muitos jovens foram modificados em seu ser social, o que possibilitou uma nova experiência de se relacionar com o outro e com o mundo.

Nas entrevistas, esta percepção é aprofundada:

> O que me levou foi à vontade de ser ouvida, estava vendo muita coisa acontecer que eu não concordava [...] Você quer ser ouvido você precisa participar. A gente participa quando a gente não concorda com o que está acontecendo (LUIZA, entrevistada em 2018).

O caráter formativo das ocupações se constitui na luta dos estudantes por uma escola pública e de qualidade, também por ensaiarem um novo formato escolar nos ocupas a partir da auto-organização dos jovens, o que possibilitou aos estudantes vivenciarem a experiência de uma democracia ampliada, na qual todos os sujeitos envolvidos agem efetivamente no processo, potencializando o caráter formativo neste transcurso. É nesse sentido que as assembleias, as divisões de tarefas, os turnos de trabalho, o currículo alternativo, com palestras, minicursos, saraus de música, poesia, dança, tornar-se-iam uma característica distinta dos ocupas, revelando uma alternativa para a forma escolar e marcando a experiência formativa dos sujeitos. Logo, é possível afirmar que o movimento das ocupações, em Francisco Beltrão, foi significativo para o processo formativo dos jovens envolvidos direta ou indiretamente nelas, tendo também reflexos na reorganização do movimento estudantil na cidade.

Notas

[1] Utilizamos a nomenclatura PEC dos gastos, como também foi denominada no período.

[2] Importa referir que a Escola do Campo Paulo Freire, que foi ocupada, localiza-se em um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), conhecido por Assentamento Missões, no interior de Francisco Beltrão.

[3] Este trabalho de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da UNIOESTE, sob o Parecer n.º 2.828.179. Os nomes dos entrevistados foram alterados de modo a preservar suas identidades.

[4] Na escola do campo, dada a localidade, tivemos dificuldade para estabelecer contato e, na escola localizada no perímetro urbano, os jovens, quando procurados, não se dispuseram a participar.

[5] Vale lembrar que, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (*cf.* BRASIL, 1998) e com a universalização do acesso escolar, crianças e jovens das classes populares que se encontravam fora do espaço escolar adentram o sistema de ensino e ocupam seus lugares.

[6] No Brasil, em 2013, aconteceram as Jornadas de Junho que começaram em São Paulo a partir da manifestação de jovens universitários integrantes do Movimento Passe Livre. Se, inicialmente, a questão do transporte público foi a causa fundamental das manifestações, na medida em que elas espontaneamente se espalharam pelo país, conseguindo a adesão de diferentes segmentos da sociedade – a maioria jovem –, o movimento foi tendo uma pluralidade de reivindicações com pautas difusas e variadas, as quais já evidenciavam a polarização político-ideológica que tomou conta do país a partir de 2015 (MARTINS, 2018).

[7] Entendemos que o movimento estudantil não é homogêneo, mas resultado das contradições da sociedade capitalista. Logo, em seu interior podemos observar interesses e posições políticas e ideológicas divergentes e contraditórias. Aqui, destacamos as lutas que se alinham aos interesses das classes trabalhadoras.

Referências

ALGEBAILE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil.* Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ALMEIDA, Jane Barros; MARTINS, Marcos Francisco. As ocupações das escolas no Paraná: elementos para a retomada da grande política e dos novos projetos societários. *In*: COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROPPO, Luís Antonio (Org.). *O movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 175-224.

ALVIM, Davis Moreira; RODRIGUES, Alexsandro. Coletivos, ocupações e protestos secundaristas: a fênix, o leão e a criança. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 19, p. 75-95, 11 mar. 2017.

BOUTIN, Aldimara; FLACH, Simone. O movimento de ocupações de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana. *Inter Ação*. Goiania, v. 42, n. 2, p. 429-446, mai./ago. 2017. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/45756. Acesso em: 13 set. 2022.

BRAGA, Ruy. *A rebeldia do precariado*: trabalho e neoliberalismo no sul global. São Paulo: Boitempo, 2017.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação*: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016a. Presidência da República. Secretaria-geral. *Diário Oficial da União*, 23 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016b. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para Instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras Providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 2-3, Brasília, DF, de 16 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm#art1. Acesso em: 5 jan. 2017.

BRASIL. *Projeto de Lei n° 193, de 2016 de 3 de abril de 2016c*. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Brasília: Senado Federal, 3 de abril 2016. Disponível em: https://bit.ly/3y1naMp. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. Presidência da República. Secretaria-geral. *Diário Oficial da União*, 17 de fevereiro de 2017. Brasília Disponível em: https://bit.ly/3y1n47v. Acesso em: 29 jul. 2021.

CARNEIRO, Silvio. Ocupar, resistir e a luta nas redes sociais. *Comunicações*, Piracicaba, v. 24 n. 2, p. 137-150, maio-agosto 2017. Disponível em: https://bit.ly/3AeCvvP. Acesso em: 20 maio 2019.

CATINI, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. Escolas de luta, educação política. *Educação & Sociedade*, [s.l.], v. 37, n. 137, p. 1177-1202, dez. 2016.

CORSINO, Luciano Nascimento; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. A ocupação como processo de descolonização da escola: notas sobre uma pesquisa etnográfica. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 19, n. 1, p. 26-48, 11 mar. 2017.

COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROPPO, Luís Antonio (Org.). *O movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Fazer história da educação com E.P. Thompson: trajetórias de um aprendizado. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). *Pensadores sociais e história da educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 247-264.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio *et al*. (Org.). Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. *In:* NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. (Org.). *Juventude e sociedade*: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 180-2016.

GROPPO, Luís Antonio. O novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil. *In:* COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROPPO, Luís Antonio (Org.). *O movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 85-117.

GROPPO, Luís Antonio. *Uma onda mundial de revoltas*: movimentos estudantis de 1968. Piracicaba: Unimep, 2005.

LARCHERT, Jeanes Martins. Cala boca menino! O menino não cala, resiste. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 19, p. 1-22, 11 mar. 2017.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. *In:* MARGULIS, Mario. (Ed.) *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-30.

MARTINS, Marcos Francisco *et al*. (Org.). As ocupações das escolas estaduais da região de Sorocaba/SP: falam os estudantes secundaristas. *Revista Crítica Educativa*, São Carlos, v. 2, n. 1, p. 227-260, 17 ago. 2016.

MARTINS, Suely Aparecida. O fazer político dos jovens das classes populares: as ocupações estudantis paranaenses. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 143-167, 2018.

OCUPAPARANÁ. [Sem título]. Disponível em: https://ocupaparana.spks.xyz/. Acesso em: 13 maio 2018.

PAES, Bruno Teixeira; PIPANO, Isaac. Escolas de luta: cenas da política e educação. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 19, n. 1, p. 3-25, 11 mar. 2017.

PEDRON, Flavio. Estudantes protestam contra a retirada de quatro disciplinas do Ensino Médio. *Jornal de Beltrão*, Francisco Beltrão, p. 1-27. 11 out. 2016.

PRATES, Georgia; RUGGI, Lennita Oliveira; SILVA, Mônica Ribeiro da; MACHADO, Valeria Floriano. *Ocupar e resistir*: memórias de ocupação Paraná 2016. Curitiba: UFPR, Setor de Educação, 2017.

PRONZATO, Carlos. Acabou a paz. Isto daqui vai virar o Chile: escolas ocupadas em São Paulo. La Ameztisa Audiovisual, 2016. Disponível em: https://bit.ly/39ZGiT1. Acesso em: 3 mar. 2019.

SEVERO, Ricardo Gonçalves; SEGUNDO, Mario Augusto Correia San. OCUPATUDORS: socialização política entre jovens estudantes nas ocupações de escolas no Rio Grande do Sul. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 19, n. 1, p. 73-98, 11 mar. 2017.

SILVA, Andréa Villela Mafra da; MELO, Keite Silva de. #OCUPAISERJ: estratégias comunicacionais do movimento de ocupação do instituto superior de educação do Rio de Janeiro. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 19, n. 1, p. 119-140, 11 mar. 2017.

SILVA, Bárbara Virgínia Groff da; SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. Uma pá de ocupação: ocupações escolares e atuação juvenil no Rio Grande do Sul (2016). *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 50, p. 228-244, 22 maio 2017.

SNYDERS, Georges. *Escola e luta de classes*. São Paulo: Centauro, 2005.

TRUFFI, Renan. Sob pressão da justiça, secundaristas completam um mês de ocupações nas escolas. *Carta Capital*, São Paulo, 4 de novembro de 2016. Disponível em: https://bit.ly/3OMy6o0. Acesso em: 20 nov. 2016.

Livros de ocorrências: características e contribuições para o desenvolvimento moral dos alunos

Occurrence books: an analysis of their characteristics and contributions for student's moral developments

Libros de ocurrencias: características y contribuciones para el desarrollo moral de los alumnos

Viviane Terezinha Koga[*]
Ademir José Rosso[**]

Resumo

Este artigo apresenta características dos livros de ocorrências (LO) em quatro escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa/PR frente o processo de desenvolvimento moral. Os pressupostos teóricos estão embasados em trabalhos de Piaget (1994) e Puig (2004) sobre a moralidade e as práticas morais. Foram analisadas 90 ocorrências, utilizando a análise de conteúdo coadjuvada pelo *software* Alceste. Os resultados indicam que os registros possuem conteúdo moral relacionados à indisciplina, ao desinteresse e ao desrespeito. Os encaminhamentos consistem em repassar os conflitos para a instância familiar e as práticas morais estão na condução verbal. A pesquisa conclui que os LO relatam conflitos escolares normativos e morais dissociados do desenvolvimento de práticas educativas promotoras da construção de valores e da moralidade autônoma.
Palavras-chave: escola; livros de ocorrência; moral; regras.

Recebido em: 14/05/2020– Aprovado em: 07/06/2022
https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.11020
ISSN *on-line*: 2238-0302

[*] Licenciada em Ciências Biológicas (2008), Mestre (2012) e Doutora em Educação (2017), na linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora Colaboradora na mesma Universidade, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. E-mail: vivianekoga@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0726-3906.

[**] Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor no Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email: ajrosso@uepg.br. Orcid: http://orcid.org/0000-0002-7143-0433.

Este artigo está licenciado com a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

This article reveals characteristics of occurrence books in four State schools in Ponta Grossa/PR before the moral development process. Theoretical assumptions are base on Piaget (1994) and Puig (2004) works on morality and moral practices. Ninety occurrences were analyzed by employing content analysis aided by the ALCESTE software. The results pointed out that reports have moral content related to indiscipline, disinterest and disrespect. Referrals consist in hand down the conflicts to the families and moral practices are in verbal conduct. The research concludes that occurrence books report normative and moral school conflicts dissociated of development of educational practices that promote building autonomous values and morality.
Keywords: school; occurrence books; moral; rules.

Resumen

Este artículo presenta características de libros de ocurrencias (LO) em cuatro escuelas estaduales de la ciudad de Ponta Grossa/PR frente al proceso de desarrollo moral. Los supuestos teóricos están basados en trabajos de Piaget (1994) y Puig (2004) sobre la moralidad y las prácticas morales. Fueron analizadas 90 ocurrencias, utilizando el análisis de contenido ayudada por el *software* Alceste. Los resultados indican que los registros poseen contenido moral relacionados con indisciplina, desinterés y falta de respeto. Las acciones consisten en pasar los conflictos para la instancia familiar y las prácticas morales son de conducta verbal. La investigación concluye que los LO reportan conflictos escolares normativos y morales disociados del desarrollo de prácticas educativas que promueven la construcción de valores y la moralidad autónoma.
Palabras clave: escuela; libros de ocurrencias; moral; reglas.

Introdução

Os livros de ocorrência (LO) surgiram no estado do Paraná no início do século passado com a aprovação do Decreto 135 que, em 1924, validou o Regulamento das Escolas Normais Primárias. No artigo 75, esse documento estabelece que todas as infrações e penas impostas no âmbito escolar deveriam ser registradas em um 'livro próprio', que ficaria de posse da secretaria das escolas. Os LO foram criados, portanto, com base no referido Decreto, sendo usados com diferentes denominações: Livro de Penalidades e Sanções, Livro de Suspensão, Livro de Advertências, entre outras. Contudo, eles exibem muitas semelhanças na aparência, pois são livros numerados, de capa dura e com a tonalidade escura, de onde vem a razão de serem chamados de "Livro Negro" ou "Livro Preto" (BRAGA, 2014).

Os LO caracterizam-se como instrumentos institucionais utilizados pelas escolas para o registro de acontecimentos relacionados ao comportamento dos alunos

(BRAGA, 2014). Entre suas funções, destacam-se: a) o registro de ocorrências disciplinares consideradas "disfuncionais e/ou desagregadoras do funcionamento regular das salas de aula ou do próprio estabelecimento escolar" (AQUINO, 2011, p. 463); b) o relato de 'desvios de condutas' com o objetivo de controlar, punir os alunos reincidentes e encaminhá-los para as instâncias superiores (GAMA, 2009) e c) a vigia da conduta dos alunos e, ao mesmo tempo, a imposição das normas de comportamento (GAMA, 2009). Enquadram-se, portanto, como um instrumento autoritário (RATTO, 2007) em que se registram, na maioria das vezes, conflitos "de indisciplina e de violência escolar" (BRAGA, 2014, p. 49).

Não há uma formatação oficial para a construção dos LO e cada escola tem suas regras específicas (BRAGA, 2014). Em geral, as ocorrências estão organizadas em três partes principais: 1) identificação dos alunos envolvidos pelo nome, a série e os professores responsáveis pela turma na ocasião; 2) narrativa do conflito ocorrido, a infração cometida com os indícios ou as provas, tais como: testemunhos, confissões, acareações, dentre outros e 3) as consequências e os encaminhamentos dados pela escola (RATTO, 2002). Normalmente, ainda constam nas ocorrências a data, que pode estar no início ou no final da narrativa; a assinatura do relator do registro (equipe pedagógica/direção); a assinatura dos pais e/ou responsáveis pelos alunos envolvidos e, em alguns casos, a assinatura do próprio aluno infrator. Apesar de os LO serem documentos da escola, geralmente, os pais são convocados para tomar ciência dos fatos (RATTO, 2002).

Alguns autores, em sua maioria com o enfoque teórico foucaultiano (RATTO, 2002; 2006; 2007; GAMA, 2009; AQUINO, 2011; RATUSNIAK, 2012; BRAGA, 2014; FONSECA, SALES, SILVA, 2014), vêm tecendo investigações sobre os LO em diferentes graus e instituições de ensino e com distintas abordagens metodológicas. Ratto (2002) propõe uma reflexão sobre as dimensões criminosas e pecaminosas presentes no LO de uma escola pública da cidade de Curitiba/PR. Ao analisar 517 ocorrências dos anos de 1998 e 1999, a autora concluiu que os livros funcionam como prova, considerada sob dois pontos de vista: o interno e o externo. No âmbito interno, as provas ou indícios são marcas de agressão física, testemunhos, confissões, acareações, dentre outros; no âmbito externo, a prova é o esforço da escola para encaminhar as devidas soluções, seja na forma de uma ameaça do que será feito em caso de reincidência ou na forma da providência presente, isto é, da medida que a escola efetivamente encaminha diante da situação registrada.

Ratto (2006) focaliza as relações estabelecidas entre as autoridades escolares e os pais no campo disciplinar. Ela ressalta que, ao acionar os pais ou os responsáveis, a escola não apenas cobra que eles garantam o tipo de controle exigido, mas também os

insere na lógica disciplinar presente nos LO. A partir de narrativas registradas em LO dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a autora problematiza a vigilância exercida pelas escolas, articulando-a com a tradição pedagógica e cultural, ainda muito presente no cotidiano escolar. Tal articulação mostra "que busca disciplinar as crianças e, diante das dificuldades, aciona os responsáveis cobrando que eles garantam o tipo de controle e de resultados que ela não conseguiu garantir" (RATTO, 2006, p. 14). Ratto (2007) ainda defende que tal tradição, apoiada em pressupostos de infantilização, gera a necessidade de constante vigilância e controle sobre os alunos.

Gama (2009), ao analisar as ocorrências de uma escola pública da cidade de Nova Andradina/MS, aponta para a violência simbólica contra os alunos, "pois os mesmos são pressionados a aceitar as normas que lhe são estabelecidas, através de uma vigilância constante" (GAMA, 2009, p. 110). Aquino (2011), baseado em registros disciplinares de alunos do Ensino Médio de uma escola pública de São Paulo/SP, destaca que os LO parecem ser, de um lado, solidários a uma espécie de esgarçadura do *modus operandi* escolar; e, de outro, assinalam para a invasão de modos sutis de controle das condutas.

Ratusniak (2012) considera que o LO funciona como uma prática disciplinar que controla e governa os alunos e as suas famílias, tendo como escopo reestabelecer a ordem e moralizar os sujeitos. Para a autora, o LO ainda assume o estatuto de defesa da escola contra possíveis omissões, constituindo-se como prova de que nela se resguarda o direito dos alunos. Braga (2014), ao analisar 31 ocorrências, relata as violências de natureza homofóbica que se desenvolvem no espaço escolar. Segundo a autora, esse tipo de violência ocorre a partir da injúria. As vítimas e agressores são os alunos e professores e os principais encaminhamentos consistem em advertir verbalmente e comunicar aos pais.

Conflitos escolares, práticas morais e desenvolvimento moral dos alunos

Os conflitos deixaram de ser um evento esporádico e particular das escolas para se tornarem um dos maiores obstáculos pedagógicos que, acompanhados da indisciplina, da violência e do *bullying*, constituem-se hoje como grandes desafios no cotidiano escolar (NOGUEIRA, SOARES, 2015; ALVES, 2016). Eles são responsáveis pela desmotivação de 77,7% dos professores, contrapõem-se aos simbolismos da docência – relacionados aos processos de socialização familiar, escolar, profissional –

que interpenetram o trabalho (ROSSO, CAMARGO, 2013), causam desgaste e sofrimento (ROSSO, CAMARGO, 2011), além de interferir e perturbar o trabalho docente (PREDIGER, BERWANGER, MÖRS, 2009).

Diante desse cenário, os docentes sentem-se despreparados e inseguros e acreditam que trabalhar com os conflitos não integra suas funções. Na tentativa de resolvê-los, empregam, na maioria das vezes, estratégias que transitam entre as intervenções para evitá-los, intervenções para contê-los e ausência de intervenção frente aos conflitos (VINHA, 2013). As intervenções para impedir os conflitos caracterizam-se como as mais frequentes, nelas há sempre uma regulação externa, expressa em regras, câmeras, etc. Nas intervenções para conter os conflitos, o medo da punição está sempre presente. Há a imposição de soluções prontas e o repasse do conflito para outras instâncias. Empregam-se punições e ações unilaterais; a delação e a culpabilização são incentivadas. Por fim, na ausência de intervenção, os professores consideram que a resolução dos conflitos não faz parte do seu trabalho e, dessa forma, desenvolvem ações pontuais que, na prática, têm pouco efeito (VINHA, 2013).

Ao contrário, a ação docente deveria ser empregada para que os alunos aprendessem por meio dos conflitos, buscassem soluções aceitas pela maioria e respeitassem todas as partes envolvidas. Assim, uma resolução eficaz é aquela que minimiza ou elimina as causas que geram os conflitos e/ou os problemas (VINHA, 2013). Nesse sentido, a ênfase não está na resolução do conflito em si – no produto –, mas no processo, pois o que faz a diferença é a forma pela qual os problemas são enfrentados.

O desenvolvimento moral passa pela relação existente entre a prática e a teoria, em um processo no qual a primeira não é decorrente da segunda. Muitos professores pensam ser suficiente falar sobre moral para os seus alunos, como se o ensinamento verbal fosse a garantia para a ação moral. Ao contrário, a prática é a base da moralidade: primeiro vem a ação; depois, a tomada de consciência (abstração das práticas). O aluno é, pois, agente do processo moral, "age primeiro para depois compreender que as regras contêm possibilidades de serem modificadas e criadas" (SOUZA, VASCONCELOS, 2009, p. 344). No momento em que o aluno age e modifica as regras, ele se torna legislador delas. Em outras palavras, a cooperação supera a coação, a regra torna-se, então, uma lei moral efetiva, e o aluno toma consciência da razão de ser das leis, sendo essa ação a condição necessária para o entendimento das regras (PIAGET, 1994, p. 65).

Para a aquisição das noções morais, o respeito é fundamental, podendo-se distinguir dois tipos de respeito: a) o unilateral, que implica em uma desigualdade e está

baseado em relações de coação que conduzem ao sentimento de dever, em circunstâncias nas quais a regra é exterior; e b) o mútuo, baseado em relações de cooperação que conduzem ao sentimento do bem. Nele, os indivíduos consideram-se como iguais e respeitam-se reciprocamente, em situações em que a regra passa a ser interna. Ambos têm efeitos sobre a personalidade, a responsabilidade e a justiça, além de conduzirem às morais heterônoma e autônoma, respectivamente (PIAGET, 1996).

O aluno não é um sujeito autossuficiente: está imerso em um meio sociocultural, do qual necessita para edificar as suas condutas morais, ao mesmo tempo em que as partilha com os elementos presentes em seu meio. Em decorrência, a educação moral depende da construção de um ambiente educacional que expresse valores que conduzam e envolvam os alunos. Nesse sentido, "os alunos não são inteiramente produtores de seus atos, nem tampouco totalmente determinados pelas forças sociais" (PUIG, 2004, p. 36). Assim, a prática moral não é individual, preexistente no indivíduo, nem tampouco coletiva, determinada pelas estruturas sociais. É no espaço das práticas que se cruzam as estruturas e os agentes em um 'curso de acontecimentos' mais ou menos estabelecido de antemão, do qual participam os indivíduos (PUIG, 2004). Um caminho traçado onde se cruzam ações de alunos e professores. Um traço que estabelece a direção e encaminha ações para que elas aconteçam conforme o roteiro previsto.

As práticas morais são fenômenos observáveis e possuem natureza complexa, uma vez que são construídas por múltiplas ações. Quanto maior a variedade de ações por parte dos envolvidos, maior será sua força educacional. Em seu curso incorporam valores que, por vezes, as definem. Nesse sentido, caracterizam-se como "um caminho ou uma trilha de valores convertidos em comportamentos" (PUIG, 2004, p. 60). Envolvem a cooperação, a rotinização e a construção de hábitos e são formas ritualizadas de resolver situações moralmente relevantes. Portanto, um ambiente educacional ideal é aquele em que se constroem práticas educacionais nas quais alunos e professores são protagonistas e recriadores (PUIG, 2004). Logo, a educação moral ativa supõe que o aluno possa vivenciar as experiências morais. Assim, "não se constitui como uma matéria especial de ensino, mas como um aspecto particular da totalidade do ensino" (PIAGET, 1996, p. 20), em que os alunos possam vivenciá-la em todos os aspectos e ambientes da escola.

Considerando os estudos já realizados, os conflitos escolares, bem como a sua forma de resolução, entendendo que o LO é carregado de valores e traduz aspectos importantes das práticas existentes nas escolas, e que a sua análise traz informações significativas sobre o sistema disciplinar empregado pelas escolas, seja ele preventivo ou punitivo, este artigo tem por objetivo apresentar características dos registros presentes

em LO de quatro escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa/PR e analisar sua contribuição para o desenvolvimento moral dos alunos. A fundamentação teórica está nos conceitos da Teoria do Desenvolvimento Moral, de Piaget (1994), e nas Práticas Morais, de Puig (2004).

Delineamento metodológico

Os registros dos LO foram coletados em quatro escolas estaduais localizadas em bairros periféricos da cidade de Ponta Grossa/PR. Por motivos éticos, foi suprimido o nome das escolas, as quais são denominadas ao longo da pesquisa de escolas A, B, C e D. A escolha dessas escolas está no fato delas apresentarem problemas morais e não terem nenhum projeto e/ou iniciativa em desenvolvimento para prevenir ou combater esses problemas.

Esse dado é oriundo de um estudo exploratório realizado no ano de 2015, em 72% das escolas estaduais da cidade, em que, ao questionar as pedagogas, verificou-se que os problemas morais estão presentes em todas as escolas investigadas, ao mesmo tempo em que suas pedagogas reconhecem a importância da escola trabalhar com o desenvolvimento moral dos alunos. Mesmo assim, nessas escolas não havia projetos ou iniciativas elaborados por elas – seu corpo docente em parceria com a coordenação pedagógica e a comunidade escolar – e que façam parte do cotidiano escolar dos alunos para a educação moral e a construção de valores.

No ano de 2015, a cidade de Ponta Grossa/PR tinha uma população de 341.130 habitantes (IBGE, 2017) e contava com 43 escolas estaduais que ofereciam os anos finais do Ensino Fundamental. Considerando esse segmento de ensino, no referido ano as escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa/ PR tiveram 20.095 alunos matriculados em 658 turmas. As quatro escolas investigadas tiveram um total de 2494 alunos matriculados, subdivididos em 80 turmas, sendo 21 delas na escola A, 28 na escola B, 11 turmas na escola C e 20 na escola D (PARANÁ, 2017). Cada turma era composta, em média, por 30 alunos, distribuídos de maneira equitativa quanto ao gênero.

A coleta dos dados foi realizada no ano de 2015, mediante o consentimento da direção e da equipe pedagógica das quatro escolas, as quais forneceram os LO e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Optou-se por coletar todos os registros que constavam nos livros, os quais foram elaborados nos anos de 2014 e 2015. Para facilitar a coleta, fez-se o registro fotográfico desse material e, posteriormente, a transcrição literal para a construção do banco de dados, excluindo-se apenas o nome dos sujeitos e das instituições, as abreviações, os erros gramaticais e de ortografia. Após

a transcrição, os 90 registros foram organizados em um banco de dados, separados por uma linha de comando composta pelas variáveis: número do texto, número da ocorrência, ano, escola e conteúdo.

Para a coleta e análise dos dados adotou-se a abordagem quali-quantitativa, por entendermos que ela propicia maior cientificidade à investigação e confere uma visão mais ampla e esclarecedora do objeto em estudo (FLICK, 2009). Para a análise, foram utilizados os pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), coadjuvada pelo *software* Alceste. Esse *software*, amplamente utilizado na análise de banco de dados textuais, realiza a análise lexicográfica mostrando as unidades de contexto elementar (UCEs) caracterizadas pelas palavras e por segmentos de textos que compartilham essas palavras. Assim, o programa efetua a leitura e a classificação das palavras de acordo com suas ocorrências, colocando-as em classes que podem indicar os agrupamentos de conteúdos sobre determinados objetos.

O emprego do Alceste justifica-se pela sua aproximação com os pressupostos da análise de conteúdo, a qual consiste em "um conjunto de técnicas de análise textual, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo" (BARDIN, 2011, p. 44). O interesse na utilização dessa metodologia de análise não está apenas na descrição das informações contidas nos LO, mas na interpretação crítica delas, a fim de realizar inferências sobre as características dos LO analisados e sua contribuição para o desenvolvimento moral dos alunos. Portanto, procura-se conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras, bem como as condições de produção/recepção delas.

Esta pesquisa teve a aprovação do Conselho de Ética da Universidade Estadual de Ponta Grossa em 08 de maio de 2015 (Parecer de Aprovação nº 1.064.148).

Resultados e discussão

Das 90 ocorrências analisadas, 26 eram da escola A, 24 da escola B, 20 da escola C e 20 da escola D, sendo 26,6% produzidas no ano 2014 e 73,4% em 2015. A partir da análise de conteúdo, foram evidenciadas duas categorias temáticas: a primeira e mais frequente, com 75 ocorrências (83,33%), apresenta conteúdo moral; a segunda e menos frequente, com 15 ocorrências (16,67%), tem conteúdo pedagógico. Considerando a elevada frequência de problemas morais registrados nas escolas investigadas e o desgaste e sofrimento docente causados por eles (ROSSO, CAMARGO, 2011), é

necessário e urgente que as escolas trabalhem com esses temas, realizando ações institucionais que contribuam para o desenvolvimento moral dos alunos e, por conseguinte, minimizem sua presença no âmbito escolar.

Nos registros com conteúdo moral (A) foram identificadas cinco categorias distintas (A1, A2, A3, A4 e A5). A categoria A1, denominada 'desrespeito', teve a maior frequência, concentrando 30% do total de ocorrências analisadas. Nela estão os casos de desrespeito dos alunos com os seus colegas, envolvendo provocações, ameaças (verbais e pela internet), atos de preconceito, intimidações, calúnias, apelidos, fofocas e intrigas. A frequência dessa categoria confronta o estudo realizado por Tognetta (2013), o qual destaca que situações envolvendo *bullying* e desrespeito com os colegas, na maioria das vezes, passam despercebidas nas escolas por não envolver a relação professor-aluno.

A categoria A2, denominada 'desinteresse e indisciplina', contemplou 28,88% do total de ocorrências, e nela estão os casos de desinteresse, indisciplina e descaso frente às atividades escolares. Enquadram-se ainda nessa categoria, os registros de brincadeiras durante as aulas e tumultos em geral. Juntas, as categorias A1 e A2 somam mais de 50% das ocorrências analisadas e incluem o desrespeito, a indisciplina e o desinteresse dos alunos. Esses três elementos juntos formam "um conjunto bastante trivial de ações onde os alunos, por um lado, rejeitam circunstancialmente as normas operacionais *stricto sensu* e, por outro, ferem as expectativas de um tipo de convívio predeterminado em sala de aula" (AQUINO, 2011, p. 469).

A categoria A3, denominada 'violência', concentrou 10% do total de ocorrências analisadas e compreende casos de agressão física entre os próprios alunos, como tapas, chutes e socos. Para Galinkin, Almeida e Anchieta (2012), a escola é palco de diversos tipos de violência, reconhecidamente multifacetada (GIORDANI, SEFFNER, DELL'AGLIO, 2017), e percebida em ações físicas contra si e contra o outro, e em agressão física e verbal entre professor-aluno.

Já na categoria A4 (7,77%), denominada 'desacato aos funcionários públicos', estão os registros relativos a casos de agressões verbais, afrontas e insultos a professores e a outros funcionários da escola. Por fim, na categoria A5 (6,66%), denominada 'descumprimento das regras escolares', as mais citadas são as que dizem respeito ao uniforme, ao celular e ao horário.

Nos registros com conteúdo pedagógico houve duas categorias (B1 e B2). A categoria B1, denominada 'frequência escolar', compreende 10% dos registros em que os pais são chamados à escola a fim de serem notificados sobre a recorrência de faltas e

advertidos em relação à perda de benefícios, como a Bolsa Família. Também são alertados sobre a possibilidade de reprovação, caso o aluno não tenha o mínimo de 75% de presença ao longo do ano.

Na categoria B2 (6,66%), denominada 'acompanhamento pedagógico', estão os registros que se referem ao desempenho e ao rendimento escolar dos alunos. Os pais são convocados a fim de tomarem conhecimento dos casos em que seus filhos se recusam a fazer atividades por preguiça ou porque apresentam dificuldades de aprendizagem. Ressalta-se a importância do acompanhamento familiar, presentes nas categorias B1 e B2, e seu impacto na permanência do aluno na escola, evitando a evasão e a repetência escolar. Contudo, ele deve ser realizado como parte de um projeto institucional que envolva a comunidade escolar, mediante a reflexão, o diálogo e o compromisso ativo da construção de hábitos de estudo e valores, e não como algo pontual e momentâneo que somente terceiriza e informa.

No que se refere ainda às categorias B1 e B2, a frequência escolar e o acompanhamento do desempenho e do rendimento escolar dos alunos são aspectos relativos à organização escolar e à orientação pedagógica, respectivamente. Todavia, a análise de conteúdo evidencia que o tratamento que lhes é dado nos LO descaracteriza essas suas funções pedagógicas e lhes atribui somente sentidos de moralização, de imposição de atitudes consideradas 'melhores' e 'mais adequadas' segundo a concepção escolar.

Considerando as ocorrências com conteúdo moral e pedagógico, bem como suas respectivas categorias, nota-se que os problemas presentes nas escolas investigadas diferem em faltas leves e faltas graves. Casos de indisciplina, de brincadeiras nas aulas, chegada atrasada à escola, falta do uniforme, fala nos corredores, entre outros, constituem faltas leves. Já as faltas graves compreendem o desacato aos professores, o desrespeito ou a agressão aos colegas, entre outras. Entretanto, não há uma diferenciação entre elas no momento em que são registradas nos LO. Isso expressa uma inversão de valores, ou que, por vezes, essas questões podem estar sendo priorizadas de forma equivocada pelas escolas, pois regras convencionais (incluindo organizacionais) e as regras morais são registradas da mesma forma. Assim, são colocadas no mesmo patamar (TOGNETTA, VINHA, 2007), impactando negativamente no comportamento e no desenvolvimento moral dos alunos.

Outo fato que chama atenção na análise das ocorrências, é que todos os registros têm somente características descritivas: apenas apresentam os problemas sem expor soluções. Nesse sentido, o LO parece ter pouca efetividade no que diz respeito à

aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos em direção à autonomia, exercendo somente a função de disciplinamento e normatização (FONSECA, SALES, SILVA, 2014). Faltam ações e práticas morais envolvendo a comunidade escolar e a família de forma ativa para o enfrentamento dos problemas educativos, visando à construção de valores e da autonomia moral.

Nas ocorrências aparecem encaminhamentos que, para as escolas, se constituem como 'soluções', mas, do ponto de vista moral, não se caracterizam como tal. Houve diversas ocorrências que apresentaram mais de um encaminhamento; portanto, a frequência foi contabilizada de forma individual. Em ordem decrescente, os encaminhamentos consistem em: a) ligar para os pais e/ou responsáveis (54 registros); b) advertir o aluno verbalmente (31 registros); c) acionar a patrulha escolar[1] (11 registros); d) fazer o boletim de ocorrência (7 registros); e) conduzir o aluno para o conselho tutelar (6 registros) e f) encaminhar o aluno para o médico (4 registros).

Atenta-se para o significativo número de ocorrências em que se solicita a presença dos pais e/ou responsáveis. Esse encaminhamento funciona como uma ameaça para os alunos e sinaliza a existência de uma parceria entre a escola e a família nos esforços disciplinares (RATTO, 2006). A maioria dos encaminhamentos evidenciados caracteriza-se como ações pontuais, temporárias e punitivas, que não envolvem a escola como um todo. Logo, pouco influenciam na aquisição de competências morais e de valores (PUIG, 2004). São, portanto, procedimentos disciplinares que terceirizam os conflitos, encaminhando-os para outras instâncias, como a família, o conselho tutelar e a patrulha escolar. Em outras palavras, as escolas adotam uma metodologia de 'empurra-empurra'. Entretanto, esse método não resolve problemas, os quais voltam a se repetir, sendo comum, nesses casos, a criação de uma nova norma ou um novo procedimento na tentativa de minimizá-los ou resolvê-los (TOGNETTA, VINHA, 2007).

Diante da situação exposta, os alunos pouco aprendem com tais encaminhamentos ou procedimentos disciplinares. Ao serem advertidos verbalmente ou encaminhados para a patrulha escolar, não "desenvolvem estratégias mais cooperativas e justas para resolver os seus conflitos" (VINHA, 2013, p. 65). Ao contrário, os procedimentos empregados pelas escolas investigadas colaboram para a formação de alunos moral e intelectualmente heterônomos, que seguem as regras por prudência ou conformidade, e que dependem sempre de uma regulação externa: em alguns contextos seguem determinadas regras e, em outros, não (PIAGET, 1994). Para Botler (2016), a pobreza desses encaminhamentos decorre da falta de clareza das escolas a respeito das possíveis formas de ação diante dos conflitos escolares, limitando a capacidade de intervenção e

levando muitas escolas a adotarem práticas pautadas no senso comum que, do ponto de vista moral, são pouco eficientes.

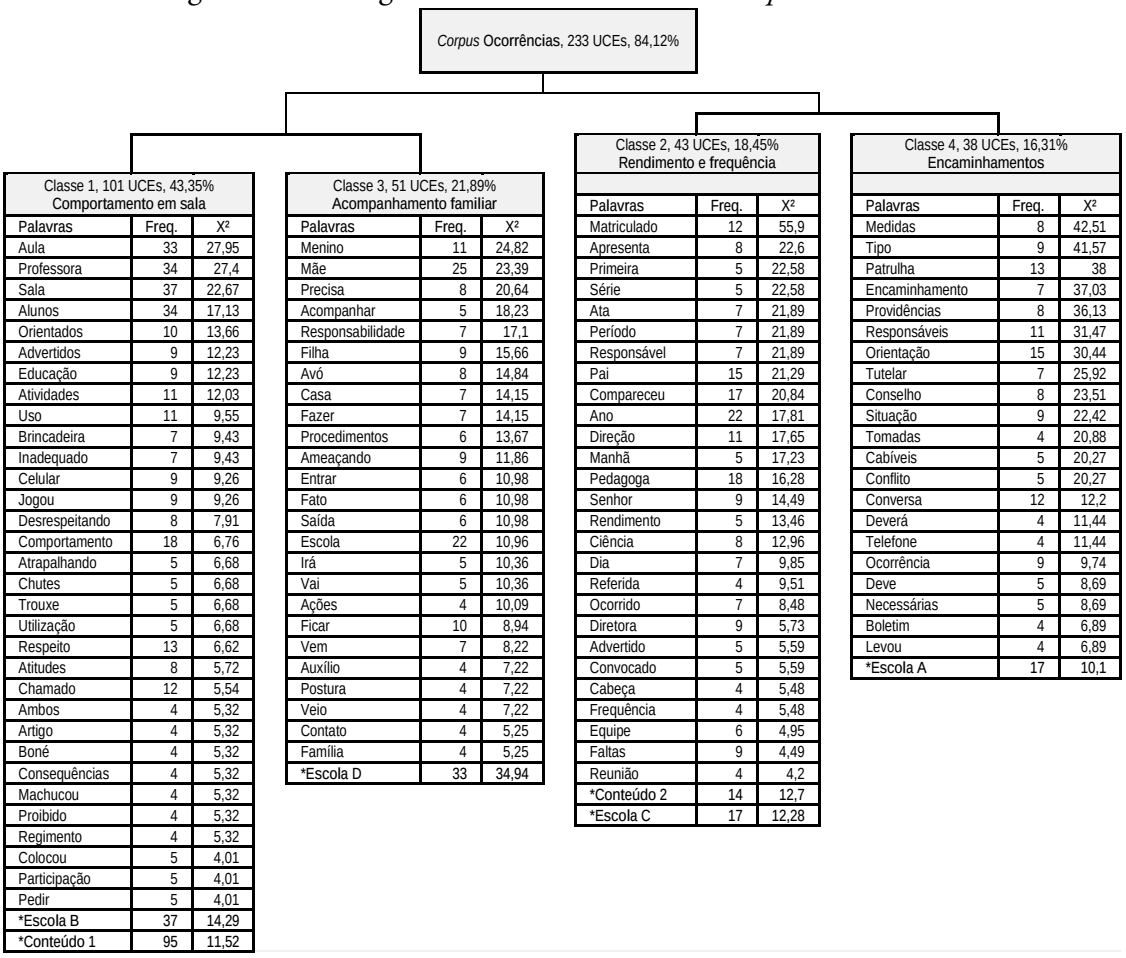
Ainda com base na análise de conteúdo, foi possível evidenciar os personagens envolvidos nas ocorrências. O relato da maioria dos registros foi realizado pela equipe pedagógica (41 registros), seguido pela direção (17 registros) e pelos professores (11 registros). Houve, também, seis registros de autoria da equipe pedagógica junto com o professor, cinco registros da equipe pedagógica junto com o diretor e três registros da direção junto com o professor. Essas três instâncias juntas – equipe pedagógica, direção e professor – respondem pela autoria de 83 das 90 ocorrências analisadas.

Verificou-se, ainda, a ocorrência de três registros com autoria dos pais e quatro registros com autoria dos alunos. Percebe-se que os alunos, em geral, não procuram as pedagogas por vontade própria, pois, na maioria das vezes, eles são trazidos pelos inspetores ou por professores que, ao não conseguirem resolver os problemas em suas instâncias de atuação, procuram uma instância superior. Portanto, pode-se afirmar que há, nas escolas, uma hierarquia de disciplinamento e, no caso dos LO, "as pedagogas parecem ocupar a posição do tribunal superior de justiça" (RATTO, 2002, p. 99).

Em todos os registros analisados, os alunos são os alvos das ocorrências. Em 57 registros, o alvo é um aluno em especial, enquanto nas outras 33 ocorrências, o alvo é constituído por um grupo de alunos – em geral dois ou três, às vezes, mais. Houve ocorrências em que todos os alunos de uma mesma sala estavam envolvidos. De acordo com Ratto (2002), esse cenário evidencia que existe, nas escolas, um regime de liberdade vigiada, uma vez que ocupar a posição de aluno é estar na condição de potencialmente culpado, pois, até mesmo os que nunca estiveram ou nunca estarão nos LO, vivem sob sua constante ameaça.

Após a análise de conteúdo, o *corpus* contendo as 90 ocorrências ainda foi analisado com o auxílio do *software* Alceste. A partir do relatório fornecido pelo Alceste, verifica-se que o *corpus* foi dividido em 233 UCEs, das quais 84,12% foram consideradas na classificação hierárquica descendente (CHD), formando quatro classes. Na Figura 1, apresenta-se o dendrograma que mostra a organização do *corpus* e as relações entre as quatro classes.

Figura 1: Dendrograma das classes estáveis do *corpus* Ocorrências



Classe 1, 101 UCEs, 43,35% Comportamento em sala		
Palavras	Freq.	X²
Aula	33	27,95
Professora	34	27,4
Sala	37	22,67
Alunos	34	17,13
Orientados	10	13,66
Advertidos	9	12,23
Educação	9	12,23
Atividades	11	12,03
Uso	11	9,55
Brincadeira	7	9,43
Inadequado	7	9,43
Celular	9	9,26
Jogou	9	9,26
Desrespeitando	8	7,91
Comportamento	18	6,76
Atrapalhando	5	6,68
Chutes	5	6,68
Trouxe	5	6,68
Utilização	5	6,68
Respeito	13	6,62
Atitudes	8	5,72
Chamado	12	5,54
Ambos	4	5,32
Artigo	4	5,32
Boné	4	5,32
Consequências	4	5,32
Machucou	4	5,32
Proibido	4	5,32
Regimento	4	5,32
Colocou	5	4,01
Participação	5	4,01
Pedir	5	4,01
*Escola B	37	14,29
*Conteúdo 1	95	11,52

Classe 3, 51 UCEs, 21,89% Acompanhamento familiar		
Palavras	Freq.	X²
Menino	11	24,82
Mãe	25	23,39
Precisa	8	20,64
Acompanhar	5	18,23
Responsabilidade	7	17,1
Filha	9	15,66
Avó	8	14,84
Casa	7	14,15
Fazer	7	14,15
Procedimentos	6	13,67
Ameaçando	9	11,86
Entrar	6	10,98
Fato	6	10,98
Saída	6	10,98
Escola	22	10,96
Irá	5	10,36
Vai	5	10,36
Ações	4	10,09
Ficar	10	8,94
Vem	7	8,22
Auxílio	4	7,22
Postura	4	7,22
Veio	4	7,22
Contato	4	5,25
Família	4	5,25
*Escola D	33	34,94

Classe 2, 43 UCEs, 18,45% Rendimento e frequência		
Palavras	Freq.	X²
Matriculado	12	55,9
Apresenta	8	22,6
Primeira	5	22,58
Série	5	22,58
Ata	7	21,89
Período	7	21,89
Responsável	7	21,89
Pai	15	21,29
Compareceu	17	20,84
Ano	22	17,81
Direção	11	17,65
Manhã	5	17,23
Pedagoga	18	16,28
Senhor	9	14,49
Rendimento	5	13,46
Ciência	8	12,96
Dia	7	9,85
Referida	4	9,51
Ocorrido	7	8,48
Diretora	9	5,73
Advertido	5	5,59
Convocado	5	5,59
Cabeça	4	5,48
Frequência	4	5,48
Equipe	6	4,95
Faltas	9	4,49
Reunião	4	4,2
*Conteúdo 2	14	12,7
*Escola C	17	12,28

Classe 4, 38 UCEs, 16,31% Encaminhamentos		
Palavras	Freq.	X²
Medidas	8	42,51
Tipo	9	41,57
Patrulha	13	38
Encaminhamento	7	37,03
Providências	8	36,13
Responsáveis	11	31,47
Orientação	15	30,44
Tutelar	7	25,92
Conselho	8	23,51
Situação	9	22,42
Tomadas	4	20,88
Cabíveis	5	20,27
Conflito	5	20,27
Conversa	12	12,2
Deverá	4	11,44
Telefone	4	11,44
Ocorrência	9	9,74
Deve	5	8,69
Necessárias	5	8,69
Boletim	4	6,89
Levou	4	6,89
*Escola A	17	10,1

Fonte: A autora

A classe 1 (101 UCEs, 43,35%), 'Comportamento em sala', foi a mais significativa e teve uma contribuição diferenciada dos registros com conteúdo moral da escola B. Os sujeitos dessa classe são a professora e os alunos. Entre os substantivos nela presentes, estão: sala, aula, educação, participação, respeito, comportamento, atividades, atitudes, brincadeira, utilização, celular e boné. Como ações, destacam-se: trazer, colocar, jogar, machucar, desrespeitar, atrapalhar, orientar e advertir. Entre os adjetivos têm-se: inadequado, proibido.

Nos registros que compõem essa classe, os alunos são orientados e advertidos verbalmente acerca do mau comportamento em sala, do desrespeito, da indisciplina,

do desinteresse frente às atividades e das brincadeiras inapropriadas. Logo, há proximidade da classe 1 com as categorias A1 (desrespeito) e A2 (desinteresse e indisciplina), evidenciadas na análise de conteúdo.

De acordo com os registros, esses comportamentos inadequados atrapalham as aulas e desrespeitam os professores. Estes, por sua vez, ao não conseguirem resolver os mencionados problemas em sala, encaminham para as pedagogas os alunos que 'tumultuam' a realização de atividades (RATTO, 2007), bem como aqueles que não participam das aulas. Para Fonseca, Sales e Silva (2014), esses registros do mau comportamento dos alunos (desrespeito, indisciplina e desinteresse) podem se constituir como uma medida preventiva da escola e dos professores, caso a instituição tenha que adotar uma medida mais extrema. Abaixo estão alguns extratos das ocorrências que entraram na composição dessa classe.

> Registramos que conversamos com os alunos [...] e [...], do nono ano, sobre comportamento inadequado em sala na aula de matemática, em que estavam jogando aviãozinho e andando pela sala sem prestar atenção na atividade que a professora [...] estava passando, mesmo sendo chamada a atenção, os alunos não atenderam (Texto_55, Ocorrência_33, Ano_2015, Escola_1, Conteúdo_1).
>
> A professora [...] trouxe à equipe pedagógica os alunos [...] e [...], porque os dois estavam jogando bolinhas de papel durante a explicação da professora, e mesmo após terem a atenção chamada, os alunos persistiram na brincadeira. Foram advertidos e se comprometeram a mudar de comportamento (Texto_64, Ocorrência_49, Ano_2015, Escola_1, Conteúdo_1).

Nota-se, ainda, a presença das expressões 'os alunos foram advertidos', 'os alunos foram orientados', as quais se caracterizam como procedimentos verbais de educação moral. Nas escolas investigadas se pensa ser suficiente falar sobre moral para os seus alunos, como se o ensinamento verbal fosse uma garantia para a ação moral (PIAGET, 1994), conforme já exposto. Ao contrário, o investimento das escolas para a resolução desses conflitos deveria acontecer por meio de práticas morais pautadas na cooperação, na rotinização e na participação ativa dos alunos (PUIG, 2004), como argumentado anteriormente. A formação integral do aluno, para além da obtenção de conhecimentos específicos, necessita da valorização da sua participação não apenas no processo pedagógico, mas também na construção de modos de resolução dos conflitos escolares (BISPO, LIMA, 2014).

Ligada à classe 1 aparece a classe 3 (51 UCEs, 21,89%), denominada 'Acompanhamento familiar'. Esta classe teve uma contribuição diferenciada dos registros feitos na escola D. Entre os sujeitos nela citados, destacam-se: menino, filha, mãe e avó. A família, a casa e a escola constituem os locais indicados e as ações em destaque são as

seguintes: acompanhar, fazer, entrar, ir (irá), ficar e vir (veio). Nota-se, nessa classe, a predominância de ocorrências em que a escola solicita a presença da família (representada, na maioria das vezes, pela figura da mãe ou da avó) para que compareça à escola, tome conhecimento dos fatos e assuma sua responsabilidade no acompanhamento escolar, auxiliando na resolução dos problemas.

Responsabilidade, procedimentos, auxílio, postura e contato são os substantivos em evidência na classe 3. Destaca-se, ainda, a presença da forma verbal 'precisa'. Ao definir a família como responsável pelas situações subsequentes, a escola protege-se de possíveis acusações futuras, posto que ela também passa por constante vigilância, normalização, avaliação e julgamento (RATTO, 2006).

> Pedimos que a mãe o leve novamente ao psicólogo e a escola, se necessário, fará um relatório de acompanhamento pedagógico. Explicamos para a mãe que seu filho precisa de determinadas regras e limites, tanto no ambiente escolar quanto no ambiente familiar (Texto_2, Ocorrência_531, Ano_2015, Escola_4, Conteúdo_2).
>
> Os policiais [...] e [...] orientaram o pai do aluno [...] que o traga, ou seja, que acompanhe a entrada e a saída do menino no colégio. A mãe do aluno [...] também compareceu e recebeu as orientações sobre a postura de agressividade entre os alunos, e que eles serão encaminhados para a delegacia caso isto ocorra novamente (Texto_14, Ocorrência_569, Ano_2015, Escola_4, Conteúdo_1).
>
> A aluna relatou que saía de casa todos os dias e gazeava aula, passeava pela biblioteca e pelo centro. Os procedimentos assumidos pela família consistem em ligar toda sexta-feira para a escola, comparecer uma vez por mês para acompanhar a frequência e o rendimento escolar, e assinar o termo de compromisso e responsabilidade do colégio (Texto_35, Ocorrência_37, Ano_2014, Escola_3, Conteúdo_2).

Para Dessen e Polonia (2007), a família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades ocidentais contemporâneas. A colaboração entre essas duas instâncias não deveria ocorrer somente no sentido de tomar conhecimento dos fatos, descaracterizando as funções pedagógicas desse acompanhamento. Ao contrário, faz-se necessário que a escola valorize, reconheça e trabalhe com as práticas educativas familiares, utilizando-as como recursos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos. No entanto, essa colaboração deve levar em conta as diferenças culturais, a formação para a cidadania e a valorização de ações e de decisões coletivas (DESSEN, POLONIA, 2007).

Do outro lado, a classe 2 (43 UCEs, 18,45%), denominada 'Rendimento e Frequência', teve uma contribuição diferenciada dos registros com conteúdo pedagógico da escola C. Novamente, aponta-se para a complementariedade na análise de conteúdo,

uma vez que a classe 2 corrobora com as categorias B1 (frequência escolar) e B2 (acompanhamento pedagógico). Entre os sujeitos mencionados nessa classe, destacam-se três: pai, pedagoga e diretora. As ações consistem em apresentar e comparecer. Já os adjetivos são os seguintes: responsável, convocado, advertido, matriculado e referida. Constata-se, também, a presença dos substantivos série, período, manhã, dia, ano, direção, rendimento, faltas, frequência, ciência e reunião.

Essa classe evidencia as ocorrências em que são feitos os comunicados às famílias, referentes à frequência e ao desempenho escolar dos alunos, a fim de compartilhar com eles essa responsabilidade. Os comunicados têm, também, o propósito de isentar a escola desse encargo, caso o aluno venha a reprovar. Essas narrativas servem para proteger a escola de uma eventual culpabilização, funcionando como prova externa de que se tomou ciência e se encaminharam as devidas providências em relação a cada caso (RATTO, 2007). É "uma forma de o professor proteger-se a si mesmo e a escola, construindo um dossiê do aluno" (FONSECA, SALES, SILVA, 2014, p. 40). Nota-se que a escola precisar cercar-se de todo tipo de precaução para que não venha a ser acusada de negligência. Um dos motivos para esse cerceamento está relacionado "às garantias legais relacionadas ao direito ao ensino fundamental e à obrigatoriedade do Estado em garanti-lo" (RATTO, 2006, p. 1267). Contudo, quando a família vem à escola, o discurso não é de orientação e acompanhamento pedagógico dos alunos, mas de advertência, de controle e de imposição de atitudes e condutas, descaracterizando suas funções pedagógicas e morais.

A seguir são apresentados três extratos de texto dos registros que entraram na composição da classe 2: 1) "Realizou-se, na sala da pedagoga, a reunião com a tia da aluna [...], matriculada no nono ano, com o objetivo de alertar e advertir sobre suas faltas sem justificativa" (Texto_26, Ocorrência_13, Ano_2015, Escola_3, Conteúdo_2); 2) "Compareceu à escola a mãe e responsável pelo aluno [...], matriculado na primeira série, a qual tomou ciência das suas faltas consecutivas desde o dia dezesseis de maio do corrente ano" (Texto_31, Ocorrência_24, Ano_2014, Escola_3, Conteúdo_2) e 3) "Compareceu ao colégio o senhor [...], responsável pela aluna [...], matriculada no nono ano. A diretora encaminhou as orientações do cumprimento das normas do colégio, horário, uniforme, atrasos, faltas e rendimento escolar" (Texto_33, Ocorrência_29, Ano_2014, Escola_3, Conteúdo_1).

Ao identificar os fatores de risco relacionados ao rendimento e à repetência dos alunos, é necessário que a escola adote medidas pedagógicas para sua superação, como

o acompanhamento desses alunos, o investimento na criação de hábitos de estudo, oferecendo-lhes reforço educativo, implementando políticas para a correção da defasagem idade-série, dentre outras.

Ligada à classe 2 aparece a classe 4 (38 UCEs, 16,31%), denominada 'Encaminhamentos'. Esta classe teve uma contribuição diferenciada dos registros da escola A e trata das providências ou procedimentos adotados pelas escolas diante dos conflitos. Destacam-se nela a patrulha escolar, o registro de boletim de ocorrência e a condução do caso para o conselho tutelar. Entre os substantivos citados, sobressaíram-se: medidas, tipo, conflito, encaminhamento, providências, orientação, conversa e telefone. Como ação, o verbo dever e as conjugações deve e deverá. Já entre os adjetivos, destacam-se: necessárias, cabíveis e responsáveis.

Na classe 4, complementar à análise de conteúdo no que se refere aos encaminhamentos, notam-se as instâncias de terceirização dos problemas nas escolas. Essas instâncias empregam punições e ações unilaterais, bem como incentivam a delação e a culpabilização. Tais medidas não contribuem para o desenvolvimento moral dos alunos em direção à autonomia e nem mesmo para a resolução dos conflitos escolares, pois servem apenas como uma forma de controle do comportamento que colabora para a formação de indivíduos moralmente heterônomos, que seguem as regras por medo e que dependem sempre de uma regulação externa.

Dentre os extratos que entraram na composição dessa classe, foram selecionados três: 1) "A mãe vai registrar boletim de ocorrência e passaremos o caso para a patrulha escolar, que tomará as medidas cabíveis" (Texto_41 *Ocorrência_2 *Ano_2015 *Escola_1 *Conteúdo_1); 2) "Registramos que passamos aos patrulheiros [...] e [...] a situação de ameaça pelo *facebook*, sofrida pela aluna [...], do nono ano, para orientação e tomada das medidas cabíveis, bem como o registro de ocorrência na delegacia de polícia" (Texto_42, Ocorrência_3, Ano_2015, Escola_1, Conteúdo_1); 3) "Vamos conversar com a aluna e notificar sua mãe para as medidas cabíveis, a fim de que não se repita este tipo de situação. Esta ocorrência será repassada, também, à patrulha escolar para orientações" (Texto_43, Ocorrência_4, Ano_2015, Escola_1, Conteúdo_1).

Considerando os extratos da classe 4, nota-se o respeito unilateral e as relações de coação em que as normas são impostas de fora, pela patrulha escolar, pelo conselho tutelar e por meio do boletim de ocorrência. Vale ressaltar que, para a resolução dos conflitos, as normas devem ser construídas dentro da escola, com a participação da comunidade escolar. Isso supõe que o aluno possa vivenciar práticas morais em todos os aspectos e ambientes da escola (PUIG, 2004), contudo, estes encaminhamentos não foram identificados em nenhum registro analisado.

Considerações finais

A partir da análise de conteúdo, é possível afirmar que 83,33% das ocorrências analisadas possuem conteúdo moral e estão relacionadas, principalmente, a casos de desinteresse, indisciplina e desrespeito; 16,66% possuem conteúdo pedagógico, relacionadas à frequência e ao desempenho escolar dos alunos. Os registros têm somente características descritivas, tendo os alunos como os alvos e os professores, diretores e coordenadores pedagógicos como relatores. A metodologia adotada pelas escolas é de 'empurra-empurra', na medida em que repassa a culpa de uma instância para outra, o que não contribui para a resolução dos problemas morais e pedagógicos vivenciados e não avança na formação moral e intelectual dos alunos em direção à autonomia.

As práticas morais estão na condução verbal e na terceirização dos problemas, evidenciando uma crença na regulação externa e na transmissão como suficientes para a formação moral dos alunos. Não foi identificado, em nenhuma ocorrência, o registro de ação ou espaço de sociabilidade, envolvendo a cooperação ou favorecendo a participação ativa dos alunos e que, portanto, pudesse ser considerado positivo para o desenvolvimento moral e para a construção de valores nas escolas investigadas.

Com o auxílio do Alceste, evidenciou-se a formação de quatro classes distintas, complementares às categorias da análise de conteúdo, que, em ordem decrescente, tratam do comportamento dos alunos em sala, do acompanhamento familiar, do rendimento e frequência e dos encaminhamentos dados pela escola em casos de conflitos.

A análise de conteúdo coadjuvada pelo *software* Alceste reitera o estudo realizado por Ratto (2002) na medida em que os LO analisados funcionam como prova, no que se refere aos pontos de vista interno e externo. Internamente, registram-se indícios, como testemunhos, confissões, acareações dos alunos; e, externamente, atesta-se que a escola encaminhou todas as soluções possíveis. A família é inserida nessa lógica disciplinar da escola quando lhe cobram o controle e os resultados que ela mesma, como agente educativo qualificado, não conseguiu garantir (RATTO, 2006). De tal modo, os LO analisados constituem-se como práticas de controle e governança dos alunos e de suas famílias, visando à ordem e à moralidade dos sujeitos, associadas aos aspectos pedagógicos (RATUSNIAK, 2012).

Neles relatam-se os conflitos escolares normativos e morais sem o devido desenvolvimento de práticas promotoras da construção de valores e da moralidade autônoma. As regras convencionais e morais são colocadas no mesmo patamar, expressando uma inversão de valores ou uma priorização errônea das escolas. A ênfase está no

conflito em si e não no processo de resolução ou na elaboração de práticas coletivas que expressem valores. Para os alunos, isso é de pouca valia, uma vez que é no momento em que eles participam dessas práticas morais que constroem o significado e/ou sentido das regras. Portanto, a palavra-chave para a construção dos LO e, consequentemente, para a resolução dos conflitos escolares deveria ser a participação ativa da comunidade escolar, aspecto que não é evidenciado pelas análises realizadas.

Os achados desta pesquisa avançam ao apontar aspectos importantes da prática pedagógica existente nas escolas no que diz respeito ao sistema disciplinar empregado pelos LO. Além disso, reitera a literatura existente sobre o tema e ressalta a necessidade de mudança das práticas escolares frente aos problemas morais e pedagógicos, pois não basta apenas que eles sejam identificados, registrados, comunicados aos pais e encaminhados para as instâncias superiores.

Ainda nessa direção, os registos do LO possuem indícios importantes, que podem subsidiar a escola na análise da sua proposta pedagógica, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos. Nesse sentido, precisam ser considerados como oportunidades de reflexão e tomada de consciência. Só assim a escola deixará de constatar, registrar e queixar-se para assumir o papel educativo do qual não poderia declinar. Tal papel somente poderá ser realizado por meio do diálogo, da participação ativa e de negociações que favoreçam as relações de cooperação na comunidade escolar, sendo essas condições imprescindíveis para o desenvolvimento cognitivo e moral autônomo.

Notas

[1] A Patrulha Escolar é um programa da Polícia Militar em parceria com a Secretaria Estadual de Educação que atende todas as escolas estaduais do Paraná e busca reduzir a violência e a criminalidade nas escolas e nas suas proximidades.

Referências

ALVES, Marina Gaio. Viver na escola: indisciplina, violência e bullying como desafio educacional. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, v. 46, n. 161, p. 594-613, jul./set. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143679>. Acesso em: 13 maio 2020.

AQUINO, Julio Gropa. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 456-

484, maio/ ago. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000200007>. Acesso em: 13 maio 2020.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.

BISPO, Fábio Santos; LIMA, Nádia Laguárdia de. A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 161-180, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000200008>. Acesso em: 13 maio 2020.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, v. 46, n. 161, p. 716-732, jul./set. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143676>. Acesso em: 13 maio 2020.

BRAGA, Keith Daiani da Silva. *Homofobia na escola*: análise do livro de ocorrência. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 200 f. 2014. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/113831/000802257.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 maio 2020.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>. Acesso em: 13 maio 2020.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa.* Tradução de José Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Débora Cristina; SALLES, Leila Maria Ferreira; SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. Contradições do processo de disciplinamento escolar: os "Livros de Ocorrências" em análise. *Psicologia Escolar e Educacional,* São Paulo, v. 18, n. 1, p. 35-44, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a04.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

GALINKIN, Ana Lúcia; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; ANCHIETA, Vânia Cristine Cavalcante. Representações Sociais de Professores e Policiais sobre Juventude e Violência. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 22, n. 53, p. 365-374, set./dez. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300008>. Acesso em: 13 maio 2020.

GAMA, Anailton de Souza. Livros de Ocorrência: da prática do Vigiar e Punir aos 'recursos para o bom adestramento'. *Web-Revista Discursividade: Estudos Linguísticos*, Paranaíba, v. 1, p. 95-120, 2009. Disponível em: <http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/04/Arquivos04/09.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

GIORDANI, Jaqueline Portella; SEFFNER, Fernando; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 103-111, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702111092>. Acesso em: 13 maio 2020.

IBGE. *Consulta cidades*, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/ponta-grossa/panorama>. Acesso em: 13 maio 2020.

NOGUEIRA, Eliete Jussara; SOARES, Maria Lúcia de Amorim. Desafios educacionais na modernidade líquida: cotidiano, medo e indisciplina. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 27, p. 153-174. 2015. Disponível em: <h http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/354/631>. Acesso em: 13 maio 2020.

PARANÁ. *SEED em números*: consulta às escolas. 2017. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/>. Acesso em: 24 jul. 2017.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. (Elzon Leonardon, Trans.). São Paulo, SP: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. Os procedimentos da Educação Moral. In: MACEDO, L. de (Org.), *Cinco estudos de Educação Moral*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1996, p.1-36.

PREDIGER, Juliane; BERWANGER, Luana; MÖRS, Marlete Finke. Relação entre aluno e matemática: reflexões sobre o desinteresse dos estudantes pela aprendizagem desta disciplina. *Revista Destaques Acadêmicos,* Lajeado, v. 1, n. 4, p. 23-32. 2009. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/39>. Acesso em: 13 maio 2020.

PUIG, Josep Maria. *Práticas Morais:* uma abordagem sociocultural de educação moral. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.

RATTO, Ana Lúcia Silva. Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, n. 20, 95-106. maio/ ago. 2002. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000200008>. Acesso em: 13 maio 2020.

RATTO, Ana Lúcia Silva. Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1259-1281. set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a09v2797.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

RATTO, Ana Lúcia Silva. Disciplina, vigilância e pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 481-510. maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1237131.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

RATUSNIAK, Célia. *A história de uns e não de outros*: o caderno de ocorrências e a constituição das práticas disciplinares, de controle e de governo das crianças em uma escola

pública de anos iniciais. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/99380/313760.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 maio 2020.

ROSSO, Ademir José; CAMARGO, Brigido Vizeu. As representações sociais das condições de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 269-289. jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1180>. Acesso em: Acesso em: 13 maio 2020.

ROSSO, Ademir José; CAMARGO, Brigido Vizeu. As representações sociais do desgaste no trabalho a partir dos simbolismos associados à docência. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 163-184. jan./abr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v15i1.1301>. Acesso em: 13 maio 2020.

SOUZA, Leonardo Lemos de; VASCONCELOS, Mario Sergio. Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia. *Psicologia e Sociedade*, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 343-352. set./dez. 2009. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/psoc/a/m5FrbzqKgVt9RpJ6gJtQHXC/?lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2020.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. *Quando a escola é democrática*: um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Bullying na escola: o olhar da psicologia para o problema moral. In: GARCIA, Joe; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. *Indisciplina, conflitos e bullying na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 61-90

VINHA, Telma Pileggi. Os conflitos interpessoais na escola. In: GARCIA, Joe; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. *Indisciplina, conflitos e bullying na escola.* Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 61-90.

A organização de ensino em ciclo no município de Teixeira de Freitas – BA

The organization of cycle education in the city of Teixeira de Freitas – BA

Organización de la educación en ciclo en la ciudad de Teixeira de Freitas – BA

Maria Elizabete Souza Couto[*]
Priscila Alves Pereira[**]

Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender a organização de ensino sobre o regime de ciclos no município de Teixeira de Freitas. A pesquisa desenvolvida foi de abordagem qualitativa e utilizou como procedimento para a produção dos dados a entrevista com professores e a coordenadora da escola e a análise dos seguintes documentos: Regimento Escolar Unificado das Escolas Municipais de Teixeira de Freitas – BA (2011), versão preliminar das Diretrizes Curriculares Municipais para o Ciclo de Alfabetização (DCMA), bem como a legislação nacional e municipal que contempla a organização de ensino em ciclo. A partir de uma análise descritiva com o material produzido na entrevista e nos documentos foi possível inferir que o ciclo de aprendizagem é a forma que mais se aproxima da organização de ensino na rede pesquisada, tendo como finalidade garantir o fluxo escolar, minimizar os índices de reprovação e promover a criação de vagas para matrícula na escola, o que parece continuar sendo os principais motivos que justificaram a adesão do governo municipal a essa organização do sistema de ensino, embora não esteja clara uma referência sobre a valorização da infância e uma aprendizagem autônoma para a formação da cidadania.
Palavras-chave: ciclo de alfabetização; progressão continuada; organização do ensino.

Recebido em: 24/10/2019 – Aprovado em: 27/06/2022
https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.10122
ISSN *on-line*: 2238-0302

[*] Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2005). Professora na Universidade Estadual de Santa Cruz e credenciada no programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0026-5266. E-mail: melizabetesc@gmail.com.

[**] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É professora efetiva da rede pública municipal de ensino da cidade de Teixeira de Freitas – BA. Atua também como professora substituta no Departamento de Educação do Campus X da Universidade do Estado da Bahia. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1672-1833. E-mail: priscilaalvespereira@gmail.com.

Este artigo está licenciado com a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract

This article aims to understand the organization of teaching on the cycle regime in the municipality of Teixeira de Freitas. The research developed was of a qualitative approach and used as a procedure for the production of data the interview with teachers and the school coordinator and the analysis of the following documents: Unified School Regiment of Municipal Schools of Teixeira de Freitas - BA (2011), preliminary version of the Municipal Curriculum Guidelines for the Literacy Cycle (DCMA), as well as the national and municipal legislation that contemplates the organization of teaching in a cycle. From a descriptive analysis with the material produced in the interview and in the documents it was possible to infer that the learning cycle is the form that is closest to the teaching organization in the researched network, with the purpose of guaranteeing school flow, minimizing failure rates and promoting the creation of vacancies. for enrollment in school, which seems to continue to be the main reasons that justified the adhesion of the municipal government to this organization of the education system, although there is not a clear reference on the appreciation of childhood and autonomous learning for the formation of citizenship.

Keywords: organization of education; literacy cycle; continued progression.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo comprender la organización de la enseñanza sobre el régimen de ciclo en el municipio de Teixeira de Freitas. La investigación desarrollada fue de abordaje cualitativo y utilizó como procedimiento para la producción de datos la entrevista con docentes y el coordinador de la escuela y el análisis de los siguientes documentos: Regimiento Escolar Unificado de Escuelas Municipales de Teixeira de Freitas - BA (2011), versión preliminar de los Lineamientos Curriculares Municipales para el Ciclo de Alfabetización (DCMA), así como la legislación nacional y municipal que contempla la organización de la enseñanza en un ciclo. A partir de un análisis descriptivo con el material producido en la entrevista y en los documentos fue posible inferir que el ciclo de aprendizaje es la forma más cercana a la organización docente en la red investigada, con el propósito de garantizar el flujo escolar, minimizar las tasas de reprobación y promover la creación de vacantes para la escolarización, que parecen seguir siendo las principales razones que justificaron la adhesión del gobierno municipal a esta organización del sistema educativo, aunque no hay una referencia clara sobre la valorización de la niñez y el aprendizaje autónomo para la formación de la ciudadanía.

Palabras clave: organización de la educación; ciclo de alfabetización; progresión continua.

Introdução

> [...] o que os melhores e mais inteligentes pais querem para seu próprio filho, deve ser o que a comunidade quer para todas as suas crianças.
> John Dewey (1929)

Desde o ano de 2014, a rede municipal de ensino da cidade de Teixeira de Freitas, Bahia optou pelo formato de ciclo de alfabetização para organizar o funcionamento das turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. De maneira geral, essa forma de organização prevê a progressão continuada dos estudantes no ciclo e tem como objetivo

garantir o direito das crianças em relação ao seu processo de alfabetização e letramento, bem como o desenvolvimento dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento, a diminuição das desigualdades sociais existentes entre as crianças das classes populares que estudam em escolas públicas e das injustiças que existem nas sociedades, contribuindo, assim, para o desenvolvimento e valorização da infância, bem como a formação de cidadãos críticos e emancipados.

Sendo assim, este artigo tem como objetivo compreender a organização de ensino sobre o regime de ciclos no município de Teixeira de Freitas. Para compreendê-la apresentaremos os aspectos históricos, legais e conceituais relacionados a organização escolar em ciclo, bem como a análise dos documentos referentes à implantação do ciclo de alfabetização no município de Teixeira de Freitas – Bahia e, por fim, as considerações.

1 Aspectos históricos

Desde o início do período republicano no Brasil, por volta de 1890, quando o sistema escolar começa a ser sistematizado, o modelo seriado predomina como forma convencional de organização das escolas. Esse modelo deixou como marcas um alto índice de reprovação que, por sua vez, só contribuiu para uma imagem negativa da educação brasileira no cenário mundial, traduzido, por exemplo, em baixos índices de escolaridade, visto que era ofertado a mesma "educação que é rotineiramente disponibilizada a outros que são economicamente mais privilegiados" (ZEICHNER, 2008, p. 14). Na tentativa de equilibrar esse quadro e diminuir as desigualdades, uma nova forma de organização escolar ganha destaque nas redes de ensino do país: a organização escolar em ciclos.

Segundo Barreto e Mitrulis (2001, p. 103) "os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino". Ao estabelecer uma duração maior do período de aprendizagem, não mais recortando-o ano a ano, os ciclos mostram-se como uma alternativa viável a um dos grandes vilões da educação brasileira: a reprovação. Isso parece ser possível porque, em uma organização em ciclos, a reprovação pode ocorrer ao final de cada ciclo (que compreende um período flexível de anos, normalmente, entre dois ou quatro) ou, apenas, ao final da etapa de ensino. Isso acontece, por exemplo, quando o Ensino Fundamental é organizado em ciclos, mas a reprovação só é permitida no último ano dessa etapa.

A organização escolar em ciclos, como é conhecida hoje, tem seus fundamentos em experiências vivenciadas desde a época da transição entre a sociedade feudal para a

sociedade capitalista. Sendo assim, os primeiros indícios desse tipo de organização da escola foram encontrados na França, pós período da Revolução Francesa (1789), justamente em uma época em que os princípios da liberdade, igualdade e fraternidade ganhavam destaque em uma nova sociedade que estava surgindo (SILVA, 2006 apud MAINARDES, 2009). Nesse período, era interesse dos responsáveis pela educação que o acesso à escola fosse gratuito e oportunizado a todos. Entretanto, os filhos da classe operária e dos camponeses nem sempre conseguiam cursar os níveis subsequentes ao ensino primário. Essas crianças representavam uma mão de obra importante e as condições para prosseguir nos estudos ficavam ligadas à necessidade de trabalho imposta pelo empregador.

Com esse cenário, é possível perceber que essa abertura da escola não passou de uma jogada burguesa em que é oferecida aos mais pobres uma possibilidade de continuidade nos estudos e, consequentemente, de melhoria das condições de vida, mas que, na prática, o privilégio de continuar estudando ainda ficava restrito à elite da sociedade. Para Mainardes (2009, p. 24), "[...] essas evidências históricas são fundamentais para compreender que a ideia de flexibilização da escolarização, já na sua origem, estava estreitamente relacionada às determinações econômicas e de classe social". Essa premissa propõe uma nova organização escolar para atender às demandas de um determinado contexto social, na tentativa de minimizar a exclusão vivida pelos que são desfavorecidos na sociedade e, ainda hoje, permeia as justificativas utilizadas para a implantação do ciclo em uma rede de ensino.

A flexibilização do tempo de aprendizagem, característica da organização escolar em ciclos, já estava presente desde o século XVIII, mas é em meados do século XX (entre 1946 e 1947) que a escola em ciclos se apresenta de forma mais substancial. Isso se deu com o Plano de Reforma Langevin-Wallon. Esse plano foi escrito pelos autores que tiveram seus nomes incluídos no título da proposta (Paul Langevin e Henri Wallon) e foi criado para uma reorganização completa no ensino da França, pós Segunda Guerra Mundial. Nesse novo plano, o ensino contemplava o 1º ciclo, composto por alunos de 7 a 11 anos, o 2º ciclo, chamado de ciclo de orientação, para alunos de 11 a 15 anos e o 3º ciclo ou ciclo de determinação, com alunos de 15 aos 18 anos, com os seguintes princípios: "[…] o princípio da justiça, a democratização do ensino, a valorização das aptidões individuais, o desenvolvimento de uma cultura sólida e o aperfeiçoamento contínuo do cidadão e do trabalhador" (MAINARDES, 2009, p. 26). Apesar de nunca ter sido efetivado na prática, esse plano foi considerado um marco e

uma referência para a organização escolar em ciclos, pois os ideais ali expressos permeiam, ainda hoje, os documentos oficiais de várias redes de ensino que optaram por essa organização.

Ainda no cenário mundial, pode-se destacar o Canadá e a Suíça, como apresenta Mainardes (2009, p. 27), com experiências bem sucedidas da organização escolar em ciclos e nelas, "a implantação dos ciclos também foi justificada pela necessidade de se respeitar os ritmos diferenciados e evitar o fracasso escolar". Enquanto estes aspectos indicam uma preocupação inerente à qualidade do desenvolvimento da criança, com foco nas questões pedagógicas, no Brasil, pode-se dizer que os aspectos políticos impulsionaram a implantação dos ciclos. Entre estes aspectos, destacam-se: a diminuição da taxa de reprovação, a garantia do fluxo escolar, o não desperdício do dinheiro público e a valorização da infância.

Assim, o regime seriado ganhou forças no Brasil nos anos de 1890. Entretanto, no período entre 1910 e 1920, as taxas de reprovação já assustavam os governantes. Na tentativa de minimizar esses índices, garantir o fluxo escolar e, consequentemente, a existência de vagas nas escolas, algumas medidas foram tomadas e a mais conhecida foi a promoção em massa.

De acordo com os estudos de Mainardes (2007), desde 1930, no Brasil, com a Reforma Francisco Campos e, entre 1942 e 1946, com a Reforma Capanema, o termo "ciclo" já era utilizado para fazer referência "ao agrupamento dos anos de estudos" (MAINARDES, 2007, p. 53-54). Posteriormente, a literatura apresenta indícios de que em 1958, no Estado do Rio Grande do Sul, havia uma proposta de organização escolar que priorizava a não-reprovação entre as séries, característica inerente ao ciclo, mas, só a partir de 1984, com a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), no estado de São Paulo, que o ciclo é validado como forma de organização escolar.

Essa ação, porém, causou grande debate no meio educacional nas décadas seguintes (1950 e 1960). Anísio Teixeira e Juscelino Kubitscheck eram ávidos defensores da promoção automática, usando, como justificativa, que "a adoção desse novo sistema reduziria a seletividade da escola e o desperdício de recursos financeiros" (MAINARDES, 2007, p. 59). Além disso, a redução dos índices de reprovação e evasão e a garantia de novas vagas se somavam às justificativas utilizadas pelos que eram favoráveis à promoção automática.

Nos anos seguintes, o termo "promoção automática" foi evitado pelos que se propunham a apostar na escola em ciclos. Segundo Mainardes (2007, p. 62), termos

como "avanços progressivos", "organização em níveis", "promoção por rendimento efetivo" ganharam destaque. Assim, o conceito de promoção automática estava ligado à queda da qualidade de ensino, uma vez que, de acordo com essa ideia, o importante era a aprovação, independente se o aluno houvesse alcançado a aprendizagem esperada ou não.

Entre 1958 e 1984, o Distrito Federal e estados das regiões Sul (Rio Grande do Sul e Santa Catarina), Sudeste (São Paulo e Rio de Janeiro) e Nordeste (Pernambuco) desenvolveram diversas políticas de não-reprovação entre as séries escolares. Apesar de diferenças na organização, essas políticas privilegiavam a não reprovação nas séries iniciais do ensino, buscavam homogeneizar as turmas e, em algumas dessas experiências, eram ofertadas classes de aceleração àqueles que não conseguiam o rendimento esperado.

Contudo, essas experiências não tiveram uma longa duração (exceto no estado de Santa Catarina) e a não continuidade dos programas estava relacionada a vários fatores (MAINARDES, 2007). Entre eles, destacam-se a forma autoritária de implementação dessas experiências, a pouca e ineficiente formação oferecida aos professores e a inadequada estrutura de muitas escolas que prejudicavam a sua organização.

Após tantas tentativas de melhorar os índices de aprovação e garantir a aprendizagem, foi implantado, em 1984, no estado de São Paulo, o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), que representou um divisor de águas quanto à política de organização escolar em ciclos, uma vez que estava ligado à mudança que o iminente governo democrático estava vivendo.

Além de extinguir a reprovação, o CBA permitia o remanejamento e o respeito às diferenças individuais dos alunos (MAINARDES, 2007). Identifica-se, nessa proposta, uma preocupação centrada na aprendizagem dos alunos, em detrimento dos aspectos administrativos e financeiros. É evidente a valorização da ampliação do tempo para aprender, bem como há um cuidado maior com a forma de ensinar, de modo que a criança se torne o centro do processo de aprendizagem.

Por esses motivos e com a continuidade de funcionamento, a experiência do CBA influenciou a inclusão da organização escolar em ciclos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996. A partir desta lei, documentos importantes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), privilegiavam o ciclo como referência na organização do currículo. Em seguida, outras capitais, como Belo Horizonte (Escola Plural - 1995), Porto Alegre (Escola Cidadã - 1996) e Belém (Escola Cabana - 1997) passaram a ser referências na organização da escola em ciclos. Atualmente, o Ciclo de

Alfabetização (ou ciclo da Infância), também, compreende características inspiradas no CBA (MAINARDES, 2007).

2 Aspectos legais

Recentemente, a organização em ciclos alcança um grande número de escolas brasileiras e, apesar de indícios dessa organização existir desde o final da década de 1950, é com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e a inserção da criança de seis anos no 1º ano que a organização em ciclo ganha destaque no cenário educacional brasileiro.

Na tentativa de atender às demandas das redes de ensino que estavam passando por adaptações e mudanças no sentido de se adequarem às orientações previstas na lei, o Governo Federal decide estabelecer a Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010 com diretrizes para nortear o funcionamento do Ensino Fundamental de nove anos. Uma das mudanças fixadas pela Resolução, no Artigo 30, inciso 1, diz respeito à organização dos três primeiros anos dessa modalidade de ensino em regime de ciclo sequencial ou bloco pedagógico. Ainda, cabe a esse ciclo ou bloco, garantir: a alfabetização e o letramento; o aprendizado nas diversas áreas da educação e também a continuidade dos estudos no ciclo, garantindo, assim, o direito das crianças e, ainda, considerando que a reprovação nessa fase inicial do Ensino Fundamental pode ser prejudicial à vida escolar. Uma proposta que visa a diminuição das desigualdades sociais contribuindo, assim, para a valorização da infância e a formação de cidadãos com autonomia.

Este ciclo é denominado como ciclo da infância[1], mas, ficou conhecido como ciclo de alfabetização[2] a partir da criação do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2012. O programa propõe ações como o investimento na formação continuada dos professores alfabetizadores, disponibilização de materiais didáticos, livros de literatura infantil e tecnologias educacionais, avaliação e gestão, controle e mobilização social. Além disso, o PNAIC representou uma das principais ações do governo federal na busca pelo cumprimento da meta 5 do atual Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê "alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade", ou seja, até o 3° ano do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2014).

Atualmente, o desafio presente na meta 5 do PNE (2014) e objetivado por meio das ações do PNAIC foi motivo de críticas no meio educacional, fazendo referências ao estabelecimento de uma data de corte para o início e o fim da alfabetização (dos 6

aos 8 anos de idade), uma vez que essa limitação tende a desconsiderar o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança que varia a depender de vários fatores (acesso à cultura escrita, incentivo familiar, ingresso precoce à escola, não acesso à educação infantil, problemas neurológicos, entre outros). Soares (2016, p. 345, grifo da autora) chama a atenção para "o uso do advérbio até, que ressalta que se determina um tempo máximo, não se impõe um tempo necessário". Compreende-se que essa meta pretende garantir que a aquisição de um direito básico à cidadania, o domínio da leitura e da escrita, seja efetivado por aqueles pertencentes, principalmente, às camadas populares da sociedade, vítimas de desigualdades.

Nesse sentido, é preciso considerar a desigualdade de oportunidades inerente aos aspectos histórico, social, político, econômico, cultural e educacional no Brasil e, mais uma vez, Soares (2016) faz um alerta quanto às

> [...] razões de natureza social e política para determinar não propriamente o 'término' desse processo, mas o nível mínimo de domínio da escrita que os sistemas devem assegurar às crianças a fim de que tenham condições de prosseguir em sua escolarização e, sobretudo, em sua formação para a cidadania, para a vida social e profissional – assegurar a sua entrada no mundo da cultura escrita (SOARES, 2016, p. 345, grifo da autora).

Dessa forma, definir um período de três anos para que as crianças se apropriem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) é uma maneira de minimizar a desigualdade em relação à autonomia do cidadão em uma sociedade letrada, ou seja, garantir que, minimamente, as crianças das camadas populares tenham domínio da escrita e da leitura para inserção nas práticas sociais que exigem o uso dessas habilidades.

Atualmente, com a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a proposta contida no documento seria a redução do tempo previsto para a alfabetização de três para dois anos:

> Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento (BRASIL, 2017, p. 55).

Essa ainda é uma orientação que demandará um tempo de adaptação das redes de ensino quanto à organização do ciclo de alfabetização, em relação ao currículo. Percebe-se que de 2012 até o momento, os sistemas de ensino estão sendo submetidos a várias mudanças na tentativa de melhorar o processo de alfabetização. Entretanto, a não consolidação de práticas pedagógicas inerentes a essas mudanças apresenta-se como fator preocupante quanto à aprendizagem das crianças.

3 Aspectos conceituais

Um ciclo é compreendido como um agrupamento de séries, organizadas de forma que a reprovação não exista (PERRENOUD, 2004). Esse conceito, inicialmente, parece limitado em relação à proposta de melhoria da qualidade da educação; proposta essa que é característica inerente à organização escolar em ciclos. De acordo Silva (2017, n. p.), "utiliza-se na educação brasileira a palavra ciclo para designar cada um dos níveis em que se divide o tempo do ensino público". Dessa forma, um ciclo alia a proposta de ampliação e flexibilização do tempo de aprendizagem, bem como mudanças quanto à concepção de ensino e aprendizagem, currículo e avaliação escolar, ou seja, fatores que vão além da simples extinção da reprovação.

Os ciclos que compõem o sistema educacional brasileiro podem ser de dois tipos: ciclos de aprendizagem ou ciclos de formação humana. Há, ainda, o Regime de Progressão Continuada, que é considerado como uma organização em formato de ciclo e, por isso, suas características são contempladas nesse texto (MAINARDES, 2007).

Perrenoud (2004, p. 35) parte do conceito de ciclo de estudos para, posteriormente, definir um ciclo de aprendizagem. Segundo ele, "um ciclo de estudos é concebido como uma sequência de séries (ou níveis) anuais formando um todo". A partir dessa compreensão, um ciclo de estudos integra o currículo escolar, de modo que haja um mesmo direcionamento na proposição das metas a serem alcançadas, das disciplinas a serem cursadas e da forma de ensino pela qual os professores deverão optar. Seguindo essa lógica, apresenta uma definição básica que compreende que "um ciclo de aprendizagem é um ciclo de estudos no qual não há mais reprovação" (PERRENOUD, 2004, p. 35). Esse conceito sugere que os ciclos de aprendizagem promovam uma evolução do sistema escolar como um todo: desde o progresso do trabalho docente até o respeito aos diferentes tempos de aprendizagem de cada indivíduo.

Segundo Mainardes (2007, p. 73), "nos ciclos de aprendizagem a organização dos grupos e a promoção dos alunos baseiam-se na idade dos alunos. Ao final dos ciclos de dois ou três anos de duração, os alunos que não atingiram os objetivos do ciclo[3] podem ser reprovados". Assim, os ciclos de aprendizagem são organizados em períodos mais curtos e propõem mudanças mais discretas no funcionamento escolar, relacionadas, principalmente, ao currículo e à avaliação. Além disso, no ciclo de aprendizagem, a reprovação é permitida após um certo período de estudos, porém, não mais ano a ano, como acontecia no regime seriado.

Já os ciclos de formação ou ciclo de formação humana se apresentam como uma proposta comprometida com o direito ao desenvolvimento humano (ARROYO,

1999). Nesse caso, é proposta uma "mudança na concepção e na prática de educação básica", levando em conta os artigos 2º e 22º da LDB 9.394/96 que asseguram o pleno desenvolvimento dos educandos como finalidade da educação. Arroyo conceitua ciclo como uma

> [...] procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano. Desenvolver os educandos na especificidade de seus tempos-ciclos, da infância, da adolescência, da juventude ou da vida adulta (ARROYO, 1999, p. 158).

Os ciclos de formação humana têm fundamentos da Psicologia, "baseiam-se nos ciclos de desenvolvimento humano (infância, puberdade, adolescência) e propõem mudanças mais radicais no sistema de ensino e organização escolar" (MAINARDES, 2007, p. 73). O desenvolvimento humano na infância seria a fase para construção dos conhecimentos sociais, cognitivos e afetivos. E a escola é o local para sistematizar esses conceitos que já começaram a ser construído nos espaços sociais como a família.

As mudanças a que o autor se refere dizem respeito a não reprovação de alunos ao longo de todo o Ensino Fundamental (ou todo o período que o ciclo durar) e uma nova forma de estruturação curricular, baseada, normalmente, em projetos temáticos, agrupando os alunos a partir das etapas do desenvolvimento humano.

Outra forma de organização escolar é o Regime de Progressão Continuada, que ganhou espaço quando foi contemplado no artigo 32, inciso segundo da LDB 9394/96 quando sugere que "Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino". (BRASIL, 1996). Dessa forma, as redes de ensino podem optar pela aprovação dos alunos entre as séries, garantindo-lhes a participação em processos de avaliação que têm, como objetivo, identificar o nível de aprendizagem das crianças, sem lhes atribuir uma nota ou outro parâmetro que fosse indicador de sua aprovação ou reprovação.

O Regime de Progressão Continuada recebe críticas por revelar uma política que:

> a) propõe uma ruptura apenas parcial com o modelo da escola seriada; b) propõe alterações pouco substanciais no currículo, na avaliação, na organização da escola, na formação continuada dos professores; c) em algumas redes parece ter sido implantada com o objetivo de diminuir a reprovação e evasão e acelerar a passagem dos anos no Ensino Fundamental; d) tem gerado novas formas de exclusão no interior da escola (MAINARDES, 2009, p. 66).

Das críticas apresentadas, a última chama a atenção. Isso porque as primeiras já aparecem em diferentes graus nas outras formas de organização em ciclo apresentadas e se relacionam com os pressupostos que sustentaram a implantação dos ciclos na educação brasileira. Entretanto, é preciso atentar para as "novas formas de exclusão" que não só o regime de progressão continuada tem gerado, mas a organização em ciclos como um todo. Essa exclusão pode ser compreendida, por exemplo, quando se depara com uma quantidade significativa de alunos com distorção idade/ano que permanecem por mais de um ano na última etapa do ciclo de alfabetização. Tal situação constitui-se uma 'bola de neve'. Parece que essa condição de aprovar sem que a criança da classe popular adquira os conhecimentos necessários de aprendizagem vem se constituindo uma nova forma de exclusão e desigualdades.

De forma geral, os objetivos que fundamentaram a implantação dos ciclos, seja de aprendizagem, de formação humana ou no regime de progressão continuada, estão relacionados à diminuição das taxas de reprovação e evasão escolar, à continuidade do processo de aprendizagem e à melhoria da qualidade do ensino (MAINARDES, 2007), não sendo uma fase de passagem na escolarização e na escola. Na maioria dos casos de implantação dos ciclos, o primeiro objetivo relatado recebe maior atenção por parte dos órgãos governamentais responsáveis e ganha lugar nas pesquisas ligadas às políticas educacionais, mas não nos processos de aprendizagem das crianças. Assim, o investimento na melhoria e na qualidade do trabalho pedagógico, em grande parte das redes de ensino, foi visto como consequência e não como prioridade na educação.

4 Metodologia

Este artigo é parte de uma pesquisa mais ampla, de abordagem qualitativa, visto que lidamos com "o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que compreende a um espaço mais profundo de relações" (MINAYO, 2002, p. 21) para compreender os motivos e decisões tomadas para a organização do ensino em ciclo no município de Teixeira de Freitas-Bahia.

O desenvolvimento da pesquisa teve como procedimento de coleta de dados a entrevista e a análise de documentos. A entrevista foi realizada com três professores e uma coordenadora pedagógica que trabalham na Escola Prepara. A escola e os participantes foram identificados com nomes fictícios para preservar a identidade. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os documentos analisados foram: (i) Resolução 001/2014; (ii) Regimento Escolar Unificado; e (iii) versão preliminar das Diretrizes Curriculares Municipais (DCMA)

para o Ciclo de Alfabetização. Neste momento, apresentamos a organização do ciclo no município de Teixeira de Freitas - BA a partir da leitura e análise dos mesmos.

Para leitura dos documentos foi elaborada uma ficha para anotar as pistas que indicavam como a escola, no município de Teixeira de Freitas –BA, estava sendo organizada em ciclo de alfabetização. Uma análise documental é representada por "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação [...]" (PHILIPS, 1974, apud LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 45) acerca de um objeto de estudo.

Para análise foi adotada uma análise descritiva tendo como categoria a organização do ensino em ciclo, o que possibilitou a compreensão da organização do ciclo no município.

5 A organização do ciclo no município de Teixeira de Freitas – BA: entre aspectos históricos, legais e conceituais

Desde a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município, em 2006, e, em consequência, a inclusão da criança de seis anos nessa etapa da Educação Básica, que a rede de ensino, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), vem fazendo ajustes quanto à sua organização. Isso inclui, não apenas o aumento na oferta de matrículas, como, também, adaptações das propostas curriculares, espaços, tempos, gestão, avaliação e formação dos profissionais envolvidos.

De acordo com o documento preliminar que estabelece as Diretrizes Curriculares Municipais para o Ciclo de Alfabetização (DCMA) no município, o projeto de implantação do Ensino Fundamental de nove anos já contemplava o 1º e 2º anos, organizados em formato de ciclo. Entretanto, na prática, o que estava estabelecido era o regime de progressão continuada entre essas séries/anos, pois, não havia referência à organização desses anos em ciclo nem mesmo no Regimento Escolar Unificado (2011).

Ao tratar da organização do Ensino Fundamental, o artigo 50 do referido Regimento estabelece que "O Ensino Fundamental com duração de nove anos estrutura-se em 02 (dois) blocos: anos iniciais e anos finais, com a seguinte organização: I. 1º ao 5º ano, com início aos 6 anos de idade; II. 6º ao 9º ano" (TEIXEIRA DE FREITAS, 2011). Porém, não há referência ao regime de ciclos – aprendizagem ou formação humana - ou às suas características, havendo a menção a "blocos", fator que permitiria uma compreensão equivocada de que os anos iniciais do Ensino Fundamental seriam organizados a partir de dois ciclos (um de 1º ao 3º ano e outro de 4º e 5º anos). Contudo, a nomenclatura utilizada apenas faz jus à organização pedagógica, a fim de

facilitar o acompanhamento sistemático dos anos que compreendem o Ensino Fundamental.

Ainda, o Regimento, no seu capítulo X, trata da avaliação do processo de ensino aprendizagem, contemplando, no parágrafo 2º do Artigo 91, que, para os alunos matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, "a avaliação não assume caráter promocional, havendo progressão continuada do aluno ao final do ano letivo" (TEIXEIRA DE FREITAS, 2011). Mais uma vez, não há clareza na referência apresentada em relação à proposta de organização em ciclos pela qual o município optou por trabalhar.

Em continuidade, o mesmo documento estabelece que a retenção de alunos só é permitida por desempenho (notas) a partir do 2º ano. Dessa forma, para os alunos que cursam o 1º ano, o critério estabelecido para a retenção era apenas o não cumprimento de 75% de frequência. Com a regulamentação do ciclo básico de alfabetização em 2014, essa progressão foi estendida, também, do 2º para o 3º ano, permitindo a reprovação apenas ao final do ciclo, ou em qualquer uma das turmas, quando não observada a exigência de frequência mínima de 75% das aulas.

Considerar apenas progressão continuada como um critério que define o regime de ciclo é um equívoco que a rede de ensino pode cometer. Embora tal situação possa ser justificada na LDB 9.394/1996 (MAINARDES, 2007). Entretanto, Mainardes (2007) chama atenção às diferenças que se estabelecem entre essas formas de organização escolar. Na progressão continuada, as séries (no caso, ano letivo, como é chamado no regime de ciclos) são mantidas e a reprovação deixa de existir em algumas delas, como do 1º para o 2º ano, como acontecia em Teixeira de Freitas antes da aprovação do ciclo de alfabetização.

Já os ciclos, seja de aprendizagem ou de formação humana, trazem consigo alterações, já especificadas anteriormente, que têm relação quanto ao currículo, avaliação, formação e organização escolar.

Em 2014, com a aprovação da Resolução nº 001/2014, o município de Teixeira de Freitas – BA legaliza a regulamentação do Ciclo Básico de Alfabetização. No seu texto, a Resolução garante a progressão sem interrupção no ciclo, admitindo a reprovação apenas ao final do 3º ano ou caso os alunos apresentem a quantidade excedente de 25% de faltas em qualquer ano do ciclo. Nesse contexto, há uma crítica à progressão continuada, visto que essa organização apenas está relacionada à diminuição das taxas de reprovação e evasão e ao fluxo dos alunos durante o Ensino Fundamental. Se é, que houve diminuição!!! Aliás, é importante lembrar que esses foram os fatores que serviram

de motivação inicial para o surgimento da proposta de ciclos no Brasil e para o desenvolvimento dos conceitos de eliminação adiada e exclusão branda (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998) no interior dos ciclos, isto é, os alunos permanecem na escola, sendo aprovados ano a ano, ainda que sem aprender os conceitos básicos para avançar no seu processo de escolarização. Dessa forma, pode-se pensar que, talvez, a qualidade da aprendizagem não seja a mola propulsora da organização escolar vigente.

Ainda no documento preliminar que estabelece as diretrizes para o ciclo de alfabetização (DCMA), é encontrado o percurso vivenciado pela rede de ensino no caminho para a implantação do ciclo de alfabetização. Essa trajetória contou com momentos de estudo sobre a organização escolar em ciclos com os coordenadores pedagógicos e professores alfabetizadores, além de reuniões em parceria com o Conselho Municipal de Educação (CME), sindicato de professores (APLB) e representantes do setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC).

Apesar da menção da participação dos professores no processo de implantação do ciclo, a oportunidade da discussão sobre o tema ficava restrita aos encontros de formação do PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa) e nas AC[4] (Atividades Complementares). A discussão era conduzida pelo coordenador pedagógico, como mediador, e, em alguns casos, esse profissional não teria acesso a momentos significativos de aprofundamento teórico/legal sobre o tema. Assim, a organização em ciclo é implantada sem a efetiva participação dos professores e esse fator é evidenciado por meio de narrativas de professores alfabetizadores, que atuam na rede e foram participantes da pesquisa, no que se refere ao processo de alfabetização e aos conhecimentos que o aluno precisa aprender para avançar no processo de escolarização.

> A gente tem noção dos descritores, a gente sabe dos descritores, mas quando a gente vai aplicar mesmo, tem muitos descritores que na realidade não compete com a realidade que a gente usa dentro da sala, [bem como] não é passado pra gente como é que esses alunos são pra poder a gente fazer um preparo melhor das atividades, das tarefas pra eles. É como se a gente tivesse descobrindo de novo (Professora Ana, Entrevista).

A organização da escola em ciclo indica uma mudança curricular que requer uma base de conhecimento sobre o processo de alfabetização, mas também, a avaliação, concepção de currículo e encaminhamento de ações que valorize a infância e a formação de cidadãos com autonomia, considerando uma proposta de educação que não seja igual àquela que é oferecida a alunos que são economicamente mais privilegiados. (ZEICHNER, 2008).

O documento dos Direitos de Aprendizagem (BRASIL, 2012) prevê objetivos de aprendizagem para cada uma das áreas de conhecimento que devem ser abordadas no currículo do ciclo de alfabetização. Entre essas áreas, há a defesa da integração das aprendizagens, de modo que os conteúdos de cada área tenham relação entre si e essa integração também pode acontecer entre os conteúdos previstos para as turmas do ciclo, uma vez que esse movimento favorece a continuação da aprendizagem, em um movimento que promova o processo de alfabetização. Entretanto, percebe-se que, considerando a realidade dos alunos que são matriculados no 3º ano, o foco de trabalho dos professores, de fato, continua sendo a Língua Portuguesa e a Matemática. Esse é um aspecto preocupante, pois, além da negação de um direito da criança e da infância, não se verifica uma melhoria significativa nos índices de alfabetização, mesmo com o trabalho pedagógico priorizando a leitura, a escrita e a aprendizagem dos números e operações básicas.

No contexto, parece que a exclusão branda (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998) se efetiva de diversas maneiras, nesse caso, quando se privilegia Língua Portuguesa e Matemática, retratado na fala dos professores. As demais disciplinas (História, Geografia, Ciências, Artes...) parecem ficar em segundo plano. Formalmente, essas disciplinas fazem parte do currículo e têm uma carga horária pré-determinada, mas não efetivada.

Um outro aspecto que apareceu nos dados foi que em cada ano do ciclo (1º, 2º e 3º anos) os alunos estudam com um professor diferente e não há uma troca de saberes entre eles como indicativo de orientação sobre os conhecimentos que aqueles alunos já adquiriram. Ana chama a atenção para a necessidade da continuidade do trabalho ao longo do ciclo, inclusive fazendo circular entre os professores essas informações, que facilitariam o conhecimento da situação de aprendizagem de cada criança, bem como o planejamento de situações didáticas que viabilizem o avanço, considerando os descritores, referindo-se à planilha com habilidades que é preenchida a cada bimestre e indica a aprendizagem que já foi consolidada por cada aluno. Em relação a aprendizagem na alfabetização, Carlos e Maria mencionam que:

> Mesmo que haja uma reforma curricular e puxe muito mais para a leitura de mundo, pra que a criança saiba um pouquinho de tudo, eu acho que o básico de português e matemática, a gente não pode deixar nunca de ensinar. Porque é o que eles usam no dia a dia.
> [...]
> Se não tiver [apoio], a gente tem que dar os nossos pulos. Não adianta eu condenar: foi de Fulano, o professor não deu conta. Jamais eu penso assim. Hoje ele é meu e a partir do momento que eu recebo, né, nessas mínimas condições, sabendo ler e escrever, eu preciso dar conta dele (Professor Carlos, Entrevista).

> Eu acredito que o aluno [para] estar alfabetizado, ele tem que ter domínio das quatro operações, multiplicação também, agora divisão, aquele início, né? Pelo menos a noção da divisão, eu acredito que sim. [...]. Lendo e escrevendo, lendo convencionalmente e escrevendo também. Devia, né? (Professora Maria, Entrevista, grifo nosso).

Ao analisar o eixo Apropriação do SEA (BRASIL, 2012), os descritores relativos ao domínio do sistema de escrita são indicados para serem consolidados ainda no primeiro ano do ciclo e aos anos seguintes é reservado o trabalho mais ampliado com os outros eixos da Língua Portuguesa. Isso significa que alguns alunos precisarão de mais tempo para se apropriar da escrita e isso poderá ocorrer até o terceiro ano, mas esse é um caso que deveria ser exceção e não fazer parte da situação comum porque passam as turmas do final do ciclo. Parece que, ainda, é necessário que os docentes compreendam o que é ser alfabético e alfabetizado. Nesse sentido, Claudia infere que:

> [Alfabetizado] é aquele que domina a leitura, a interpretação e a escrita com autonomia. Eu fiz um diagnóstico com os alunos de uma das turmas de terceiro ano e observei o seguinte: o aluno está alfabetizado dentro da hipótese, mas ele não está alfabetizado com autonomia (Coordenadora Cláudia, Entrevista).

Analisando o que está proposto nos descritores de aprendizagem usado na rede, nem sempre há clareza do conteúdo implícito a cada habilidade que precisa ser desenvolvida em cada um dos anos do ciclo. Cláudia chama a atenção para quando o aluno chega à hipótese de escrita alfabética e para o conceito de estar alfabetizado, ou seja, ter consolidado as habilidades previstas para o final do terceiro ano. Acontece que esse conhecimento nem sempre está claro para o professor.

De fato, o ideal é que os alunos tenham se apropriado do SEA ao chegarem ao terceiro ano e nessa fase se dediquem as outras habilidades inerentes à consolidação da escrita, leitura e oralidade. Compreende-se que um aluno é considerado alfabetizado quando faz uso da língua dentro do contexto em que está inserida com autonomia, visto que a escrita é uma invenção cultural e sua construção não depende apenas de uma visualização dos sons da fala (SOARES, 2016), os alunos não nascem sabendo como funciona o sistema de escrita, sendo esse um saber que precisa ser ensinado na escola. Para os professores, o trabalho sobre os níveis da escrita, consagrado na Psicogênese da Língua Escrita por Ferreiro e Teberosky (1999), vem contribuir para a compreensão do processo de alfabetização, no que se refere à condição de como o aluno aprende (MORAIS, 2012).

Assim, quando o aluno é considerado alfabetizado, já compreende a língua e seu uso a partir da função social, a leitura e escrita são realizadas com autonomia, como dizem Carlos e Cláudia, isto é, o que fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, no seu cotidiano, e a relação que estabelece entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades e as práticas sociais (SOARES, 2013). Por isso, chegar à fase alfabética não quer dizer que está alfabetizado (MORAIS, 2012). Há uma passagem de uma condição a outra, que, para alcançar, é preciso de um trabalho sistemático com os aspectos conceituais do SEA. Ana e Maria tratam do processo, mas ainda em desenvolvimento.

Nesse contexto de discussões sobre a implantação do ciclo no município, entre a organização e uma base conceitual, apesar de algumas opiniões avessas à proposta de alfabetização, o Núcleo de Apoio Pedagógico aos Anos Iniciais (NAPE) encaminhou ao CME o documento que sistematizava a organização do 1º, 2º e 3º anos em formato de ciclo. Apesar de iniciar o ano letivo funcionando no regime de ciclo, conforme orientação da SMEC, é em julho de 2014 que a Resolução é aprovada e publicada pelo órgão competente. Os anos posteriores do Ensino Fundamental no município (4º ao 9º ano) continuaram funcionando seguindo a lógica do regime seriado.

Embora a organização em ciclos do 1º ao 3º ano seja recente no município, não havia, até meados de 2016, um documento que estabelecesse as especificidades da sua organização e funcionamento. É apenas com a adesão ao Pacto Estadual pela Alfabetização na Idade Certa (PACTO BAHIA)[5], programa da Secretaria do Estado da Bahia, motivada pelo movimento de ações integradas entre o Pacto Estadual (conhecido como Pacto Bahia) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que é implantado o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento (NALFA).

O NALFA é o núcleo responsável pelo acompanhamento das ações relacionadas ao ciclo de alfabetização no município. Sua criação está pautada na Portaria Municipal nº 28 de 25 de maio de 2016, e tem como objetivo o fortalecimento da política de garantia do direito à alfabetização com letramento, ou seja, o trabalho do NALFA está diretamente ligado à promoção de ações que visem o alcance da meta 5 do PNE: alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Com a criação do NALFA, foram realizadas diversas reuniões para estudo, discussão e construção das Diretrizes Curriculares Municipais para o Ciclo de Alfabetização (DCMA). A proposta de construção dessas Diretrizes era norteada e supervisionada pelas orientações oriundas da coordenação regional do PACTO/PNAIC. Durante esse processo, a pesquisadora participou das reuniões a convite da coordenadora municipal como representante de professores. Na oportunidade, discutiu-se a

necessidade da implantação de ações na tentativa de favorecer o avanço da aprendizagem no ciclo de alfabetização.

O documento que traz as Diretrizes (DCMA) teria a função de apresentar orientações gerais para a organização e o funcionamento do ciclo de alfabetização e, para tanto, deveria contemplar aspectos relacionados a: critérios para ingresso e permanência com sucesso dos alunos no percurso do ciclo, concepção e organização do currículo, definição das práticas pedagógicas que serviriam de base à organização do trabalho pedagógico no ciclo, contemplando os direitos e objetivos de aprendizagem, a interdisciplinaridade e a diversidade, além do trabalho a partir de sequências e projetos didáticos. Além disso, deveria estar presente nas Diretrizes a Matriz Curricular proposta para o ciclo, as especificidades na organização do trabalho pedagógico por área do conhecimento e o processo de avaliação.

Contudo, apesar dos esforços e envolvimento da equipe responsável pela construção dessas Diretrizes, o documento não pôde ser finalizado em 2016, como previa a meta da coordenação regional do PACTO/PNAIC, e, desde 2017, aguarda orientações da nova equipe de governo, responsável pelo núcleo na SMEC. De acordo com as informações da equipe da SMEC, não há previsão para a continuidade dos estudos e construção das Diretrizes, nem mesmo sobre a continuidade da existência e funcionamento do NALFA. Embora o município tenha elaborado uma proposta de alfabetização, diante do contexto há certa marca da descontinuidade dos programas em andamento no município, quando se muda a gestão municipal, que não continua com o processo formativo dos professores alfabetizadores e, consequentemente, com a política de alfabetização.

Não há, no documento, uma consideração sobre o conceito de ciclo de alfabetização. A referência indica que o ciclo compreende as turmas do 1º ao 3º ano, buscou-se um conceito que apresentasse uma definição mais próxima do que se efetiva na rede de Teixeira de Freitas. Esta foi encontrada no Dicionário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE).

> O ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é compreendido como um tempo sequencial de três anos, ou seja, sem interrupções, por se considerar, pela complexidade da alfabetização, que raramente as crianças conseguem construir todos os saberes fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabética em apenas um ano letivo (CEALE, 2007, n. p.).

Esse conceito retoma a importância da continuidade dos estudos para que haja progressão da aprendizagem, no caso, o desenvolvimento das habilidades de leitura e

escrita, bem como das outras áreas do conhecimento. As Diretrizes (DCMA) não indicam o tipo de ciclo que está sendo organizado no município, mas, partindo dos estudos realizados até aqui e do conhecimento do funcionamento da rede, pode-se inferir que se trata de um ciclo de aprendizagem baseado nas seguintes justificativas: o tempo de duração do ciclo é curto (três anos), há reprovação no final do ciclo (3º ano), e a inclusão do documento que estabelece objetivos de aprendizagem (descritores) junto a proposta curricular e alterações no processo de avaliação (valorização dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos).

Embora o município de Teixeira de Freitas tenha avançado com a elaboração de uma proposta pedagógica para o ciclo de alfabetização, compreende-se, porém, que a rede municipal ainda há muito que estudar a fim de que as características do ciclo de aprendizagem sejam incorporadas por toda a equipe que atua no ciclo de alfabetização.

Considerações

A partir da pesquisa realizada identificou-se uma compreensão equivocada referente ao conceito de ciclo. Nem mesmo a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município demonstra um conhecimento aprofundado acerca de qual tipo de ciclo pode ser relacionado à proposta. De maneira geral, percebe-se que, para os professores, o ciclo de alfabetização representa um regime seriado, sem reprovação. Essa ideia que predomina no contexto local pouco colabora para as possibilidades de trabalho advindas da organização escolar em ciclo, bem como não se encontra referência sobre a valorização da infância e uma aprendizagem autônoma para a formação da cidadania.

O sistema de ensino organizado em ciclo, no município, tem as mesmas bases de organização parecidas com as demais cidades do país, tendo como finalidade garantir o fluxo escolar, minimizar os índices de reprovação e promover a criação de vagas para matrícula na escola (MAINARDES, 2007), o que parece continuar sendo os principais motivos que justificaram a adesão do governo municipal a esse movimento. Vale destacar que essa adesão aconteceu tardiamente, apenas em 2014, quando se compara a realidade da cidade de Teixeira de Freitas à de outros municípios próximos. Um município em crescimento que precisa compreender que os pais/famílias das classes populares desejam aos seus filhos o que a comunidade, em geral, deseja a todas as crianças (DEWEY, 1929).

Essa situação, também, demonstra a resistência da rede em incorporar os princípios da organização em ciclos à sua vivência. Atualmente, apenas as turmas de 1º ao 3º ano estão organizadas no regime de ciclo, enquanto que do 4º ao 9º ano prevalece a

seriação. Vale ressaltar que o ciclo de alfabetização passará em breve por uma reestruturação a fim de se adequar a proposta da BNCC (BRASIL, 2017).

Notas

[1] Parecer nº 4 de 20 de fevereiro de 2008, que orienta sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2008).

[2] Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais (BRASIL, 2012).

[3] Objetivos do ciclo ou objetivos de final de ciclo, como se refere Perrenoud (2004), podem ser considerados como pontos de referência que permitem à equipe pedagógica planejar situações didáticas que favoreçam o desenvolvimento e acompanhamento da progressão da aprendizagem dos alunos ao longo do ciclo. No caso do ciclo de alfabetização, tais objetivos são conhecidos como direitos de aprendizagem.

[4] Atividades Complementares (AC) corresponde ao tempo destinado ao planejamento individual e coletivo das atividades desenvolvidas na escola, semanalmente.

[5] O Pacto Estadual – Pacto pela Educação / Bahia (2010) teve como objetivo garantir a alfabetização de todas as crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/33185/pacto-pela-educacao-lancado-programa-que-visa-mudar-educacao-da-bahia/> Acesso: 14.dez.2016. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015).

Referências

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 143-162, 1999.

BARRETO, E. S. S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, USP, v. 15, n. 42, p. 105-142, 2001.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. Trad. Magali de Castro. In: *Escritos de Educação*, Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. *Lei n. 13.005* de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 16 fev. 2017

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa civil, Subchefia para assuntos jurídicos, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 16 fev. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta final. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 25 jul. 2017

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. *Parecer nº 4/2008***,** aprovado em 20 de fevereiro de 2008. Relator: Murílio de Avelar Hingel. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf> Acesso em: 16 de fev. 2017.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 7/2010***.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, aprovado em 14 de dezembro de 2010b. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 16 de fev. 2017

CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação/UFMG. *Coleção Instrumentos da Alfabetização*. Belo Horizonte, 2007.

DEWEY, John. *Vida e Educação***.** Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. 7ª ed, São Paulo: Edições Melhoramentos, 1929.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação***:** abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MAINARDES, Jeferson. *Escola em ciclos***:** fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, Jeferson. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MINAYO, M. C. *Pesquisa Social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de Escrita Alfabética***.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem***:** um caminho para combater o fracasso escolar. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. Ciclo de Alfabetização. In: Glossário Ceale. *Termos de alfabetização, leitura, escrita para alfabetizadores*. Disponível em:

http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ciclo-de-alfabetizacao. Acesso em: 01 fev. 2017.

SOARES, Magda. *Alfabetização***:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 6ª edição. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

TEIXEIRA DE FREITAS. *Regimento Interno Unificado das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino***.** Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Teixeira de Freitas, 2011.

TEIXEIRA DE FREITAS. *Resolução nº 001/2014*, de 29 de julho de 2014. Regulamentação do Ciclo Básico de Alfabetização Anos Iniciais. Teixeira de Freitas, 2014.

TEIXEIRA DE FREITAS. *Portaria nº 28/2016* de 25 de maio de 2016. Caderno 1, nº 2446. Diário Oficial do Município. Teixeira de Freitas, BA, 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Lançado programa que visa mudar a educação da Bahia***.** 31 mar. 2015 Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/33185/pacto-pela-educacao-lancado-programa-que-visa-mudar-educacao-da-bahia/> Acesso em: 14. dez. 2016.

ZEICHNER, Kenneth Madison. Formação de professores para justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth Madison. *Justiça Social***:** desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ESPAÇO
PEDAGÓGICO

Diálogo com Educadores

Diálogo com a Dra. Tatiana Bolívar Lebedeff

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani[*]

O primeiro número da Revista Espaço Pedagógico do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Passo Fundo (UPF) de 2022 tem como tema do dossiê **Políticas de educação especial inclusiva** que vem ganhando destaque nas políticas de educação, sobretudo, nas últimas três décadas. Para contribuir com o debate sobre o tema contamos com as reflexões e experiências da professora-doutora Tatiana Lebedeff, atualmente vinculada à Universidade Federal de Pelotas. Com um profundo conhecimento na área e uma vasta experiência profissional, traz elementos para aprofundar questões pertinentes ao tema do dossiê. A Revista Espaço Pedagógico agradece as contribuições da professora Tatiana e ao trabalho da professora-doutora Rosimar Serena Siqueira Esquinsani do PPGEdu da Universidade de Passo Fundo na construção desse diálogo.

REP — Qual a sua história com a educação especial? Qual a origem do seu encantamento pelo tema e da pauta que defende?

Dra. Tatiana Bolívar Lebedeff — Eu estava prestes a prestar vestibular, era o ano de 1984 e eu precisava decidir "o que fazer e para onde ir", já que na minha cidade não tínhamos Universidade. Minha primeira opção era Psicologia. Entretanto, a única instituição pública que ofertava o curso no Rio Grande do Sul era a UFRGS e, na época, meu pai achava a cidade muito violenta para uma menina de 17 anos. Estudando as opções acabei me interessando pelo Curso de Licenciatura em Educação Especial, da UFSM. Posteriormente ingressei em Psicologia na UFF e, depois, pedi transferência

Recebido em: 25/05/2022 - Aprovado em: 05/06/2022
https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.13866
ISSN *on-line*: 2238-0302

[*] Possui graduação em História pela Universidade de Passo Fundo (1993); graduação em Pedagogia pela Faculdade Anglo-Americano de Chapecó/SC (2016); Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2000); Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos / UNISINOS (2004) e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2010). É professora Titular III da Universidade de Passo Fundo, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

Este artigo está licenciado com a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

para a UPF. Acabei desistindo do curso e ingressei no Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento da UFRGS. A Educação de Surdos e a pesquisa na área que eu desenvolvia tinham uma interface com a Psicolinguística, mas, não significava que eu precisava mudar o rumo da formação inicial.

Quando iniciei o curso na UFSM nós éramos ensinadas a oralizar os surdos, e a língua de sinais (naquele tempo não usávamos o nome Libras) era uma língua marginal, proibida nas salas de aula, utilizada apenas nos recreios entre as crianças e no calçadão da cidade, nos encontros marcados pelos adolescentes e jovens, antes da era digital. Eu ficava incomodada com aquela restrição e acabei pagando um estudante surdo, da Universidade, para me dar aula de Língua de Sinais. Eram aulas particulares, meio que às escondidas.

Quando compreendi o potencial da língua e o que ela me permitia, comecei a estudar e a pesquisar mais sobre a educação de surdos tendo como língua de instrução a Libras. No início de minha carreira acadêmica trabalhei com orientação sexual e, posteriormente, letramento.

REP — Como observa o cenário educacional atual, em relação a educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

Dra. Tatiana Bolívar Lebedeff — A Educação Inclusiva é necessária, indispensável, é um direito do cidadão. Infelizmente, o atendimento em Educação Especial ainda é muito fragilizado. Temos poucas salas de recursos, poucos professores de Atendimento Educacional Especializado, poucos professores auxiliares e poucos e mal capacitados monitores nas escolas. A escola antigamente sobrevivia apenas com o professor regente. Era a escola para poucos. Hoje a escola para todos exige uma configuração que ainda não foi implementada, porque requer investimento e o gestor público ainda não acordou para o impacto da educação inclusiva em todos os setores da sociedade, inclusive para a economia. Tem estudos da década de 70, realizados nos Estados Unidos, que mostram que cada dólar investido em Educação Especial (na época não tínhamos o conceito de Educação Inclusiva, utilizava-se o conceito de *Mainstreamming*) revertia, posteriormente, em 6 dólares, pois tanto o estudante teria condições posteriores de inserção no mercado de trabalho como liberava, durante o processo de escolarização, o adulto cuidador (geralmente a mãe) para trabalhar também. Era uma percepção bem neoliberal, mas, atrativa para gestores. Infelizmente o Brasil não incorporou essa perspectiva. Eu acredito em um trabalho de equipe: professor de sala de aula em interação com o professor do Atendimento Educacional Especializado, com o professor auxiliar

ou Atendente Terapêutico e, com o monitor. Essa equipe precisa de tempo de reunião para planejar, implementar e avaliar. Além disso, precisam estar conectados com os profissionais de fora da escola que também atuam com o estudante, ou seja, a médica, a psicóloga, a fonoaudióloga, a fisioterapeuta, entre outros. Pode ser utópico. Mas, precisamos sonhar para não desesperançar. Cabe ressaltar que só tenho visto salas de recursos em Escolas Públicas, a Rede Privada geralmente não oferta este serviço e, na maioria das vezes, os salários dos monitores específicos para uma criança com deficiência são divididos entre família e instituição.

REP — Quais seriam os principais pontos a serem trabalhados na formação de professores - tanto na formação inicial, quanto continuada -, para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

Dra. Tatiana Bolívar Lebedeff — Percebo nos cursos de licenciatura uma tendência a teorizar mais do que praticar. Tenho uma parceira de pesquisa que é professora do Curso de Matemática na UFPEL, ela trabalha de maneira maravilhosa com produção de materiais didáticos e laboratório de experimentação desses materiais, é "didática raiz"! Não digo que termos que parar de teorizar, pelo contrário, mas creio que damos pouquíssimo espaço às experimentações didáticas, que não poderiam ocorrer apenas em estágios curriculares. A experimentação, na minha opinião, deveria ser entre os colegas: experimentando, questionando, problematizando, estabelecendo relações com a teoria. Tenho visto formação de licenciados que saem da universidade como excelentes Historiadores, Geógrafos, Filósofos, Linguistas, entre outras formações, mas, não tem nenhuma pista em como ensinar sua disciplina para o quinto ano do fundamental. Então eles entram na escola, iniciam o trabalho com o quinto ano e lá na sala de aula tem um aluno com TDAH, outro com Deficiência Intelectual, mais meia dúzia em vulnerabilidade econômica, entre outros fatores de heterogeneidade. Esse universo requer uma prática que não sai da cartola. Quando esse universo foi problematizado e, se problematizado, quais as alternativas de desenvolvimento de trabalho que foram discutidas? Por outro lado, a Educação Especial e a Educação Inclusiva nem fazem parte da formação inicial, com raríssimas exceções! Na minha instituição, temos apenas 2 ou 3 cursos com a disciplina de Educação Inclusiva como obrigatória. Apenas duas professoras concursadas na área para todas as Licenciaturas. Os alunos aprendem sobre Educação Inclusiva nos estágios, na prática. A disciplina de Libras não dá conta da Educação inclusiva, pois é uma disciplina muito específica para dar conta do ensino de uma língua e, muitas vezes, aborda tangencialmente a educação de surdos. Toda hora

o MEC está solicitando reformulação curricular das Licenciaturas, os cursos optam por colocar mais disciplinas teóricas das suas especificidades e não inserem Educação Inclusiva na formação inicial, infelizmente. Então, penso que temos que discutir a inserção da disciplina nos currículos, criar brechas nas trincheiras que são os colegiados de cursos.

REP — A avaliação tem sido um 'Calcanhar de Aquiles' na educação básica escolar. Quais as propostas de uma avaliação consistente no campo da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva?

Dra. Tatiana Bolívar Lebedeff — A avaliação é um problema porque queremos sempre avaliar pelo parâmetro de um aluno padrão. A avaliação, na minha opinião, é dura e elitista, privilegia poucos. Vou contar uma historinha. Em 2007 tive a oportunidade de conhecer Jerome Bruner, na Universidade de Nova Iorque. Ele me contou que nasceu com catarata congênita e foi cego até os três anos de idade, quando fez uma cirurgia que lhe devolveu a visão. Posteriormente, no processo de escolarização, a escola avisou seus pais que provavelmente ele tinha deficiência intelectual, pois era muito atrasado e não era para esperarem muito dele. O pai de Bruner falou na escola que não se preocupassem, que ele preferia que o filho continuasse frequentando a escola, mesmo aprendendo pouco. Contou Bruner que o pai não deu muita bola e lia para ele todas as noites. Bruner, infelizmente já falecido, é hoje considerado um dos grandes pesquisadores da Psicologia do Desenvolvimento, um autor lido em praticamente todo o planeta. O que eu quero dizer com isso? Que a avaliação não pode ser preditora. O que aconteceria se os pais de Bruner tivessem se resignado com o vaticínio da escola? A avaliação é um retrato daquele momento, daquela hora, e depois? E em outras condições? Quando falam em avaliação sempre penso em Vygotsky. Sei que as avaliações são uma ferramenta para gestores, ferramentas para políticas públicas, entre outros. Mas, precisamos estar atentos para não frustrar as crianças "não padrão" pelo uso inadequado dessas ferramentas.

Antigamente tínhamos a possibilidade da Terminalidade Específica, que é uma polêmica: a Terminalidade Específica pode, se mal utilizada, prejudicar o desenvolvimento dos estudantes, pela lógica de que "qualquer coisa" pode compor o currículo do aluno, uma perspectiva do "mínimo". Por outro lado, poderia ser um ótimo instrumento de validação das potencialidades dos alunos. Para o MEC a Terminalidade Específica não tem mais validade, em função da Política de Educação Inclusiva. Entretanto, sei de vários Municípios que ainda utilizam a Terminalidade Específica. Ou seja,

é uma situação bem complexa e delicada, e mostra um pouco a fragilidade da orientação e implementação das políticas.

REP — O que uma escola que se propõe inclusiva deve observar?

Dra. Tatiana Bolívar Lebedeff — Quando eu me formei a Educação especial tinha um viés muito corretivo, compensatório. Hoje, ainda bem, a Educação Especial busca compreender quais são as habilidades, os potenciais das crianças. Nesse sentido, a Escola Inclusiva deveria olhar para o aluno pensando nas potencialidades dele, não pautar pela falta, pela ausência, pela dificuldade... buscar incentivar as habilidades do aluno, respeitar seu ritmo, seu tempo. Descobrir caminhos, junto com o aluno e com a equipe que é responsável pelo aluno. Nesse sentido, outra questão tem a ver com o "pertencimento" ou "territorialidade" da educação especial. A criança que foi incluída na escola é de responsabilidade de toda a escola, e não apenas da professora do AEE.

Nós vimos, durante a pandemia, como a escola e a avaliação são tradicionais, duras.... Vi crianças com TDAH serem cobradas a assistir aulas das 13:30 às 18:00 pelas telas. Uma corrida desenfreada pelo preenchimento dos livros e apostilas. Nem toda criança se beneficiou com o ensino remoto, teve muito sofrimento, mesmo assim a Escola não se flexibilizou. Talvez tenha sido por falta de orientação, de direcionamento do MEC. O fato é que são inúmeros relatos de falta de recursos tanto materiais quanto pedagógicos de acessibilidade para a inclusão dos alunos durante a pandemia.

Nesse sentido, acredito que a escola precisa conhecer seus alunos. Não falo de um laudo, falo do aluno também, seus gostos, suas linguagens, suas expectativas, suas fragilidades e potencialidades. Minha área é a educação de surdos, e a questão mais delicada no caso das crianças surdas tem a ver com a língua compartilhada. Muitas vezes os estudantes surdos são "entregues" aos Intérpretes de libras e é só com os Intérpretes que as crianças se comunicam. Já vi casos em que o aluno se forma no nono ano com a mesma turma e os colegas não sabem dizer nem "OI" em Libras. Para mim isso é o retrato do fracasso do sistema, isso não é inclusão, é número de matrícula. Conheci, em uma cidade do interior do RS uma escola com sala de recursos para surdos. A escola se queixava que uma aluna não queria frequentar a sala de aula e ficava apenas na sala de recursos, quando a professora do AEE não estava na escola a menina não queria entrar, a queixa toda em cima do comportamento da aluna. O detalhe era que fora os colegas surdos e as eventuais Intérpretes, a professora era a única pessoa da escola que se comunicava em Libras com o grupo de estudantes surdos.... ninguém mais interagia com eles. É uma situação que se encontra reiteradamente, infelizmente.

REP — Quais seriam e qual a origem das maiores resistências dos professores em acolher a educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

Dra. Tatiana Bolívar Lebedeff — Acho que as resistências estão ancoradas, por um lado, na falta de formação, na ausência de uma disciplina curricular que estabeleça as relações do que significa planejar e ensinar para uma turma repleta de diferenças. Além disso, o professor está muito sozinho em sala de aula. Poucas vezes o professor tem com quem conversar, trocar ideias, planejar. Tem professor que precisa parar a aula para levar criança em banheiro. Óbvio que com condições tão precárias assim, teremos resistências. Como eu já comentei, a inclusão é um trabalho de equipe. Temos que ver também, que o professor é preparado para esperar uma aprendizagem padrão, o aluno que não dá conta da aprendizagem pode gerar frustração no professor, baixa autoestima, porque parece que "não soube ensinar". Essa é uma percepção difícil de lidar, mas o professor não foi ensinado na formação inicial e nem orientado, dentro da escola, a compreender essas diferenças e a planejar e avaliar para essas diferenças. Os cursos também não podem ser apenas para apagar incêndios, é necessário um acompanhamento longitudinal dos estudantes e dos professores. Promover estudos de casos, proporcionar discussões sobre os alunos que não podem ser apenas nos conselhos de classe.

REP — Apoiar o professor, em suas angústias e dúvidas, parece essencial para a educação especial. Como a escola e, sobretudo, os administradores da educação (secretários municipais, estaduais, ministro) podem agir nesta direção?

Dra. Tatiana Bolívar Lebedeff — Acho que a palavra de ordem é investimento. É necessário investir em profissionais, tanto na ampliação de número de profissionais como na diversificação da atuação em sala de aula. Além disso, os salários precisam ser dignos. Professores estão trabalhando 60 horas para poder dar conta do orçamento. Em que momento vão planejar? Desenvolver materiais? Pesquisar? Eu visitei muitas escolas nos Estados Unidos e na Inglaterra, sempre tentando observar qual era o diferencial. Para minha surpresa o diferencial nunca esteve na tecnologia, nos recursos materiais. Eu compreendi que o diferencial estava, nas escolas em que observei inclusão, na proposta pedagógica individualizada e na equipe de apoio aos docentes.

REP — A partir de sua experiência, quais os aspectos da pesquisa científica (objetos, abordagens) ainda não foram suficientemente explorados sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

Dra. Tatiana Bolívar Lebedeff — Vou falar da minha experiência de trabalho com Educação de Surdos. Acho que precisamos de mais pesquisas sobre educação de surdos com outras especificidades, ou seja, o surdo com autismo, o surdo com TDAH, surdo com Trissomia do 21. Enfim, onde estão esses alunos e quais são as abordagens que estão sendo trabalhadas. Além disso, sinto falta de pesquisas sobre leitura e produção escrita no Fundamental II. Pesquisa-se muito sobre o período de alfabetização dos surdos, mas não sobre o quinto ano em diante. Mais recentemente o Município de São Paulo lançou o Currículo da Cidade, no qual curricularliza Libras e Português para Surdos. Nesse currículo novo a Libras, compreendida como Língua Materna, ganha um espaço nunca antes conquistado. Então, tudo que é visto em Libras no 1º ano do Fundamental, é visto em Língua Portuguesa no 2º ano do Fundamental. A criança primeiro vê os conteúdos escolarizados da sua língua e, no ano subsequente, os conteúdos em Língua Portuguesa. É uma proposta Bilíngue. Estou ansiosa para que sejam realizados estudos acadêmicos longitudinais sobre essa experiência.

REP — Juntando a teoria e a prática. Quais autores e abordagens recomendaria a leitura para aprofundamento do tema?

Dra. Tatiana Bolívar Lebedeff — Posso dar sugestões da área da Educação de Surdos, na perspectiva que eu estudo. Primeiro vou sugerir que os leitores conheçam o Grupo de Pesquisa do qual faço parte, o Grupo de Pesquisa Interinstitucional em Educação de Surdos (GIPES). No nosso site (https://www.ufrgs.br/gipes/) tem muitas sugestões de publicações, tem as *lives* do período da pandemia e, os nomes dos participantes, que são pesquisadores maravilhosos. Colocando os nomes no Google Acadêmico você pode ver a produção dos pesquisadores e encontrar mais material. Outro site muito bom é o do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). No site do INES (https://www.gov.br/ines/pt-br) é possível encontrar muito material produzido pela instituição e, os impressos podem ser solicitados gratuitamente, pois o INES é uma autarquia do MEC. Quero destacar a Revista Espaço, do INES (https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/index) que é muito importante para divulgação de pesquisas na área da Educação de Surdos. Com relação a periódicos, muitas revistas publicam sobre a temática da Educação Especial, mas, sugiro

duas bem específicas: Revista de Educação Especial da UFSM (https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial) e a Revista Brasileira de Educação Especial (https://www.scielo.br/j/rbee/).

REP — Que conselhos daria a um jovem pesquisador sobre o tema?

E a um professor de educação básica que está iniciando a carreira e se depara com a realidade da educação especial? Vou dar uma sugestão que cabe aos dois: perguntem. Perguntem sempre, não deixem morrer a curiosidade pelo humano. Não se contentem com o pouco: o pouco que o laudo diz, o pouco que está no primeiro texto que foi lido, o pouco de informação que foi passada pela coordenação.

ESPAÇO
PEDAGÓGICO

Resenha

Por uma ética da interdependência: reflexões sobre *A força da não violência*, de Judith Butler

Marcelo Ricardo Nolli[*]
Mariana Motta Klein[**]

A trajetória da filósofa norte-americana Judith Butler não é fácil de classificar; sua obra é vasta e trata de distintas áreas do conhecimento, com o horizonte sempre presente das ideias de emancipação, autonomia crítica e luta política. No entanto, uma característica que podemos considerar comum a seu pensamento desde suas primeiras publicações é a preocupação com o lugar da diferença. As diferenças se constituirão como um dos fundamentos que sustentam sua reflexão, desde a questão de gênero na década de 1990 e o surgimento da teoria *queer,* até sua discussão sobre o direito ao luto e a crítica política da violência. Isto porque Butler opera ao lado e junto das minorias. Poderíamos dizer que sua obra fornece a possibilidade de pensar desde a perspectiva de um devir-minoritário, em que os não-adaptados são vistos com potencial político e crítico de transformação do mundo; ou, tal como na perspectiva benjaminiana, ao procurar se aliar aos vencidos, e escrever a história do seu ponto de vista.

Em seu livro mais recente, publicado em Inglês, em 2020, pela Verso, sob o título *The force of nonviolence: an ethico-political bind* e em Português do Brasil, em 2021, pela Boitempo, com o título *A força da não violência: um vínculo ético-político,* Butler propõe refletir sobre os modos com que podemos pensar uma ética e agir politicamente por meio da não violência. Em suas palavras, a ideia é de situar a violência conceitualmente, compreendendo-a como parte de um jogo de forças e de oscilações em quadros políticos, bem como quadros de referências que a nomeiam. Neste caso, trata-se de um pensamento na encruzilhada entre filosofia moral e política, entre psicanálise e teoria social. Se a violência, aqui, se constitui como uma questão filosófica, não poderia ela ser pensada também como um problema educativo e formativo?

Recebido em: 30/09/2022 – Aprovado em: 30/09/2022
https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.13882
ISSN *on-line*: 2238-0302

[*] Graduado em Psicologia (2018) pela Universidade de Passo Fundo. Mestre em Educação pelo PPGEdu/UPF-RS (2021). Doutorando em Educação pelo PPGEdu/UPF-RS (Bolsista CAPES). E-mail: marcelo_nolli@hotmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8760-7822.

[**] Graduada em Pedagogia (2019) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduanda em Letras pela UFRGS. Mestranda em Educação pela UFRGS. E-mail: mottakleinm@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6084-8797.

Este artigo está licenciado com a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Estender a compreensão de vida — partindo da reflexão sobre aqueles que são reconhecidos em vida e que em morte serão lamentados, e aqueles que são invisíveis, esquecidos, excluídos, a quem seu desaparecimento não causará nenhuma comoção — é o que se propõe Butler, visando alcançar inclusive a todos os seres vivos, desde os seres humanos e os animais, até o Planeta Terra. No fundo desta reflexão se encontra a noção de 'interdependência' capaz de realizar uma crítica política da violência. Dependemos uns dos outros na medida em que somos, cada um, constituídos pelo outro e o carregamos junto conosco.

Contra a concorrência generalizada, individualista do Eu soberano e forte proposta pelo neoliberalismo, é fundamental, para Butler, afirmar a não violência, uma ética da interdependência que seja reconhecedora da precariedade do ser humano e de sua fragilidade. Trata-se de questionar a ética desde outra perspectiva epistemológica, ao dizer que, por vezes, aquilo que sustenta uma reflexão ética ou moral pode estar erigido sob fundamentos que reproduzem modos violentos de relação entre os seres humanos e a vida, de submissão e de tirania. Por isso, o estofo da ética que Butler lança mão aqui é oposto a uma ideia universalista de ser humano baseada em natureza ou essência — a crítica se direcionará, precisamente, à filosofia política e à antropologia modernas. A nosso ver, esta obra é mais um esforço que se segue após o direcionamento para a reflexão sobre o luto. Iniciada em 2004, com a obra *Vida precária*, a crítica da violência e a igualdade radical no direito ao luto serão constantes em seus trabalhos até aqui.

A obra *A força da não violência* é composta pelo prefácio, escrito pela pesquisadora Carla Rodrigues, introdução, quatro capítulos e pós-escrito. Na introdução, Butler expõe de modo enfático que a "a violência é sempre interpretada" (BUTLER, 2021, p. 28). Portanto, não é algo que independe dos esquemas de referência que a nomeiam. Sua discussão procura desconstruir os modos com que se diz que algo é violento ou não, permitindo um trabalho hermenêutico mais cuidadoso sobre a própria ideia de violência, bem como sobre o que significa uma política e uma ética não violentas. Isto porque, se se entende a não violência como passividade ou benevolência, se está longe do que Butler aqui propõe.

Neste sentido, se "[a] interdependência social caracteriza a vida" (BUTLER, 2021, p. 29), a violência é um ataque a essa interdependência; um ataque contra os laços sociais. Não é exagero, diz Butler, recorrer aqui à ideia de que esta violência nega e fere com o princípio da igualdade social. Todos os seres dependem entre si.

> Do que cada um depende e o que depende de cada um é variável, uma vez que não se trata apenas de outras vidas humanas, mas de outras criaturas sencientes, meio ambientes e infraestruturas: nós dependemos de tudo isso, e tudo isso, por sua vez, depende de nós para manter um mundo habitável (BUTLER, 2021, p. 29).

Portanto, a igualdade não poderia se reduzir a um cálculo que concede a cada pessoa abstrata o mesmo valor, pois a igualdade entre pessoas tem de ser pensada precisamente em termos de interdependência social. Referências iguais de manutenção da vida tornam-se fundamento dessa proposição de igualdade.

Quais 'si mesmos' são dignos de defesa, ou seja, são elegíveis para a autodefesa significa se perguntar que desigualdades sociais e históricas estabelecem pessoas visíveis, passíveis de luto, e outras não enlutáveis, invisíveis. No entanto, esse quadro de referências sobre as desigualdades não diz, nas palavras de Butler, nada sobre o valor intrínseco da vida. Pois do que se trata quando se fala sobre estas desigualdades é sobre o modo de legislar e determinar modos desiguais de vida e também modos desiguais de direito ao luto. A diferença se encontra no sentido de quais vidas são 'enlutáveis' (e por isso reconhecidas, visíveis e dignas de serem mantidas) ou não enlutáveis (perdidas, fáceis de destruir ou expor às forças da destruição, deixando-as à mercê de si mesmas).

Butler pretende tirar a discussão sobre a não violência de uma perspectiva moral, ou instrumental, tal como a compreensão de que é utilizada por 'indivíduos' em relação a um campo de ação possível. Neste sentido: 1) Pretender afirmar a não violência como uma prática social e política que busca maneiras de resistir às formas sistêmicas de destruição, com o objetivo de firmar compromisso coletivo com a criação de um mundo que seja interdependente, livre e igualitário dos pontos de vista econômicos, sociais e políticos; 2) Procura mostrar que a não violência não é correlata a uma visão mística de lugar pacífico ou tranquilo da alma; ao contrário, sua antropologia de base aqui vai da compreensão psicanalítica até a compreensão social da interdependência: razão pela qual compreende a agressividade como parte constitutiva do ser humano. Daí, a não violência não significa renúncia à agressividade e completa inércia diante das injustiças; é agressividade ativa, que vê força na não violência para resistir a todas as formas de destruição, violência e desigualdade. Ao tomar como exemplo Mahtma Gandhi, argumenta que a "prática da não violência agressiva não é uma contradição em termos" (BUTLER, 2021, p. 33), pois é uma renúncia que possui força por insistir na verdade, na verdade dos excluídos, dos perdedores, dos expropriados e despossuídos; 3) A não violência precisa de uma constante readequação diante das injustiças, pois pode facilmente tornar-se violenta e cometer, ela mesma, injustiça. Por isso, requer a constante análise e crítica da ambiguidade desta prática, assim como a ambiguidade psíquica do

próprio ser humano; 4) "Não existe prática de não violência que não envolva negociação de ambiguidades éticas e políticas fundamentais. Isso significa que 'não violência' não é um princípio absoluto, mas o nome de uma luta contínua" (BUTLER, 2021, p. 34). A renúncia a definir um 'farol' ou estandarte infalível e imbatível diante do qual temos, sempre, que recorrer é o que faz Butler aqui propor esta prática da não violência — juntamente desta ética — como algo a ser sempre construído, como uma 'luta contínua', e não como um princípio a priori definidor de todos os caminhos.

No primeiro capítulo, intitulado "Não violência, direito ao luto e crítica ao individualismo", Butler introduz a ideia da não violência como um compromisso político com a igualdade. Vidas não têm igual valor no mundo contemporâneo. Propor a igualdade, assim, é agir por meio da não violência de forma insubmissa, para que todas as vidas tenham igual direito a serem valorizadas e salvaguardadas.

> [c]omo sabemos, [...] o clamor de que [pessoas] não sejam feridas ou assassinadas nem sempre é registrado. E uma das razões disso é que essas vidas não são consideradas dignas de luto, enlutáveis. Os motivos são muitos e incluem racismo, xenofobia, homofobia e transfobia, misoginia e negligência sistêmica em relação às pessoas empobrecidas e despossuída (BUTLER, 2021, p. 38).

Neste capítulo, ao tratar do individualismo, realiza uma crítica aos fundamentos da compreensão política moderna de sociedade amparada na ideia do "estado de natureza", dirigindo-se sobretudo a Hobbes, Locke e Rousseau. Toma como exemplo o personagem Robinson Crusoé, do romance de Daniel Dafoe, de 1719, retrato exemplar do *self-made man* autossuficiente, figura-síntese do homem natural. Butler aqui busca realizar uma crítica a essa concepção antropológica de 'homem' (o gênero no universal já revela, inclusive, do que se trata), entendido por ela como uma ficção moderna. Para Butler, esta ficção moderna produz (pois o contém em seu bojo) o indivíduo, o sujeito soberano. Propõe pensar estes mitos como fantasmas que se não elaborados tendem a produzir a repetição da violência e a repetição da tirania. Sob quais condições históricas essas ficções se desenvolveram e se cristalizaram é o que pergunta. Neste sentido:

> [a] dependência é, por assim dizer, eliminada da imagem do homem original. De alguma maneira e desde o princípio, ele já se encontra sempre em postura ereta, capaz, sem nunca ter sido sustentado por ninguém, sem ter se agarrado a outro corpo para se equilibrar, sem nunca ter sido alimentado quando não podia se alimentar sozinho, sem nunca ter sido agasalhado por alguém para se aquecer (BUTLER, 2021, p. 44).

A tese que opõe à hipótese do estado de natureza é a de que nenhum corpo pode sustentar-se por si mesmo. A violência inaugural deste fantasma, em sua compreensão, é a de exclusão do diferente, que é parte constitutiva, inclusive, do próprio *self*.

O que temos aqui é uma tentativa de reinterpretar a violência por meio da desconstrução dos mitos fundantes da racionalidade moderna; isto para que a afirmação da não violência possa ser de fato realizada. Butler defende que precisamos de uma não violência agressiva, ou seja, "aquela que emerge em meio ao conflito, que se instala no próprio campo de força da violência" (BUTLER, 2021, p. 46). Essa não violência agressiva só pode ser proposta por meio de uma crítica do individualismo, pois o que nos faz negar a interdependência entre os seres vivos seria, em partes, uma base antropológica de fundo individualista, baseada na força, soberania, autossuficiência e na retidão (que Butler localiza no bojo do projeto moderno). No entanto, tal leitura, segundo Butler, pode ser admoestada por ser excessivamente ingênua ou até mesmo levar água ao moinho do relativismo. Contra isto, coloca como condição que, para que a imaginação não emperre, é preciso empurrá-la para além dos limites do possível: "Quero sugerir que uma nova ideia de igualdade só pode emergir de uma interdependência mais plenamente imaginada, uma imaginação que se desdobra em práticas e instituições, em novas formas de vida cívica e política". "Tenho afirmado que a tarefa, como a imagino, não é superar a dependência para alcançar a autossuficiência, mas aceitar a interdependência como condição de igualdade" (BUTLER, 2021, p. 51).

Não se trata de se emancipar no sentido da maioridade kantiana, tal como está posta na perspectiva do Esclarecimento, pois esta é aquela que coloca como base a ideia de dependência da criança, não esclarecida e pueril, em relação ao adulto, esclarecido — o primeiro homem fantasmático do estado de natureza reaparece aqui, nesta separação. Segundo Butler, esta lógica é a mesma que foi utilizada na relação entre colonizador e colonizado e entre nações, e foi utilizada como justificativa para a própria colonização. Sem essa dependência, o colonizador perde seu poder. Por isso, antes de afirmar a dependência, a *inter*dependência precisa ser uma saída. Todos dependem-se entre si. Se importar com a precariedade não precisa ter sua justificativa em razões paternalistas ou de caridade, mas no fato de que "habitamos o mundo juntos, em relação de independência. O destino de cada um de nós está, por assim dizer, nas mãos dos outros" (BUTLER, 2021, p. 53).

Ainda no primeiro capítulo, Butler propõe a seguinte reflexão: o que constitui o 'si mesmo' da autodefesa, justificativa para perpetrar violência, seja nas formas militaristas em que o ataque é a melhor defesa, seja no clamor dos 'cidadãos de bem' por 'mais armas' para defender a si e aos seus? Butler, em outras palavras, pergunta: quem

e o que é a parte do 'Eu' que somos, e quais relações estão incluídas na rubrica do 'Eu' a se defender, que tem direito à legitima defesa? (BUTLER, 2021, p. 54). A ambiguidade da palavra autodefesa perde um pouco do seu escopo do original no inglês: *self-defense* também pode ser 'defesa do si mesmo', defesa do *self*. Qual é o *self* que se quer defender, o que o constitui? Qual é este auto, da 'autodefesa'? Qual o estatuto da alteridade, qual o seu lugar, diante desse *self*? Qual o estatuto deste 'próximo' que não é 'Eu'? De acordo com essa lógica, a violência da autodefesa ou em defesa das pessoas que pertencem a um regime mais amplo do eu se torna 'justificável', com as quais a identificação é possível ou que são reconhecidas como constituinte de um domínio social ou político:

> [...] a norma que invocamos para distinguir as vidas que estamos dispostos a defender daquelas que, não prática, são dispensáveis faz parte de um funcionamento mais amplo do biopoder que, de modo injustificável, distingue entre vidas enlutáveis e vidas não enlutáveis" (BUTLER, 2021, p. 56-57).

No segundo capítulo, intitulado "Preservar a vida de outrem", Butler procura explicitar o que entende pela noção de interdependência e como esta noção se constitui como central para a afirmação de um imaginário político e ético que procure proteger e salvaguardar vidas. Segundo Butler, há uma diferença, no entanto, entre salvaguardar e proteger; a proteção se dá no presente (e infere um caráter paternalista, que também é necessário), enquanto a salvaguarda infere um caráter de futuro. Não se trata apenas de direito a lamentar perdas, apesar de a autora considerar isso importante; trata-se, sobretudo, de que as pessoas comportem em vida o direito ao luto. O caso aqui é condicional, pois "as pessoas não enlutáveis são aquelas cuja perda não deixaria rastro ou, talvez, mal deixasse rastro"; já, pessoas "enlutáveis *seriam* lamentadas pelo luto se sua vida *fosse* perdida" (BUTLER, 2021, p. 70). Desta forma, para Butler, dizer que uma vida é enlutável significa que antes mesmo de ser perdida, essa vida é merecedora do luto, visto que "a vida tem valor em relação à mortalidade" (BUTLER, 2021, p. 70) — pois somos finitos, precários. A igualdade radical do direito ao luto não deve ser pensado de modo diádico (entre duas pessoas numa relação de troca instrumental), mas como políticas sociais, instituições e vida política. Tal proposição só poderia, para Butler, se constituir como efetiva se formos capaz de empurrar e formular um novo imaginário social não violento. Pois para ela, "[u]ma aspiração normativa desta obra é contribuir para a formulação de um imaginário político de igualdade radical no direito ao luto" (BUTLER, 2021, p. 70).

Neste mesmo capítulo, Butler trata da noção de substitutibilidade a partir do pensamento moral (especificamente Immanuel Kant) e coloca a teoria psicanalítica a serviço de uma compreensão ainda impossível de sociedade (mas que chama à imaginação política) na qual salvaguardar vidas implica na afirmação da negatividade dos laços sociais, o que torna estes interdependentes e implicados entre si. "Há uma maneira pela qual residimos um no outro" (BUTLER, 2021, p. 87) — o que ecoa o célebre verso de Rimbaud, o "Eu é um outro". A interdependência implica numa certa dependência, que se dá institucional e politicamente. Contra a lógica da guerra e do triunfalismo de um Eu soberano (*His Majesty the baby*), Butler propõe uma ética da não violência que tome como ponto de partida a ambivalência dos laços sociais e a negatividade que os une (amor e ódio) a partir das teorias de Melanie Klein e Sigmund Freud. O eu aqui não é senão o outro que ao sermos violentos também ferimos; há, então, uma ideia de substitutibilidade inerente a essa compreensão, no qual o impulso destrutivo não é negado, mas canalizado para formas de afirmação da reciprocidade, de empatia (muito embora Butler não use este termo) e recusa veemente e ativa da violência. Neste sentido, ferir ao outro é ferir a mim mesmo. Negar a violência é não apenas adotar o consequencialismo com fins utilitários, mas a substitutibilidade entre eu e o outro. "Isso reverbera por toda a vida adulta: eu amo você, mas você já é eu, carregando o fardo de meu passado não reparado, minha privação e minha destrutividade" (BUTLER, 2021, p. 85). Negociar a agressividade e a ambivalência é, portanto, um imperativo da prática da não violência e de uma ética do direito ao luto, explicitados neste capítulo.

No terceiro capítulo, intitulado "A ética e a política da não violência", a autora se baseia em Michel Foucault e Frantz Fanon, bem como em Étienne Balibar e Walter Benjamin, para discutir os diferentes tipos de fantasmas que povoam tacitamente os discursos estatais e públicos sobre a violência. Certamente é um choque quando atos não violentos que procuram reivindicar a igualdade radical, a tolerância, a esperança e o respeito, são chamados de 'atos violentos', ou quando povos procuram legitimamente se revoltar contra a desigualdade crescente que sofrem e são chamados, pelo Estado, de violentos e são brutalmente reprimidos. A nomeação pelo Estado sobre aquilo que é violento ou não violento, para Butler, dissimula sua própria violência. Por isso, a recuperação de "fantasmas populacionais" e "fantasmas raciais" terá como eixo central esta reflexão diante do Estado, e a nomeação da violência instituidora de sua soberania, no regime da soberania, e da biopolítica, no regime das formas de exercício de poder nas sociedades modernas. Walter Benjamin e seu texto "Crítica do poder como violência",

de 1921, é uma referência fundamental aqui, muito embora Butler não tome a saída da "violência divina", que segundo ela acaba por ser excessivamente anarquista.

Este capítulo questiona que éticas e políticas podem se contrapor a um modo violento de conceber a justiça e o Direito, e, essencialmente, o próprio Estado. Há uma severa crítica à violência sancionada pelo Estado neste capítulo, bem como a uma visão de direito positivo que busca tão somente reforçar a lei como forma de 'conter' a violência que o ameaça. Não é, no entanto, inusitado que o violento será nomeado como aquele externo, o diferente, o imigrante, o marginal — figuras fantasmáticas que reverberam a ideia de 'outro' e que povoam o imaginário social de modo essencialmente paranoico.

> A tarefa, consiste, portanto, em investigar os padrões pelos quais a violência tenta nomear como violento aquilo que resiste a ela e como o caráter violento de um regime legal é exposto quando este reprime a divergência pela força, pune trabalhadores e trabalhadoras que recusam condições de exploração, isola grupos minoritários, encarcera seus críticos e expulsa potenciais rivais (BUTLER, 2021, p. 111).

É claro que, neste caso, Butler não busca compreender a dimensão somente física da violência, mas propõe ver que violência é esta que é nomeada pelos de cima, e que violência é aquela do racismo, do machismo, linguística, violência emocional, institucional e econômica naturalizada e perpetuada pelo próprio Estado e pela sociedade.

> A questão não é aceitar um relativismo generalizado, mas antes analisar e expor a oscilação dos quadros referenciais nos quais ocorrem as práticas de nomeação [do que é violência]. Pois somente então torna-se possível garantir nossa compreensão do que é não violência e o que ela envolve (BUTLER, 2021, p. 113).

Questionar a legitimidade, inconformar-se com as figuras do poder, exigir a alteração do *status quo*, podem facilmente ser compreendidos como atos violentos — e normalmente o são. Por isso, esta tarefa é exercício decisivo do pensamento crítico.

Butler (2021, p. 114), no entanto, toma precaução ao relembrar que: "[...] a operação de crítica não pode impedir o compromisso e o juízo". O que significa dizer que é preciso assumir e se comprometer diante de um quadro de referências. Sem ele não é possível de exercer a própria tarefa da crítica. E, neste caso, Butler afirma que a violência sempre age como uma intensificação da desigualdade social. A não violência age a favor do compromisso da igualdade radical — é veemente contra, portanto, todas as formas de desigualdades, simbólicas ou materiais. "A crítica da violência precisa ser uma crítica radical da desigualdade" (BUTLER, 2021, p. 116).

Diante dessa discussão, Butler conclui o capítulo buscando afirmar a igualdade e a convivência em novos termos, partindo da ideia de que todas as vidas são igualmente enlutáveis. Isso implica em reconhecer que todas as vidas merecem um futuro, que não pode ser previsto nem prescrito com antecedência. Por isso, reconhecer essa igualdade significa salvaguardar o futuro de uma vida, significa manter em aberto as formas contingentes e imprevisíveis que as vidas podem assumir, sem prefixá-la teleologicamente — ou seja, sem finalidade ou *telos* predefinido que necessária e automaticamente se realizará. Isso é bastante diferente da 'obrigação' de preservar a si mesmo e 'somente' a sua própria comunidade à custa dos outros.

> A não violência não é um meio de atingir um objetivo ou um objetivo em si. Ao contrário, é uma técnica que excede tanto a lógica instrumental quanto o esquema teleológico de desenvolvimento – é uma técnica não governada ou, pode-se dizer, inegovernável. É contínua, aberta, e portanto, o que Benjamin chama de 'fim puro' – outro nome para a noção de crítica como modalidade ativa de pensamento ou compreensão, sem limites impostos pela lógica instrumental e teleológica (BUTLER, 2021, p. 104).

"Se a destrutividade é uma pulsão ou uma característica das relações sociais, essa é uma questão para a qual ainda não temos resposta" (BUTLER, 2021, p. 119). A questão seria: como esta discussão contribui para a crítica política da violência? "É precisamente porque podemos destruir que temos a obrigação de saber por que não devemos destruir e evocar os contrapoderes que freiam essa capacidade de destruição" (BUTLER, 2021, p. 119).

Esta última afirmação indica a linha argumentativa que se seguirá no capítulo 4, intitulado "Filosofia política em Freud: guerra, destruição, mania e capacidade crítica". Talvez este é o capítulo mais interessante, sobretudo porque aqui está formulado de um modo mais direto o que Butler compreende pela ambivalência psíquica do ser humano, e onde repousa o fundo educativo da luta contra a violência. A discussão se centra em torno do desenvolvimento da noção de pulsão de morte na obra freudiana, mostrando como o contexto histórico e social influenciou decisivamente os rumos que algumas de suas ideias tomaram.

O objetivo deste capítulo consiste em discutir como o impulso autodestrutivo do ser humano importa à reflexão política e social, e reforça a tese de que não é desejável a saída de que para contermos a destrutividade devemos buscar 'reforçar' o Supereu ou a 'moral' das pessoas, tendo em vista que o próprio Supereu se articula perfeitamente bem à pulsão de morte. Diante de um Supereu rígido, se a destrutividade não se volta para fora, ela se volta para dentro. Butler recorre a uma citação, de modo algo curioso, em que Freud desqualifica a "força do Supereu" contra a destrutividade, e em que

afirma a mania como força que poderia fazer frente à tirania do Supereu para com o Eu. Recorre, por isso, ao texto *Luto e melancolia*, em que Freud discute sobre a distinção entre a posição melancólica, a lutuosa e a maníaca. Na interpretação de Butler (2021, p. 132),

> [a] mania é, por assim dizer, o protesto do organismo vivo contra a perspectiva de ser destruído por um superego descontrolado. Assim, se o superego é a continuação da pulsão de morte, a mania é o protesto contra a ação destrutiva contra o mundo e contra si mesmo.

A mania pergunta: 'Existe algum caminho para sair desse círculo vicioso em que a destrutividade é contra-atacada pela autodestrutividade?'. Tal afirmação da mania, segundo Butler, pode dar pistas de um tipo diferente de resistência contra a destruição que não seja a mais pura autodestruição. Ela é análoga à capacidade crítica na medida em que depõe toda forma de tirania, de sustentação de vínculos de poder e de submissão. Não fica muito claro, no entanto, como articular essa compreensão da mania a práticas efetivas de não violência, isto é, o que seria de fato uma desidentificação e o que ela implica ao indivíduo? Certa dose de identidade não seria necessária? Para Butler (2021, p. 133): "[n]a medida em que aqueles que seguem o tirano louco identificam-se com seu desprezo deliberado pela lei e por qualquer limite imposto a seu poder e sua capacidade destrutiva, o movimento contrário deve se basear na desidentificação".

No pós-escrito "Repensando a vulnerabilidade, a violência e a resistência", Butler conclui seu percurso nesta obra, ao retomar o sentido que normalmente se dá à noção de vulnerabilidade, e argumentar que não se pode compreendê-la tão somente de um ponto de vista de "fraqueza" e incapacidade. Pois ali onde há vulnerabilidade há também resistência ativa e agressiva, que luta pela vida e pela afirmação de que tais vidas são enlutáveis e têm o direito de viver. Tomando como exemplo diferentes formas de luta feminista, antirracista e pontos de resistência no mundo, conclui afirmando um vínculo baseado no "amor furioso, pacifismo militante, não violência agressiva e persistência radical" (BUTLER, 2021, p. 155). Se alguém pode entender tais discussões como irrealistas ou inúteis, Butler afirma que de fato o são; mas é precisamente do irrealismo de tal de imaginário que se extrai sua força utópica.

Referências:

BUTLER, Judith. *A força da não violência*: um vínculo ético-político. Tradução de Heci Regina Candiani. Prefácio de Carla Rodrigues. São Paulo: Boitempo, 2021. p. 155.