

Mirley Tereza Correia da Costa Witschoreck
Caroline Caldas Lemons
Niuana Kullmann

Escola Democrática Inclusiva:

pedagogias, pesquisas e práticas educacionais



EDITORIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS



Mirley Tereza Correia da Costa Witschoreck
Caroline Caldas Lemons
Niuana Kullmann
(Orgs.)

Escola Democrática Inclusiva:

pedagogias, pesquisas e práticas educacionais

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:

Dom José Gislon

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:

Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:

Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:

Terciane Ângela Luchese

Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico:

Neide Pessin

Chefe de Gabinete:

Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:

Simone Corte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

André Felipe Streck

Alexandre Cortez Fernandes

Cleide Calgaro – Presidente do Conselho

Everaldo Cescon

Flávia Brocchetto Ramos

Francisco Catelli

Guilherme Brambatti Guzzo

Márcio Miranda Alves

Matheus de Mesquita Silveira

Simone Corte Real Barbieri – Secretária

Suzana Maria de Conto

Terciane Ângela Luchese

Thiago de Oliveira Gamba

Comitê Editorial

Alberto Barausse

Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez

Universidad de Zaragoza/España

Alexandra Aragão

Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo

Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique

Escuela Interdisciplinar de Derechos

Fundamentales Praeeminentia Iustitia/

Peru

Juan Emmerich

Universidad Nacional de La Plata/

Argentina

Ludmilson Abritta Mendes

Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró

Universidad Nacional del Centro/

Argentina

Nathália Cristine Vieceli

Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan

University of London/Inglaterra



Mirley Tereza Correia da Costa Witschoreck
Caroline Caldas Lemons
Niuana Kullmann
(Orgs.)

Escola Democrática E Inclusiva:

pedagogias, pesquisas e práticas educacionais



EDITORIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS



© dos organizadores

1^a edição: 2023

Revisão: João Luís Ferreira Horn

Editoração e Capa: Igor Rodrigues de Almeida



Em coedição com
Universidade Federal do Amazonas
Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 1200
Manaus, AM
Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

E74 Escola democrática e inclusiva [recurso eletrônico] : pedagogias, pesquisas e práticas educacionais / organizadores Mirley Tereza Correia da Costa Witschoreck, Caroline Caldas Lemons, Niuana Kullmann. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2023.
Dados eletrônicos (1 arquivo).

Apresenta bibliografia.

Vários autores.

Modo de acesso: World Wide Web.

ISBN 978-65-5807-253-9

DOI 10.18226/9786558072539

1. Educação inclusiva. 2. Inclusão escolar. 3. Educação. I. Witschoreck, Mirley Tereza Correia da Costa. II. Lemons, Caroline Caldas. III. Kullmann, Niuana.

CDU 2. ed : 376

Índice para o catálogo sistemático

1. Educação inclusiva	376
2. Inclusão escolar	376
3. Educação	37

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236.

Direitos reservados a:



EDITORIA AFILIADA

EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO/7

Nilda Stecanelo

POR UMA CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA: ALGUMAS REFLEXÕES/13

Aline Marques Copettie

Cláudia Alquati Bisol

A ESCOLA INCLUSIVA NO CONTEXTO PANDÊMICO: DEMOCRACIA OU UTOPIA?/41

Isadora Alves Roncarelli

A ESCOLA E O DIREITO À DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: DA CONQUISTA ÀS PEDAGOGIAS ANTIRRACISTAS/53

Caroline Caldas Lemons

POR UMA ESCOLA PARA OS ANORMAIS/71

Rudson Adriano Rossato da Luz

Vanderlei Carbonara

POSSIBILIDADES DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA/83

Mirley Tereza Correia da Costa Witschoreck

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E AVALIAÇÃO POR HABILIDADES: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS E INCLUSIVAS NO ÂMBITO ESCOLAR/117

Niúana Kullmann

UM NOVO OLHAR PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM EM CENÁRIO DE PÓS-PANDEMIA/135

Carla Roberta Sasset Zanette

Fernanda Ribeiro Tonazzo

POR UM OLHAR INCLUSIVO E DEMOCRÁTICO ÀS COLEÇÕES EM BIBLIOTECAS ESCOLARES/145

Flávia Reis de Oliveira

João Paulo Borges da Silveira

PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DA OFERTA DE LIVROS DIGITAIS ACESSÍVEIS EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS/161

Daniela Côrte Real

POSFÁCIO/189

Edla Cristina Rodrigues Caldas

OS AUTORES/193

PREFÁCIO

Por Nilda Stecanela

Doutora em Educação da Universidade de Caxias do Sul

Escrever o prefácio de um livro é sempre um desafio, de modo a sintonizar com o conjunto de ideias que integram os diferentes capítulos e com as intencionalidades dos(as) seus(suas) autores(as). Mas é também uma alegria, pois se somos convidados(as) para abrir uma obra, é porque temos algum vínculo com o tema e/ou com os(as) seus(suas) organizadores(as). E esse é o caso deste livro.

O convite me chegou por meio de Caroline Caldas Lemons, professora e pesquisadora que tive o privilégio de acompanhar na construção de sua dissertação de mestrado, de sua tese de doutorado e, agora, recentemente, também na pesquisa de pós-doutorado. Por certo houve a concordância de Mirley Tereza Correia da Costa Witschoreck e de Niuana Kullmann, ex-alunas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Portanto, meus agradecimentos antecipados pela distinção em integrar obra tão significativa e com objeto tão atual, abarcados no seu título: *Escola democrática e inclusiva: pedagogias, pesquisa e práticas educacionais*.

Por uma cultura escolar inclusiva: algumas reflexões, das autoras Aline Marques Copetti e Cláudia Alquati Bisol, por meio de uma revisão de literatura, desenvolve os conceitos de cultura e cultura escolar de modo contextualizado com o conceito de “cultura escolar inclusiva” para compreender o processo de discriminação direcionado às pessoas com deficiência.

Por sua vez, Isadora Alves Roncarelli, no capítulo *A escola inclusiva no contexto pandêmico: democracia ou utopia?*, constrói seu argumento em torno dos preceitos do direito à educação presente na Constituição Federal de 1988, tendo como cenário o contexto pandêmico e o acirramento das desigualdades de acesso e permanência, trazendo para a superfície reflexiva a perspectiva de uma “escola democrática e inclusiva”. E, nesse âmbito, a necessidade de uma formação continuada de professores que invista nas competências docentes necessárias ao enfrentamento de crises.

O direito à diversidade étnico-racial é abordado por Caroline Caldas Lemons à luz da teoria do reconhecimento e consoante à legislação vigente e às normativas legais educacionais. Assim, sob o título *A escola e o direito à diversidade étnico-racial: da conquista às pedagogias antirracistas*, a autora convoca os atores da relação pedagógica para o diálogo, de modo a problematizar as “práticas inclusivas individuais e isoladas”.

Os autores Rudson Adriano Rossato da Luz e Vanderlei Carbonara iniciam seu texto indagando se “nossas escolas realmente são para todos”, problematizando a necessidade de uma escola verdadeiramente para todas as pessoas, inclusive para os “dissidentes sexuais e de gênero”, com desenvolvimentos teóricos que concebem a “educação como abertura às diferenças”.

Possibilidades do ensino da língua estrangeira na perspectiva inclusiva é o convite que nos faz Mirley Tereza Correia da Costa Witschorek para observarmos o ensino das línguas estrangeiras nas escolas públicas como uma importante ferramenta de inclusão, a qual, na sua ótica, ainda é pouco explorada em sua potência. O argumento é tecido em torno do entendimento de que “a escola pública que se pretenda inclusiva e

democrática reconhece que a educação precisa acolher o estudante independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, étnicas e linguísticas, entre outras”.

Niuana Kullmann escreve que “mais do que falar dos prejuízos pedagógicos herdados da pandemia [...] é necessário olhar para eles e, principalmente, propor estratégias que possam minimizá-los a curto, médio e longo prazo”. E esse é o tom de seu texto intitulado de “*Aprendizagem significativa e avaliação por habilidades: reflexões sobre práticas democráticas e inclusivas no âmbito escolar*”, acrescido das problematizações propostas pela autora no desenvolvimento de sua narrativa, convidativa à leitura do texto completo:

há inclusão quando, após o contexto pandêmico, considero que os alunos precisam reconhecer e saber aplicar corretamente os conceitos previstos para o ano e etapa escolar em que se encontram em 2022? É inclusivo permanecer com o mesmo padrão avaliativo e didático? Há outras necessidades inclusivas para além das diagnosticadas?.

No texto “*Um novo olhar para o ensino e a aprendizagem em cenário de pós-pandemia*”, as autoras Carla Roberta Sasset Zanette e Fernanda Ribeiro Tonazzzo, apresentam dimensões do vivido no cotidiano da escola, no período de 2020-2021 e no retorno às aulas presenciais no “pós-pandemia da Covid-19”. O novo olhar, anunciado no título do texto, associa-se às ações de “ousar, evoluir e inovar, mas sem esquecer do motivo principal que move a educação: os alunos. Ter consciência do que queremos e do que acreditamos na educação. Esses são os princípios nos quais acreditamos para a orientação das práticas pedagógicas e das relações humanas. Uma educação que busca a humanização”.

Flavia Reis de Oliveira e João Paulo Borges da Silveira sistematizam suas ideias no texto *Por um olhar inclusivo e democrático às coleções em bibliotecas escolares*, chamando a atenção para o fato de que “é dever de toda a sociedade lutar por bibliotecas escolares, sobretudo nas escolas públicas, com coleções, profissionais e serviços que atendam às demandas sociais e de suas comunidades”. Os autores destacam que “para um país pujante no futuro, é preciso plantar hoje para colher amanhã e isso perpassa não apenas pela reflexão e ação, mas sobretudo pela luta por políticas públicas igualmente inclusivas e que reconheçam as diversidades”.

O capítulo *Programa nacional biblioteca na escola: uma análise da oferta de livros digitais acessíveis em língua brasileira de sinais*, produzido por Daniela Côrte Real, apresenta o recorte de uma pesquisa que investigou uma política pública para a formação de leitores no Brasil por meio da análise de documentos, verificando as formas e formatos em tinta (texto impresso) e outros formatos (CD, DVD, Braille, caracteres ampliados, audiolivro, com destaque neste artigo para os livros acessíveis em Língua Brasileira de Sinais – Libras) para a acessibilidade das obras literárias no contexto do Plano Nacional da Biblioteca Escolar. A autora atenta para o fato de que “não basta disponibilizar uma obra em formato acessível se ninguém souber dela ou se ela não circular ou se quem a recebe não é informado sobre o público ao qual ela se destina e como potencializar o seu uso”.

Os nove capítulos que compõem esta obra falam do lugar que cada autor(a) ocupa no cenário educativo e retratam os conteúdos registrados pelas lentes com as quais observam o cotidiano da educação. E isso está, também, expresso no título da publicação: *Escola*

democrática e inclusiva: pedagogias, pesquisas e práticas educacionais.

A democratização do acesso à escola de Educação Básica no Brasil ainda é recente, haja vista o movimento de luta para que o direito à educação estivesse inserido na Constituição Federal de 1988 e os desdobramentos que se fizeram na tentativa de aproximação ao seu reconhecimento. Contudo, as desigualdades no acesso, na permanência ou no sucesso escolar nunca abandonaram as estatísticas, seja nos números concretos publicitados, seja nos silenciamentos e invisibilidades que acompanham as trajetórias de muitas crianças, jovens e adultos brasileiros. E a pandemia da Covid-19 apenas potencializou esse cenário. O uso obrigatório das máscaras para a proteção contra o vírus presente no ar compartilhado não impediu que caíssem as máscaras das condições díspares que dificultam a plenitude da escolarização obrigatória no país.

Múltiplas podem ser as dimensões do que entendemos por “escola democrática e inclusiva”, consoante as representações que cada um (uma) constrói sobre o tema. Mas este livro nos aponta uma direção e nos convida a olhar para as dimensões pedagógicas, investigativas e das práticas educacionais.

É porque expressamos e publicitamos a intencionalidade de massificação da escola, em nossos documentos orientativos e normativos, que nos mobilizamos para a sua efetivação. Não obstante, o caminho é árduo, tortuoso, com muitos obstáculos, os quais não dependem apenas da área da educação e dos(as) seus(suas) professores(as), mas de toda a sociedade, num desembalar de lentes para ver o que, muitas vezes, naturalizamos e nos negamos a enxergar. Refiro-me à necessidade de observarmos os

“excluídos do interior”, assim como tematizaram Bourdieu e Champagne (2001).

Mais do que uma expressão acadêmica ou categoria analítica, “excluídos do interior” é um fenômeno caracterizado por um duplo desafio: incluir os excluídos pela garantia do direito ao acesso à escola; e assegurar que nela permaneçam com sucesso. Os processos de exclusão acompanham a escola desde os seus primórdios, de modo explícito pela reprovação, mas, de forma velada pela negação da diversidade sociocultural. São os excluídos do interior, aqueles que estão na escola (ou nas estatísticas de matrícula da escola), mas têm negadas as possibilidades de desenvolverem as suas potencialidades nos tempos que sua experiência humana assim o exige. Essas são denúncias que se dissipam com os anúncios que ecoam das palavras dos(as) autores(as) deste livro.

Aqui está uma leitura necessária e que provoca pensar a educação, a escola, a docência, a pesquisa, as práticas e o papel de cada ator social na luta pelo reconhecimento do direito à educação, na sua multiplicidade de perspectivas, para que, de fato, e verdadeiramente, possamos construir e usufruir de uma escola democrática e inclusiva.

Com votos de ótima leitura e muitas reverberações no cotidiano escolar.

Com estima,

Professora Nilda

Referência

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

POR UMA CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA: ALGUMAS REFLEXÕES

*Aline Marques Copetti
Mestranda em Educação*

*Cláudia Alquati Bisol
Doutora em Educação*

Notas introdutórias

Uma cultura escolar, qualificada como inclusiva, acolhe a diversidade, numa perspectiva transversal e interseccional. Esta perspectiva foi introduzida por autoras feministas negras, que apontaram a necessidade de aproximar os estudos feministas e de gênero com o campo dos Estudos da Deficiência. Estas autoras indicam que a luta anticapacitista corresponde às demais lutas pela garantia de direitos humanos e justiça social, como o racismo, sexism, machismo, classismo, entre outras. Também argumentam que as intersecções de marcadores sociais das diferenças podem potencializar as desigualdades sociais (MELLO; NUERNBERG, 2012; GESSER; BLOCK; MELLO, 2020). Os autores explicam que as categorias de gênero, geração, classe, raça/etnia, orientação sexual, região e religião são analisadas de forma articulada nas Ciências Humanas e Sociais; porém, salientam que a deficiência ainda é analisada à parte, por ser considerada tema distante das demais categorias. Nesse sentido, é importante destacar que a deficiência faz parte da diversidade humana e é constituinte de identidades.

Com base nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo principal apresentar reflexões sobre

cultura escolar inclusiva, direcionando-se mais especificamente à inclusão da deficiência, por considerá-la um desafio ainda maior, levando em conta a história da deficiência e as barreiras sociais que estas pessoas ainda enfrentam nos modelos atuais de escola e sociedade. Com esse intuito, iniciaremos com breves comentários sobre a deficiência na história e seguiremos discorrendo sobre algumas concepções dos Estudos da Deficiência. Na sequência, traremos conceitos de cultura e cultura escolar, a fim de chegar ao delineamento de cultura escolar inclusiva, dialogando com os Estudos da Deficiência e apresentando reflexões que possam contribuir com o entendimento acerca do desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva.

Para atingir o objetivo proposto neste artigo, utilizar-se-á o apporte metodológico da revisão narrativa de literatura, que consiste, segundo Rother (2007), em um método que analisa e discute de forma abrangente e crítica determinado assunto do ponto de vista teórico ou contextual. A autora explica que artigos que usam esse estilo de revisão utilizam fontes de informações bibliográficas ou eletrônicas para obter resultados de pesquisas realizadas por outros autores, sem a necessidade de detalhar informações referentes às fontes de informação utilizadas, à metodologia, nem aos critérios de avaliação e seleção dos trabalhos, pois não pretende utilizar dados quantitativos para responder uma questão específica, como acontece com a revisão sistemática. Segundo o foco da revisão narrativa, tem-se como objetivo adquirir e atualizar o conhecimento da temática proposta para este artigo.

Compreendendo a deficiência

Inicialmente, é preciso um breve olhar para elementos da história da deficiência, a fim de compreender a necessidade de mudanças políticas, estruturais e culturais, como também perceber algumas mudanças na sociedade que já se efetivaram e resultaram em avanços para a inclusão escolar e para a possibilidade de desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva. Leva-se em consideração a percepção de Jannuzzi (2017) acerca do processo humano de construção histórica:

Voltar ao passado, no entanto, não significa que ele explique totalmente o presente, não supõe que ele nos ensine como deveria ter sido. Ele mostra-nos o que foi, e que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas que existe relacionamento entre eles; que a sua construção é processo humano, dentro de condições existentes e percebidas como possíveis. Ao retomar o passado, também se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste e perceber algumas perspectivas que incitarão a percorrer novas direções (JANNUZZI, 2017, p. 21-22).

Ao longo da história, as pessoas com deficiência passaram por períodos de extermínio bárbaro, exclusão, caridez, assistencialismo, institucionalização, segregação e integração. E mesmo com a perspectiva da inclusão, ainda são alvos de opressão social, que motivaram e motivam lutas sociais (FRANÇA, 2014). Durante o século XVIII, predominou uma visão caritativa e assistencial da deficiência, seguindo os ideais e valores cristãos (CAMBI, 1999; JANNUZZI, 2017). Ainda no século XVIII, com o avanço da medicina, a deficiência passou a ser objeto de cura ou reabilitação, com o objetivo de tornar a pessoa com deficiência o mais funcional possível, dentro de um padrão de normalidade condizente com os objetivos de uma sociedade capitalista, com o foco na produti-

vidade e no utilitarismo (DINIZ, 2007; JANNUZZI, 2017). Conforme Diniz, Barbosa e Santos (2009), este discurso biomédico veio superar as narrativas religiosas que ligavam a deficiência ao pecado ou à ira dos deuses, e que a percebiam como uma tragédia pessoal, um drama familiar, ora como infortúnio, ora como benção divina.

No âmbito escolar, no início do século XIX, com a necessidade de organização das classes escolares e sistemas de ensino, planejavam-se classes mais homogêneas (ARIÉS, 1981). Deu-se início às escalas de classificação e medição de níveis de quociente de inteligência (QI), no início do século XX. Ainda havia a segregação nas classes especiais, mas era o princípio da integração da criança com deficiência nas escolas regulares, antes sendo-lhe reservadas apenas as escolas especiais. A deficiência começava a receber um olhar pedagógico, embora ainda bastante influenciado pela visão médica (JANNUZZI, 2017).

Somente no início do século XXI, crianças com deficiência começaram a serem matriculadas em classes comuns. Contudo, mesmo com o ingresso dessas crianças nas escolas regulares, elas continuaram enfrentando discriminação, igualmente a outros grupos marginalizados socialmente (VALLE; CONNOR, 2014). Essa segregação dentro do mesmo espaço escolar não representa, para os autores, uma estratégia consciente de exclusão, mas um resultado de crenças culturais antigas sobre a deficiência na sociedade. Assim, pode-se pensar que concepções culturais inclusivas são recentes em termos de humanidade, considerando que as crenças e valores que pautam as práticas são reproduzidos e transmitidos de geração em geração, e que as mudanças acontecem de forma lenta e gradual.

Nesse contexto, aspectos legais determinaram mudanças significativas. No Brasil, a Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988) reconhece todos como iguais perante a lei, sem nenhum tipo de discriminação. Com adesão às orientações internacionais da Declaração de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE (BRASIL, 2008)¹ defende o direito de todos os alunos estarem juntos, convivendo, aprendendo e participando. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008) foi um passo importante para mudar algumas concepções, informando que as pessoas com deficiência são as que têm impedimentos de longo prazo – de natureza física, mental, intelectual ou sensorial –, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. A Lei Brasileira da Inclusão – LBI (BRASIL, 2015) converge com a definição apresentada pela Convenção sobre a pessoa com deficiência, indica a perspectiva interseccional da discriminação e propõe a avaliação da deficiência sob uma visão biopsicossocial². Cita, ainda, as barreiras

¹ Início da Nota (A PNEE (BRASIL, 2008) seria substituída pela Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020). Entretanto, esta política foi suspensa após 60 dias da data de sua publicação, sendo julgada como inconstitucional, por infringir leis vigentes, tais como a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (DA ROCHA; MENDES; DE LACERDA, 2021) Fim da Nota.

² Início da Nota (A avaliação biopsicossocial considera: os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades; e a restrição de participação (BRASIL, 2015). Este modelo, proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2001, no documento Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (ICF – *International Classification of Functioning, Disability and Health*), é criticado por Barnes (apud DINIZ,

(urbanísticas, arquitetônicas, de transporte, comunicacionais, atitudinais, tecnológicas) que impedem que haja a igualdade de condições para as pessoas com deficiência; com isso, a lei sinaliza a demanda de adaptações, desde que estas não causem ônus desproporcional ou indevido.

A LBI (BRASIL, 2015), apesar de não nomear como capacitismo, trata da discriminação direcionada às pessoas com deficiência, caracterizando-a como violação de direitos. O capacitismo é conceito recente, aparecendo como categoria analítica, pela primeira vez, no Brasil, em 2014, na dissertação de mestrado de Mello (MELLO, 2016), que o define como “uma postura baseada num julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e mobiliza a avaliar o que as pessoas com deficiência *são capazes de ser e fazer*” (MELLO, 2014, p. 95). O capacitismo também se evidencia como uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função de ideais de corponormatividade e, além disso, generaliza as pessoas com deficiência como incapazes em todas as esferas de sua vida: pessoal, profissional, social, sexual. Normas capacitistas enquadram a pessoa como responsável pela sua condição, além de eximirem o poder público de sua responsabilidade diante da diversidade. Outrossim, concepções capacitistas produzem e reproduzem ambientes excludentes e segregadores e constituem identidades e relações de forma negativa (MELLO, 2016, 2019).

A deficiência começou a ser reconhecida como campo de estudos a partir dos anos 1970, no Reino Unido e nos Estados Unidos, tendo como base a crítica ao modelo médico da deficiência e a proposta de

2013), pois coloca as questões biológicas antes das sociais. O sociólogo enfatiza que estas questões devem ser avaliadas em conjunto) Fim da Nota.

um modelo social da deficiência. A partir do modelo social, introduz-se a ideia de que a deficiência não seria apenas a expressão de uma restrição de funcionalidade ou habilidade, conforme a compreensão do modelo médico, que leva em conta apenas os fatores biológicos (DINIZ, 2007; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009). Conforme os autores, o modelo social entende que a desigualdade e a opressão direcionada à pessoa com deficiência manifesta-se por meio de uma sociedade que não é constituída de forma a sensibilizar-se e acolher a diversidade humana. Assim, a deficiência é “um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (DINIZ, 2007, p. 9). Sintetizando o raciocínio da autora: “Para o modelo médico, lesão levava à deficiência; para o modelo social, sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência” (DINIZ, 2007, p. 23). A lesão³ e a deficiência são compreendidas como conceitos distintos. A lesão é entendida como o objeto das diferentes ações biomédicas no corpo. A deficiência como o resultado da relação entre as barreiras construídas socialmente com os impedimentos causados pelas diferentes lesões, tendo em vista políticas de bem-estar, igualdade de direitos e justiça social.

Nos anos 1990 e 2000, a partir das abordagens pós-modernas e feministas, a segunda geração do

³ Início da Nota (O termo lesão aqui se refere a lesões físicas, sensoriais ou mentais, conforme definição proposta pela Entidade Internacional de Deficientes (DPI), em 1982, como revisão ao vocabulário da União dos Deficientes (UPIAS), inicialmente referindo-se apenas à deficiência física. A UPIAS, por sua vez, também redefiniu sua proposição inicial, retirando a referência a lesões físicas; porém, não definindo categorias e graus de intensidade da deficiência, como recusa à sua classificação e subcategorização, o que corresponderia ao modelo médico (DINIZ, 2007)) Fim da Nota.

modelo social direciona críticas ao primeiro modelo, modificando e complementando algumas concepções. Uma das principais críticas das teóricas dessa segunda geração é de oposição à ideia de independência da pessoa com deficiência após a eliminação das barreiras sociais. Algumas pessoas, dependendo o grau da sua deficiência, mesmo após a transposição de todas as barreiras, ainda precisarão de auxílio. Sendo assim, a premissa da independência – oriunda do pensamento dos teóricos da primeira geração do modelo social que eram, em sua maioria, homens jovens, saudáveis e com lesão física – é injusta em relação às pessoas com deficiência que jamais poderiam experimentá-la. As feministas aprofundam o conceito de igualdade, abordando a interdependência como justiça social para a deficiência (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009; LUIZ; SILVEIRA, 2020). Com este novo pensamento, surge a demanda do cuidado, que deve sobremaneira ser pautado na ética e possuir um caráter de justiça social, independentemente do tipo da deficiência e da complexidade do cuidado, de forma que não acarrete num retrocesso a uma visão caritativa ou assistencialista, resultando numa posição inferiorizada da pessoa com deficiência na sociedade (LUIZ; SILVEIRA, 2020).

A partir do que foi apresentado sobre as duas principais vertentes de pensamento sobre a deficiência – os modelos médico e social –, afirma-se que ambos coabitam o contexto atual e, como ciência, estão em transformação a partir do avanço das pesquisas na área (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017). Portanto, conforme as autoras, problematizar e refletir sobre esses pensamentos possibilita repensar as relações com as pessoas com deficiência, nos diferentes contextos sociais.

Leva-se adiante a ideia de que a deficiência é reconhecida como um marcador de identidades, assim como as diferentes variáveis que podem gerar desigualdades: gênero, etnia, classe, orientação sexual (DINIZ, 2007; GESSER; BLOCK; MELLO, 2020). Também se atribui relevância à aplicação das leis na perspectiva da educação inclusiva, conforme apresentado nos documentos legais citados. Soma-se, ainda, a premissa da educação inclusiva como um paradigma assentado nos direitos humanos para atender a variação de identidades nos diferentes espaços educativos (MARTINS; MONTEIRO, 2020). Com base nesses apontamentos, torna-se significativo delinear alguns conceitos pertinentes a uma cultura escolar inclusiva, com ênfase na deficiência, sob a perspectiva interseccional das diferenças, atribuindo relevância ao anticapacitismo. Antes de chegarmos nessa etapa, é importante pensarmos sobre os conceitos de cultura e cultura escolar.

Questões iniciais sobre cultura

Com o intuito de compreender melhor o desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva, utilizam-se os estudos de Bauman (2012) referentes ao conceito de cultura. Pelos extensos estudos do autor sobre o assunto, percebe-se que cultura é um conceito complexo e ambivalente e que envolve diferentes abordagens. Sobre a ambivalência do termo cultura, tal como proposto por Bauman, Espinosa (2005) esclarece que é justamente esse sentido ambivalente que possibilita a transformação da estrutura que também instaura a ordem sociocultural.

Bauman (2012) propõe três níveis conceituais relacionados à cultura: conceito genérico, que corresponde às características universais de todos os homens

e apenas destes; conceito hierárquico, classificando e atribuindo níveis de valor às diferentes culturas, em diferentes épocas, denotando um ideal de cultura; e conceito diferencial, reconhecendo a existência de mais de uma cultura, com o pressuposto de que cada sistema cultural é formado no subconsciente humano e pelas formas típicas de mapeamento cognitivo inculcadas na mente dos membros da cultura.

A cultura é relacionada, pelo autor, com a construção da identidade humana; primeiro, com a subjetiva, possibilitando o sentimento de pertencimento a um grupo. Posteriormente, relaciona cultura com a identidade de uma determinada sociedade, esta entendida por ele como uma teia de interdependências desenvolvida e sustentada pela e na interação humana (BAUMAN, 2012). Os estudos de Espinoza (2005), retomando Bauman, enfatizam que as identidades reciclam a substância cultural, e o que assegura sua continuidade é o movimento e sua capacidade de mudança; ou seja, as identidades em constante construção são as responsáveis pelo movimento social e histórico de contínua transformação cultural.

Nos termos do filósofo, a cultura é “[...] entidade feita pelo homem e uma entidade que faz o homem; submete-se à liberdade humana e restringe essa liberdade; relaciona-se ao ser humano em sua qualidade tanto de sujeito quanto de objeto” (BAUMAN, 2012, p. 101). Ou seja, por mais que os sujeitos construam sua identidade, por meio das relações com as pessoas do grupo com o qual se identificam, é essa mesma identidade subjetiva que pode, nas relações com os demais sujeitos, compor, ao longo do tempo, mudanças culturais para o grupo ao qual pertence.

Na sequência, Bauman (2012) apresenta a cultura com uma função estruturalista, explicando que, por

meio de um conjunto de regras estabelecidas, historicamente selecionadas pelo ser humano, a atividade mental e prática do indivíduo é governada, fazendo com que se sintam seguros e pertencentes a um grupo específico. Entretanto, essa atividade pode operar também um conjunto de possibilidades de reestruturação dos próprios pensamentos e práticas. A cultura, seguindo pela visão do autor, também possui a função de representar a práxis humana, inventando novas formas de pensar e agir, deixando para trás o que perde sua função semiótica, por destituir-se de sentido. Por último, o autor atribui à cultura a função histórico-social, pela qual a cultura só poderia existir como crítica à realidade social existente, possibilitando sua transformação, indo além da ordenação da estrutura social, alterando a práxis estabelecida, no decorrer da história.

Dessa maneira, pode-se dizer que a cultura representa as crenças, simbolismos, valores atrelados que delineiam as práticas humanas no coletivo, num processo influenciado social e historicamente. Ou seja, a cultura está em constante transformação, por meio dos agentes criadores, produtores e produtos dela mesma – o ser humano. Sobretudo, como seres culturais, conhecer e compreender como construímos nossa identidade subjetiva e coletiva, contribui para que a cultura possa realizar o seu movimento de autotransformação (do homem e dela própria), por meio das relações entre os indivíduos.

Cultura escolar: possibilidades de reprodução e transformação da escola

Estudos sobre cultura escolar surgiram nos anos 1980, fortalecendo-se na década de 1990, conforme relata Silva (2006). A partir de suas pesquisas em

torno de cultura escolar, percebe-se que há um consenso nos estudos sobre o assunto, de que a escola é uma instituição com cultura própria, que contempla:

[...]os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo) (SILVA, 2006, p. 202).

Com esse pressuposto, é possível compreender que cada escola possui sua própria cultura, que é resultado da sua organização como instituição escolar, inserida num contexto específico, mas também é resultado dos pensamentos, das relações e das práticas dos sujeitos envolvidos com o ambiente escolar e seu contexto social.

Sobre cultura escolar, apresentam-se algumas perspectivas conceituais de pesquisadores da área. Forquin (1993) entende cultura escolar como o valor intrínseco do conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, construídos na experiência subjetiva e intersubjetiva. Para Viñao (2000), cultura escolar refere-se aos modos de fazer e pensar dos professores, transmitidos de geração em geração e aprendidos pela experiência docente, que permitem que a atividade acadêmica seja organizada, adaptada e também transformada, a partir de normas externas.

A escola, para Gómez (2001), é o espaço de entrecruzamento de culturas⁴, que provoca tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados. Este encontro de culturas influencia na determinação dos intercâmbios de significados

⁴ Início da Nota (Gómez (2001) explora diferentes conceitos de cultura, que se entrecruzam: crítica; social; institucional; experiencial; acadêmica) Fim da Nota.

e nas condutas, configurando a cultura cotidiana da escola. Por sua vez, Barroso (2012) entende a escola sob uma dimensão cultural, numa abordagem política e sociológica. Numa perspectiva global, na sua relação com a sociedade em que a escola está inserida, influenciada pelas normas legais e sociais do seu entorno. Numa perspectiva específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite no seu interior, com base na cultura externa; porém, influenciada pelas interpretações e relações entre as pessoas envolvidas com o ambiente interno da escola. Por conseguinte, Julia (2001) afirma que a cultura escolar é historicamente variável, por meio de relações conflituosas ou pacíficas. Essas relações, segundo o autor, acontecem baseadas num conjunto de normas que definem conhecimentos a serem ensinados e condutas a serem inculcadas, e baseadas também num conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e incorporação de comportamentos.

Nesse processo de produção, reprodução e transformação cultural, abordado de diferentes maneiras pelos autores, mas com pontos convergentes, atenta-se para a relevância do fator humano em todos os posicionamentos. Portanto, deve-se levar em conta os modos que são assimilados como corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar, como também as regras explícitas e as ocultas, que regulam o comportamento dos professores. De igual forma, devem ser consideradas as características culturais de cada professor, os seus saberes e conhecimentos, os seus referenciais e pressupostos, e também os valores que estão subjacentes e que influenciam as suas práticas (FORQUIN, 1993; VIÑAO, 2000; GÓMEZ, 2001; BARROSO, 2012). Esses elementos é que podem gerar distintas maneiras de aplicar normativas e orientações legais,

configurando a cultura específica de cada escola, cuja constituição está ligada à prática dos sujeitos que a compõem.

Nessa perspectiva de diferentes interpretações e práticas, acrescentam-se algumas das questões elucidadas sobre reformas educativas (VIÑAO, 2000), numa possível relação com a possibilidade e complexidade de transformação cultural, apontada por Bauman (2012). Viñao questiona-se sobre as reformas educativas:

Como, e por que, determinados aspectos destas [reformas educativas] são incorporadas mais ou menos rapidamente à vida escolar. Como outros são rechaçados, modificados, reelaborados, distorcidos a partir desses modos de fazer e pensar [dos professores] sedimentados no decorrer do tempo, dessas regularidades institucionais que governam a prática do ensino e da aprendizagem (VIÑAO, 2000, p. 3, tradução nossa).

Dessa forma, com base nas explicações do autor, o sucesso ou o fracasso de uma reforma educativa estão ligados diretamente às diferentes culturas de cada contexto escolar. Isto porque, conforme suas colocações, existem as mudanças provindas de reformas externas à escola, como também as mudanças de ordem interna; porém, o autor esclarece que essas mudanças interagem, influenciando-se mutuamente. Viñao (2000) ressalta que não se pode ignorar a existência e o peso das tradições e normas da instituição escolar. Essas normas de condutas, modos de pensar e de agir largamente difundidos, no interior das escolas e nas sociedades, são transmitidos, incorporados e inculcados ao longo da história, tomando a cultura escolar como objeto histórico (JULIA, 2001).

Nessa perspectiva, encaminha-se para a próxima parte deste artigo, refletindo sobre os movimentos culturais necessários, a fim de que se direcione para

o desenvolvimento de uma cultura escolar mais inclusiva. Esse movimento é considerado um desafio, segundo Gómez (2001, p. 77):

Os docentes e a própria instituição escolar se encontram diante do desafio de construir outro marco intercultural mais amplo e flexível que permita a integração de valores, idéias (sic), tradições, costumes e aspirações que assumam a diversidade, a pluralidade, a reflexão crítica e a tolerância.

O autor considera que nos encontramos encurralados pela presença imperceptível e pertinaz de uma cultura escolar adaptada a situações pretéritas. Essa cultura, mesmo que numa relação com seu entorno, correspondendo a algumas expectativas ou mudanças sociais, às vezes se autorreproduz independentemente das transformações que ocorrem ao seu redor. Em outros termos, é possível afirmar que, embora a cultura seja possibilidade de autotransformação, esse processo demanda tempo, conhecimento, compreensão e reflexão sobre a cultura atual, das escolas e da sociedade. Sobretudo, são necessários movimentos, no contexto externo e interno das escolas, que possibilitem que as mudanças se efetivem.

Silva (2006) entende a escola como um espaço de encontro, aceitação e contemplação das diferenças, como também de exploração e negociação de tensões. E, por esse motivo, percebe que as mudanças, resultantes do confronto e da emergência dessa diversidade na escola e nas comunidades, precisam ser desocultadas. O resultado dessas tensões possibilita a produção, reprodução ou transformação da cultura, fora e dentro da escola. É frente a esse desafio que passamos para o tema central deste artigo.

Reflexões sobre cultura escolar inclusiva

Compreender a lógica interna de uma determinada cultura é um dos fatores que possibilita sua transformação (SILVA, 1996). Portanto, pensar em cultura escolar inclusiva demanda uma reflexão acerca da necessidade de transformação cultural, considerando a história da pessoa com deficiência na sociedade.

Ao abordar o tema da cultura escolar inclusiva, tratamos concomitantemente de educação inclusiva, pois esta é inerente e se efetua como resultado da primeira. A educação inclusiva, para Carbonell (2016, p. 103), apresenta dois princípios inseparáveis: “a igualdade (todos têm os mesmos direitos) e a diversidade (nem todas as crianças devem ser tratadas da mesma maneira, e a escola deve se adaptar às suas necessidades)”. No âmbito escolar, oferecer adaptações estruturais, diferentes tempos, espaços e recursos não significa segregar, mas sim representar não negligenciar as barreiras que impedem que a igualdade de direitos seja alcançada diante das diferentes condições individuais; isto é, para que o princípio da igualdade prevaleça, é preciso que antes seja seguido o princípio da equidade.

A igualdade é posta em xeque, quando se fala em acesso igualitário aos direitos diante das desigualdades naturais e sociais. Em contrapartida, a igualdade de direitos acontece por meio da equidade de acesso diferenciado. Mantoan (2012, p. 32) escreve criticamente sobre a igualdade no âmbito escolar:

A igualdade abstrata não propiciou a garantia de relações justas nas escolas. A igualdade de oportunidades, que tem sido a marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional, também não consegue resolver o problema das diferenças nas escolas, pois elas escapam ao que essa proposta propõe, diante das desigualdades naturais e sociais.

Como reflexão, a autora traz a crítica do filósofo político Rawls (2002 apud Mantoan, 2012) sobre a igualdade de oportunidades perante as condições naturais ou sociais, percebendo-a como arbitrária sob o ponto de vista moral. Dessa maneira, o autor propõe a identificação das diferenças como uma nova medida da igualdade, considerando que a posição social de cada pessoa não é justa ou injusta, o que a torna uma ou outra são as maneiras que as instituições fazem uso dela.

Conforme o exposto, pode-se concluir que transformar as escolas mais inclusivas não é apenas capacitá-las para prover uma educação de qualidade a todas as crianças, mas sim representa um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de constituir uma sociedade mais inclusiva. Significa buscar justiça social, pela qual o próprio sistema ajusta-se para que todos tenham acesso aos mesmos direitos, não deixando de lado as adaptações que ainda forem necessárias, dentro do princípio da equidade, no que tange questões da deficiência.

A concepção da equidade converge com os termos da PNNE (BRASIL, 2008), com o objetivo de assegurar a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, oferecendo acessibilidade na estrutura arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e na informação. Essa concepção foi anteriormente preconizada na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), reconhecendo que cada criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas, que devem receber atenção do sistema educativo. A concepção de diversidade estende-se a crianças com deficiências ou com altas habilidades, crianças de rua e que trabalham, crianças

de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de quaisquer grupos desvantajados (UNESCO, 1994). Seguindo esses princípios, acolher essa diversidade e propiciar o cuidado mais pontual quando necessário, a fim de possibilitar a permanência no ambiente escolar, é papel fundamental da escola.

Nesse viés, pelos apontamentos de Barton (2009), é possível dizer que a educação inclusiva requer mudanças culturais que eliminem as formas de discriminação e exclusão, resultantes das diversas barreiras sociais. O autor complementa que é necessário um pensamento inclusivo, que implica a adoção de uma postura crítica diante dos conceitos, pensamentos e valores existentes no sistema atual. Retomando as abordagens acerca da cultura escolar, que se referem à perspectiva global e específica, ou seja, fora e dentro da escola (BARROSO, 2012), verifica-se que os apontamentos de Barton (2009) inferem mudanças que envolvem as duas perspectivas, de forma interligada. Primeiramente, mudanças sistemáticas, a nível estrutural, por meio de adaptações, oferta de recursos e tecnologias assistivas. E, por conseguinte, mudanças que envolvem os pensamentos que modelam as relações dos sujeitos frente aos contextos políticos, sociais e educacionais.

Carbonell (2016) conduz o olhar para os aspectos culturais subjetivos, ao afirmar que:

A inclusão não é possível sem uma mudança radical na cultura docente, nos modos de ensinar e aprender e no imaginário dos valores e concepções educativas. Neste caso, os docentes adquirem um maior protagonismo e trabalham lado a lado e em pé de igualdade com os distintos especialistas que intervém no processo educativo (2016, p. 102).

Sendo os sujeitos os protagonistas da mudança cultural, torna-se necessário compreender as suas crenças, suas concepções, seus pensamentos, pois estes elementos subjetivos perpassam a cultura escolar. Também é válido analisar se as práticas internas da escola, diante do contexto externo e condições que o ambiente estrutural e de recursos oferece, indicam o desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva, conforme também explica Carbonell:

Para visualizar o grau de inclusão como comunidade, estuda-se sua cultura, o sentido de pertencimento, a acolhida, a inclusão de todos os alunos – expectativas, atitude ante a discriminação, eliminação de barreiras para a aprendizagem e a participação, etc. –, a otimização dos recursos da comunidade, o grau de colaboração com as famílias, a liderança na gestão da direção e os diversos níveis de coordenação interna (CARBONELL, 2016, p. 119).

O autor também sugere a cooperação para o processo de ensino e aprendizagem na diversidade, e que esta cooperação esteja pautada na lógica da heterogeneidade. Essa mudança cultural, porém, só acontece efetivamente quando, na relação entre os sujeitos, gera uma mudança coletiva.

Ademais, como já comentado, a maneira em que as estruturas política e institucional são interpretadas e colocadas em prática pelo coletivo docente influencia no seu resultado. Como afirmam Valle e Connor (2014, p. 35), referindo-se à legislação norte-americana, “a lei federal cria a infraestrutura e os procedimentos para identificar e atender os estudantes com deficiência, mas o espírito dessa lei revolucionária acontece (ou não) na relação entre o professor e o aluno”. É possível trazer esse raciocínio para o contexto brasileiro, embora possamos dizer que a inclusão efetiva somente ocorrerá com mais qualidade caso haja o investimento do Estado em estrutura, recursos e formação. Isto sig-

nifica que são fatores interdependentes que precisam estar consonantes com a concepção inclusiva.

A transformação das culturas escolares é apontada como caminho para que as escolas sejam inclusivas. Ainscow (2001) expõe alguns aspectos fundamentais para o avanço de práticas inclusivas: promover interação mais dinâmica entre professores e alunos; considerar as diferenças como oportunidades de aprendizagem; eliminar barreiras de participação dos estudantes; trabalhar de forma cooperativa entre docentes e discentes; refletir sobre as práticas; criar condições que possibilitem a mudança efetiva. Como pressuposto de uma educação inclusiva, o autor ressalta o ensino, a aprendizagem e o bem-estar de todos os estudantes e destaca as políticas, práticas e culturas como essenciais para o desenvolvimento de escolas mais inclusivas. Contudo, reconhece que essa mudança não é tarefa fácil, tendo em vista as estruturas escolares que não foram pensadas para atender a todos os estudantes, como também as crenças e práticas escolares enraizadas ao longo da história da educação. Nesse processo, a posição do líder educativo é apontada pelo autor como fundamental, pois exerce relevante influência no trabalho do corpo docente.

Convergindo com essa linha de pensamento, a pesquisa de Silva e Leme (2009) e de Valdés (2020) apontam a atuação do diretor escolar como fundamental para a prática da educação inclusiva e, sobretudo, para o desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva. Com base nas pesquisas realizadas por esses autores, é possível dizer que a posição de autoridade e liderança do diretor escolar e, principalmente, o seu papel como articulador do projeto pedagógico, são essenciais no processo de inclusão escolar. Além disso, as concepções do diretor em relação à educação

inclusiva podem influenciar as concepções e, consequentemente, a prática de sua equipe, criando ou não uma comunidade escolar segura, colaboradora e acolhedora. A cultura escolar inclusiva, portanto, pode ser delineada a partir das relações existentes entre todos os envolvidos com a comunidade escolar e por meio da articulação entre concepções, atitudes e práticas inclusivas.

Uma visão anticapacitista também é apontada como preponderante para o desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva. Porém, não há muitas pesquisas ou discussões que abordem o anticapacitismo nas práticas educacionais (LIMA; FERREIRA; LOPES, 2020). Sobre essa recente reflexão, as autoras afirmam que, para que uma escola seja anticapacitista, o processo de ensino e aprendizagem não deve apresentar juízo de valores e classificação dos estudantes, mas sim valorização das habilidades e potencialidades de cada estudante, das suas maneiras diferentes de aprender e de se relacionar, permitindo a cada um ser como é. Dessa maneira, rompendo com a cultura capacitista, que concerne com o modelo médico da deficiência, pois julga e classifica os estudantes com base num padrão de normalidade, o que é alvo de crítica para o modelo social.

É importante elucidar que a cultura escolar inclusiva não é um processo pronto, mas sim em desenvolvimento no contexto atual, o que coaduna com a explicitação sobre cultura e cultura escolar. Esse processo depende de movimentos que têm como centro a atuação de todos os sujeitos envolvidos com a educação.

Algumas considerações finais

Mudanças referentes à inclusão das pessoas com deficiência são necessárias nas diferentes esferas: políticas, sociais, educacionais. Contudo, para qualquer uma dessas mudanças acontecer, a atuação dos sujeitos é primordial. Sobre as rupturas de paradigmas da educação que podem resultar em mudanças mais efetivas, remete-se ao pensamento de Morin (2003, p. 19): “a reforma do ensino deve levar a reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”. Interligadas e interdependentes, as duas reformas suscitam mudanças de pensamento e de ação dos envolvidos com a educação. Portanto, a transformação cultural é fundamental para que mudanças práticas se efetivem. E, para que aconteça essa quebra de paradigma, é essencial conhecer, compreender e refletir sobre os processos históricos e culturais, sua reprodução e também sua possibilidade de transformação, em seu constante movimento.

Sobretudo, reconhecer a si mesmo como parte desse processo, conscientizando-se das próprias crenças, símbolos e valores que norteiam nossos pensamentos e ações, é fundamental para discernir quais mudanças subjetivas são necessárias e possíveis para contribuir com o desenvolvimento de uma cultura escolar mais inclusiva. Além disso, é importante reconhecer as fissuras do contexto político, social e educacional atuais que ainda não convergem com a lógica inclusiva. Isto porque, dentre as barreiras impostas às pessoas com deficiência, as atitudinais são emergentes, não somente nas relações dentro da escola, como também nos diferentes contextos sociais. Ademais, a mudança atitudinal, resultante da mudança de pensamento, pode colaborar com o longo e lento processo de mudança estrutural, que exige também a ação dos sujeitos

envolvidos e responsáveis pelas políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência.

Nesse contexto, ressalta-se a visão capacitista da deficiência. Uma visão produzida, incorporada e reproduzida culturalmente ao longo da história. Justamente como processo cultural, demanda estudos e análise crítica no campo teórico. E, no campo prático, requer a modificação de pensamentos subjetivos e coletivos, que possibilitem o desenvolvimento de uma cultura mais inclusiva, cujo ideal não condiz com a hierarquização das pessoas baseada em padrões de normalidade, mas sim com o acolhimento das diferentes identidades, como condição natural humana. Essa necessidade de quebra de paradigma abrange todos os envolvidos com a comunidade escolar, e não somente o corpo docente.

Por fim, é importante salientar que nem todas as questões relevantes para o desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva foram exploradas neste artigo. O tópico do cuidado, por exemplo, abre espaço para outros debates, tendo em vista o entendimento de que o cuidado faz parte das relações humanas, nas quais, em maior ou menor grau, todos dependem (ou dependerão) uns dos outros, em algum momento da vida, não sendo exclusividade das pessoas com deficiência (LUIZ; SILVEIRA, 2020). Outra questão a ser explorada e que não foi abordada neste artigo, é a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), apontado como uma estratégia de inclusão escolar e como alternativa possível para acolher a heterogeneidade dos estudantes, de forma proveitosa e mais abrangente (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017; ZERBATO; MENDES, 2018; LIMA; FERREIRA; LOPES, 2020). Ambos os tópicos, o cuidado e o DUA,

provocam reflexões significativas no tocante ao desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva.

Referências

AINSCOW, Mel. Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas: notas y referências bibliográficas. **Recuperado el**, v. 10, 2001.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. **Princípios gerais da administração escolar**, v. 1, p. 181-199, 2012.

BARTON, Len. Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: observaciones. **Revista de Educación**, 349, p. 137-152, mai./ago. 2008.

BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI, Nicole Naji; VALENTINI, Carla Beatriz. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 87-100, jan./abr. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: Unesco, 1990.

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

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Unesco, 1994.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, 10 jul. 2008.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)**. Brasília, 2015.

CAMBI, Franco. O cristianismo como revolução educativa. In: CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999, p. 120-138.

- CARBONELL, Jaume. As Pedagogias da Inclusão e da Cooperação. In: CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. Trad. de Juliana dos Santos Padilha. 3. ed. Porto Alegre: Penso, p. 101-126, 2016.
- DA ROCHA, Luiz Renato Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves; DE LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, v. 16, p. 1-18, 2021.
- DINIZ, Débora. Modelo Social da Deficiência: a crítica feminista. **Letras Livres**. Série Anis, 28, p. 1-8, jul. 2003.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **SUR**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.
- DINIZ, Débora. Deficiência e Políticas Sociais: entrevista com Colin Barnes. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 237-251, jan./jun. 2013.
- ESPINOSA, Lara. O conceito de cultura em Bauman. **Fronteiras estudos midiáticos**, v. 7, n. 3, p. 240-242, 2005.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRANÇA, Tiago Henrique. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 6, n. 11, 2014.
- GESSEN, Marivete; MELLO, Anahí Guedes de; BLOCK, Pâmela. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSEN, Marivete; MELLO, Anahí Guedes de; BLOCK, Pâmela. **Estudos da deficiência**: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, p. 17-36, 2020.
- GOMÉS, PÉREZ A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2017.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001.
- 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: GESSEN, Marivete; MELLO, Anahí Guedes de;

BLOCK, Pâmela. **Estudos da deficiência:** interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, p. 165-188, 2020.

LUIZ, Karla Garcia; SILVEIRA, Thaís Becker Henriques. Pessoas com deficiência e (inter)dependência: uma perspectiva da ética do cuidado para a promoção de justiça social *In: GESSER, Marivete; MELLO, Anahí Guedes de; BLOCK, Pâmela. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social.* Curitiba: CRV, p. 113-128, 2020.

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

MARTINS, Juliana Silva dos Santos; MONTEIRO, Janete Lopes. Contribuições da ética do cuidado para a construção de práticas de coensino emancipatórias. *In: GESSER, Marivete; MELLO, Anahí Guedes de; BLOCK, Pâmela. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social.* Curitiba: CRV, p. 189-210, 2020.

MELLO, Anahí Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**, v. 20, p. 635-655, 2012.

MELLO, Anahí Guedes de. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo:** uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. 2014. Dissertação de Mestrado. Florianópolis-SC, 2014.

MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & saúde coletiva**, v. 21, p. 3265-3276, 2016.

MELLO, Anahi Guedes. Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook. *In: PRATA, Nair; PESSOA, Sônia Caldas (Orgs.). Desigualdades, gêneros e comunicação.* São Paulo: Intercom, p. 124-141, 2019.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Trad. de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. Editorial, **Acta Paul. Enferm.**, v. 20, n. 2, jun. 2007.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura.** 16. ed. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos), 1996.

SILVA, Claudia Lopes da; LEME, Maria Isabel da Silva. O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 3, n. 29, p. 494-511, 2009.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar em revista*, n. 28, p. 201-216, 2006.

VALDÉS, René. Prácticas de liderazgo en escuelas con alta y baja cultura escolar inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, v. 14, n. 2, p. 213-227, 2020.

VALLE, Jan. W; CONNOR, David. J. *Ressignificando a deficiência*: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Trad. de Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, mai./jun./jul./ago. 2003.

VIÑAO, Antonio. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). *Revista Teias*, v. 1, n. 2, p. 25, 2000.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.



A ESCOLA INCLUSIVA NO CONTEXTO PANDÉMICO: DEMOCRACIA OU UTOPIA?

*Isadora Alves Roncarelli
Doutoranda em Educação*

Introdução

A escola, assim como a sociedade no geral, sofreu com os impactos da pandemia da Covid-19. A suspensão das aulas presenciais, no dia 17 de março de 2020⁵, inaugurou um período de muita insegurança e incerteza no cenário educacional brasileiro. Estudantes matriculados(as) na Educação Básica passaram a realizar seus estudos de casa, com ou sem recurso de tecnologias digitais, tendo que, muitas vezes, resolver atividades sem auxílio de um familiar e com dificuldade de manter o contato com professores(as).

Diante dessa realidade, as minorias sociais foram ainda mais afetadas. Estudantes pobres, pretos(as) e/ou com deficiência, que já possuíam dificuldade de acesso – e permanência – à educação ficaram à margem do Ensino Remoto Emergencial, muitos sem conseguir manter nenhum vínculo com a escola durante o período. Este capítulo tem como objetivo discutir o

⁵ Por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) declarou a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, pelo tempo em que perdurasse a pandemia da COVID-19, para instituições Federais de Ensino Superior. No dia 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) manifestou-se ampliando a medida a todos os níveis e modalidades da educação. Dessa forma, a Portaria 343, já mencionada, recebeu acréscimos através das Portarias 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020.

impacto da pandemia na perspectiva da escola democrática e inclusiva, no que tange o direito à educação.

Para contemplar esta discussão, será desenvolvida uma revisão bibliográfica, com base nos estudos sobre pandemia e desigualdades de Santos (2021), escola justa de Dubet (2004) e diálogo e justiça de Freire (2006, 2015). Além disso, outros autores e diretrizes serão evocados para enriquecer o estudo.

O capítulo está organizado em duas seções além da introdução e considerações finais, a primeira discute a perspectiva da escola democrática e inclusiva no contexto do direito à educação. A segunda aproxima as discussões sobre inclusão ao contexto pandêmico. Por fim, as considerações finais apresentam aprendizagens com a pandemia para auxiliar na busca por uma escola democrática, inclusiva e justa para todos(as).

Direito à educação e a escola justa

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, garante que a educação é um direito de todos. No mesmo documento, no artigo 206, há a afirmação de que o “[...] ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, o que, por si só, já assegura à educação do país seu caráter democrático e inclusivo. Apesar disso, o Brasil caminha a passos lentos no que diz respeito à efetivação plena destas diretrizes. Ainda que garanta, para a maior parte das crianças e jovens brasileiros, acesso à escola, nem sempre a garantia de permanência (e de aprendizagem adequada) é efetivada.

Um dos fatores impeditivos principais do “sucesso escolar”⁶ tem relação com a desigualdade. As

⁶ Para esta discussão, utilizo a expressão sucesso escolar como a garantia de permanência na escola, de aprendiza-

discriminações sociais, culturais, étnicas, de gênero e capacitistas apresentam-se na escola como reflexo daquilo que a sociedade desigual constrói. Discutir uma solução para esta questão requer compreender que a escola sozinha, não dará conta de sanar tais desigualdades. Ainda que pensemos em organizar espaços de acolhimento e inclusão, de acordo com Dubet (2004, p.540),

[...] uma meritocracia escolar justa não garante a diminuição das desigualdades; a preocupação com a integração social dos alunos tem grande probabilidade de confirmar seu destino social; a busca de um mínimo comum arrisca-se a limitar a expressão dos talentos; uma escola preocupada com a singularidade dos indivíduos age contra a cultura comum que uma escola deve transmitir e que também é uma forma de justiça... Portanto, não existe solução perfeita, mas uma combinação de escolhas e respostas necessariamente limitadas.

Posto isso, é utópico pensarmos em uma escola justa e democrática? Não há solução para diminuição das desigualdades? As respostas para estes questionamentos perpassam as práticas que estamos dispostos a adotar. Para Dubet (2004, p.545) “nenhuma escola pode, sozinha, criar uma sociedade mais igualitária”, mas é possível pensar em estratégias que acolham estudantes que, fora dos muros da escola, não encontram as mesmas oportunidades dos demais. O autor (2004, p.542) ainda reforça que

todas as pesquisas mostram que a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos: os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavoreci-

gem adequada e de direitos respeitados. Opto por destacar o termo no texto, pois comprehendo que a discussão acerca do que seria este sucesso é demasiadamente aprofundada e requer um movimento teórico-crítico que não darei conta no presente capítulo.

das, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação...

Tentar construir uma escola justa, neste contexto, requer um esforço de mudança de mundo. Freire (2006) ao discutir o conceito de justiça comprehende que esta só existe se há democracia. Mudar o mundo, nesta perspectiva, diz respeito àquelas mudanças no contexto micro, como dentro de uma escola, por exemplo, que podem contribuir para a efetivação da justiça social, ainda que somente naquele espaço ou, em alguns casos, com pequenos “transbordar” para fora. Incluir, acolher, escutar, dialogar. Algumas estratégias basilares da educação democrática podem apoiar práticas mais justas e auxiliar nesta caminhada.

Dentro destas estratégias, o diálogo é essencial para que as demais possam se efetivar. Freire (2015) ao abordar o diálogo como prática libertadora considera a valorização dos saberes prévios dos sujeitos como essencial para a aprendizagem. Se pensarmos no contexto de uma escola composta por diferentes sujeitos, com costumes, crenças e saberes diversos, a valorização destes conhecimentos proporciona a aprendizagem em comunhão e, além disso, o apreço pelo indivíduo e sua contribuição para o mundo.

Neste contexto, todas as pessoas que compõe a escola (e a sociedade no geral) podem contribuir para a efetivação de uma escola mais justa no que tange às relações entre as pessoas e a valorização do saber do outro. A escola só é *para* todos e *de* todos se puder ser *com* todos. Não há como pensar na democratização do acesso e permanência na escola, ou na educação inclusiva e justa, sem participação daqueles e daquelas que constituem a instituição escolar. Educandos(as), professores(as), funcionários(as), gestores(as) e comunidade precisam participar dialogicamente da cons-

trução da escola justa para que todos e todas sejam incluídos(as) e valorizados(as) neste espaço. É claro que atravessamentos de ordem maior, como uma pandemia, por exemplo, podem ampliar a busca por este ideal de educação.

Inclusões e exclusões no cenário pandêmico

Apesar do contexto de direito à educação, é sabido que as desigualdades presentes no país superam a perspectiva de uma escola justa e democrática para todos(as), na medida em que as dificuldades enfrentadas pelas minorias sociais são inúmeras e adentram o campo da educação. Não há como garantir acesso e permanência à escola se outros direitos são violados.

Durante a pandemia da Covid-19, as desigualdades que já eram presentes se acentuaram, demonstrando o quanto a sociedade, e por consequência a escola, ainda estão carentes de justiça social. De acordo com Santos (2021, p.112), “[...] para os moradores das periferias pobres do mundo a atual emergência sanitária vem juntar-se a muitas outras emergências”, que somadas dificultam ainda mais a vida destas populações.

Com a necessidade de suspensão das aulas presenciais, e a adoção do Ensino Remoto Emergencial por grande parte das escolas do país, muitas crianças e adolescentes tiveram um acesso restrito e insuficiente aos recursos necessários para acompanhar as aulas remotas. Diversas perguntas ecoam a partir destas reflexões: como atender crianças com deficiência? Como os estudantes ficaram sem o apoio presencial da escola? E sem os atendimentos de reforço, atendimento individual ou terapias ocupacionais? Como ensinar estudantes da periferia, sem acesso aos bens básicos de sobrevivência? Como manter a comunicação com

estudantes sem acesso à internet? É possível garantir uma escola inclusiva no contexto pandêmico?

As pessoas com deficiência, muitas delas já em situação de vulnerabilidade, sofreram ainda mais na pandemia. De acordo com Santos (2021, p.131), para estas pessoas a “falta de acesso à informação, aos cuidados de saúde, à educação e à inclusão” foram intensificadas com a emergência sanitária. Ainda sobre estas populações, o autor (2021, p. 132) coloca que: “uma outra dimensão da discriminação causada pelo capacitismo diz respeito às crianças com necessidades educativas especiais que não conseguem acompanhar as aulas através do ensino à distância”. Este problema de acesso às aulas se estende à falta de flexibilização nas atividades, à impossibilidade de comunicação com os(as) professores(as), à falta de formação dos pais para auxiliarem casa, à impossibilidade de frequentar as terapias ocupacionais, fisioterapias, terapias de fala, ou até mesmo de manter uma rotina necessária para a preservação da saúde física e mental das crianças e jovens com deficiência.

Frente a estes desafios, alguns estudos apontam que quadros de regressão pela falta do papel socializador da escola se apresentaram para algumas crianças e adolescentes com deficiência. De acordo com Oliveira Neta, Nascimento e Falcão (2020, p.33) “a participação em aulas síncronas e assíncronas não garantem o sucesso, inclusão e aprendizagem dos alunos, principalmente dos alunos com deficiência”, dificultando ainda mais sua aprendizagem. Para as autoras (2020, p. 42) as fragilidades do Ensino Remoto para os(as) estudantes da Educação Especial podem “refletir-se em prejuízos irrecuperáveis do ponto de vista social e caracterizar a exclusão desse público dos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares”.

Desafios que já eram presentes na inclusão de pessoas com deficiência nas escolas se intensificaram e ganharam novas nuances com a pandemia.

Pensando na perspectiva de uma escola democrática e inclusiva, outros públicos tiveram dificuldade de inclusão na emergência sanitária. Assim como a população supracitada, estudantes de periferia, pretos(as), pobres e outras minorias sociais que já eram afetadas pela desigualdade em um passado próximo, tiveram suas necessidades ampliadas. Isso ficou evidente, inclusive, no aspecto de letalidade do vírus e nos locais em que a disseminação foi maior, de acordo com Santos (2021, p. 113), ancorado na nota técnica do NOIS (Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde), “no Campo Limpo, um dos bairros mais pobres de São Paulo [...] a letalidade por 100 mil habitantes foi de 52%, enquanto em Pinheiros, um dos bairros mais ricos e com IDH mais alto, a taxa foi de 5%”, ainda sobre essa questão, o autor enfatiza que a taxa de mortalidade de pretos e pardos foi de 55% no início da pandemia, enquanto para brancos não passou de 38%. Estes dados evocam questionamentos importantes: Como dizer que o vírus é democrático? Há democracia na desigualdade? Onde estão os(as) estudantes periféricos? E os pretos(as) e pardos(as) tiveram acesso aos estudos?

O discurso de que o coronavírus é um vírus democrático, pois começou a se espalhar no país através das classes mais abastadas, que retornaram de viagens internacionais contaminados, logo foi refutado, na medida em que o vírus passou a se espalhar rapidamente nas periferias. Além das consequências sanitárias e de saúde, a (re)organização do trabalho e da escola favoreceu as classes média e alta, que tiveram a possibilidade de trabalhar em casa e acompanhar aulas

virtuais via internet. As crianças frequentadoras das escolas públicas tiveram pouco acesso aos recursos virtuais, precisando acompanhar aulas impressas e, muitas vezes, sem nem mesmo conseguir realizar as atividades desta forma. De acordo com Santos (2021, p. 134):

No Brasil, a estratégia adotada escancara a desigualdade e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e professores de colégios públicos: acesso limitado à internet, falta de computadores e de espaço em casa, sobrecarga de trabalho docente e baixa escolaridade dos familiares.

A dificuldade do país em controlar a disseminação do vírus, impossibilitando o retorno presencial dos(as) estudantes às escolas, fez com que a evasão escolar aumentasse. De acordo com Ávila (2021), muitos jovens que antes dedicavam-se somente à escola passaram a trabalhar, outros que já o faziam tiveram sua carga de trabalho aumentada, na tentativa de contribuir financeiramente com as despesas de casa. Com o afastamento da escola prolongado e a aproximação cada vez maior com o mundo do trabalho, a chance de os jovens voltarem à escola com o retorno presencial das aulas diminuía cada vez mais.

Em 2022, quando a maior parte das escolas pôde retornar integralmente às atividades, o reflexo das desigualdades ficou ainda mais evidente. Muitas crianças e jovens não retornaram, ou quando o fizeram estavam com grandes dificuldades de aprendizagem, devido ao tempo em que ficaram distanciados das atividades escolares. As desigualdades ainda se fazem presentes e se mostram um grande desafio para as escolas preocupadas com a educação inclusiva.

Conforme evidencia Veiga-Neto (2020, p.11), “medidas pedagógicas são necessárias, mas, por si só, elas não vão nos salvar nem resolver todas as de-

ficiências e problemas sociais que nos afligem”, no que diz respeito à crise pandêmica e as demais crises, que já se instalavam no país antes da Covid-19. Nessa perspectiva, o papel social da escola é evidenciado, no sentido de buscar contribuir para o combate das desigualdades, efetivando uma busca ativa dos estudantes evadidos e, mais do que isso, buscando construir um ambiente democrático e acolhedor aos que retornam. As dificuldades de cada estudante precisam ser validadas e trabalhadas a fim de que se sintam, novamente, parte da escola.

Considerações finais de um tempo que não se encerrou

No contexto pandêmico, com o alargamento das desigualdades, a busca pela escola justa e democrática parece ainda mais utópica. Nestes tempos em que a pandemia apresenta uma trégua, com redução de mortes e a vacinação da maior parte da população, já é possível pensarmos sobre os desafios que enfrentamos e, mais do que isso, sobre como podemos superar suas consequências nesta reorganização da escola.

A escola já sofria pelas desigualdades e injustiças muito antes da pandemia. Outras dificuldades eram enfrentadas e se somaram ao vírus. O Ensino Remoto não é o único responsável pelas dificuldades de aprendizagem, pelo abandono escolar, pela falta de inclusão, ou pelo abismo entre as escolas públicas e privadas; são os contextos desiguais do país que reforçam estes desafios.

Não é tempo de culpabilizar professores(as), famílias ou estudantes. O discurso “fulano não aprendeu porque não acessou as aulas online”, ou, “cicrano não aprendeu porque preferiu ficar sem fazer nada”, demonstra a forma como a escola comprehende a meritocracia escolar: se todos são ensinados, todos têm as

mesmas condições de aprender. É mais do que sabido que este discurso não é coerente. Diversos motivos fizeram com que fulano ou cicrano não acessassem as aulas, não realizassem as atividades, ou abandonassem a escola.

Neste retorno presencial, ainda regado pelas descobertas dos “novos tempos” – nem tão novos assim, para os que já sofriam com isolamento social antes da pandemia – o que fica são as aprendizagens que foram possíveis com o vírus. Mais do que aprendizagens de conteúdo, aquelas que nos ensinaram, como sociedade, a importância da escola, das relações sociais e da educação democrática. Cito alguns ensinamentos que penso serem relevantes:

- 1) Muito se aprende para além da escola e para além dos conteúdos programáticos, pois a escola não é o único espaço de aprendizagem;
- 2) As tecnologias digitais precisam estar inseridas na escola no sentido de contribuir com a aprendizagem de todos, não apenas para transpor práticas já ultrapassadas e desiguais;
- 3) A formação permanente de professores(as) é urgente e cara para todos os momentos, contribuindo para enfrentar as crises que se apresentam;
- 4) A escola precisa preocupar-se com práticas inclusivas e justas em cenários favoráveis ou não;
- 5) A sociedade não pode depositar na escola toda a responsabilidade da educação das crianças e adolescentes.

Por fim, os anos de enfrentamento da pandemia não foram anos perdidos. O ser humano aprende e se desenvolve constantemente. Os conteúdos não aprendidos são recuperados, mas as vidas perdidas infeliz-

mente não retornam. A escola é essencial, mas deve guardar a vida, ser espaço de alegria, acolhimento e criação, e é esse o investimento que precisa ser feito daqui em diante: investir na vida de crianças, jovens e docentes que habitam as escolas.

Referências

- ÁVILA, Lucas Reis. **A Pandemia de 2020 e a escola:** Análises sobre Autonomia de estudantes em uma escola da rede pública do Estado de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Minas Gerais, 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** 8. ed. São Paulo: Olho Dágua, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; Nascimento, Romária de Menezes do; FALCÃO, Giovana Maria Belém. A Educação dos Estudantes com Deficiência em Tempos de Pandemia de Covid-19: A Invisibilidade dos Invisíveis. **Revista Interacções**, Santarém, Vol. 16 N.º 54, 2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora:** da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma Lição: sindemiacovídica e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109337, 2020.



A ESCOLA E O DIREITO À DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: DA CONQUISTA ÀS PEDAGOGIAS ANTIRRACISTAS

*Caroline Caldas Lemons
Doutora em Educação*

Contextualização inicial

Dentre os princípios e fins da educação nacional elencados na LDB, está a consideração com a diversidade étnico-racial. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, por sua vez, na introdução, correlacionada a ela faz a seguinte referência:

Como toda a população na faixa do ensino obrigatório deve frequentar o Ensino Fundamental, nele também estão representadas a grande diversidade sociocultural da população brasileira e as grandes disparidades socioeconômicas que contribuem para determinar oportunidades muito diferenciadas de acesso dos alunos aos bens culturais. (BRASIL, 2013, p. 109).

E complementa com um chamamento: “essa diversidade econômica, social e cultural exige da escola o conhecimento da realidade em que vivem os alunos, pois a compreensão do seu universo cultural é imprescindível para que a ação pedagógica seja pertinente” (BRASIL, 2013, p. 110).

É com esses excertos da legislação educacional vigente que se adentra a essa importante questão que ainda leva a situações de exclusão escolar: a falta de reconhecimento da diversidade étnico-racial. Admitir que “a escola de massas não é a escola da igualdade”, como denuncia Dubet (2003, p. 34), que alguns grupos

seguem à margem e em desvantagem por conta da confluência de diferentes condições (sociais, econômicas, culturais, étnicas, de gênero e políticas) e que isso se torna um obstáculo para que desenvolvam plenamente suas habilidades e competências cognitivas e socioemocionais, é também papel da educação e da escola que se propõe inclusiva.

Reconhecer a diversidade étnico-racial presente – e potente – nos espaços escolares, contudo, não significa pôr-se a conhecer novamente o que se vê. Reconhecer é pôr-se em e na relação com o outro; é abrir-se para o desconhecido sem preconceitos ou julgamentos; é, ademais, assumir e reafirmar o compromisso com os direitos de todos e de cada um e é também, sendo professor ou professora, assumir e protagonizar pedagogias antirracistas.

Os “princípios compartilhados de não discriminação, de respeito à diversidade e de justiça reparadora” (UNESCO, 2022, p. 48) que consubstanciam as pedagogias de cooperação e solidariedade, defendidas no mais recente relatório global da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, são os mesmos que devem sustentar as pedagogias antirracistas.

É, pois, com o intuito de assegurar o reconhecimento do direito à diversidade étnico-racial nos currículos escolares, com destaque para a questão racial, que se apresentam problematizações e elementos para práticas pedagógicas inclusivas por parte dos(as) gestores(as) escolares, dos órgãos de representação da comunidade escolar, dos professores e das professoras.

Direito à diversidade étnico-racial: da conquista ao reconhecimento do direito

Honneth (2003), ao desenvolver a Teoria do Reconhecimento, explica que as garantias jurídicas, resultados de mobilizações e lutas sociais, por si só, não asseguram o reconhecimento das questões para as quais se voltam, sobretudo, quando tratam-se de direitos subjetivos, como é o caso do direito à educação e, no seu âmago, do direito à diversidade e à diferença, largamente legislados e normatizados nas últimas três décadas.

Da redação da Constituição Federal de 1988, artigo 3º, onde assegura-se que “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” constitui parte dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, aos dias atuais, não faltaram esforços políticos para a seguridade do trato da questão étnico-racial no âmbito da educação escolar.

Tais esforços, resultado de lutas encabeçadas pelo Movimento Negro Unificado, conforme discutem Silveira e Teles (2014), repercutiram em políticas de ações afirmativas, como as Leis 10.630/03 e 11.645/08, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), incluindo, de forma obrigatória, as temáticas História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena no currículo oficial das redes de ensino, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Contudo, como bem observam as autoras, desde então:

A escola vem buscando meios no sentido de pôr em prática aquilo que a legislação propõe, muitas vezes enfrentando toda a sorte de adversidades e desafios específicos (ausência de recursos financeiros, de apoio técnico, de infraestrutura, de materiais didáticos específicos etc.). (SILVEIRA; TELES, 2014, p. 277).

Sem generalizar nem negar os avanços que a legislação relegou à questão étnico-racial, é, por um lado, por conta dos tantos desafios impostos à implementação dessas políticas públicas que se pode afirmar, infelizmente, que as políticas educacionais mencionadas não asseguraram, ainda, o reconhecimento do direito à diversidade étnico-racial na e pela escola.

Basta olhar para alguns indicadores educacionais históricos que tratam dos percentuais de crianças e adolescentes, segundo cor/raça, fora da escola, que reprovaram, abandonaram ou dela evadiram, que possuem distorção idade-escolaridade, que não concluíram o Ensino Médio etc., para perceber o caráter excludente que se impõe com força às crianças e aos(as) estudantes negros(as) deste país. Como assertivamente pontua Lopes (2016, p. 325), “racismo, preconceito e discriminação são fatores que conduzem, juntamente com outros, ao fracasso na escola, à repetência e à evasão, atingindo de modo particular crianças e adolescentes negros [...]. Aliás, no contexto da pandemia da Covid-19, com a adoção do ensino remoto emergencial, foram eles(as) também os(as) mais afetados(as) negativamente, conforme demonstrado em diferentes pesquisas (DE MELO MATTOS; GUIMARÃES; BASÍLIO, 2021; DOS REIS, 2021; PERINI; CIPRIANI, 2021).

Por outro lado, a questão não se restringe aos desafios da implementação das políticas educacionais, no que tange às responsabilidades estatais mencionadas por Silveira e Teles (2014). Infelizmente, as experiênc-

cias de discriminação pelas quais passam as crianças e os(as) adolescentes negros(as) nos mais diferentes contextos sociais – fruto da violência simbólica (BOURDIEU, 1998) que subjaz ao racismo estrutural presente na sociedade brasileira – não somente adentram a escola, como também, muitas vezes, são produzidas por ela. Segundo Bourdieu:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998, p. 53).

E é exatamente isso o que, frequentemente, acontece. A escola ignora a diversidade étnico-racial, ofusca a multiculturalidade e a pluralidade étnica presentes e, sobretudo, nega o fato de que os(as) estudantes negros(as) são os(as) que pertencem aos grupos sociais que possuem menos oportunidades dentro e fora da escola, justamente em função da herança racista que os(as) faz pertencer às famílias com os mais baixos níveis socioeconômicos, por exemplo.

Nessa perspectiva excludente, a escola não reconhece a desigualdade presente nas relações étnico-raciais, tampouco atua em favor da desnaturalização da cultura do fracasso escolar imputada a um perfil específico de estudante; aceitando, ainda que de modo inconsciente, que os(as) que se encontram em situação de maior vulnerabilidade sejam também os(as) mais prejudicados(as) em sua trajetória escolar.

Por conta dessas e de outras situações correlatas, pode-se dizer que a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no contexto escolar ainda encontra-se em processo e, talvez, mal tenha se distanciado da fase da conquista de direitos. Para o filósofo alemão

Honneth (2003), existe uma diferença entre ter o direito conquistado e tê-lo reconhecido. Da conquista de um direito decorrem pretensões que, pela natureza do direito, já se encontram socialmente justificadas; mas quando os grupos sociais ou a coletividade que por ele lutou percebem que a atenção pública para ele não se volta – expectativa da estima social –, sendo ainda, negado, violado ou rebaixado, pode-se dizer que o direito foi conquistado, mas não reconhecido. Conforme sistematizado em estudo anterior, entende-se que:

Há uma tendência a certa naturalização do direito, ou seja, depois das pretensões individuais tornarem-se coletivas, da conquista jurídica ter sido alcançada por meio da luta, que institui legalmente o exercício da cidadania, há um processo de estagnação. Para sair desse estado e assegurar a manutenção do direito, novas intervenções são requeridas. (LEMONS; STECANELA, 2020, p. 182).

Em consonância com o que consta nas Diretrizes referidas (BRASIL, 2004, p. 11), “reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira” e é por isso que reconhecer a ERER extrapola as garantias legais e mesmo a ação do Estado para a implementação das políticas educacionais: implica a cada docente alargar a compreensão em torno da questão, ampliar seus alcances e também introjetar e tomar parte na luta por meio da adoção consciente e deliberada de práticas pedagógicas inclusivas e da instituição de pedagogias antirracistas assentadas em princípios de cooperação e solidariedade.

Cooperação e solidariedade e o aprender a desaprender como princípios da inclusão étnico-racial

O mais recente relatório global da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2022), além de denunciar as discriminações e opressões históricas a que alguns grupos sociais, étnicos, sexuais e religiosos estão sujeitos quando se trata de assegurar o direito fundamental à educação de qualidade para todos, aponta caminhos para que as escolas eduquem para a promoção dos direitos humanos, para a valorização da diversidade e para o combate à discriminação.

O novo contrato para a educação prevê o “reconhecimento apropriado das identidades no currículo, na pedagogia e nas abordagens institucionais”, a partir da abordagem da “teia de desigualdades existentes que perpetua as exclusões educacionais e sociais” e da idealização de futuros compartilhados socialmente justos e inclusivos (UNESCO, 2022, p. 25).

Nesse intento, não se pode conceber um processo educativo escolar que não reconheça e valorize a diversidade étnico-racial que compõe o Brasil, que não discuta criticamente o fato de o Brasil ser o país com o maior número de pessoas negras fora do continente africano, as razões pelas quais isso é possível, os efeitos da ausência de uma política de inserção dos negros na sociedade brasileira após a abolição da escravatura, bem como de reparação.

Em defesa da instituição de pedagogias de cooperação e solidariedade calcadas em “princípios compartilhados de não discriminação, de respeito à diversidade e de justiça reparadora” (UNESCO, 2022, p. 48), a Comissão propõe à escola o reconhecimento da

diferença e o ensino sobre ser inclusivo a partir dessa vivência. Nesse sentido, torna-se imprescindível que a escola e os(as) professores(as) discutam os processos históricos que culminaram em séculos de escravização humana, que tornaram arraigadas as ideias de que a população negra é menos capaz, menos esforçada e menos merecedora de direitos e que permitem que, ainda hoje, em pleno século XXI, determinados estereótipos depreciativos sigam sendo associados às pessoas negras deste país; assim como é essencial que a escola faça ainda mais.

À deflagração de processos educativos de desalienação, “em que o ensinante desafia o educando a apreender o objeto ou o conteúdo para aprendê-lo em suas relações com outros objetos, [afinal], ensinar conteúdos implica o exercício da percepção crítica, de sua ou de suas razões de ser”, como pontua Freire (2015, p. 72), devem se somar outros esforços, pois, se um dia foi possível ensinar a alguém a ser racista – e a escola participou (e ainda participa)ativamente desse processo quando nega a diversidade étnico-racial que a compõe e os conflitos sociais existentes nas relações étnico-raciais –, que seja possível buscar e desenvolver estratégias que auxiliem as pessoas a aprenderem a desaprender esse contrassenso. Como pontua Lopes:

As pessoas não herdam geneticamente ideias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação. Elas se tornam racistas (com repertórios e práticas racistas), preconceituosas e discriminadoras no convívio social, em diferentes grupos e, de modo muito particular na família e, também na escola. (LOPES, 2016, p. 325).

Na esteira dos princípios de não discriminação, de respeito à diversidade e de justiça reparadora subjacentes às pedagogias de cooperação e solidariedade a que se refere o Relatório, na qual pedagogias antirra-

cistas se situam, a abordagem escolar inicial em torno da desigualdade racial e de suas origens precisa, progressivamente, ceder espaço para o reconhecimento das identidades plurais, conferindo a visibilidade merecida à participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil, demonstrando às crianças e aos(as) estudantes que a diversidade e o diferente estão dotados de algo comum a eles(as) e a todos nós: singularidade e interdependência.

O mundo é rico em sociedades multiculturais e multiétnicas e a educação deve promover a cidadania intercultural. Além de aprender sobre o valor da diversidade, a educação deve promover as habilidades, os valores e as condições necessárias para o diálogo horizontal e democrático com diversos grupos, sistemas e práticas de conhecimento. (UNESCO, 2022, p. 51).

É sob os pressupostos da horizontalidade e da complementaridade que as relações étnico-raciais devem ser firmadas. É necessário e urgente entender que não há graduação quando se trata de seres humanos. Sob responsabilidade precípua da escola (mas não só dela), a Educação das Relações Étnico-Raciais é algo que se faz junto com a comunidade escolar, a partir de aspirações partilhadas pelo coletivo e que demonstram relações humanas de interdependência, respeito, cooperação e solidariedade que, por sua vez, despertam tolerância, interesse e cuidado.

Conforme afirmado, ainda que a ERER requeira a intervenção direta do Estado para frear as permanências e romper com as opressões históricas sofridas pela população negra do país, pela via legal, somente, isso não é possível. Reconhecer a Educação das Relações Étnico-Raciais como um direito requer da escola e dos(as) professores(as):

Mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer

também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira [...]. (BRASIL, 2004, p. 12).

Sendo assim, haja vista o papel social da educação na vida dos sujeitos e a importância da escola na constituição da identidade, a questão da diversidade étnico-racial não pode ser relegada a um segundo plano nem ficar refém da evidenciada despolitização docente que acaba por fragilizar o processo de reconhecimento do direito à diversidade étnico-racial.

Tratar dos desafios e das práticas excludentes é importante, certamente, mas restringir-se a eles é permanecer na inação. Como qualquer direito social, “a legitimidade se dá com condições concretas, com correspondência social (outros direitos) e nas relações intersubjetivas” (LEMONS, 2015, p. 179) e, portanto, em se tratando do reconhecimento do direito à diversidade étnico-racial, além do diálogo que o predispõe e do tratamento dos princípios que o sustentam, é elementar enunciar intervenções que concorram para a legitimação da conquista jurídica, tais como práticas pedagógicas inclusivas e pedagogias antirracistas.

Práticas inclusivas e pedagogias antirracistas

Não há dúvidas de que o reconhecimento prático é mais complexo que o jurídico, pois, conforme explica Honneth (2003), exige que algo que está legislado e devidamente justificado socialmente seja, de fato, legitimado por intermédio de ações coletivas, sem que haja qualquer forma de intimidação, ameaça ou punição.

Em se tratando do direito à diversidade étnico-racial, não é difícil imaginar as variadas formas pelas quais a escola deixa de reconhecê-lo, além das que foram

mencionadas. Ainda que denunciar o descomprometimento da escola com algumas políticas educacionais – sobretudo, as relativas às populações socialmente minoritárias – seja tão importante, também o é anunciar perspectivas de efetividade dessas políticas.

Dado o processo de morosidade em relação ao reconhecimento desse direito, entende-se que são necessárias novas intervenções: algumas delas, a nível estatal, protagonizadas pelos(as) gestores(as) das políticas educacionais; outras, pelos(as) executores(as) delas; a instituição escolar e os(as) professores(as) e é para esses(as) que se sobrescreve.

Questionar-se sobre os princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais e seus significados para as populações racializadas, a partir do diálogo com essas, buscar conscientizar-se acerca das violações sofridas pela população negra no país, dispor-se à formação continuada com o intuito de melhor conhecer, atuar e engajar-se profissionalmente com as demandas sociais que permeiam o cotidiano escolar, formando valores e adotando posturas e atitudes antirracistas, é assumir o compromisso com uma escola de qualidade social para todos e todas.

Ademais, (re)conhecer o universo cultural das crianças e dos(as) adolescentes com os quais desenvolve sua práxis, contemplando em todas as dimensões do currículo escolar a diversidade humana e as mais variadas formas de manifestação cultural, problematizando e revendo as experiências de aprendizagem que não são promotoras do respeito, consideração e valorização da diversidade étnico-racial são formas de os(as) professores(as) instituírem práticas pedagógicas inclusivas e condizentes com os princípios de não discriminação, de respeito à diversidade e de justiça reparadora, proclamados pelos membros da

Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação (UNESCO, 2022).

Mobilizar-se em favor da criação de condições e de contextos que contribuam para o reconhecimento do direito à diversidade étnico-racial na escola principia também pela construção de um diagnóstico: tanto em relação ao perfil étnico-racial estudantil, quanto em relação ao trato pedagógico da temática em âmbito escolar. Diagnosticar não somente para identificar os sujeitos e as abordagens pedagógicas pertinentes ou mesmo equivocadas, mas para, a partir das descobertas feitas, estabelecer relações que contribuam para a leitura crítica (e a alteração) da realidade observada.

Afinal, quantas são as crianças e os(as) estudantes pretos(as) e pardos(as) da escola? Quem são? Reconhecem-se como pessoas negras? Têm sido acolhidos(as) e mobilizados(as) para a construção da sua identidade racial (de forma positiva)? Têm sua beleza (estética) valorizada? Conhecem a história de seus antepassados? Têm oportunidades de falar sobre suas heranças culturais e de expressar e professar a sua fé em religiões de matriz africana, quando é o caso?

Do mesmo modo, que relações os dados levantados guardam com outros indicadores sociais: de trabalho e renda, esperança de vida, saúde e educação, por exemplo? De que forma a negritude das crianças e dos(as) adolescentes impacta no seu acesso à escola e na permanência escolar? As questões raciais são, de algum modo, condicionantes do (in)sucesso escolar? Que relações podem ser estabelecidas entre a desigualdade social e o racismo estrutural (e institucional) e as desigualdades de aprendizagem, visto que essa é uma relação cientificamente evidenciada (vide referências indicadas no primeiro item do texto)? Qual a quali-

dade das relações sociais existentes e favorecidas na/pela escola?

É preciso agir por intermédio da fala aberta sobre a multipluraisidade, problematizando, sem receio, as concepções, os conceitos e os preconceitos, checando os equívocos, desfazendo não apenas as contradições pedagógicas, mas também valorizando a identidade racial dos(as) estudantes por meio de atividades pedagógicas, culturais e estéticas consoantes.

Para tanto, são muitos os recursos pedagógicos disponíveis na escola, basta que sejam explorados de modo adequado. Tomando como exemplo a literatura, é possível contemplar a questão: selecionando obras literárias escritas por autores(as) negros(as), que não reforçam estereótipos associados à população negra e que demonstram que as pessoas negras podem e devem ocupar todos os espaços sociais e exercer as profissões que desejarem.

Também se pode expandir a representatividade negra na escola estudando e reconhecendo personalidades históricas e suas contribuições para a humanidade; identificando referências na comunidade e no território escolar, chamando-as para dialogar sobre suas experiências; explorando a diversidade étnico-racial nas diversas atividades pedagógicas, nos materiais elaborados (cartazes, jogos, comunicados) e nas atividades de integração com a comunidade por meio da introdução de instrumentos musicais de origem africana e afro-brasileira e de apresentações de manifestações artísticas (música, dança, teatro) que valorizam a diversidade e a multiracialidade.

Sobre isso, aliás, cabe expressar que é necessário à escola desassociar do imaginário coletivo a ideia de que as pessoas negras têm mais talentos para as artes e os esportes, uma vez que é onde lhes é dada maior

visibilidade. É imperioso à escola destacar a participação da população negra na ciência por meio da referência direta às suas contribuições para o avanço do conhecimento científico nas diferentes áreas do conhecimento e o seu protagonismo em momentos históricos relevantes para a humanidade a fim de que as crianças e os(as) estudantes negros(as), desde a mais tenra idade, inspirem-se e se orgulhem de seus ascendentes e seus feitos.

Além disso, a escola pode mapear os espaços locais que fazem referência à história e à cultura africana e afro-brasileira (casas/centros de religiões de matriz africana, de cultura *hip hop*, escolas de samba, coletivos de arte popular, grupos de capoeira, monumentos (cultura material), associações e clubes etc.), pesquisar uma dramaturgia negra, apresentar e debater filmes, curtas, documentários, discutir a questão da religiosidade pelo viés do respeito à fé de cada um(a), lembrando que não trabalhar pedagogicamente essa questão também é negar o direito à diversidade étnico-racial.

Ainda no âmago das problematizações e da apresentação de elementos para práticas pedagógicas inclusivas e pedagogias antirracistas, quais são as condições escolares favoráveis ao reconhecimento da diversidade étnico-racial? Sustentada nos referenciais para avaliação institucional discutidos por Lopes (2016), indaga-se: de que modo os(as) gestores(as) escolares planejam, executam e monitoram a legislação afim? Avaliam criticamente sua atuação no processo de inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais na escola? Suscitam a avaliação institucional dessas questões?

Em atendimento ao princípio da gestão democrática do ensino público, expresso na Constituição

Federal vigente, nos órgãos colegiados compostos por representantes da comunidade escolar e local (Conselho Escolar, Círculo de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil, Representantes de Classe etc.), há representação da pluralidade estudantil e local? Essa representação é proporcional à diversidade étnico-racial que compõe a escola e a comunidade escolar? O nível de participação de cada um é satisfatório? A temática étnico-racial é pauta das reuniões desses órgãos? Qual é o espaço reservado para a proposição de ações em favor da ERER e da melhoria da qualidade das relações sociais de maneira ampla?

Essas são algumas das indagações que a escola e os(as) professores(as) precisam se fazer; são questões que desafiam e convocam para as mudanças necessárias. Nas palavras de Lopes:

A instituição de ensino, como parte integrante dessa sociedade que se sabe excludente, preconceituosa e discriminadora, mas que também reconhece que é hora de alterar o status quo, precisa envidar esforços para mudanças estruturais indispensáveis que assegurem sua nova configuração e atuação. É urgente criar na escola situações que estimulem a autoestima, a autoimagem e o autoconceito positivos; que diminuam os altos índices de marginalização social a que são submetidas populações vítimas de discriminação. A escola deve constituir-se num instrumento eficaz de promoção étnico-racial, de combate às diferentes formas de exclusão a que é submetida parte considerável da sociedade brasileira. É preciso que se transforme em comunidade de aprendizagem, onde as transformações do mundo devem começar a ocorrer de modo planejado, realizadas coletivamente por todos os envolvidos com a educação escolar: equipe diretiva, pessoal do apoio pedagógico, professores e alunos, pais e comunidades do entorno. (LOPES, 2016, p. 326)

As respostas plausíveis às questões supracitadas assinalam alguns caminhos para o reconhecimento do direito à diversidade étnico-racial. Como se pode observar, pelas ações permanentes que o reconheci-

mento do direito à diversidade étnico-racial suscita da escola, para que as práticas inclusivas deixem de ser individuais e isoladas e para que a política seja plenamente atendida, há muito a ser feito e parte disso compete à escola, aos(as) gestores(as) escolares e aos(as) professores(as).

Considerações finais

Para Cury (2002, p. 259), “declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado”.

Considerando, portanto, a perspectiva teórica apresentada e o processo histórico que levou a temática étnico-racial para a composição da parte comum do currículo escolar da Educação Básica, é evidente que o desejo pela conquista (reconhecimento jurídico) do direito à diversidade étnico-racial – de vinte anos atrás, quando houve a aprovação da Lei 10.639/03 – foi suplantado pelo do reconhecimento social, pois é esse que vai legitimá-lo.

Com o processo de universalização da Educação Básica alcançado ao longo dos últimos trinta e quatro anos com a promulgação da Constituição Cidadã, a quase totalidade das crianças e adolescentes tiveram ou têm a oportunidade de vivenciar a educação escolar. Na prática, a escola pública, sobretudo, tornou-se a escola das massas, mas não a da igualdade, como afirma Dubet (2003; 2003a). No entendimento do autor, bem como de outros (BOURDIEU, 2007; BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001; FREIRE, 2013), mesmo que as oportunidades educacionais, desde a infância, tenham sido expandidas em várias partes do

mundo, há uma cultura escolar legitimadora de processos de segregação, seleção e exclusão.

Se ainda é preciso insistir na necessidade de a escola não negar o racismo sofrido pelas crianças e pelos(as) estudantes negros(as) deste país e não invisibilizar suas histórias de vida e todas as dificuldades que enfrentam para progredir em suas aprendizagens, dadas as defasagens de toda a ordem (capital, social, cultural etc.) – que ainda carregam consigo como legado de tempos de outrora que insistem em fazer-se atuais –, pode-se afirmar que, em se tratando da escola e do direito à diversidade étnico-racial, “[...] uma coisa é um direito; outra, a promessa de um direito futuro. Uma coisa é um direito atual; outra, um direito potencial”, como afirma Bobbio (1992, p. 83). Nesse caso, ainda é preciso avançar (e esperançar) em direção aos caminhos por tantos(as) já sinalizados.

Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013).
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho de 2004.
- BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. 11. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA: Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escrítos de Educação**. São Paulo: Vozes, 1998, p. 39-64.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (org.). **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002.

DE MELO MATTOS, Michele Morgane; **GUIMARÃES**, Cristiane Suzart Cop; **BASÍLIO**, Priscila. A pandemia e a desigualdade no Brasil: O que a educação tem a ver com isso? **Sensos-e**, v. 8, n. 1, p. 12-21, 2021.

DOS REIS, Diego. Pandemia e desigualdades raciais na educação brasileira: olhares crí(p)ticos. **SciELO Preprints**, 2021.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Tradução Sérgio Miola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 29-45, 2003a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

LEMONS, Caroline Caldas. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem**: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul – 1988-2013). 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Caxias do Sul, 2015.

LOPES, Véra Neusa. Indicadores em História e Cultura afro-brasileira e indígena: referenciais para avaliação institucional da educação nos diferentes sistemas escolares. In: **FERNANDES**, Evandro; **CINEL**, Nora Cecilia Lima Boccacio; **LOPES**, Véra Neusa (Orgs.). **Da África aos indígenas do Brasil**: caminhos para o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e indígena. 1^a ed. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

PERINI, Erica Rezende; **CIPRIANI**, Flávia Marcele. Os reflexos da pandemia da Covid-19 na vida de estudantes pretos e pardos do Brasil. **Cadernos de Aplicação**, v. 34, n. 2, 2021.

SILVEIRA, Cristiane da; **TELES**, Luciano Everton Costa. Educação e relações étnico-raciais: o Movimento Negro no Brasil a emergência da Lei 10.639/03. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 8, n. 13, p. 276-286, 2014.

STECANELA, Nilda; **LEMONS**, Caroline Caldas. Direito à educação: da conquista ao reconhecimento. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 1, p. 168-185, 2020.

UNESCO. Reimaginar nossos futuros juntos – Um novo contrato social para a educação. **Relatório da Comissão Internacional Sobre os Futuros da Educação**. Brasília. Representação da UNESCO no Brasil, 2022.

POR UMA ESCOLA PARA OS ANORMAIS

Rudson Adriano Rossato da Luz
Doutorando em Educação

Vanderlei Carbonara
Doutor em Educação

Considerações iniciais: nossas escolas realmente são para “todes”?

A escola é um local onde a norma se faz presente o tempo todo na tentativa de “capturar subjetividades” (BENTO, 2021, p. 239), sendo “o lugar onde se marcam os vencedores e os vencidos com um signo que acaba por se transformar num rosto” (PRECIADO, 2020, p. 196). Pensada a partir dos princípios modernos, estrutura-se na e por meio da identidade, existindo pouco ou nenhum lugar para a manifestação das diferenças. No entanto, ocorre que o ser humano é único e plural, não havendo a possibilidade de ser capturado pela norma. Daí o conflito, pois numa escola onde a diferença é negada, tampouco há espaço para uma plena democracia, visto que parte dos estudantes não se sentirá contemplado e muito menos acolhido, em razão de estarem em desacordo com as normas, quer elas em relação aos gêneros e às sexualidades⁷, quer a outras questões (que podem ir desde a raça/etnia, até a alguma necessidade educacional especial), o que acaba por “produzir nos sujeitos a incômoda e terrível certeza de que ele não é normal e de

⁷ Optamos por usar os termos *gêneros* e *sexualidades*, no plural, tendo em vista, justamente, as diferentes manifestações dos indivíduos, as quais não ficam resumidas num gênero ou numa sexualidade, tampouco dentro de estruturas binárias.

que, se ele se sente fora do lugar, é porque não existe lugar para ele” (BENTO, 2011, p. 558).

Em razão disso, entendemos ser importante discutir o quão problemático é naturalizar uma norma. Aqui, em específico, as normas para os gêneros e as sexualidades. Para tanto, utilizaremos dos estudos de Michel Foucault (2001), Judith Butler (2019) e Paul B. Preciado (2014; 2020), dentre outros autores, para analisar como se constroem essas normas, defendendo a ideia de que elas não possuem qualquer natureza. Após isso, a partir de Lévinas (2011) e Carbonara (2013), discutiremos acerca da impossibilidade de englobar o outro numa norma e como essas tentativas ferem a alteridade da pessoa, contribuindo para o não acolhimento do estudante na escola. Ainda, tentaremos apresentar algumas pistas de como se pensar uma escola para os anormais⁸, ou seja, para aqueles que estão fora das normas para gêneros e sexualidades, pois entendemos que, numa escola onde os que estão fora da norma (anormais) não são acolhidos, a democracia não é plenamente exercida. Passemos, então, a falar da escola.

Escola, gêneros e sexualidades

Desde o seu nascimento, a escola estabelece-se como um espaço de reprodução e reafirmação das normas, as quais tendem a anular a subjetividade dos estudantes. Em se falando de gêneros e sexualidades, ela “tem se mostrado historicamente como uma instituição do fracasso em lidar com as homossexualidades, as bissexualidades, as travestilidades, as transexualidades” (BENTO, 2021, p. 240). Para Preciado (2020, p. 195), “a escola é o primeiro espaço de aprendizado da violência de gênero e sexual”. Cabe-nos, aqui, pensar

⁸ Foucault (2001).

o porquê dessas reiteradas violências físicas, psíquicas e simbólicas pelas quais nós – dissidentes sexuais e de gênero – somos submetidos no espaço escolar, lembrando que essas violências são um reflexo do que ocorre na sociedade⁹.

Foucault (2021) realiza um trabalho arqueológico acerca dessa construção social que ocorre em torno da sexualidade, na tentativa de buscar as suas origens. Dentro as várias questões trazidas, o autor diz que ainda no século XVIII, apesar de não se falar sobre sexo nas escolas, continuamente se tratava sobre o assunto: desde a disposição da sala, até os regulamentos, todos como dispositivos de vigilância do sexo. Dessa maneira, também aqui a discussão se torna uma questão pública, visto que:

Os médicos se dirigem aos diretores dos estabelecimentos e aos professores, também dão conselhos às famílias; os pedagogos fazem projetos e os submetem às autoridades; os professores se voltam para os alunos, fazem-lhes recomendações e para eles redigem livros de exortação, cheios de conselhos médicos e de exemplos edificantes. Toda uma literatura de preceitos, pareceres, observações, advertências médicas, casos clínicos, esquemas de reforma e planos de instituições ideais, prolifera em torno do colegial e de seu sexo. Com Basedow e o movimento “filantrópico” alemão, essa co-

⁹ Dentre os vários relatórios apresentados anualmente acerca da violência pela qual somos submetidos, sugerimos a leitura do documento *Mortes e Violências Contra LGBTI+ no Brasil: dossier 2021*, organizado pelas ONGs Acontece Arte e Política LGBTI+, Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) e Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT), lançado no mês de maio de 2022. ACONTECE ARTE E POLÍTICA LGBTI+; ANTRA; ABGLT. **Mortes e Violências Contra LGBTI+ no Brasil: dossier 2021.** Florianópolis: Acontece Arte e Política LGBTI+; ANTRA; ABGLT, 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/wp-content/uploads/2022/05/Dossie-de-Mortes-e-Violencias-Contra-LGBTI-no-Brasil-2021-ACONTECE-ANTRA-ABGLT-1.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2022.

locação do sexo adolescente no discurso assume amplitude considerável (FOUCAULT, 2021, p. 31-32).

Dessa forma, podemos entender que tanto no século XVIII (ao qual Foucault se referia) como hoje, “não se fala menos de sexo, pelo contrário. Fala-se dele de outra maneira; são outras pessoas que falam, a partir de outros pontos de vista, para obter outros efeitos” (FOUCAULT, 2021, p. 30). A questão aqui é: *quem fala, de onde fala e porque fala*. Há, através do discurso, o controle do que pode ou não ser dito acerca do tema.

Atualmente, há um discurso institucionalizado por parte de autoridades políticas e religiosas sobre a palavra ‘gênero’, o qual foi utilizada, inclusive, como argumento para retirar esse termo do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), bem como de muitos planos estaduais e municipais, ao mesmo tempo que se reforçam discursos LGBTfóbicos na tentativa de reiterar a heterossexualidade compulsória¹⁰ e a heteronormatividade¹¹ dentro da escola.

¹⁰ Segundo Colling e Nogueira (2015, p. 178), “a heterossexualidade compulsória consiste na exigência de que todos os sujeitos sejam heterossexuais, isto é, se apresenta como única forma considerada normal de vivência da sexualidade. Essa ordem social/sexual se estrutura através do dualismo heterossexualidade *versus* homossexualidade, sendo que a heterossexualidade é naturalizada e se torna compulsória. Isso ocorre, por exemplo, quando buscamos as causas da homossexualidade, um fetiche vigente ainda hoje inclusive entre militantes e pesquisadores que se dizem pró-LGBT. Ao tentar identificar o que torna uma pessoa homossexual, colocamos a heterossexualidade como padrão, como um princípio na vida humana, do qual, por algum motivo, alguns se desviam”.

¹¹ Conforme Colling e Nogueira (2015, p. 181), o conceito de heteronormatividade “foi criado em 1991, por Michael Warner, que busca dar conta de uma nova ordem social. Isto é, se antes essa ordem exigia que todos fossem heterossexuais, hoje a ordem sexual exige que todos, heterossexuais ou não, organizem suas vidas conforme o modelo ‘supostamente coerente da heterossexualidade’”.

Isso reforça a ideia de Bento (2021), quando afirma que “gênero é uma categoria política. Não é uma categoria biomédica, diagnóstica, como ainda insiste a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM-5” (BENTO, 2021, p. 243), reforçando assim, nosso argumento de que não há natureza quando falamos de gêneros e sexualidades: o que há são construções sócio-históricas e políticas, cristalizadas e disseminadas *na e pela cultura*.

Nesse sentido, tais noções supõem um corpo natural, um sexo natural sobre o qual se constitui o gênero, como se o gênero fosse uma tradução cultural do sexo. Consoante isso, para Preciado (2014, p. 25), o sexo não é “nem um lugar biológico preciso nem uma pulsão natural”, mas, sim, uma tecnologia de dominação, a qual produz a feminilidade e a masculinidade, num processo de naturalização dessa única possibilidade do indivíduo se manifestar. Nesse processo, ocorre uma “operação tecnológica de redução, que consiste em extrair determinadas partes da totalidade do corpo e isolá-las para fazer delas significantes sexuais” (PRECIADO, 2014, p. 26). Isso porque a heterossexualidade não nasce com o indivíduo; ela necessita ser reinscrita nesse corpo, por meio da repetição contínua da norma, a qual é entendida como natural, sendo essa uma das grandes contradições desse “sistema sexo-gênero”, segundo Butler (2019), uma vez que é visto como algo correspondente. Assim, naturalizamos a ideia de que quando se fala de “sexo”, automaticamente se fala de “gênero”. Um exemplo disso é o da ultrassonografia, quando o médico fala que a criança “é uma menina” ou “é um menino”; essa criança já é trazida para dentro de uma lógica heterocisgênera¹².

¹² Dentro de uma matriz identitária, pessoas heterocisgêneras são aquelas que manifestam sua sexualidade de acordo com a sua genitália de nascimento (cisgênero) e possuem desejo

O problema é que tomamos essa construção como uma verdade absoluta e transformamos ela numa norma, a fim de deslegitimar qualquer outra possibilidade diferente. Por conta disso, aqueles que não seguem essa norma heterocisgênera são marcados como anormais. Em nome dessa norma, muito se defende a ideia de que a escola não deve trazer para a discussão as questões sobre gêneros e sexualidades. Esse silenciamento reforça a norma, visto que, nas palavras de Weeks (2022, p. 78), “uma norma talvez não necessite de uma definição explícita; ela se torna o quadro de referência que é tomado como dado para o modo como pensamos; ela é parte do ar que respiramos” e serve para legitimar discursos que, na maioria das vezes, versam sobre a “defesa das crianças”, ancorado sobre a falácia da “ideologia de gênero”. Mas e como ficam as crianças anormais? Aquelas que não são englobadas por essa norma? E, mais:

Quem defende os direitos da criança diferente? Quem defende os direitos do menino que gosta de vestir rosa? E da menina que sonha em se casar com a melhor amiga? Quem defende os direitos da criança homossexual, da criança transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança mudar de gênero caso deseje? O direito da criança à livre autodeterminação sexual e de gênero? Quem defende o direito da criança de crescer num mundo sem violência de gênero e sexual? (PRECIADO, 2020, p. 70).

Uma escola que realmente deseja ser democrática necessita ser um espaço que acolha todas as diferenças. Caso contrário, continuará sendo reproduutora de uma lógica social que exclui os anormais, os que não se encaixam dentro das normas para os gêneros e as sexualidades. Continuará sendo, segundo Preciado (2020, p. 196) “uma fábrica de subjetivação: uma ins-

sexual por uma pessoa do gênero oposto (heterossexual), sendo essa a manifestação da sexualidade entendida como “normal”.

tituição disciplinar cujo objetivo é a normalização de gênero sexual”, onde “cada criança deve expressar um único e definitivo gênero: aquele que lhe foi designado ao nascer”.

A escola não pode continuar sendo um dos ambientes mais difíceis para que os estudantes possam manifestar sua sexualidade caso ela seja diferente do normal (heterocisgênero), isto é, não pode continuar sendo esse espaço que entende que todos são heterossexuais, negando todas as outras possibilidades. Consoante Louro (2001, p. 30), o “lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância”. Além disso, pelo medo de conversar sobre o assunto, tem-se a ideia de que o corpo parece ter ficado fora da escola (LOURO, 2000). Há uma separação entre corpo e mente, tornando o tema da sexualidade como um tabu, o qual não deve ser mencionado, justamente no espaço onde a pessoa passa os seus primeiros anos de vida (em torno de 15 anos da Educação Básica), quando ocorre o seu desenvolvimento e suas descobertas em relação ao corpo e à sexualidade.

Educação como abertura às diferenças

Em contraposição aos determinismos e à naturalização das normas para os gêneros e as sexualidades, defendemos aqui, a partir de Emmanuel Lévinas (2011), que o ser humano é todo inteiro possibilidades, abertura ao estranho, ao inesperado e ao indeterminável. Cabe à escola acolher as diferentes constituições dos estudantes, através de um olhar sensível às diferenças, dado que “os processos educativos não podem estar na contra-mão da constituição da humanidade e que, portanto, a formação do sujeito deve principiar pela sensibilidade” (CARBONARA, 2013, p. 54).

No entanto, cabe perguntar: como pensar uma educação que transcendia as questões normativas, as quais insistem em aniquilar as subjetividades? Para Lévinas (2011, p. 30), concerne a “pensar a possibilidade de um arrancamento à essência. Para ir onde? A que região nos leva? A que plano ontológico se refere? Mas o arrancamento à essência contesta o privilégio incondicional da questão: onde? Ele significa o não-lugar”.

Essa é a questão: uma educação sensível às diferenças proporciona uma experiência de acolhimento a cada estudante, independentemente das suas subjetividades. Uma escola que opera a partir das diferenças não se preocupa com atividades, brincadeiras ou filas para meninos e para meninas, pois entende que não há o porquê de realizar esse tipo de classificação. Não há uma representação binária de causa e efeito, tampouco está em discussão que se um menino brincar de boneca, ou se uma menina jogar futebol, isso irá o “influenciar” em relação à sexualidade. Têm-se presente que a sexualidade é uma dimensão constitutiva de cada pessoa, e que só nos resta acolher eticamente a cada um, na sua singularidade. Um acolhimento que se dá como um acontecimento ético.

Miranda (2014, p. 471) corrobora com essa ideia, afirmando que:

Pensar a educação como acontecimento ético implica fazer da experiência educativa um lugar de encontro com o Outro; significa, de modo contrário à relação que visa à objetivação do Outro na educação, estar disposto a lançar-se a novos horizontes desconhecidos, expondo-se, com isso, ao inesperado, ao imprevisível, ao irreduzível do Outro, com todos os riscos que o encontro exige e toda insegurança e inquietação que ele provoca.

Cabe à escola ser um espaço de encontro e acolhimento das diferenças. Para isso, faz-se importante nos

despirmos das certezas e verdades absolutas acerca dos gêneros e sexualidades, abrindo espaço para as manifestações das *diferenças*. E isso vai além de discutir sobre identidades, já que, por mais que tratemos de questões acerca da comunidade LGBTIA+, ainda estamos dentro de padrões que definem muito bem cada um dentro desse grupo. O que trazemos aqui é outra perspectiva: a diferença pela diferença, pois todos somos diferentes.

Ademais, contra a falácia da “ideologia de gênero”, assumimos aqui a ideia de Emmanuel Lévinas quanto à separação. Nesse sentido, abordarmos sobre gêneros e sexualidades não irá incentivar nenhum estudante a “ser” algo, visto que a maneira como cada um de nós se constitui é única e não pode ser influenciada pelo outro. O que se busca é trazer para dentro do espaço escolar a discussão acerca das diferentes existências, das múltiplas formas de estar no mundo, sempre abordando a legitimidade de todas elas. O que queremos, na verdade, é apresentar a ideia de que todos somos diferentes, de que a sociedade se estrutura *na e pela* diferença, cabendo apenas o acolhimento do outro.

Sob esse viés, Lévinas (2011, p. 103) afirma que:

Estar em contacto: não é nem investir outrem, para anular sua alteridade, nem suprimir-me no outro. No próprio contacto, aquele que toca e aquele que é tocado separam-se como se o tocado, afastando-se sempre já outro, não tivesse nada em *comum* comigo (grifo do autor).

Para corroborar com esse argumento, trazemos aqui que a grande maioria dos dissidentes sexuais e de gênero (aqueles que não se encaixam dentro das normas para os gêneros e as sexualidades) nasceu e foi criada por famílias chamadas “tradicionais”, formadas por mãe e pai heterocisgêneros. Dessa maneira, mais uma vez recorremos à ideia de que gêneros e

sexualidades não são possíveis de serem ensinados, tampouco nenhuma criança pode ser influenciada em relação a isso, visto que é uma dimensão subjetiva, a qual faz parte da constituição de cada pessoa, que é única.

A escola, historicamente, tenta moldar a subjetividade dos estudantes, inclusive no que diz respeito aos gêneros e às sexualidades. Em contraposição a essa ideia, defendemos aqui subjetividades livres, que não sejam aniquiladas por discursos normatizantes e totalitários, visto que “existir não é precedido e nem precede qualquer essência: é apenas existência” (CARBONARA, 2013, p. 64). Cabe à escola, então, acolher as diferentes existências, sendo um espaço onde os estudantes possam sentir-se seguros para se manifestarem. Dessa forma, poderá ser realmente um espaço democrático, então, para “todes”!

Considerações finais: por uma escola que acolha as diferenças

Propusemo-nos, nestas páginas, a problematizar como a sociedade – e, por conseguinte, a escola – opera dentro de uma lógica totalizante acerca dos gêneros e das sexualidades. Nessa lógica, há uma maneira natural: a heterocisgênera, na qual todas as pessoas devem se encaixar. Qualquer outra manifestação diferente é vista como antinatural e anormal, devendo ser aniquilada. Ocorre que, dessa maneira, a escola – e, em especial, a escola pública – acaba por ser um espaço não democrático, pois não possibilita o pleno desenvolvimento a todos os estudantes. Ora, se defendemos uma escola que seja realmente para todos os estudantes, ela precisa estar atenta e acolher as diferentes manifestações do humano. Da mesma forma, se queremos ter um discurso coerente quanto à

defesa das crianças, é necessário que realmente todas as crianças sejam defendidas, inclusive aquelas que não se enquadram dentro das normas para os gêneros e as sexualidades.

Estudantes gays, lésbicas, transexuais, bissexuais, dentre outras possibilidades, existem e não mudarão sua maneira de estar no mundo, mesmo que a escola insista em anular suas subjetividades. O que teremos, então, é um espaço hostil para essas pessoas, o que não contribuirá para o aprendizado, e sim para a evasão. Perde a escola; e perdem os estudantes. Perde, ainda, a democracia, dado que uma parcela da sociedade acaba por ter menos espaço e voz. Com isso, os discursos de uma escola para todos e que defende as crianças acaba sendo um tanto quanto hipócrita!

Há todo um outro mundo, o qual não pode ser desconsiderado. O ser humano é um ser de possibilidades; negar isso é negar a subjetividade de cada pessoa. Por isso, nossa defesa por uma escola que realmente seja um espaço de acolhimento para todos; e mais: com suas diferenças. A escola não pode ser um local onde os estudantes pensem ser errada ou anormal suas maneiras de existirem e de estarem no mundo. Acreditamos numa escola plural, que acolha todas as diferenças dos estudantes e onde não tenha lugar para o preconceito.

Referências

- BENTO, Berenice. **Brasil, ano zero:** estado, gênero e violência. Salvador: EDUFBA, 2021.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, 549-559, 2011.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero:** feminismo e a subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- CARBONARA, Vanderlei. **Educação, ética e diálogo desde Lévinas a Gadamer.** 2013. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica

do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2013. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3736>. Acesso em: 01 out. 2022.

COLLING, Leandro; NOGUEIRA, Gilmaro. Relacionados mas diferentes: sobre os conceitos de homofobia, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade. In: Alexsandro Rodrigues; Catarina Dallapicula; Sérgio Rodrigo da Silva Ferreira (Orgs.). **Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação.** Vitória: EDUFES, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais:** curso do Collège de France (1974 – 1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista de Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 541–553, 2001.

LÉVINAS, Emmanuel. **De outro modo que ser ou para lá da essência.** Tradução de José Luis Pérez e Lavínia Leal Pereira. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011.

LUZ, Rudson Adriano Rossato da. **Para além da identidade:** um percurso sobre educação e sexualidade, a partir de Lévinas e Butler. 2020. 96 f. Dissertação – (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul. 2020. Disponível em: <https://repositorio.Ucs.Br/xmlui/handle/11338/6831>. Acesso em: 23 abr. 22.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque de. Levinas e a reconstrução da subjetividade ética: aproximações com o campo da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 57, p. 461-475, 2014.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrasexual:** práticas subversivas de identidade sexual. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n. 1 Edições, 2014.

PRECIADO, Paul B. **Um Apartamento em Urano:** crônicas da travessia. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

POSSIBILIDADES DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

*Mirley Tereza Correia da Costa Witschoreck
Doutora em Educação*

Introdução

Um trabalho tem sentido para uma pessoa quando ela o acha importante, útil e legítimo (Edgar Morin).

A epígrafe deste texto nos provoca a pensar sobre a função e o papel da educação que, assim como o trabalho, para ter sentido para alguém, precisa ser importante, útil e legítima. Mas como fazer isso se, por exemplo, um estudante de escola pública, para além da instrumentalização para o trabalho, não tiver a possibilidade de aprender sobre uma nova língua e cultura, e assim ter a possibilidade de constituir sua subjetividade a partir do outro, da língua e da cultura do outro, legitimando-o na sua alteridade? Nessa dimensão, o Ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas públicas assume a configuração de importante ferramenta de inclusão social que é, ainda, pouco explorada em sua potência.

Pensar a educação como crítica, reflexiva, libertadora e emancipatória, exige de nós, profissionais da educação, um olhar consciente em várias direções: aspectos pedagógicos, sociais, políticos, econômicos, entre outros, sem perder de vista a função social e política da aprendizagem de uma língua estrangeira (WITSCHORECK, 2021). Mas de qual educação estamos falando? Segundo Witschoreck (2021), o con-

ceito de Educação em Paulo Freire é construído por dimensões interdependentes em que interagem, entre muitos elementos, o educador, o educando, a escola como um espaço cheio de significação, a política e o mundo. É a interação constante entre esses elementos que constrói pontes que edificam a escola pública, inclusiva e democrática.

Nessa esteira, a escola pública que se pretenda inclusiva e democrática reconhece que a educação precisa acolher o estudante independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, étnicas e linguísticas, entre outras. Ao reconhecer que cada estudante tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, a escola compromete-se com uma educação que educa para a vida e constrói uma sociedade mais integradora. Isso significa que, além de ser garantidora do acesso universal à educação, ela deveria oportunizar também o acolhimento a todos os estudantes nas suas diferenças. Porém, no ano em que comemoramos quinze anos da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (BRASIL, 2008) parece-me que há muito ainda para se fazer.

Por conseguinte, olhar com intencionalidade para as ações que acontecem ou que podem acontecer nos espaços da escola é promover um espaço de reflexão e de caminhos possíveis para qualificar e transformar os espaços escolares. Diante desse constante desafio de promover diálogos que possibilitem reorganizar, reinventar e qualificar o espaço escolar para atender às mais diversas necessidades educacionais e sociais, em busca de uma escola inclusiva e acolhedora para a comunidade em geral, é que me debruço, neste texto,

sobre a importância do ensino de línguas estrangeiras nesse processo.

Nessa nova/outra geografia, o lugar da educação tem seus territórios e fronteiras ampliados e se articula na premissa de que estamos, constantemente, aprendendo e ensinando; e reaprendendo a ensinar e aprender – a todos. Logo, quando as escolas públicas brasileiras reconhecem as possíveis contribuições do ensino de LE, elas fortalecem o entendimento de que aprender línguas serve como instrumento para o acesso ao conhecimento e como “equalizador das oportunidades sociais” na medida em que contribui para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural do indivíduo (BOHN, 2000).

Por tal razão, e preocupada com os constantes retrocessos das políticas linguísticas que regulamentam o ensino de LE no Brasil, que excluem e dificultam o acesso do educando, sobretudo nas escolas públicas, à aprendizagem de línguas, é que busco discutir a relevância social do ensino de línguas estrangeiras. Ou seja, conhecer e compreender as contribuições desse componente curricular para a inclusão do educando na escola e, portanto, na sociedade que o cerca e no mundo.

Infelizmente, e de forma contraditória ao que se espera de uma escola democrática e inclusiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras nas diferentes etapas de ensino, exclui a obrigatoriedade do ensino de outras línguas estrangeiras, que não a Língua Inglesa em sua redação. Algo que me parece contraditório porque deixa de considerar um cenário intercultural, marcado historicamente pelos processos imigratórios que fizeram com que a socieda-

de brasileira se constituísse de forma plurilingüística. Deixa-se de oferecer, por consequência, a opção de se estudar outras línguas e assume-se o entendimento de que a Língua Inglesa é a única forma, respaldada pelo Estado, que propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos estudantes no mundo social cada vez mais globalizado (BRASIL, 2017, p. 241). Ainda no texto da BNCC são tecidos argumentos para justificar a opção pela Língua Inglesa e não outra língua, o que por si só já seria suficiente para a escrita de um ou mais artigos apenas com esse recorte. No entanto, como a lente que direciona este meu texto é a da inclusão atenho-me a uma transcrição literal da Base:

Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a **todos** o acesso aos saberes linguísticos **necessários** para engajamento e participação, contribuindo para o **agenciamento crítico dos estudantes** e para o **exercício da cidadania ativa**, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade dos estudos (BRASIL, 2017, p. 241) (grifos meus).

De forma breve posso afirmar que se fere, por exemplo, o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) que preconizam que para a inclusão de uma língua no currículo ela “[...] deve ser determinada entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre seu uso efetivo pela população” (BRASIL, 1998, p. 20). Assim, o ensino de línguas se justificaria pelo viés cultural e pelos seus usos efetivos nas sociedades contemporâneas, o que favoreceria a compreensão do próprio contexto social em que o/s estudante/s está/estão inserido/s.

É possível afirmar, portanto, que o ensino de uma língua (a inglesa) pode dar acesso a **todos estudantes** e a **todos os saberes linguísticos necessários ao exer-**

cício de uma cidadania crítica e ativa? Entendo que a resposta óbvia é: não! Mas outras perguntas podem ser trazidas para a discussão ainda nesta dimensão. Por exemplo: Como a escola brasileira tem lidado com a escolarização em contextos em que línguas de imigração, como línguas de herança, ainda estão presentes? Que estatuto essas línguas têm na escola em sociedades contemporâneas, sociedades em que os conhecimentos de línguas internacionais de prestígio costumam ser valorizados como um capital cultural? Como “o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura”, conforme apregoa a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), tem sido considerado na educação formal?

Todos esses destaques foram trazidos para justificar a importância do ensino de línguas estrangeiras na escola – algo com que compartilho – na perspectiva inclusiva e, ao mesmo tempo, para deixar evidente meu posicionamento contrário à obrigatoriedade apenas do ensino de Língua Inglesa de acordo com a BNCC, o que é da ordem da arbitrariedade e da segregação das possibilidades trazidas pela aprendizagem de outras línguas. Ou seja, contradiz a perspectiva da inclusão social. Na sequência, apresento o conceito de inclusão adotado neste capítulo.

Inclusão social: algumas reflexões

O conceito de inclusão adotado neste trabalho parte do entendimento de que no ambiente escolar todos os estudantes têm o direito de participar e de se envolver nas atividades diárias de aprendizagem independentemente de suas condições físicas, mentais, sociais, psicológicas, culturais, de raça, de credo ou de cor, etc. A inclusão aqui pressupõe uma prática

escolar pautada na diversidade que reconhece a legitimidade do outro na sua diferença.

Para Vigotski (1989, p. 98), a escola é vista como um espaço que oportuniza não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também a integração social enquanto um espaço que cria ferramentas que podem oferecer às crianças e aos adolescentes meios para o desenvolvimento de uma efetiva participação social. Para ele,

[...] a educação se considera como uma parte da vida social e como a organização da participação da criança nesta vida. A educação e o ensino na sociedade, através da sociedade e para a sociedade, constituem a base da educação social (VIGOSTSKI, 1989, p. 98).

Esta educação social tem uma estrutura maior e mais ampla do que a educação restrita ao currículo escolar e ao próprio ambiente da escola. Ela envolve outros ambientes e outras situações de aprendizagem como as experienciadas em família, em clubes, museus, igrejas, etc. Entendo que o espaço em sala de aula deve ser valorizado e ressignificado, por representar o espaço formal em que ocorrem situações de interação e de aprendizagem. Conhecer como os processos educativos funcionam e se constituem é importante, pois a partir desse conhecimento as práticas pedagógicas podem ser repensadas e as atividades colaborativas podem ganhar um novo significado. É um espaço de significação em que a interação com o outro possibilita a construção de sentido e a aquisição do conhecimento. Mas não é o único meio.

Para Vigotski, o educando é um sujeito historicamente inserido no processo de construção do conhecimento e, por esse motivo, a experiência social que ele tem, em associação com o diálogo, fortalece e

favorece a aprendizagem para além da escola, não é algo substitutivo, mas complementar.

[...] a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico. Em termos rigorosos, do ponto de vista científico não se pode educar o outro. É impossível exercer influência imediata e provocar mudanças no organismo alheio, é possível apenas a própria pessoa educar-se, ou seja, modificar as suas reações inatas através da própria experiência (VIGOTISKI, 2001, p. 63).

Ou seja, Vigotski defendeu em seus trabalhos uma educação social em uma nova escola que inseria tanto pessoas com deficiência, quanto aquelas sem deficiência, fazia a defesa de uma escola integradora, acolhedora a todas as crianças. Sob essa égide, o olhar recaía na potencialidade que a escola tinha (e tem ainda) de transformar a realidade dos educandos ao integrá-los na sociedade e não apenas de se ocupar da transmissão dos conteúdos curriculares. Dessa forma, percebemos a relevância do social para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, não só de língua estrangeira, mas também como condição essencial para a formação do indivíduo enquanto *sujeito-aprendiz*. Aprender uma nova língua é criar um novo **Eu** diante de um novo mundo que se abre para o *sujeito-aprendiz*.

Freire (2010) desenvolveu em seus trabalhos uma pedagogia da inclusão, uma pedagogia em defesa das diferenças e contra os vários tipos de preconceito, mas vale dizer que ele não se ocupou especificamente do debate sobre a educação inclusiva no que se referia à inclusão de pessoas com deficiência. Para Freire, uma educação para **todos** não deveria entrar nas especificidades de cada sujeito, mas sim pensar em alternativas para minimizá-las e, em práticas pedagógicas capazes de incluir com maior equidade aqueles que traziam consigo experiências desiguais. O

pensamento freireano reflete sobre a ideologia dominante que exclui o diferente e que o coloca na condição de inferioridade em função da manutenção do *status quo*. Para o autor, contra esse pensamento fatalista existe a escuta, o olhar para o outro com respeito e dignidade,

[...] aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se descrimino o menino ou a menina pobre, a menina e o menino negro, o menino índio, a menina rica; se descrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-la [...]. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la (FREIRE, 2010, p. 136).

Para se opor à manutenção de ações que negam e desqualificam o diferente, Freire edifica um pensamento que coloca o ser humano como sujeito capaz de intervir na história, na política, na cultura e no mundo. Freire busca e defende o direito à igualdade que possibilita uma práxis libertadora na qual os sujeitos vivenciam uma prática que problematiza o cotidiano e buscam superar as adversidades. É o engajamento na luta pela superação e transformação do mundo no qual vivemos.

Nessa perspectiva, a escola passa a ser vista como um espaço para transformar e ressignificar a relação entre o educando e o mundo. E é por meio da participação da comunidade que as mudanças podem ser engendradas a partir da construção de um projeto político e pedagógico inclusivo.

Para Freire (1992), a escola precisa se transformar a fim de oferecer uma educação para todos e isso só é possível com o desenvolvimento integral da criança e do adolescente. É recorrente em Freire a discussão da função social e política da escola em busca da valorização da heterogeneidade humana, pois o re-

conhecimento da diversidade promove uma educação mais humana e igualitária. Nessa direção é preciso olhar para a diferença como algo que nos torna únicos, como experiência de uma erupção – que nos provoca o pensamento e o olhar – e que torna possível outras formas de alteridade.

[...] é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenados à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz (FREIRE, 1992, p. 99).

Em Freire, o conceito de homogeneidade *versus* heterogeneidade reflete a oposição entre duas concepções: a educação bancária e a educação libertadora. Na educação bancária a inclusão é desconsiderada, o educando apenas recebe o conteúdo como se fosse um depósito de informações; já a educação libertadora é uma educação problematizadora, que questiona e que agrupa. Nela, prioriza-se a inclusão, a integração, tanto educador quanto educando trabalham numa relação horizontal em que estabelecem constantes diálogos, pois ambos estão no mundo e com o mundo. Para Freire (2001, p. 85): “[...] mulheres e homens se tornam seres ‘roubados’ se lhes negamos a condição de partícipes da produção do amanhã”. Se isso ocorre, gera-se um desequilíbrio que tensiona ainda mais os modos de ser. Faz-se necessário, portanto, problematizar a relação entre desenvolvimento e educação e, com grande preocupação, refletir criticamente sobre o objetivo da escola (sua finalidade) e a forma como a instituição escolar tem tratado os diferentes. De acordo com Haddad,

Uma visão restrita da relação entre desenvolvimento e educação pode orientar os processos educacionais apenas à sua dimensão de formação de mão de obra para

atender às necessidades do mercado de trabalho e consumo, sem questionar o tipo de desenvolvimento que temos e suas consequências sociais, culturais e ambientais, restringindo a participação cidadã (HADDAD, 2013, p. 08).

Diante do que foi exposto até aqui, pensar em inclusão de uma maneira ampla contribui com a emergência de ações e reflexões que se opõem às práticas de exclusão e edificam o pensamento de uma educação social. Ao defendermos a construção de uma escola que atenda à diversidade e que seja afetada pelos preceitos da inclusão promovemos ações pedagógicas direcionadas ao processo educativo para todos, investimos em um currículo pautado no respeito às diversidades e numa aprendizagem e ensino que promovam a interação entre os educandos, o que resulta em uma educação para a vida, formadora de cidadãos críticos e participativos.

Concluindo, a inclusão social envolve também a dimensão da educação inclusiva porque, como bem explicitam Vigotski e Freire, há certa indissociabilidade entre as experiências de aprendizagem vivenciadas pelos diferentes sujeitos da e na escola, dentro e fora dela. São conceitos que se complementam e se mesclam, que não podem prescindir um do outro, que precisam ser tomados de maneira orgânica e, porque não, holística.

A educação holística não é possível em um sistema educacional fragmentado, em que os tempos, os espaços e os facilitadores não se comunicam, estão centrados exclusivamente na excelência de sua matéria. O holismo exige ver as conexões entre as partes, dando lugar a novas realidades impossíveis de serem observadas a partir da ótica parcial de cada matéria (YUS RAMOS, 2002, p. 173).

A transdisciplinaridade, a complexidade, a educação sistêmica e a educação holística são conceitos

que subjazem à dimensão da inclusão social adotada neste texto. Bem como são necessárias a uma educação inclusiva porque permitem o estabelecimento de relações nas quais o ser humano é compreendido de forma integral e complexa, como um sujeito constituído social e historicamente a partir de suas interações com o outro e com o mundo e isso se reflete em seu processo de formação, também integral. Mas será que os documentos oficiais que normatizam a educação e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil adotam essa mesma perspectiva ao falar sobre inclusão? Já sabemos que a BNCC não o faz.

Os documentos oficiais

Muitos são os documentos que regulam e normatizam o ensino de línguas estrangeiras (LE) em escolas públicas e privadas no país. Entre eles estão os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (PCN), as Orientações Curriculares Nacionais (OCM), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conhecer e compreender o tratamento que esses documentos dão ao ensino de LE é necessário para tecer uma rede discursiva que debata a relevância social da aprendizagem de línguas em escolas públicas na perspectiva inclusiva.

Começo pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Moderna voltados para o Ensino Fundamental e retomo alguns destaques já feitos neste texto. Nos trechos iniciais do documento voltado para o Ensino Fundamental, encontramos o reconhecimento do prestígio que as línguas estrangeiras têm na sociedade. No entanto, afirma-se que o ensino dessas disciplinas se encontra deslocado do contexto escolar e que: “[...] a proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de

outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer (BRASIL, 1998, p. 19).

Tal afirmação permite duas leituras que podem soar um tanto contraditórias. Quer dizer que, ao mesmo tempo que reitera a importância do ensino de LE e sua inserção no currículo como algo que precisa ser determinado, entre outros fatores, pela função que a LE desempenha na sociedade e o uso efetivo feito pela população (daí a importância do ensino de LE), dá a entender que a proliferação de cursos particulares tem direcionado o ensino de língua estrangeira para instituições privadas, quando deveria ser função da escola. Podemos perguntar: Por que isso tem ocorrido? Que tipo de ensino de LE a escola pública tem oferecido? Com qual objetivo? Será que o ensino de LE tem conseguido desenvolver nos educandos habilidades e competências necessárias ao domínio de uma segunda língua? Essas são apenas algumas das perguntas que poderíamos nos fazer. E, para cada uma delas, uma dimensão de reflexão teria que ser assumida.

Parece-me contraditório que os PCN reconheçam a importância do ensino de LE, reiterem o lugar e a função da escola nos processos de aprendizagem e de ensino, mas não se ocupem em trazer para o texto proposições e reflexões que permitam que a escola se fortaleça na perspectiva inclusiva por meio da qualificação de tempos, espaços e práticas pedagógicas que permitam aos educandos uma educação de qualidade, de modo a tornar menos necessária a procura dos estudantes por cursos privados. Destaco que o acesso a cursos privados insere nesta equação um outro fator, que é o econômico. O que significa reconhecer que, nem todos (melhor seria dizer, muito poucos) estudantes da escola pública têm condições econômicas de pagar um curso privado para a aprendizagem de uma segunda

língua. Isso aumenta, ainda mais, as desigualdades de oportunidades para os diferentes sujeitos da escola. O que não assume, em minha visão, uma dimensão inclusiva.

Outras perguntas podem ser formuladas, como: Da forma como é oferecido o ensino de LE na escola a aprendizagem de uma LE se apresenta como possibilidade de autopercepção do aluno como ser humano e cidadão, como está descrito na apresentação do PCN do Ensino Fundamental? O ensino de LE é balizado pela função social deste conhecimento na sociedade brasileira?

A própria BNCC vai trazer em sua redação argumentos que, na opinião de quem escreveu o documento, justificam a adoção do ensino de apenas uma língua estrangeira como obrigatoriedade no currículo escolar, a Língua Inglesa, em detrimento de outras línguas faladas no Brasil. E ainda sinaliza a fragilidade do ensino de línguas nas escolas, principalmente públicas. Algo contraditório ao que ela mesma apresenta como competências gerais da Educação Básica, refiro-me mais explicitamente ao texto da 6^a competência.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 9).

Ao direcionar o ensino de LE para a língua inglesa, valoriza-se a diversidade de saberes e experiências culturais com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade ou ao contrário, reassume-se o processo de colonização agora não mais sob as lentes europeias e sim americanizadas? Deixo a reflexão. Parece, a todo instante, no que toca ao ensino de LE

(pelo menos), que o texto da Base fere não apenas o que está previsto nos PCN, mas também o que preconizam documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96).

Ademais, destaco que os PCN evidenciam que as políticas da área se preocupam com a possibilidade de o educando interagir com o mundo por meio do uso de uma língua estrangeira. Segundo o documento, o educando pode ser ator social em um processo de aprendizagem que garanta seu engajamento discursivo. Significa dizer que ele tem não apenas o poder de fala como também é capaz de envolver o outro em seu discurso. Tudo isso pode ocorrer “[...] por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira” (BRASIL, 1998, p. 19).

Por tal razão, para os PCN, as quatro habilidades de compreensão e expressão oral e escrita precisam ser desenvolvidas na aprendizagem, pois “[...] a construção do aluno como sujeito do discurso se relaciona ao desenvolvimento de sua capacidade de agir no mundo por meio da palavra em língua estrangeira nas várias habilidades comunicativas” (BRASIL 1998, p. 19). Esse trecho nos mostra que o documento reconhece a língua estrangeira como um importante instrumento de comunicação e equalizador das oportunidades sociais. No entanto, o documento traz um olhar parcial sobre a realidade de uso de uma língua estrangeira e afirma que existem poucas oportunidades de uso e de contato que geralmente se relacionam a leituras técnica/lazer ou a exames oficiais. Diante disso, sugere que a leitura seja valorizada em detrimento das demais competências linguísticas:

[...] O uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. [...] a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato (BRASIL, 1998, p. 20).

No excerto abaixo, os PCN continuam a reforçar a prioridade do ensino apenas da leitura em LE diante das condições socioeconômicas das classes que se beneficiam da educação básica pública no país e das condições de infraestrutura das escolas:

A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. [...] No Brasil, [...] somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país.

[...] as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. (BRASIL, 1998, p. 20-21).

Assumindo o risco de estar sendo um pouco repetitiva (intencionalmente), mas entendendo que o debate precisa ser trazido ainda e, reiteradamente, ao foco, reitero que se, por um lado, os PCN ressaltam a importância da formação integral do educando, por outro, ignoram o educar para a vida e propõem oferecer aos que se beneficiam da escola pública um ensino inferior, com menos qualidade. Assim sendo, negar ao educando uma aprendizagem de qualidade nos leva a duas conclusões preliminares: a) o documento corrobora com uma educação de baixa qualidade a cidadãos que dependem da escola pública; e b) o documento reconhece a importância

do ensino de LE, mas concorda com uma educação não eficiente de LE.

Já os PCN para o Ensino Médio fazem críticas ao ensino praticado em escolas públicas do país que ao invés de ensinar as quatro competências linguísticas: “[...] acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos alunos” (BRASIL, 1999, p. 25). Diante dessa realidade sugerem uma reconfiguração do ensino para que ele seja garantidor de uma formação integral do educando. Bem, a discussão sobre o que é uma formação integral é algo bastante complexo e exige elencar argumentos e explicitar conceitos que só vão ser trazidos de modo mais explícito no texto da BNCC, apenas no ano de 2017. Mas de forma simplificada inserem-se no debate duas diretrizes importantes: a formação integral balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos.

É possível observar que, ao longo deste capítulo, faço certas digressões quando me refiro aos documentos orientadores e normativos para o ensino de LE no Brasil porque existe certa hierarquia que precisa ser observada. E entendo que ao fazê-lo justificam-se as possibilidades de leitura, bem como os argumentos que venho explicitando neste caminhar da escrita. Porque nada na educação se constrói sem considerar os múltiplos movimentos que foram feitos anteriormente. Esse ir e vir é importante para que possamos avançar na leitura e para que eu consiga apresentar, ao final, as considerações possíveis a partir das lentes escolhidas.

Retomando. Os PCN para o Ensino Médio consideram o ensino de LE importante para o pleno exer-

cício da cidadania, pois ele atende às necessidades individuais e sociais do ser humano contemporâneo, seja pela inserção no mundo do trabalho seja pela promoção da participação social. Os PCN reiteram que o ensino de LE é um direito básico que assiste a todos além de contribuir com a formação de cidadãos críticos e conscientes do mundo que os cerca. Sob esta lente poderíamos perguntar: se o ensino de LE é um direito básico, que deveria ser pautado em princípios democráticos, não deveríamos oferecer aos nossos estudantes a opção de escolher qual língua estrangeira mais os interessaria no currículo escolar?

Quanto às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) de Língua Estrangeira, pautadas nos PCN de Língua Estrangeira para o Ensino Médio (BRASIL, 1998), o documento evidencia que o valor da aprendizagem de uma língua vai além da capacitação do aluno para fins comunicativos, pois se trata de um ensino voltado para a formação de cidadãos críticos. Assim, as orientações se apoiam em um projeto de letramento que baseia a concepção de linguagem e de cultura, tanto em língua materna, quanto em língua estrangeira, “[...] numa visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais” (BRASIL, 2013, p. 109). As orientações consideram que se a linguagem é tratada de forma “[...] desvinculada de seus contextos socioculturais e de suas comunidades de prática, pode resultar em prejuízos graves nos âmbitos humano e pedagógico” (BRASIL, 2013, p. 109). Ora, se a formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, considera a necessidade de desnaturarizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas (de acordo com os PCN), incluindo a

violência simbólica, não poderíamos propor orientações que considerassem a linguagem tratada de forma desvinculada dos contextos socioculturais e de suas comunidades de práticas e o documento reconhece isso.

Por esse motivo, de acordo com as OCEM, a leitura, segundo as teorias de letramento, deve se voltar para a habilidade de construir sentidos partindo inclusive de informações que não constam no texto (BRASIL, 2013, p. 93). O que significa que o documento valoriza além do nível da compreensão, o da interpretação. Mas como compreender e interpretar algo que sequer faz parte do nosso imaginário e/ou leitura de mundo? Freire (1989) escreveu que o que era ensinado na escola precisava fazer sentido para os educandos para produzir, de fato, aprendizagens significativas. E que estes educandos, desafiados e provocados pelo desejo de saber mais se envolveriam com as práticas educativas de forma mais contundente. Para ele a leitura de mundo precedia a leitura da palavra, o que exigia (e exige ainda) ressignificar o entendimento do conceito de “leitura”.

Assim sendo, as OCEM recomendam que sejam trabalhadas no Ensino Médio as habilidades de leitura, comunicação oral e prática escrita e que a proporcionalidade entre elas deve ser decidida de acordo com as especificidades e necessidades de cada região. Ou seja, o ensino de habilidades antes isoladas e chamadas de: “leitura”, “escrita”, “fala” e “compreensão oral” e centradas na gramática passam a ser vistas de forma integradora. Inserem-se aqui, também, as diferenças culturais e sociais de cada região, o que significa **não** tratar as diferentes escolas como iguais. Acrescentam também, ser uma opção ampliar o ensino da leitura no terceiro ano devido ao vestibular, sem desconsiderá-

-la como uma prática cultural e crítica da linguagem (BRASIL, 2013, p. 111).

Sugerem, ainda, que o ensino da leitura comece a partir de temas (cidadania, igualdade, justiça etc.), mantendo-se a dimensão democrática e balizada pelos direitos humanos da formação integral. Bem como a aplicação de situações comuns e de contextos conhecidos de uso para aquelas regiões em que existe a possibilidade de aplicabilidade do idioma, por exemplo, para as cidades fronteiriças do Brasil com outros países. O documento cita como exemplo duas propostas de atividades, as quais acho importante trazê-las de modo a provocar reflexões sobre as práticas pedagógicas em LE e sobre as possibilidades do ensino de Língua Estrangeira na perspectiva inclusiva.

Na primeira proposta, as atividades são de compreensão e favorecem, sobretudo, a extração de informações contidas no texto e não a leitura crítica. Já na outra, as atividades representam um trabalho de letramento que objetiva levar “[...] os alunos a construir sentidos a partir do que leem, em vez de extrair sentido do texto, pois não entende que os sentidos já estejam dados no texto à espera de compreensão” (BRASIL, 2013, p. 115). O que significa provocá-los e desafiá-los para uma leitura que extrapola a dimensão do sentido do texto (da mera decodificação da palavra), numa dimensão bem Freireana de leitura. Parte-se do pressuposto de que a construção dos sentidos acontece em um contexto social, histórico, imerso em relações de poder e a leitura seria uma atividade de linguagem que envolve conhecer o mundo. (BRASIL, 2013).

Observe-se que não se trata de excluir qualquer tipo de leitura, trata-se de enriquecer a formação do professor de LE para que ele seja capaz de escolher a maneira mais eficaz de intervenção em situações-pro-

blema das mais diversas, considerando a diversidade dos educandos, de cada rede e de cada escola. E isso vale não só para a leitura, mas também para qualquer outro tema/assunto a ser tratado em um ambiente formal de aprendizagem, sobretudo na escola pública.

Outro importante documento a ser analisado, que já mencionei aqui, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tornou obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e retirou a obrigatoriedade do ensino de espanhol nas escolas de ensino médio o que gerou o movimento #ficaespanhol em todo o país.

O texto do documento é considerado, por muitos professores de línguas estrangeiras, como um retrocesso uma vez que deveríamos priorizar um ensino plurilíngue nas escolas públicas do país. Sem dúvida o tema suscita sérias discussões sobre os direcionamentos das políticas linguísticas em LE no Brasil, mas o que nos interessa discutir nesse momento é o que temos ou não de dados sobre como acontece o ensino de LE, sobretudo em escolas públicas, para que possamos relacionar essa realidade com propostas de ensino que alcancem tais situações-problema.

A BNCC trata o componente curricular inglês segundo algumas implicações: 1) priorizando o foco da função social e política do inglês e considerando seu status como língua franca, uma língua falada no mundo inteiro e que, por tal motivo constitui-se em uma língua que representa diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade; 2) prioriza a visão de multiletramentos em um mundo digital, o inglês potencializaria “[...] as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelacam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual,

corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico” (BRASIL, 2017, p. 242); e 3) prioriza uma abordagem de ensino que fuja das crenças de que existe um inglês melhor ou da ideia de proficiência que exige um nível específico a ser alcançado pelo aluno, e volta-se para um ensino que acolha e legitime as diferentes expressões da língua.

Depreendo do reconhecimento dessa realidade, situação das escolas públicas *versus* limitação do ensino fornecido a um determinado grupo, que existe um projeto oficial de poder que reconhece o não direito e o não acesso ao conhecimento de uma dada classe social. A BNCC, ao excluir de seu texto a obrigatoriedade do ensino de espanhol conquistada pela Lei nº 11.161 de 2005, tanto coloca em xeque o espaço destinado às línguas estrangeiras na educação básica com uma política linguística excludente (que inviabiliza o acesso ao conhecimento de alunos de escolas públicas), quanto coloca em risco o emprego de professores da disciplina em todo o país. Em minha visão, ao excluir a possibilidade de ensino de outra LE para dar lugar a uma “mais importante por causa da globalização” (grifo meu), volta-se, como já escrevi neste texto, a uma colonização dos sujeitos da educação, desta vez “americanizada”. Bem como se deixa de considerar a realidade fronteiriça do Brasil com países falantes de outras línguas, que não a inglesa, e impõem-se normas, valores e conhecimentos anunciados como universais que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola, ferindo-se o próprio texto da BNCC, página 61.

Não quero dizer que podemos prescindir de documentos normativos e orientadores para o ensino de LE. É fato que os documentos oficiais constroem

e nos fornecem informações importantes acerca do tratamento dado ao ensino de línguas estrangeiras no país, não somente nos aspectos políticos, permitindo analisar o espaço e a importância dada a esse componente curricular, como também no nível teórico já que permitem conhecer os alicerces que definem as concepções de ensino e aprendizagem e as teorias linguísticas que orientam o ensino das línguas estrangeiras. Eles são necessários com vistas a certa organização da educação no Brasil como um todo. Mas esses textos precisam ser conhecidos e analisados de forma crítica e comprometida para que o que está sendo proposto se realize de uma forma mais inclusiva.

Contribuições do ensino de línguas na perspectiva da inclusão social

O entendimento de que o ensino de LE possibilita e contribui para a integração do estudante com o mundo globalizado é notório nos documentos oficiais, mas deixa, a cada ano e a cada novo documento publicado, de dar conta da multiculturalidade, das múltiplas línguas faladas no Brasil e de muitos outros aspectos de relevância (como os processos migratórios). Já apontei, neste texto, a fragilidade do ensino de LE oferecido pelas escolas públicas do País, o que faz com que alguns estudantes e algumas famílias acabem procurando instituições privadas para uma melhor formação. E também enfatizei que se assume um viés pouco inclusivo quando se propõe a adoção de uma única língua no currículo. A partir disto, adentro mais profundamente no debate sobre questões significativas do ensino desse componente curricular em escolas públicas brasileiras e suas possibilidades na perspectiva inclusiva. Discussão necessária para marcar o distanciamento de políticas e práticas

pedagógicas usualmente aplicadas nas escolas que resultam em um ensino sem qualidade e muito distante da realidade do educando.

A democratização do conhecimento é o primeiro aspecto que trago para o debate sobre as práticas, sem ela não podemos falar em uma educação inclusiva e a discussão se esvazia por si só. Na atualidade, as escolas públicas têm sido, comumente, tratadas com descaso e acabam por oferecer um ensino de menor qualidade em comparação com a maior parte das escolas privadas do Brasil. Nesse cenário, essas instituições passam a ser mais um instrumento de desigualdade para aqueles que delas necessitam. Configurando-se numa realidade antidemocrática que não favorece a todos os cidadãos uma inserção na sociedade de forma mais justa e igualitária, minimizando as diferenças causadas pelas desigualdades sociais. A garantia de matrícula está longe de ser uma garantia da qualidade da educação pública e este é um debate que tem permeado as publicações e as formações que envolvem a educação escolar há muitos anos.

Freire (2010) defende uma escola pública popular e inclusiva ao falar de uma *práxis* mais democrática que opere nas relações sociais, porque entende que a escola representa um ambiente favorável para engendrar mudanças. Nesse espaço, podem surgir ações em defesa da autonomia do ser humano, da escola e da sociedade. “Uma *autonomia* que se desenvolve *com* os outros, e não de forma isolada. Mais uma vez, é a luta contra qualquer tipo de autoritarismo, de ‘pacotes de cima para baixo’ [...]” (FREIRE, 2000, p. 14–15).

A tentativa de tornar a escola mais democrática, “[...] seja no nível das relações sociais de poder, seja na exigência de uma escola competente em que todos participem como sujeitos desse processo”

(GASPARELLO, 2002, p. 09) favorece o desenvolvimento de quatro objetivos que se tornaram essenciais para o desenvolvimento de uma perspectiva inclusiva e democrática de escola e de educação a partir de Freire (2010): 1) ampliar o acesso e a permanência dos setores populares na escola; 2) democratizar o poder pedagógico e educativo para todos (estudantes, funcionários, professores, técnicos educacionais, famílias etc.) com vistas a um planejamento autogestionado que busca a substantividade democrática; 3) incrementar a qualidade da educação a partir da construção coletiva de um currículo interdisciplinar e de investimento na formação inicial e continuada docente; e 4) contribuir para eliminar o analfabetismo de todos os brasileiros. Mas como fazer isso quando o foco recai, especificamente, no ensino de LE – objeto deste texto?

É em face desse cenário que analiso as políticas linguísticas explicitadas nos documentos trazidos nas partes 2 e 3 deste artigo. Neles existem forças que se opõem: de um lado o conformismo de aceitar que a realidade encontrada nas escolas públicas não favorece o ensino de línguas estrangeiras, do outro o desejo de suplantar essa realidade. O fato é que vemos nas escolas públicas uma forte intenção de produzir mão de obra e não cidadãos; forma-se para o trabalho e não para a vida. E isso se reflete também no ensino de LE que é visto apenas pela lente das necessidades mercadológicas e instrumentais, objetificando a aprendizagem de uma segunda língua com vistas à inserção dos sujeitos no mercado de trabalho que é globalizado e – majoritariamente – capitalista. Deixam-se de fora do debate as questões que envolvem o letramento cultural, político e a formação crítica dos estudantes mediados e possibilidos pelo ensino de uma outra língua e imersão na

sua cultura. Ensina-se tecnicamente e os resultados são pouco efetivos.

Enquanto os profissionais da área almejam um ensino de LE mais justo e igualitário, deparam-se com escolas que não oportunizam esse acesso por possuírem salas de aula lotadas, não possuírem material didático nem recursos tecnológicos, não investirem na formação de seus profissionais, etc. Assim, um mundo cultural diverso e plurilíngue torna-se um sonho distante e intangível.

E é no espaço escolar que esses conflitos ganham forma quando a escola pública reforça um ensino limitado de LE por fatores como: carga horária de LE reduzida no currículo; ausência de professores qualificados e necessidade dos mesmos de ministrarem aulas em diferentes escolas e turnos (sobrecarga de trabalho); pouco conhecimento docente em relação ao entorno da escola e, menos ainda, ao contexto de seus estudantes; desenvolvimento de práticas de letramento vinculadas às práticas de leitura e escrita no papel que desconsideram as possibilidades trazidas pelas tecnologias na escola; falta de recursos e materiais didáticos de qualidade (muitas vezes precisam ser adquiridos pelos docentes da escola pública com seu próprio salário); obstáculos ao exercício de práticas solidárias dos professores de LE na escola, que, em muitos casos, não se sentem parte dela; entre outros. Todos estes acabam se somando e se tornando fatores de exclusão social para estudantes que deixam de ter oportunidades de escolher se querem ou não aprender uma LE e qual. O que resulta em um acesso não igualitário ao conhecimento no que toca ao ensino de LE. A sociedade e o Estado, ao concentrarem o ensino de línguas no âmbito da iniciativa privada, reforçam a ideia elitista de que aprender uma língua estrangei-

ra é privilégio de poucos. Para muitos, qualidade na aprendizagem de línguas só pode ocorrer no setor privado por este abarcar a estrutura adequada de ensino. Mas quem define o que é adequado? Adequado para quem? E, por quê?

Ainda nessa direção Freire (2001) nos convoca a refletir sobre o entendimento de uma descentralização às avessas e a consequente desobrigação do estado com a educação, como consequência das relações com o terceiro setor e como um dos desdobramentos possíveis de uma relação que desonera também o estado de suas responsabilidades.

É evidente o conflito entre os interesses de uma educação como forma de desenvolvimento cultural e para a cidadania e a visão perpetuada pelo Governo e algumas entidades públicas e privadas que, agindo em direção contrária, priorizam o ensino monolíngue (oferta superdimensionada ou exclusiva de uma determinada língua); e fortalecem a concepção de que o aprendizado de uma LE está ligado ao pragmatismo (BOHN, 2000).

Nesse sentido, ações de mudança devem nascer no seio da sociedade privada de uma educação de qualidade e, assim sendo, privada de seu direito mais básico: o de acesso ao conhecimento. Freire (1981) defende uma ação libertadora da opressão social que distancia o povo dos processos decisórios, pois não pode existir democracia sem a participação do povo. Para o autor, o ser humano deve se tornar consciente e sujeito da própria história e destaca que esse processo de libertação não é individual, pois ninguém consegue se libertar sozinho; é preciso, portanto, uma ação conjunta para promover a liberdade daqueles que são oprimidos.

Outros desafios são colocados por essa dimensão, um deles é da ordem do empoderamento dos sujeitos

da educação que precisam conhecer e reconhecer tanto seus direitos quanto seus deveres. Você não pode (e não consegue) questionar algo se não entende suas dimensões e limitações. Se não foi ensinado (e parece não ser ainda), a perceber quando está em situação de desvantagem. Não há posicionamento crítico de quem não é provocado a refletir sobre uma situação/experiência. Daí a importância de nos apropriarmos de um entendimento mais alargado de educação sob a ótica da inclusão social que incorpora em seu conceito: energia, conduta, transformação na convivência, pensamento, perturbação, sistema, processo, formação do ser, ruídos, reconhecimento do outro como legítimo, espaço, recursividade, interações recorrentes, responsabilidade, práticas, fluir juntos, como nos provoca Morin na epígrafe deste artigo. Há que se ter movimentos e rupturas. Diálogos!

Para Freire (1981) a escola precisa se distanciar da educação bancária e investir cada vez mais no dialogismo entre seus diferentes atores. Para ele, o movimento dialógico promove o diálogo do ser humano com o mundo e é por meio dele que podemos engendrar mudanças reais. Rompe-se aqui a perspectiva verticalizada da educação e isso não é nada fácil porque implica no estabelecimento de outras relações de poder que devem ser reorganizadas a partir do diálogo. Diálogo no qual os sujeitos são convidados a se solidarizar uns com os outros, a refletir sobre seu agir e a reconhecer suas responsabilidades no processo formativo. Tudo isso endereçado a um mundo que pode ser transformado e humanizado. Um mundo menos desigual e mais democrático e inclusivo.

Ao trazer para o debate o poder educativo, Freire (2001) vai falar das tensões, ambições, brigas e batalhas necessárias à construção de uma escola popular e

democrática e inclusiva. Vai dizer que a escola não é só um espaço físico e sim uma postura, um ato de ser. Insere no campo do debate a ideia de politicidade da educação, como algo gnosiológico (como ato de conhecimento) e que pode ser entendida como a qualidade da educação de ser política.

Penso que as discussões sobre a educação ao invés de incorporarem muitos aspectos já teorizados pelo autor e propostos numa perspectiva trans e interdisciplinar estão sendo abordadas pelos atuais gestores da educação no Brasil de forma cada vez mais segmentada e compartimentada e que isso assume contornos ainda mais preocupantes quando olhamos para o ensino de LE.

A partir do disposto, evidencio dois papéis importantes no processo de democratização do ensino de línguas na escola pública: 1) o do educador; e 2) o do educando. Acredito que um caminho possível para transformar e aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem de línguas passa por eles (atores da educação). Ações de mudança que podem ser engendradas se mediadas pelo diálogo.

Primeiro, o educador precisa se dar conta do papel político-pedagógico que desempenha, um papel transformador do ambiente em que vai atuar. O educador precisa agir em direção a práticas que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, emocional e afetivo do educando. No ensino de línguas, pode-se partir de um resgate cultural local e regional para se compreender a cultura do outro e, assim, vivenciar o multiculturalismo de um mundo globalizado.

Depois, precisa compreender a importância da relação que estabelece com o educando e que é por meio dela que se estabelecem vínculos afetivos em que estarão baseadas a confiança e a ajuda mútua na

construção do conhecimento. O diálogo com o educando vai contra a perspectiva da educação bancária que prioriza o depósito de informações.

Dialogar permite que tanto o educador quanto o educando se expressem sobre a realidade em que vivem. O conhecimento é construído de ambos os lados por meio da transformação. No caso do ensino de línguas a dialogicidade permitirá aos diferentes sujeitos (atores da educação) a troca de experiência, de visão de mundo, de compreensão do mundo que os cercam, para que assim eles possam se projetar na cultura do outro por meio do respeito ao que é diferente.

Por fim, cabe ao educador compreender que “[...] a responsabilidade ética, política e profissional lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente” (FREIRE, 2001a). O ato de ensinar exige capacitação permanente do ensinante e professor de línguas, distante da visão de que deve estar treinado a usar técnicas pedagógicas ligadas a uma dada metodologia, precisa internalizar que o processo de formação é mais complexo e exige dele a capacidade de unir o conhecimento erudito com o conhecimento experimental em busca de uma reflexão crítica de suas práticas pedagógicas durante as aulas (LEFFA, 2008).

Considerações (não) finais

Ao encaminhar o texto para suas considerações (não) finais, porque não esgotam as possibilidades de leitura, destaco que o ensino de LE contribui para a formação integral do indivíduo permitindo a ele um enriquecimento intelectual e cultural que permite a formação de um cidadão crítico e atuante. O que proporciona a compreensão de que as possibilidades do ensino de LE favorecem a inclusão social (ampla e

que está também inserida na dimensão da educação inclusiva) de estudantes de escolas públicas, mas para tanto é imperioso refletir sobre o próprio ensino de LE.

No Brasil, o ensino da LE, tem se tornado cada vez mais um desafio, uma vez que, o ensino dessa disciplina no âmbito educacional público passou e passa por diversas dificuldades. De forma geral, há falta de material didático, ausência de ambiente propício para aprendizagem da língua, carga horária insuficiente e professores pouco preparados. Essas questões têm implicado direta e indiretamente na qualidade da aprendizagem e do ensino e nos resultados apresentados pelos estudantes. Bem como se mostrado pouco impactantes quanto à redução das desigualdades sociais em relação à aprendizagem de uma segunda língua.

Freire (2001) vai defender a compreensão de que não é a falta de acesso a determinadas coisas ou a carência dos educandos populares que cria uma “natureza” diferente, que determina sua incompetência. Pelo contrário, vai tecer uma crítica aos currículos escolares e à própria organização dos conteúdos e tempos da escola que não reconhecem o “saber de experiência feito” que muitos educandos já trazem consigo ao chegar na escola. Ao nos convocar a entender a escola como espaço de criatividade e a ter como atenção a pedagogia da pergunta, ele nos faz repensar nossas próprias práticas.

As análises apontam que é inegável a necessidade de reelaboração do currículo, bem como reconhecer a impossibilidade de democratizar a escola arbitrariamente e isto precisa estar explicitado nos documentos que orientam a educação brasileira. Mas parece que desaprendemos a fazer isso nos dias atuais ao apresentar

propostas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em pleno século XXI.

Desprestigar o ensino de LE nas escolas públicas também é uma forma de discriminação, uma maneira de excluir o indivíduo do acesso a uma educação que lhe permita tornar-se um cidadão crítico e participativo. Precisamos, então, de práticas pedagógicas que validem as vivências dos sujeitos que através de suas experiências existenciais se apropriam da leitura do mundo em que se movem avançando para a leitura da palavra ao longo da formação de sua competência literária, permitem a compreensão de que o ensino de LE opera também no que diz respeito à formação de um repertório linguístico e cultural ampliado. Quero com isso dizer que há uma compreensão dinâmica e sistêmica que envolve o processo de formação de um leitor que vai, paulatinamente, tornando-se mais competente e, ao conseguir interpretar o texto e o mundo, esse leitor (estudante) também consegue refletir criticamente sobre ele e a realidade na qual está inserido.

Aos poucos vamos avançando nas nossas formas de ler o mundo e a leitura da palavra assume outras configurações, jamais significando uma ruptura com a ‘leitura do mundo’. Isso quer dizer que não é possível fazer a leitura da palavra descontextualizada, há que se recorrer àquilo que já se sabe e, por conseguinte, ler e reler a própria palavra. Pode parecer redundante, mas esse dialogismo que se estabelece a partir da aprendizagem da leitura em LE, essa perspectiva semiótica, que impossibilita a separação da linguagem de seu conteúdo ideológico ou vivencial, permite também a compreensão de que há um encadeamento, uma sequência que organiza a linguagem. E tudo isso contribui para que os estudantes de uma LE possam

também ser apresentados a uma realidade diferente da sua.

Para isso, também é importante uma intervenção governamental que garanta a construção coletiva do caráter unitário da educação básica ao oferecer melhor capacitação e motivação para professores e estudantes na construção de uma transformação social.

Por conseguinte, deve haver o compromisso do docente voltado para a realidade educacional, mas não podemos colocar sobre ele a responsabilidade do ensino e da aprendizagem de todos os sujeitos da escola. Esse docente comprometido traz inovações que podem melhorar a qualidade do ensino diante dos objetivos de uma aprendizagem valorizada, começando dentro da sala a trazer conceitos de uma educação democrática, agindo com autonomia para trazer perspectiva de uma emancipação cultural (grande potência da aprendizagem em LE) e intelectual dos estudantes.

Por fim, gostaria de enfatizar que o texto da BNCC, principal documento orientador da educação básica vigente, tem uma perspectiva muito mais normativa do que descriptiva. É uma versão que se pretende mais politicamente correta, que traz para o texto a intencionalidade dos debates sobre a educação. Reconhece a necessidade de mudanças e ao estabelecer novas competências a serem exigidas dos estudantes, recoloca sobre os mesmos a responsabilidade sobre sua aprendizagem e não consegue romper com uma formação que toma a aprendizagem numa lógica alfabetizadora e formadora de conceitos. Não se trabalha com a perspectiva de uma formação de fato progressista, inclusiva e crítica. Muda-se o discurso, mantém-se a ordem. O texto é, por si só, contraditório.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira.** Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasilia, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Brasília, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.
- BOHN, H. I. Os aspectos ‘políticos’ de uma Política de Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: um encontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores.** Estudos Avançados 15 (42), 2001a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf> Acesso em: 05 jan. 2018.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 2001b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2001b.
- GASparello, Vânia Medeiros. **A Pedagogia da Democracia de Paulo Freire.** (UERJ), 2002. Disponível em: <http://www.25reuniao.anped.org.br/vaniamedeirosgasparellot05.rtf>. Acesso em: 05 jan. 2018.
- HADDAD, Sergio; PRETTO, Nelson. Educação, Desenvolvimento e Geração ALT+TAB. **Revista Política Social e Desenvolvimento #2.** Ano 01. Dezembro de 2013.

LEFFA, Vilson J. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. [organizado por] Vilson J. Leffa. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Fundamentos de defectologia*. Havana: Pueblo y Education, 1989. (Obras completas, tomo 5)

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicología Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WITSCHORECK, Mirley Tereza Correia da Costa. *A Terceira Margem do Rio: reflexões sobre a formação leitora em língua estrangeira a partir de Saussure e Benveniste, na perspectiva da complexidade*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul – RS, 2021

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E AVALIAÇÃO POR HABILIDADES: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS E INCLUSIVAS NO ÂMBITO ESCOLAR

*Niuana Kullmann
Doutora em Educação*

Introdução

Mais do que falar dos prejuízos pedagógicos herdados da pandemia – que, embora menos grave, ainda está presente entre nós – é necessário olhar para eles e, principalmente, propor estratégias que possam minimizá-los a curto, médio e longo prazo. Sabemos que países como o Brasil levarão anos ou até décadas para acertar essa conta, no que se refere à Educação, em especial, a pública.

Nesse sentido, é urgente que olhemos, diária e incansavelmente, para os diagnósticos processuais que fazemos de nossos alunos, ou seja, para os instrumentos avaliativos que nos dão indícios da aprendizagem e do desenvolvimento deles, tanto de índices conceituais quanto afetivos e comportamentais.

Na história recente de nosso país, arrisco dizer que nunca o papel do professor foi tão necessário como nos últimos dois anos, e o será ainda mais daqui para frente. Por isso, não basta que, como profissionais da educação, nos detenhamos na identificação das causas dos baixos resultados apresentados nas avaliações

internas e externas, em termos de aprendizagem, mas que, acima de tudo, atuemos na intenção de resgatar e desenvolver as habilidades que tenham sido prejudicadas.

Nesse 2022, vimos que as dificuldades identificadas nos processos educacionais superaram os aspectos cognitivos e não se restringiram aos alunos que possuíam algum diagnóstico de transtornos de aprendizagem ou deficiências. Ao contrário, eram amplos e alcançaram grande parcela do corpo discente.

Dito isso, cabe-nos, então, olhar mais profundamente para cada um de nossos alunos e fazer valer, mais uma vez, o acesso, permanência e qualidade da educação para todos de forma democrática.

Para conduzir nossa reflexão, questiono: há inclusão quando, após o contexto pandêmico, considero que os alunos precisam reconhecer e saber aplicar corretamente os conceitos previstos para o ano e etapa escolar em que se encontram em 2022? É inclusivo permanecer com o mesmo padrão avaliativo e didático? Há outras necessidades inclusivas para além das diagnosticadas?

Essas questões precisam provocar autoanálises neste momento e, mais adiante, buscarei construir possíveis respostas a elas, visando identificar nossa postura *democrática* e *inclusiva* no novo cenário em que estamos inseridos.

Contextualizando

Os anos que precederam a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram de muitas reflexões, análises e propostas de reformulação do sistema educacional vigente até então. Após sua homologação, em 2017, uma sequência de movimentos

foi desencadeada pelo país cujo foco era a implementação da Base. Nos Estados e Municípios, houve o estudo deste documento e a posterior revisão dos referenciais curriculares, adequando-os aos pressupostos da BNCC.

Desde então, alguns avanços foram feitos, entretanto, muito ainda precisamos caminhar, especialmente ao que diz respeito à avaliação e à democratização dos processos avaliativos. Em outras palavras, nós, professores, temos o dever de revisitar nossas práticas, adequá-las aos novos tempos e, principalmente, aos novos sujeitos que compõem o espaço escolar, e torná-las acessíveis a todos.

Considerando que “a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2017, p. 35), os processos educacionais precisam ser revistos para que o olhar do professor e, mais que isso, sua prática, esteja, efetivamente, seguindo o que a Base prevê. A isso inclui-se a avaliação de competências e não mais (ou somente) a avaliação de conteúdos e resultados.

Levemos em conta, então, o período pandêmico, em que os estudantes brasileiros estiveram longe, fisicamente, da sala de aula e que, em 2022, retornaram para a presencialidade. Se considerarmos que um professor que realiza uma explicação ou uma demonstração de um conceito no quadro, concretiza um raciocínio e estimula o mesmo movimento por parte dos alunos, podemos avaliar a escrita dos alunos de 3º ano do Ensino Fundamental, neste ano, da mesma forma como avaliávamos em 2018?

Se considerarmos que a organização e o cuida-do com materiais de uso pessoal e coletivo, o desenvolvimento da memória e o reconhecimento de atividades sequenciais são habilidades aperfeiçoadas com a prática,

é justo exigir que, após dois anos realizando tarefas em qualquer ambiente da casa (para quem dispõe de muitas opções de espaço), a qualquer horário e, na maior parte das vezes, sem suporte, orientação ou supervisão de um adulto, os alunos atendam nossas expectativas sobre esses aspectos?

Poderia citar outros exemplos, mas o intuito é que possamos pensar sobre o perfil de alunos que tínhamos até 2020 e o perfil de alunos que temos em 2022. Mesmo que não tivéssemos vivido uma pandemia, nesses dois anos nossos alunos já teriam transformado o padrão com que estávamos acostumados. Com a pandemia, essas transformações alcançam níveis que não temos como mensurar.

Tais alterações não são restritas somente aos alunos, mas a nós professores também. Vemo-nos mais cansados, mais sobrecarregados e, muitas vezes, com um ritmo mais lento do que tínhamos, não só por conta dos anos de vida que acumulamos, mas também pelas atividades que precisamos aprender a realizar neste período, porque a exigência era de outras tarefas, sobretudo síncronas e on-line.

Como, então, exigir que nossos estudantes deem conta de padrões e expectativas que já não existem? Como, então, exigir que nós demos conta de padrões e expectativas que também já não existem?

A solução não é parar de andar, mas recalcular a rota.

Recalculando

O primeiro passo para a nova direção que necessitamos assumir é colocar, minimamente, a casa em ordem, ou seja: parar para organizar nossos processos. Isso se faz a partir da construção de diagnósticos.

Um deles foi perceptível antes mesmo de retornarmos à escola: nossos alunos estão com, no mínimo dois anos de defasagem. Aqui engloba alunos neurotípicos e neuroatípicos, estes com defasagens talvez mais profundas.

Um aluno de 3º ano, em 2022, é, na verdade, um aluno que não frequentou a escola e, portanto, tem menores chances de estar alfabetizado. Da mesma forma, um aluno de 6º ano, em 2022, esteve em sala de aula, pela última vez, quando cursou o 3º ano. Sabendo disso, precisamos realizar um diagnóstico de competências e habilidades desenvolvidas desde o momento em que se iniciaram as atividades remotas.

Temos, aí, um problema: o professor que fará este diagnóstico com os alunos que se encontram nos Anos Finais não possui formação específica para alfabetização e letramento e, via de regra, ministra um componente curricular específico. Isso significa dizer que não possui capacidades de resgatar os conceitos que podem ter ficado num nível muito elementar? Não. Isso significa que há a necessidade de se olhar para pontos que não eram olhados anteriormente e que o trabalho do coordenador pedagógico é fundamental para, com o professor, identificar essas lacunas e as estratégias pedagógicas que serão adotadas a fim de minimizar as defasagens ao longo dos próximos anos escolares.

Embora haja, na legislação, uma obrigatoriedade de flexibilização de aulas para alunos com diagnóstico de deficiências e/ou transtornos de aprendizagem, neste novo cenário, é urgente flexibilizar todas as intervenções pedagógicas para todos os estudantes. Não somente para realizar diagnósticos, mas para atuar sobre a zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2009) dos estudantes, mediando (KULLMANN, 2020)

com maior eficiência as aprendizagens ainda não consolidadas de anos anteriores.

Quando falamos em avaliar por competências e habilidades, essa flexibilização ocorre de forma mais fácil e fluida, uma vez que são organizadas em diferentes níveis de complexidade, partindo do mais simples. Assim, ao avaliar o processo do aluno, tenho acesso aos indicadores de seu desenvolvimento.

Para isso, a Taxonomia de Bloom (1950), cuja edição revisada serviu de base para a construção da BNCC, fornece os elementos que nortearão a organização tanto das habilidades quanto da elaboração das atividades de que o professor se valerá para examinar o que o aluno lhe apresentar. Por exemplo, se o foco de estudo é “(EF05MA05) Comparar e ordenar números racionais positivos (representações fracionária e decimal), relacionando-os a pontos na reta numérica” (BRASIL, 2017, p. 293), precisamos considerar que, antes, o aluno precisa identificar, ao menos: números racionais, frações, números decimais e reta numérica, além de diferenciar números positivos de negativos.

Consideremos que, pela Base, essa habilidade está prevista para o 5º ano do Ensino Fundamental (EF). Na nossa analogia à pandemia, sabemos que os alunos de 5º ano em 2022 tiveram sua última aula presencial quando cursaram o 2º ano do EF. Logo, antes de exigir que deem conta dessa “comparação e ordenação”, precisam ter consolidado os conhecimentos relativos aos outros conceitos que mencionamos. O primeiro passo é verificar se os alunos reconhecem tais conceitos, se possuem, minimamente, desenvolvidas as habilidades a eles relacionadas para, posteriormente, demonstrarem se já possuem a capacidade de *comparar*, ou seja, analisar dois ou mais elementos e buscar as semelhanças e/ou diferenças entre eles (números racionais)

e, ainda, ordená-los de acordo com a reta numérica, isto é, saber que os números positivos posicionam-se à direita de zero e em ordem crescente, considerando o valor representativo de cada um.

Se, num exercício em que EF05MA05 seja o foco, meu aluno não corresponder ao solicitado, há uma série de variáveis a serem consideradas, desde a compreensão da ordem do exercício até a definição de cada um dos termos que a compõem (KULLMANN, 2012, p. 51). Ter em mente cada um desses pré-requisitos é fundamental para a construção, por parte do professor, das atividades com que avaliará os estudantes.

Isso posto, retomo os questionamentos feitos na introdução: há inclusão quando, após o contexto pandêmico, considero que os alunos precisam reconhecer e saber aplicar corretamente os conceitos previstos para o ano e etapa escolar em que se encontram em 2022? É inclusivo permanecer com o mesmo padrão avaliativo e didático? Há outras necessidades inclusivas para além das diagnosticadas?

Comecemos com a terceira pergunta. A resposta a ela é, indubitavelmente, sim. Há uma série de outras necessidades inclusivas para além daquelas que possuem diagnóstico e que são igualmente importantes e urgentes. A inclusão que se faz imperativa é de muitas ordens: cognitiva, desenvolvimentista, social, afetiva, psicomotora, dentre outras e, por certo, não será resolvida num passe de mágica ou pela ação do tempo, mas pelo “arregaçar de mangas” do coletivo escolar e, em especial, do professor, profissional habilitado para tanto.

Olhando para a formação integral do ser humano

Pensar sobre os efeitos da pandemia na Educação permite que resgatemos princípios que já estavam pre-

vistos nos documentos legais da Área, antes mesmo de qualquer ameaça mundial, tais como a *formação integral do ser humano*. Não é novidade que a função social da Escola é maior do que compartilhar os saberes construídos pelo homem ao longo da história; é também contribuir para a socialização do indivíduo para que possa se conscientizar “da complexidade cada vez maior da realidade social na qual está inserido e aprender a analisá-la para compreender seu contexto social” (MORETTO, 2014, p. 90).

Promover essa conscientização é uma tarefa que passa pela Educação e, para tanto, o professor precisa ter clareza de sua responsabilidade neste contexto, principalmente, dos aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais que poderão ser desenvolvidos pelo sujeito ao longo de sua vida escolar e de que forma atuar sobre eles.

Vale ressaltar que, assim como o sucesso do aluno não depende exclusivamente do professor, o fracasso, da mesma forma, não é sua culpa. Por isso, trago à discussão o termo *responsabilidade* porque, dentro da parcela que lhe cabe, o professor é um dos personagens principais dessa trama cujo desfecho é o crescimento do aluno. Nesta parcela, estão debitadas as estratégias didático-pedagógicas escolhidas pelo docente e que devem ter por objetivo potencializar as construções cognitivas realizadas pelo ser humano no âmbito escolar.

Da mesma forma, precisamos elucidar os desafios e responsabilidades da Escola, como um todo, e dos compromissos que assume perante a sociedade e, de maneira especial com cada estudante. A BNCC esclarece:

É importante que a instituição escolar **preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise apro-**

fundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a **escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento**, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode **instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes**. (BRASIL, 2017, p. 59, grifos meus).

Os grifos representam esses compromissos da Escola com as novas gerações que estão chegando a ela e que, em sua essência, são os que já conhecemos. O que os difere é o contexto em que estão sendo reforçados, ou seja, o tecnológico. Não há como pensarmos em um sujeito que tenha sua formação integral valorizada se, dentro do espaço escolar, não promovemos vivências tecnológicas. Podem não ser as mais avançadas, mas elas precisam, sim, acontecer e hoje temos muitos recursos para isso.

Os alunos que hoje interagem conosco desempenharão, no futuro próximo, profissões que não sabemos nomear, mas que isso, não somos capazes sequer de imaginá-las e isso está diretamente relacionado às tecnologias digitais e à desenvoltura que eles demonstram perante elas. Assim, esperamos que a Escola *promova, incorpore e institua* esses processos aos já existentes.

Em termos democráticos e inclusivos, a formação integral do aluno é permeada também por princípios e valores, tanto os vindos da própria família, quanto os reforçados e ensinados na esfera escolar. Não podemos deixar de mencionar que a *democracia* brasileira ainda é muito recente e, ao longo de sua existência, sofreu e ainda sofre ataques constantes pelas pessoas

e instituições. Entretanto sabemos também que há um misto de ignorância e fanatismos de diferentes ordens que, frequentemente, atacam, ferem e tentam desestabilizar a democracia.

Diante disso,

tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (BRASIL, 2017, p. 59)

Cabe, no contexto da promoção da democracia e do combate à violência simbólica, a identificação de práticas não inclusivas que, oriundas de um modelo de educação tradicional, ainda existem nos variados territórios e causam prejuízos à aprendizagem, uma vez em que não contribuem para o diálogo, como diz a Base, entre as diferentes culturas e, para além, entre as diferentes formas de aprender que o sujeito cognoscente demonstra.

Dentre essas práticas, cito a compreensão tradicional, e reforçada pelo senso comum, de que há uma linearidade na aprendizagem, o que institui padrões de avaliação do aluno, desconsiderando seus saberes prévios, desenvolvimento e amadurecimento cognitivo, além de atribuir somente ao professor a capacidade de *ensinar*.

Condutas nesse sentido são, por exemplo, as que entendem que “família educa; escola ensina”, jargão popular, que não está de todo errado, porém que enxerga a Escola como uma via de mão única à qual devem se adaptar os que nela chegam, respeitando o fluxo e a velocidade, como se estivéssemos, na reali-

dade, numa linha de produção e, não, num ambiente de aprendizagem em que a interação deve prevalecer. Além disso, pressupõe que exista apenas um tipo de família que vive a mesma realidade social e econômica.

Assim, caímos facilmente na armadilha de olhar somente para os conteúdos que “precisamos dar conta”, invalidando os tempos de desenvolvimento de cada um, suas trajetórias e, principalmente, sua formação integral. Quando pensamos em *formação integral*, nosso leque de possibilidades e de horizontes se amplia exponencialmente, não para tornar o trabalho mais complexo ou difícil, mas para nos ensinar a olhar para além do acerto ou do erro, ou seja, para o contexto que aluno e professor estão inseridos.

Ampliar o nosso olhar para que ele abarque a formação integral do ser humano é incluir todas as formas de aprendizado, todas as características de nossas crianças e adolescentes, rechaçando toda e qualquer tentativa de discriminação e mantendo vivas as práticas didático-pedagógicas que estejam alinhadas a esses propósitos, sejam elas tradicionais ou inovadoras. Sempre que falamos em modelos tradicionais de educação, surge a manifestação de que, dentre eles, há os que continuam funcionando. E isso é verdade, uma vez que o *tradicional* não significa *velho, ultrapassado*: “O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo” (FREIRE, 2016, p. 36-37).

Nesse sentido, ainda com Freire, reforço a necessidade de atender os preceitos educacionais da Base, contribuindo para o crescimento do aluno nos aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais, revisitando sua prática e abrindo, cada vez mais, espaço para o diálogo.

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteli-gir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação que não se funde na dialogicidade. (FREIRE, 2016, p. 39).

Concluí o item anterior resgatando os questionamentos que fiz na introdução, da mesma forma como o faço agora: há inclusão quando, após o contexto pandêmico, considero que os alunos precisam reconhecer e saber aplicar corretamente os conceitos previstos para o ano e etapa escolar em que se encontram em 2022? É inclusivo permanecer com o mesmo padrão avaliativo e didático? Há outras necessidades inclusivas para além das diagnosticadas?

Tendo respondido à terceira questão anteriormente, respondo, agora, à segunda: Não. Por que não é inclusivo permanecer com o mesmo padrão avaliativo e didático? Porque os alunos com que trabalhamos em 2022 não são os mesmos de antes da pandemia e não o seriam mesmo sem pandemia. São outros, são a voz das novas gerações e, exceto para as práticas cuja “validade continua preservada” (FREIRE, 2016), nossos modelos avaliativos e didáticos precisam ser revistos constantemente.

Outro motivo para o “não” ao questionamento é referente à inclusão. Este, sim, é um conceito que precisa ser revisto com ainda mais profundidade após a pandemia. Por que revisto? Porque as demandas atuais contemplam dificuldades de aprendizagem não diagnosticadas pelos parâmetros de saúde e envolvem, dentre outros: estresse, ansiedade, depressão, falta de rotina, desorganização pessoal e familiar, problemas financeiros, luto.

“Ah, mas a Escola não pode dar conta de tudo”, não pode, não deve, não consegue e nem deve ter essa pretensão. A Escola precisa dar conta do *olhar* para essas questões e dos encaminhamentos que é capaz de fazer, tanto de atendimentos especializados, quanto dos processos de aprendizagem, tema do item a seguir.

Desenvolvendo a Aprendizagem Significativa e a Avaliação por habilidades e competências

Diferentemente das seções anteriores, inicio esta última trazendo ao debate a primeira questão apontada na introdução: há inclusão quando, após o contexto pandêmico, considero que os alunos precisam reconhecer e saber aplicar corretamente os conceitos previstos para o ano e etapa escolar em que se encontram em 2022?

A resposta, após as provocações que busquei realizar até aqui, não poderia ser outra que *não*. Não há inclusão – nem democracia – se, após a experiência que a humanidade teve com a pandemia, continuamos a olhar, interagir e avaliar nossos alunos da mesma forma como fazia até março de 2020. Imbricadas no contexto educacional estão as fragilidades decorrentes da pandemia que, sabemos, interferem diretamente no desenvolvimento: as sociais. Não me deterei profundamente a este aspecto, mas não posso deixar que passe despercebido.

Como professora da Rede Pública há mais de 15 anos e da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul há quase 6, enxergo, todos os dias, o impacto que o descaso do Estado com os menos privilegiados financeiramente pode causar na aprendizagem e na igualdade de oportunidades de nossos alunos. Não preciso mencionar aqui os estragos que a má gerência da pandemia, por parte do Governo Federal, causou

às famílias de baixa renda: as manchetes de jornal e a História encarregar-se-ão de contar essa barbárie. A mim, cabe pontuar que é muito mais difícil *aprender* quando o estômago dói, quando o tênis está furado, quando a chuva e o vento são mais fortes que o guarda-chuva, ao passo que é muito mais fácil *aprender* quando se tem ar condicionado quente no inverno do sul do país, quando se é despertado com o café-da-manhã pronto e variado, quando se é deixado agasalhado, alimentado e no horário, na frente da Escola, podendo-se dispensar a refeição oferecida por ela.

Incluir, atualmente e dentro do contexto educacional, não é uma necessidade restrita aos alunos com diagnóstico de transtornos de aprendizagem ou deficiências e, portanto, com direito de flexibilizações e atendimento educacional especializado previstos em lei. Sabemos que, embora a Constituição Federal garanta, em seu artigo 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), ainda são necessárias regulamentações para que isso se efetive, não somente no âmbito escolar, mas também na saúde, assistência social, dentre outros.

A boa notícia, que não deve ser novidade, é que os conceitos de *aprendizagem significativa* e *avaliação por habilidades* nos auxiliam a dar conta dos aspectos inclusivos, os quais são endossados pelos documentos específicos da Educação, como a BNCC. Moreira (2011) conceitua *aprendizagem significativa* como sendo

aquela em que ideias expressas simbolicamente integram de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé da letra, e não arbitraria significa

que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. (p. 13).

Como saber, então, com quais ideias os conceitos que abordamos em sala de aula irão se ancorar aos prévios de cada aluno? A partir de diagnósticos e intervenções que considerem as *habilidades* a serem desenvolvidas e não a memorização ou a reprodução de conhecimentos construídos pelo professor, além do protagonismo do aluno. Ou seja, é iniciando pela verificação do estágio em que os estudantes se encontram para propor os passos seguintes. Dito de outra forma, é identificar o degrau em que a turma está para auxiliá-los a ascender ao próximo.

O ritmo da vida contemporânea e a ansiedade por “dar conta” limita nossa visão e, por vezes, a cega para aspectos que, por parecerem elementares, ocupam uma posição desqualificada pelos métodos tradicionais que envelheceram e, por isso, precisam ser abandonados ou atualizados. Da mesma forma, a *avaliação por habilidades* evidencia com mais clareza aquilo que o aluno sabe, aquilo em que posso ajudá-lo e aquilo que ele não tem condições cognitivas para desenvolver (ainda).

A *inclusão* faz parte deste cenário com a compreensão, por parte da Escola e de seu corpo docente, de que os alunos estão em fases do desenvolvimento e em estágios da aprendizagem distintos e que precisamos, então, de estratégias coletivas que os coloquem no centro das práticas, preferencialmente agrupados por níveis que coincidam, a fim de atuarmos efetivamente na subida dessa escada.

Por certo, olhar por esse ponto de vista é mais que uma postura dialógica, construtivista, socioin-

teracionista e atual, é uma necessidade imputada à formação continuada dos professores. Segundo Freire (2016, p. 40), é

[...] pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade.

O que fica bastante claro é que, por vezes, a teoria defendida ou justificada pelo docente não condiz com sua prática, não porque ele não acredite ou não encontre nela inteligibilidade, mas porque lhe falta a reflexão crítica a ponto de não mais conseguir reproduzir modelos que se defasaram ao longo do tempo, o que só será possível pelo estudo aprofundado da epistemologia que está em seu discurso.

Finalizando (por ora)

O objetivo a que me detive neste breve trabalho foi o de trazer à tona uma série de observações empíricas, derivadas da prática docente no contexto da pandemia e, de forma especial, no atual. A formação continuada do professor se tornou, há muitos anos, uma quase obrigatoriedade, dada a heterogeneidade de nossa profissão (o que não se restringe à docência, mas a qualquer outra).

Nos últimos anos, tenho atuado na formação de professores, especificamente ao que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, entretanto, com o retorno à presencialidade, percebi, com ainda mais clareza, que os processos avaliativos, didáti-

cos e pedagógicos ainda carecem de atenção por parte das instituições de ensino e dos órgãos governamentais.

A implementação da Base não deu conta dos processos de formação de professores, mas os princípios que a constituem inserem essa necessidade. Precisamos, então, da mesma forma como defendemos e trabalhamos diariamente para a *inclusão* de nossos alunos de forma *democrática*, exigir que a formação docente continuada seja promovida e realizada com qualidade e em todos os cantos de nosso país para que, revisando, atualizando e (re)construindo nossos saberes, tenhamos, cada vez mais, condições de mediar e qualificar a aprendizagem de nossos estudantes.

Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 2016.
- KULLMANN, Niuana. **Educação e linguagem:** a descrição semântico-argumentativa e a compreensão leitora de enunciados de exercícios. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul – RS, 2012.
- KULLMANN, Niuana. Constituição Semântico-Argumentativa do Texto Pergunta-Resposta: uma análise didático-pedagógica com vistas à formação de professores. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul – RS, 2020.
- MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa:** a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Prova:** um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.



UM NOVO OLHAR PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM EM CENÁRIO DE PÓS-PANDEMIA

*Carla Roberta Sasset Zanette
Doutora em Educação*

*Fernanda Ribeiro Toniazzo
Doutora em Educação*

Introdução

Em 2020, o mundo todo se deparou com a existência da pandemia Covid-19, que provocou muitas mortes, doenças em pessoas, que não escolheu idade, classe social, gênero sexual, etnia etc. Os efeitos da pandemia afetaram e ainda estão afetando todos os setores da sociedade: na saúde, na educação, no emocional, na política, na economia, na cultura, nos costumes e hábitos, etc., revelando muitas incertezas, inseguranças e fragilidades diante de tudo que foi enfrentado, especialmente, com o número excessivo de mortes, entre familiares e desconhecidos. O sofrimento e o medo foram constantes em todas as pessoas, levando ao isolamento total e provocando, muitas vezes, afastamento de todo o convívio social.

Com relação à educação, em seu sentido mais abrangente, sabemos que, antes mesmo da pandemia, as defasagens de aprendizagem apresentadas pelos alunos já eram muitas, especialmente na leitura, na escrita e na resolução de problemas. Assim, o que já era preocupante se agravou ainda mais com a suspensão das aulas presenciais, por um longo período. Sendo assim, temos ainda mais desafios a superar,

como os déficits de aprendizagens e saúde mental dos estudantes e professores.

Um novo olhar para o ensino e a aprendizagem

Diante das intercorrências percebidas, vivenciadas e compreendidas acerca da Covid-19, é fundamental fazermos um balanço das experiências e percepções vivenciadas no cotidiano escolar relativas aos anos de 2020 e 2021, marcados e demarcados pela pandemia, pelos desafios, superações e “inéditos viáveis”, como diz Paulo Freire.

Após meses de distanciamento social, com período de suspensão das aulas, com oferta de estudos remotos, o retorno presencial foi marcado por ansiedade, medo e transformações.

Muito já foi comentado sobre as “reinvenções” que professores, alunos e famílias passaram nesses dois anos. Descobertas e ousadias fortaleceram o medo e as dificuldades, seja pelas perdas de pessoas em virtude da Covid, seja pela falta de recursos tecnológicos, os quais foram nitidamente marcados na educação no momento da pandemia.

No entanto, a voz fortalecida neste texto considera as percepções e experiências que consideramos mais encantadoras e contagiantes: o retorno presencial dos alunos à escola. Deste modo, relatar experiências e vivências que tratam da volta às aulas presencialmente, após contexto de pandemia, é o objetivo principal desta escrita.

Todos os dias alunos chegavam, após normativa que previa retorno presencial, em movimentos individuais, passos lentos, silenciosos, tímidos, receosos, em um processo de desconhecimento. Seus olhares bus-

cavam reconhecer os espaços escolares, professores, colegas. Tudo parecia ser diferente...

Nos primeiros dias, e até meses, poucos retornaram. As salas eram silenciosas; alunos quase não falavam, não sorriam. Mas o movimento tinha apenas iniciado. Aos poucos outros se somavam. Muitas ligações, chamados foram feitos aos alunos e familiares, convidando os alunos a voltarem, mesmo sem a obrigatoriedade. Muitas idas às casas para ver como estavam e se poderiam retornar à escola. Tudo isso para que não perdessem o vínculo com a escola, para que voltassem ao seu lugar que lhes é de direito.

O fato era evidente: mais um ano distante da escola seria crucial para o abandono e para a perda do gosto pela escola. Portanto, em um processo incansável, que não se finalizou ainda, ocorreu a busca ativa e constante dos estudantes. Considero que os professores foram agentes mobilizadores de uma busca humana.

Situações de alunos que vinham um dia, faltavam outros quatro, foram vivenciadas durante meses. Ligações, conversas individuais, incentivos e encorajamentos foram fundamentais para a busca dos alunos. Esperança e persistência: duas palavras que nortearam os dias na escola. Enquanto um estiver fora dos espaços escolares, estaremos desassossegados. Mas um desassossego que compensa pelos olhares, pelos sorrisos que começaram a desapontar timidamente.

As salas de aula voltaram a ter cor, vozes, passos mais agitados. Crianças e adolescentes estavam retornando. Os espaços escolares agora tinham brilho, professores começaram a sorrir, a conversar sobre a vida, sobre as dificuldades e aprendizagens percebidas. Pais retornaram à escola para saber como seus filhos estão, para dialogar, para falar sobre o quanto foi difícil estudar em casa e tantas outras situações. O

encorajamento e a segurança quanto aos protocolos de saúde foram fundamentais para a decisão dos pais em apoiar o retorno dos seus filhos.

Disso tudo, ressaltamos a importância que a escola teve no processo de busca dos alunos para o retorno, mesmo que exija a legalidade obrigatória. O contato, o dizer “a professora está com você. Volte, que eu te ajudo”, foram decisivos no desejo dos alunos para o retorno. Não é uma questão só de obrigatoriedade, é questão de mobilização, de reencontros, de interação, de aprendizagens.

Novas formas de pensar o currículo, a avaliação, emergiram no contexto de pandemia e de retorno presencial. Olhares, escuta e sensibilidade que se mesclaram aos conteúdos escolares.

Enfim, a escola já respira ares de aprendizagem e, aos poucos, retoma o seu lugar, a sua função social, com a busca e a presença do que mais tem sentido na educação: os alunos.

O silêncio rompeu-se, as sinetas voltaram a tocar, os cuidados e as medidas de prevenção ainda são mantidos, mas agora o coração pulsa mais forte. Talvez, nesse balanço de educação, de vida e de mundo, após tudo o que vivenciamos, que possamos ser melhores seres humanos e mais felizes.

Vozes que se multiplicam, andares que se movimentam, olhares que se cruzam, sorrisos que reluzem a vivacidade de um retorno que sempre existiu.

Ousar, evoluir e inovar, mas sem esquecer do motivo principal que move a educação: os alunos. Ter consciência do que queremos e do que acreditamos na educação. Esses são os princípios nos quais acreditamos para a orientação das práticas pedagógicas

e das relações humanas. Uma educação que busca a humanização.

Após abrir o coração para o registro de um relato de experiências vivenciadas no cotidiano escolar acerca do processo de busca dos alunos, desejamos abordar, ainda nas próximas linhas, embora muito resumidamente, questões relacionadas ao planejamento e à avaliação escolar em contexto de pandemia.

Planejamento e avaliação: sentidos atribuídos ao cenário de pandemia e de retorno presencial aos espaços escolares

A pandemia causada pela COVID-19 transformou a realidade do sistema educacional, levando as escolas a se adaptarem ao ensino não presencial. Nesse período de distanciamento social, a flexibilidade foi orientadora das escolhas e medidas educativas.

Diante disso, surgiu a oportunidade de repensar antigas práticas e descobrir outras possibilidades de avaliação da aprendizagem. Foi necessário rever critérios e instrumentos habituais utilizados nas aulas presenciais para atender às demandas atuais e respeitar as condições específicas de cada estudante.

O momento de retorno presencial não foi igual ao da volta às aulas após um período de férias. Foi um retorno diferente, de um momento inédito para todos, o qual modificou as rotinas escolares de diferentes maneiras.

O cenário pandêmico e de retorno presencial foi marcado por dúvidas, mudanças, construção e novas perspectivas em educação.

Vivemos em um momento em que questionamos as práticas instituídas e normalizadas dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, trata-se da relevância

de que o professor, consciente de sua profissão e de seu papel, reflita sobre sua ação pedagógica e sobre os processos imbricados, (re)significando continuamente seu trabalho.

Uma dessas questões se refere à avaliação, que construída social e culturalmente, a princípio, com o objetivo de selecionar e classificar, no âmbito da quebra de paradigmas referentes à educação escolarizada, vem perdendo o seu sentido.

Tal situação demandou dos profissionais da educação reflexão e tomada de decisões sobre como proceder junto às crianças e aos estudantes. Que aulas planejar? Como avaliar de modo justo ou menos injusto no contexto de aulas não presenciais, sabendo, muitas vezes, que poucos tiveram acesso às tecnologias?

Redefinir conceitos, ampliar olhares, abrir-se para o outro e para as inovações foram cruciais no cotidiano escolar para reconhecer a avaliação como um processo contínuo e formativo.

Nessa perspectiva, entendemos a avaliação como um componente que pode favorecer os processos de ensino e aprendizagem e valorizar as especificidades de cada contexto e sujeito, com o intuito de enriquecer as aprendizagens construídas.

Assim, o processo avaliativo constituiu-se como uma peça chave para promover a reflexão e a (re)formulação de práticas pautadas em objetivos coerentes com essa concepção.

Estabelecer uma trama entre planejamento e avaliação favorece a busca de uma educação contínua, tendo a perspectiva de que a aprendizagem é um processo, cujos atores são sujeitos históricos e sociais, com singularidades e coletividades que norteiam as ações educativas.

Na perspectiva de suscitar reflexões acerca do planejamento e da avaliação, de ensino e aprendizagem, emergiu pensar em estratégias para atender, primordialmente, aos estudantes que, por falta de condições de acesso ou por inúmeros motivos, tiveram reduzidas suas oportunidades, ampliando, assim, as desigualdades sociais, econômicas e educacionais.

Para tanto, tornou-se indispensável o trabalho coletivo dos envolvidos no processo educativo para dar conta das mudanças e readequações necessárias. A colaboração de outros setores como saúde, assistência social, psicossocial, entre outros, tornou-se imprescindível para que as decisões fossem tomadas em sua integralidade.

Além disso, foi necessário pensar ações educativas voltadas, primeiramente, ao acolhimento afetivo, com foco no desenvolvimento das habilidades socioemocionais (presentes na BNCC).

Desse modo, o planejamento pedagógico precisou ser reestruturado e readequado para atender à complexidade e à heterogeneidade que se fizeram presentes no cenário de retorno, considerando os resultados da avaliação diagnóstica, realizada pelos professores. Ações de recuperação das aprendizagens foram planejadas e ofertadas, visando buscar alternativas para sanar, minimamente, as lacunas percebidas.

Muitas foram as discussões em diversos países acerca de medidas excepcionais que envolveram a suspensão da reprovação de estudantes para evitar a desigualdade educacional e a evasão escolar. Nesse sentido, reflexões sobre a finalidade da avaliação no processo educativo instigaram debates e provocaram tomadas de decisões diferentes e necessárias em anos letivos atípicos, na intenção de deixar nenhum aluno para trás.

Considerando essa premissa, entendeu-se a necessidade de priorizar indicadores que preconizassem uma avaliação contínua, diagnóstica, formativa, que permitisse compreender e monitorar os processos, identificando avanços, dificuldades, necessidades de aprendizagem, com o objetivo de intervir e (re)planejar as ações subsequentes, sem a intenção de classificar em aprovação ou reprovação.

Por certo, conforme Hoffmann (2002, p. 24), uma avaliação que prioriza a aprendizagem do aluno e sua formação para a cidadania considera a mobilização, a inquietação, na busca de sentido para a ação pedagógica, buscando acompanhamento contínuo de mediação, de intervenção pedagógica para a melhoria da aprendizagem.

Segundo Luckesi (1995, p.81), para ser diagnóstica, “a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”. Diante disso, a avaliação diagnóstica não tem o objetivo de classificar ou selecionar, mas contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades. Ancora-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais.

Sendo assim, os processos avaliativos são importantes para auxiliar tanto o professor quanto o aluno a prosseguir nos caminhos das aprendizagens. A ação avaliativa precisa estar a favor da qualificação docente e do aprendizado do educando, interligando os processos de ensino e de aprendizagem para que se atinjam as metas e os objetivos. Consoante Hoffmann,

Avaliar nesse novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação – reflexão, num acompanhamento perma-

nente do professor e este deve propiciar ao aluno em seu processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos libertários e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas (HOFFMANN, 1993, p. 134).

Na excepcionalidade deste ano letivo híbrido, no qual fomos desafiados a nos reinventar, a rever nossa prática e a experimentar novos caminhos, a avaliação diagnóstica parece ser uma possibilidade de narrar as trajetórias e os percursos percebidos e diagnosticados, em contextos não presenciais e presenciais. São tramas de olhares e descobertas que emergem das práticas escolares, sinalizando uma educação mais sensível e humana.

Uma avaliação que não almeja o medo de fracassar, o não saber, mas sim uma avaliação viável, que investiga, dialoga, evidencia, registra e transforma. Avaliação essa que envolve respeito para e com as pessoas, que valoriza, primeiramente, os aspectos favoráveis do estudante, para, depois, apontar o que precisa ser qualificado.

É essa avaliação que vale a pena e na qual acreditamos para além da pandemia!

Considerações finais

O cenário pandêmico e de retorno presencial é marcado por dúvidas, mudanças, incertezas e novas perspectivas em educação. Vivemos um momento em que questionamos as práticas instituídas e normalizadas dentro do ambiente escolar.

Nesse sentido, trata-se da relevância de que o professor, consciente de sua profissão e de seu papel, reflita sobre sua ação pedagógica e sobre os processos imbricados, (re)significando continuamente seu trabalho. Uma dessas questões se refere à avaliação, que construída social e culturalmente, a princípio,

com o objetivo de selecionar e classificar, no âmbito da quebra de paradigmas referentes à educação escolarizada, vem perdendo o seu sentido. Tal situação demandou dos profissionais da educação reflexão e tomada de decisões sobre como proceder junto às crianças e aos estudantes. Que aulas planejar? Como avaliar de modo justo ou menos injusto no contexto de aulas não presenciais, sabendo, muitas vezes, que poucos tiveram acesso às tecnologias? Redefinir conceitos, ampliar olhares, abrir-se para o outro e para as inovações foram cruciais no cotidiano escolar para reconhecer a avaliação como um processo contínuo e formativo. Nessa perspectiva, entendemos a avaliação como um componente que pode favorecer os processos de ensino e aprendizagem e valorizar as especificidades de cada contexto e sujeito, com o intuito de enriquecer as aprendizagens construídas.

Referências

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora:** Uma Prática em Construção da Pré-escola. 14, ed. Porto Alegre: 1993.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** estudos proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

POR UM OLHAR INCLUSIVO E DEMOCRÁTICO ÀS COLEÇÕES EM BIBLIOTECAS ESCOLARES

*Flávia Reis de Oliveira
Doutora em Educação*

*João Paulo Borges da Silveira
Doutor em Educação*

Introdução

O presente capítulo tem por objetivo refletir sobre o desenvolvimento de coleções em bibliotecas escolares, em especial nas unidades vinculadas à Educação Básica em escolas públicas, na tentativa de lançar um olhar inclusivo e democrático no que pode ser ofertado à comunidade. Visto que a comunhão entre escola e biblioteca ainda não é uma realidade consolidada em todos os cantos do Brasil, muitas escolas não possuem espaços adequados e destinados para a biblioteca. Faz-se necessário que se estabeleçam ações pedagógicas e políticas públicas que aprofundem as relações entre escola – biblioteca – comunidade.

Nesse cenário, não se pode ocultar o quanto pode ser difícil encontrarmos em escolas públicas, bibliotecas que tenham não apenas espaço físico estabelecido, mas também acervos adequados e atualizados, mobiliários e bibliotecários/as atuando nos locais. Geralmente, quando existe um ambiente reservado para esse fim, o mesmo não é apropriado, a estrutura é pequena e precária, não há ventilação correta e, principalmente, são espaços constituídos sem planejamento e que não

se alicerçam em parâmetros requeridos às bibliotecas escolares.

Este texto, portanto, consiste em uma reflexão conjunta entre uma bibliotecária e um bibliotecário, ambos com os pés no campo da Educação e que se dedicaram a traçar alguns caminhos a partir da aproximação entre escola e biblioteca, tendo como norte os acervos possíveis e desejáveis às bibliotecas escolares. Não se pretende esgotar todas as possibilidades de discussões, mas pelo contrário, provocar os/as leitores/as para que dialoguem conosco a partir de suas experiências de vida, reverberando não apenas novas reflexões, mas, sobretudo, novas ações em torno das bibliotecas escolares.

A biblioteca escolar na Educação Básica

A Educação no Brasil é garantida pela Constituição Federal de 1988, quando em seu Art. 6º esclarece que é um direito social, assim como saúde, alimentação, moradia e lazer, dentre outros encaminhamentos que o Estado deve prover aos/às cidadãos/ãs. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), aponta em seu Art. 1º para a amplitude do que se entende por Educação, abrangendo “[...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, expandindo a concepção de educação apenas ligada ao ambiente escolar, mas como missão de toda a sociedade.

O desenvolvimento educacional dos/as sujeitos/as perpassa três esferas, a saber: a informal, realizada no âmbito familiar e social, como preparação para a vida; a não formal, sendo proposta por diferentes

agentes da sociedade, como por exemplo, o Estado ou organizações não governamentais (ONGs) e pode ter inúmeros propósitos, como o desenvolvimento cultural, esportivo e de lazer; e a formal, assimilada à educação escolar, ofertada pelo Estado ou pelas instituições privadas, mas alicerçada em parâmetros, como a LDB e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando a garantir uma padronização no que deve ser ensinado a nível nacional, devendo ainda ser dimensionado às características regionais.

A LDB prevê no Art. 4º que é dever do Estado a educação escolar pública, desde a Educação Infantil (pré-escola – 4 e 5 anos), Ensino Fundamental (dos 6 aos 14 anos) e Ensino Médio (dos 15 aos 17). Além disso, está previsto a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com os ensinos Fundamental e Médio e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos/às educandos/as que necessitarem. O Estado também deve prover:

IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados. (BRASIL, 1996, não paginado).

Portanto, a qualidade da Educação deve ser periodicamente avaliada para que seja possível analisar a relação entre padrões esperados e postos na prática, como acontece pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que com os dados do Censo Escolar compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No que tange especificamente às bibliotecas escolares, há os Parâmetros para as bibliotecas escolares (CAMPELLO et al., 2011), elaborado pelo Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar

da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que apesar de ser um importante instrumento, não é considerado como diretrizes oficiais.

Enquanto parâmetro oficial que objetiva garantir qualidade mínima às bibliotecas escolares, sobretudo as da Educação Básica e do ensino público, temos a Lei 12.244 de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares no País. Apesar de muito curta e de prever apenas um título por estudante matriculado/a enquanto parâmetro, a referida Lei é importante pela ainda tentativa de implantação de bibliotecas nas escolas, apesar de ser algo distante de uma universalização de fato nos quatro cantos do Brasil.

Entendemos as bibliotecas escolares como espaços “[...] dinâmicos em que os estudantes são estimulados a utilizarem produtos, serviços e a se envolverem nas atividades propostas, praticando a leitura, fortalecendo a aprendizagem e auxiliando na formação enquanto cidadãos” (SILVEIRA; BERNARDI, 2021, p. 239). A biblioteca deve ser vista como integrante da escola e não como um ambiente a parte, pois torna-se fundamental aos processos de ensino e de aprendizagem, para além do papel de suporte às demais atividades realizadas na escola, devendo estar inserida inclusive no Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo estabelecido o que se espera da biblioteca e como contribuirá com a atividade fim da escola, que é o desenvolvimento educacional, cultural e cidadão de seus/suas estudantes.

Conforme os níveis de ensino de cada unidade escolar, os públicos de sua biblioteca podem ser bastante diversos, como os/as professores/as, equipe diretiva e pedagógica, demais funcionários/as, a própria comunidade em torno da escola, como familiares e moradores/as e claro, os/as estudantes. Há de se destacar que quando falamos de ‘estudantes’,

podemos ter demandas de público que vai da Educação Infantil à EJA, portanto, desde crianças muito novas até adultos/as.

Visando a atender toda esta diversidade de públicos, quando compartilham a mesma biblioteca, a equipe deve elaborar produtos, serviços e atividades também diversos e que busquem atender a todas as faixas, seja de ensino seja etária, pois demandam movimentos distintos no que será ofertado e do próprio posicionamento perante a comunidade.

Neste sentido, entre os principais papéis das bibliotecas escolares temos: suporte às atividades de ensino realizadas pelos/as professores/as; a oferta de práticas educativas que dialoguem com os conteúdos e projetos da escola e da atualidade; proposição de atividades de cunho cultural, de respeito à diversidade e valorização das identidades locais; oferta de lazer e entretenimento, como jogos educativos e leitura literária por fruição; desenvolvimento de competências para uso da informação em diferentes suportes e assuntos; e qualificação para pesquisas e usos de fontes de informação, como norte para o aprofundamento de conhecimentos e identificação de notícias falsas, por exemplo.

A biblioteca enquanto parte da escola deve ser e estar integrada às ações didático-pedagógicas que são a proposta da instituição, para que assim possa cumprir seus papéis de acordo com sua missão e o que é esperado pela própria escola e sua comunidade. Destaca-se a integração e o diálogo que deve haver entre bibliotecários/as e professores/as para que os processos de ensino e de aprendizagem possam ser efetivados em todos os ambientes, que vão além da sala de aula, como laboratório de informática ou horta da escola.

Apesar de todas as potencialidades das bibliotecas nos ambientes escolares e no desenvolvimento educacional, cultural e cidadão de sua comunidade, a sua presença e suas condições podem ser muito distintas, não apenas se analisarmos as diferentes regiões do País, mas mesmo em um estado ou cidade. Afinal, podemos observar disparidades, seja na relação escolas pública e privada seja entre escolas públicas da mesma rede, estadual ou municipal.

O Censo Escolar de 2021 mostrou que 95,7% das escolas federais e 64,1% das particulares possuem biblioteca. Contudo, esses índices ficam ainda mais aquém do esperado se analisar as escolas estaduais e municipais com 53,9% e apenas 31,5%, respectivamente. Os dados ainda se tornam mais preocupantes quando comparados aos do Censo Escolar em 2018, quando tínhamos o mesmo percentual de 2021 para as escolas federais, mas dados melhores para particulares (81,6%), estaduais (80,3%) e municipais (40,1%).

No período de quatro anos (de 2018 a 2021), 24,7% das escolas estaduais, 17,5% das particulares e 8,6% das municipais simplesmente fecharam os seus espaços, mesmo diante da Lei n. 12.244/2010 que prevê a universalização das bibliotecas escolares em todas as redes de ensino. Não por coincidência, o período de 2018 a 2021 está sendo marcado pelo negligenciamento e sucateamento de órgãos e equipamentos públicos, haja vista os cortes de recursos e o enfrentamento constante do Presidente da República Jair Bolsonaro e a sua desvalorização da educação, da cultura e da ciência no País.

No Rio Grande do Sul, por exemplo, o governo estadual está há quase três décadas sem realizar concurso público para bibliotecário/a escolar, sendo o último realizado em 1994 e em 2018, quando o Jornal

do Comércio fez uma reportagem abordando o tema, em que apenas 20 profissionais ainda estavam atuando em um universo de mais de 2.500 escolas estaduais. Mesmo com esse preocupante cenário, não há previsão de concurso no RS para suprir as lacunas e cumprir a Lei 12.244/2010, sendo ainda importante destacar que desde a década de 1990 diferentes partidos estiveram à frente do Palácio Piratini, sede do governo gaúcho, sem realizarem movimentos para a contratação de profissionais e qualificação das bibliotecas escolares.

Em contrapartida, cidades como Florianópolis/SC, Belo Horizonte/MG e Vila Velha/ES são exemplos positivos e possuem redes municipais fortes de bibliotecas escolares. Os investimentos não devem ser apenas em concursos para bibliotecários/as, mas também em espaços e acervos que busquem atender as especificidades das escolas e as demandas das comunidades, com planejamentos que pensem no futuro e ajam no presente.

Estes elementos são fundamentais para que as bibliotecas escolares possam cumprir seus papéis educativos dentro da escola, alicerçados pelo tripé leitura, pesquisa e ação cultural (CAMPELLO, 2003). Este contexto colabora para que bibliotecários/as consigam atuar enquanto mediadores/as, não apenas dos processos de ensino e aprendizagem, mas também da integração entre biblioteca, escola e comunidade, tendo as coleções como uma das estratégias para uma educação cada vez mais inclusiva e democrática.

As coleções enquanto fomento para educação inclusiva e democrática

Há inúmeros caminhos para tornarmos as bibliotecas escolares espaços cada vez mais inclusivos

e democráticos, desde a compreensão da instituição a qual está inserida, perpassando pelos produtos e serviços que oferta, além das práticas educativas que realiza. Outro caminho possível tem relação direta com suas coleções, como livros físicos e digitais, multimeios e jogos educativos, que objetivam servir como meio ao que é ofertado, seja o empréstimo domiciliar tradicional seja a proposição de saraus literários, apenas para citar dois exemplos.

As coleções podem ser constituídas de diferentes fontes de informação, as mais comuns de serem encontradas em bibliotecas escolares são: bases de dados, CDs, dicionários, DVDs, enciclopédias, jornais, livros físicos, livros digitais, manuais e revistas. Contudo, não basta apenas ter os materiais em quantidade suficiente para atender a comunidade escolar, pois torna-se necessário que as coleções se formem e se mantenham com materiais que sejam de interesse dos públicos a serem atendidos; a isto, chamamos de desenvolvimento de coleções.

A coleção de uma biblioteca deve ser pensada e construída para ser recurso didático, pedagógico, cultural e informacional. E não para ser um aglomerado de materiais agrupados sem nenhuma utilidade e propósito. Como já dizia Vergueiro (1989, p. 15) desenvolvimento de coleções é, “[...] acima de tudo, um trabalho de planejamento”, um processo longo e contínuo movido por diversos fatores internos e externos. O fator de maior influência é o tipo de biblioteca a qual pertence a coleção e o público que ela atende, pois esses dois fatores determinarão todas as atividades do desenvolvimento da coleção.

Nas bibliotecas escolares, por exemplo, é fundamental que o desenvolvimento de coleções leve em consideração o currículo escolar vigente no sistema de

educação, pois se faz necessário dar suporte pedagógico e didático ao corpo docente, atribuindo a devida importância de coleções com qualidade, não apenas quantidade. A perspectiva sobre o desenvolvimento de coleções e a realidade das escolas públicas é que podem pôr em foco a aprendizagem e a construção do conhecimento dos/as estudantes. Portanto, é relevante que as coleções sejam desenvolvidas conforme o perfil da escola e a comunidade a ser atendida, visando atender a proposta pedagógica como um todo.

Porém, sabemos também que a relação entre a biblioteca e a escola não é consolidada como realidade no Brasil. Em algumas instituições ainda vemos pouco ou nenhum acesso ao espaço físico e ao acervo. Em outras realidades temos a biblioteca escolar como a única forma de acesso ao livro. Por isso, a relevância de ter a biblioteca escolar bem estruturada e integrada pedagogicamente com a escola e a comunidade.

A biblioteca escolar deve atuar para criar condições de ações que envolvam a pesquisa, a leitura, a cultura, a literatura e a liberdade de pensamento crítico e construtivo. O que desejamos é uma biblioteca “[...] preocupada com seus usuários, [...] acervo atualizado e diversificado (nos temas e suportes); serviços e atividades apropriados (condizentes com a faixa etária e interesse dos alunos) [...]” (ALMEIDA JUNIOR; BORTOLIN, 2009, p. 207), para que possa não apenas se desenvolver, mas contribuir para que a comunidade também se desenvolva.

Destacamos também, a biblioteca escolar como mecanismo multifacetário, vivo e informacional para o fomento à educação inclusiva e democrática, no seu lugar de importância para o acesso à informação segura e no combate às *fake news*, por exemplo. Neste contexto, é visível a importância do papel do/a bibli-

tecário/a e das bibliotecas escolares para a formação do letramento informacional, isto é, quais as ações e condições são proporcionadas aos/as estudantes e comunidade para o uso consciente da informação?

A figura e presença do/a bibliotecário/a no ambiente escolar contribui para incentivar o senso crítico, para despertar as competências e interpretação de leituras (da palavra e do mundo, como diria Freire (2011)), bem como, promover o exercício da cidadania dentro e fora da escola. Por isso, defendemos um planejamento eficaz que favoreça o ensino e a aprendizagem por intermédio da atuação ativa do/a bibliotecário/a e do desenvolvimento de coleções.

A biblioteca escolar e sua coleção precisam ser reconhecidas “como uma instituição social, com o intuito de integrar a sociedade da informação, estabelecendo novos conceitos e adequando-se às realidades sociais, culturais, educativas e tecnológicas da sociedades” (CASTRO FILHO; SALA, 2021, p. 117).

Nesse sentido, devemos pensar em políticas públicas não apenas voltadas para as demandas educacionais, culturais e sociais, mas também ambientais e econômicas, atentando para a realidade da comunidade e tendo como principal compromisso o papel social da biblioteca escolar. As coleções precisam ser pensadas em consonância às necessidades e expectativas do seu público, todo ele, sem distinções.

Queremos pontuar também que as coleções são meio, e não fim, do que uma biblioteca escolar pode proporcionar à sua comunidade, para além apenas dos materiais. Pois, para muitos a biblioteca escolar é onde acontece o primeiro acesso às fontes de informação, à pesquisa científica e acadêmica, à produção cultural e à leitura. A biblioteca escolar precisa ser vista e lembrada como um “[...] espaço prazeroso, atraente,

dinâmico e de livre acesso à leitura e ao conhecimento” (MAROTO, 2009, p. 64) em todas as fases da vida.

Outra questão de vital importância refere-se às bibliotecas escolares como fomento à educação inclusiva e democrática, pois precisamos mostrar às nossas crianças desde cedo a importância de ser gentil, respeitar a diversidade cultural, racial, social, de gênero e ter empatia ao olhar para o outro. E essa construção de valores tão necessários pode ser disseminada nas relações experienciadas na biblioteca escolar, por meio de coleções e títulos que retratam em seus/suas personagens e histórias com exemplos de empatia, alteridade, desafios e superações, possibilitando por meio da leitura essa aprendizagem e a compreensão da existência das diferenças entre todos/as.

Convidamos a vocês, leitores e leitoras, a fazerem o exercício de refletirem sobre quais bibliotecas escolares que tiveram em suas infâncias e juventudes. Para muitos/as o espaço pode ter sido alegre, divertido e cheio de histórias e experiências, mas nem todos/as nós tivemos boas lembranças das bibliotecas onde estudamos; algumas vezes nem a lembrança da existência do espaço temos, seja pela sua inexistência seja por sua apatia.

Se essas diferenças de experiências já existem quando pensamos no espaço físico da biblioteca escolar, podemos aprofundar e refletir sobre os conteúdos das coleções. Os/as bibliotecários/as ao desenvolverem as coleções devem pensar não apenas em diversificar os tipos de fontes de informação, mas também os conteúdos e mensagens contidas nos materiais, pois um texto ou imagem nunca será imparcial, o ato político está presente desde o momento em que os autores optam por escrever até quando escolhem as coleções que serão mantidas e ofertadas à comunidade.

Será que todos/as se veem representados/as nos conteúdos das coleções? Em especial, mas não unicamente, no acervo de literatura infantil, por exemplo, onde costumamos ter um primeiro contato com o livro e a leitura. E nesse sentido ficam duas questões: Que histórias são contadas? E quem está representado/a? As relações sociais de poder estão presentes em todos os momentos de nosso cotidiano, e na literatura infantil não é diferente. No acervo, há estórias de mulheres, negros, indígenas e pessoas com deficiências? São protagonistas ou figurantes? São abordados/as com respeito às suas diferenças ou estão ali para uma leitura objetivando transmitir algo a partir ‘moral da estória’ e os/as mantendo de plano de fundo para que outros/as personagens sejam destacados/as?

Este é apenas um exemplo que devemos estar atentos/as ao compor as coleções e selecionar o que fará parte de nossas bibliotecas escolares, sendo uma missão não apenas dos/as bibliotecários/as, mas também de toda a escola, dos familiares e da comunidade escolar. Mesmo que não sejamos mulher, negro, indígena ou pessoa com deficiência, a diversidade de personagens e enredos traz ganhos a todos/as, onde me ver representado/a ou conviver com o diferente a mim contribui na constituição de uma sociedade com mais respeito, empatia, equidade e justiça social.

Reconhecer e agir para que a diversidade esteja representada nas coleções e nas práticas que são oferecidas pela biblioteca escolar é uma missão de todos/as, como pontuado, assim como o combate à censura. Na contramão do desejo de uma biblioteca escolar mais democrática e inclusiva, podemos encontrar diversos/as agentes, internos/as e externos/as à escola, que possam atuar para impedir que determinados temas estejam presentes nas coleções, como a censura a ma-

teriais que abordem a diversidade religiosa de nosso país, por exemplo, forçando silenciamento e negação das religiões de matriz africana, ou mesmo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Reconhecemos que os obstáculos de mantermos em bibliotecas escolares coleções inclusivas e democráticas não são poucos e podem nos desafiar cotidianamente. Assim como a censura a determinados temas, outras questões também se colocam como latentes no dia a dia, em especial a falta de recursos financeiros, de bibliotecários/as, de apoio das redes de ensino e por vezes da própria gestão escolar ou da comunidade. Antes de tudo, conforme cada contexto, a biblioteca escolar precisa conquistar e reafirmar o espaço que é seu dentro dos processos de ensino e de aprendizagem, mas que nem sempre é reconhecido.

Integrada e valorizada na escola, a biblioteca precisa ofertar práticas que estejam aliadas com o ambiente educacional e que atendam às demandas de sua comunidade, além de tornar um espaço agradável de ser e estar, ali e no mundo. Diversificar as coleções em seus formatos, mas sobretudo em seus conteúdos poderá contribuir de forma significativa na atração e manutenção de um público não apenas usuário/a de informação, mas também leitor/a, que se verá representado/a na biblioteca e suas coleções e/ou reconhecendo e respeitando a diversidade de gêneros, orientações, cores, raças, corpos, religiões, culturas e contexto social, histórico, político e econômico em que estamos inseridos.

Considerações finais

Para finalizar o capítulo, reafirmamos que uma biblioteca sem coleções, sejam físicas sejam digitais, pouco pode contribuir para uma sociedade com equi-

dade e justiça social. Entretanto, apenas coleções e materiais não são o bastante, é preciso postura ética dos/as bibliotecários/as e na oferta de produtos, serviços e práticas para que sejam igualmente inclusivas e democráticas.

É dever de toda a sociedade (e não apenas dos/as governantes) lutarmos por bibliotecas escolares, sobretudo nas escolas públicas, com coleções, profissionais e serviços que atendam às demandas sociais e de suas comunidades. Se queremos um País pujante no futuro, precisamos plantar hoje para colhermos amanhã e isso perpassa não apenas pela reflexão e ação, mas especialmente pela luta de políticas públicas igualmente inclusivas e que reconheçam as diversidades.

Permitir que todas as pessoas se vejam representadas nas coleções e se sintam confortáveis e confiantes de utilizarem a biblioteca é uma missão de todos/as. Mais do que uma obrigação, deve ser encarado como uma posição política e ética, cidadã e consciente do País plural que somos, formado pelas diversidades de etnias, culturas, formas e modos de se relacionar com o mundo onde a democracia deve ser mais do que valorizada: deve ser protegida!

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. BORTOLIN, Sueli. Bibliotecário: um essencial mediador de leitura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BRASIL. Constituição Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil—03/constituciao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil—03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Lei n. 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2021. Brasília: INEP/MEC, 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas-e-indicadores/resumo-tecnico-censo-escolar-2021.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2018. Brasília: INEP/MEC, 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao-basica/censo-escolar/resumos-tecnicos/resumo-tecnico-censo-educacao-basica-2018.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

CAMPELLO, Bernadete Santos. A função educativa da biblioteca escolar no Brasil: perspectivas para o seu aperfeiçoamento. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., Belo Horizonte, 2003. Anais [...] Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2003. Disponível em: <http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/venancib/paper/viewFile/1927/1068>. Acesso em: 12 ago. 2022.

CAMPELLO, Bernadete et al. Parâmetros para bibliotecas escolares brasileiras: fundamentos para sua elaboração I. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 21, n. 2, p. 105-120, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revista.abdf.org.br/abdf/article/view/80/81>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CASTRO FILHO, Cláudio Marcondes de; **SALA, Fabiana.** Bibliotecas escolares e desenvolvimento de coleções. In: ALVES, Ana Paula Meneses; SILVA, Eduardo Valadares da; CAMILLO, Everton da Silva, ZRRIEL, Marcellly Chrisostimo de Souza. **Bonitezas da biblioteca escolar:** um guia para boas práticas. Belo Horizonte: KMA, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 2011.

JORNAL DO COMÉRCIO. Bibliotecários ‘desaparecem’ de escolas gaúchas. Reportagem publicada em 16 de junho de 2018. Disponível em: <https://www.jornaldocomercio.com.br/conteudo/geral/2018/07/638489-bibliotecarios-desaparecem-de-escolas-gauchas.html>. Acesso em: 10 ago. 2022;

MAROTO, Lucia Helena. **Biblioteca escolar, eis a questão!** Do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVEIRA, João Paulo Borges da; BERNARDI, Manuela Ciconetto. A biblioteca escolar e sua integração aos processos de ensino e aprendizagem na escola. In: SOUZA, José Edimar de; RÜCKERT, Fabiano Quadros (Org.). **A escola pública no Brasil: temas em debate.** Caxias do Sul/RS: EDUCS, 2021. p. 239-250.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Desenvolvimento de coleções.** São Paulo: Polis, 1989.

PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DA OFERTA DE LIVROS DIGITAIS ACESSÍVEIS EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

*Daniela Côrte Real
Doutora em Educação*

Introdução

As políticas públicas para a formação de leitores no Brasil têm se ocupado, timidamente, da oferta de livros em formatos acessíveis para os estudantes com deficiência, que estão inseridos na educação básica. Ainda que o discurso seja da ordem da inclusão e que as políticas para a formação de leitores tenham como objetivo a promoção do acesso dos acervos a todos, observa-se nos editais, como do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), disponíveis restrições e especificidades em relação à quantidade de obras e de formatos acessíveis exigidos a cada ano. No contexto de oferta e acesso à leitura, pode-se encontrar nos catálogos, disponibilizados por Projetos e Programas de incentivo à leitura, que uma pequena parcela das obras vem sendo disponibilizada em formatos acessíveis, incluindo os livros em versão digital.

Tendo em vista, a grande abrangência de especificidades do leitor com deficiência no país, SOUZA (2011) indica que até o presente momento, grande parte das ações e incentivos à leitura, sob o enfoque da inclusão de estudantes com algum tipo de deficiência, tem gerado um impasse. Souza (2011) afirma que

as ações investigadas em seus estudos apresentaram limitações no processo de acesso à leitura, por se tratarem de obras que foram disponibilizadas em formato acessível de acordo com a especificidade de cada deficiência, demonstrando a necessidade de adaptação do leitor com deficiência às obras acessíveis, repercutindo assim na impossibilidade de autoria frente à escolha para a leitura das obras de seu interesse. Em se tratando da oferta de livros em formato digital, observa-se uma lacuna ainda maior (BRASIL, 2014) quando se analisa as obras literárias produzidas em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), voltadas ao leitor(a) surdo(a).

Diante deste cenário, percebe-se que políticas dirigidas ao acesso e à inclusão de sujeitos leitores com deficiência no espaço escolar têm sido, em parte, negligentes quanto às especificidades e às particularidades de cada grupo de leitores. Neste sentido, diretrizes de elaboração, produção, distribuição e acesso às obras literárias no âmbito brasileiro necessitam ser construídas com base em princípios pedagógicos e aspectos didáticos capazes de atingir a população de leitores com deficiências no que se refere à didática e ao *design instrucional*, a partir das quais as obras literárias são ofertadas e distribuídas, de modo a contemplar uma política de inclusão de leitores com deficiência. Também é necessário elaborar ações voltadas ao fomento da construção da identidade do leitor com deficiência, visto que se trata ainda de um público que tem seu acesso restrito às obras disponíveis em versões adaptadas. Esta observação repercute de maneira ainda insatisfatória para a promoção do protagonismo destes leitores no âmbito brasileiro.

Desse modo, esta pesquisa visa investigar a oferta de obras em formato acessível, a partir da totalidade

de editais¹³ do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que teve como proposta o acesso à cultura, à informação e à formação de leitores literários na Educação Básica. Diante do exposto, infere-se que a problemática em questão está centrada na possível idealização da distribuição de formatos digitais que, *a priori*, deveriam contemplar a “todos” e aos diferentes tipos de leitores e suas necessidades especiais, mas que na prática não se efetivou de maneira satisfatória.

O estudo trata do recorte de uma pesquisa de doutorado (REAL, 2020) realizada em 2019, a qual investigou no âmbito de uma política pública para a formação de leitores no Brasil por meio da análise de documentos, verificando as formas e formatos em tinta (texto impresso) e outros formatos (CD, DVD, Braille, caracteres ampliados, audiolivro, com destaque neste artigo para os livros acessíveis em Língua Brasileira de Sinais – Libras) para a acessibilidade das obras literárias no contexto do PNBE. Com vistas à construção do arcabouço teórico do estudo, adotou-se as postulações de Bakhtin (2001) quanto à verificação do caráter dialógico dos enunciados presentes nos textos dos editais que compõem o PNBE e quanto ao caráter de acesso às obras do PNBE. Para tanto, adotou-se o conceito de “acessibilidade”, de acordo com a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2008a), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008b) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015a). Esta é uma pesquisa quali-quantitativa (CRESWELL, 2007), que visou identificar nos editais do PNBE as obras em formato

¹³ O acesso aos editais do PNBE no endereço eletrônico: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/itemlist/category/295-editais-pnbe>

digital acessível em Libras, quando da análise de 17 editais, entre 1998 a 2014, considerando o Anexo III e suas especificações técnicas. Este artigo está dividido em: 1. Introdução; 2. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); 3. Diretrizes Técnicas do PNBE para a constituição de Obras Acessíveis Digitais; 4. A formação de leitores literários no PNBE e Língua Brasileira de Sinais (Libras); 5. Metodologia; 6. Resultados e Discussão; 7. Considerações Finais e Referências.

O Programa Nacional Biblioteca Na Escola (PNBE)

O PNBE foi implementado em 1997, tendo sua primeira edição em 1998 e a última em 2014, que enquanto política pública visou à seleção e à distribuição de obras literárias para as escolas públicas da Educação Básica de todo o Brasil (municipais e estaduais). O propósito do PNBE foi a formação de todos os leitores, ou seja, estudantes com e sem deficiências, de maneira a democratizar o acesso à leitura nas escolas. Durante sua vigência, o PNBE sofreu modificações, a fim de se adequar à realidade e às novas necessidades educacionais, a saber, a inclusão de pessoas com deficiência nas classes comuns de ensino. Isso porque, houve um notável aumento do número de estudantes com deficiência matriculados em escolas regulares no Brasil, que cresceu de 2003 para 2014 em torno de 400% (MEC, BRASIL, 2015b). Paulatinamente, foram inseridas em suas edições, mais precisamente, a partir do ano 2009, agendas da ordem da ampliação da acessibilidade dos acervos adquiridos, de forma a garantir o acesso à leitura para estudantes com deficiências. Os recursos do PNBE foram geridos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) (MEC, BRASIL, 2019).

Em relação aos estudos correlatos sobre políticas públicas para a formação de leitores literários, que se ocupavam da seleção e oferta de obras com acessibilidade em Libras, cabe informar que foram encontrados apenas três trabalhos, a saber: duas dissertações de mestrado (SOUZA, 2015; KRUCHE, 2016) e um artigo publicado em evento científico (NETA, 2013). Souza (2015) em sua pesquisa que teve como objetivo a construção de uma série de livros interativos, bilíngues (Português – Libras) com sinais em Libras, relativos à vida social e familiar e alguns temas de ensino. Por sua vez, Kruche (2016) debruçou-se sobre as questões relacionadas à aquisição da leitura e da escrita dos sujeitos surdos, a partir do PNBE. Kruche (2016) elaborou orientações para a construção de livros de literatura infantil em Libras e em Língua Portuguesa. Neta (2013), publicou o artigo intitulado “Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) na Educação Literária de Surdos”¹⁴. A autora toma por base os Estudos Culturais, de modo que escreve sobre a cultura surda e bilinguismo e tecê reflexões críticas sobre o PNBE Temático de 2013, voltado à Educação Básica para alunos surdos. De acordo com Neta (2013), foi possível constatar que poucos eram os livros disponibilizados pelo PNBE em Libras e que, no geral, os surdos têm que fazer suas leituras em Língua Portuguesa.

O PNBE contou com 17 edições, nas quais foi selecionado um total de 3.750 títulos de literatura, distribuídos para as escolas públicas brasileiras, segundo o FNDE (BRASIL, 2015). As obras literárias tinham características específicas para o público-alvo de cada edição anual. Por exemplo, a primeira

¹⁴ Para saber mais sobre esse trabalho acesse: <http://www.sbece.com.br/2015/resources/anais/3/1429896295—arquivo—ProgramaNacionalBibliotecanaEscola—versaofinal.pdf>.

edição (Edital 1998) foi destinada aos anos finais do Ensino Fundamental. Os critérios de distribuição definidos pelo Ministério da Educação (MEC) serviram para a seleção de gêneros literários indo de obras clássicas e modernas da literatura brasileira até mesmo a histórias em quadrinhos. Estas obras eram distribuídas em tinta (formato impresso e formato acessível), de acordo com o respectivo edital de seleção, o qual, por vezes, exigia a disponibilização de obras em CD, DVD, Braille, caracteres ampliados, audiolivro, Libras e *MecDaisy*. No entanto, nem todas as edições do PNBE apresentavam exigências em seus editais, quanto à oferta de formatos acessíveis.

Acerca da acessibilidade, o PNBE seguia os principais documentos normativos em vigência no Brasil, visando prover o acesso dos cidadãos ao conhecimento (PUPO; MELLO; FERRÉS, 2008). A Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) do MEC dispõe sobre a acessibilidade das obras de orientação pedagógica e orienta em relação à universalização do acesso e à melhoria da qualidade de ensino, a partir do desenvolvimento de políticas públicas como o PNBE, cabendo ao poder público o provimento de obras de literatura nos formatos acessíveis às escolas da Educação Básica. O PNBE incorporou critérios pela resolução citada, os quais foram definidos para a aquisição, a distribuição e a seleção de obras literárias.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) define em seu capítulo VI (BRASIL, 2008) que serão eliminadas as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas (não definidas no capítulo VI) e prevendo a remoção das barreiras: comunicacionais (comunicação inter-pessoal, escrita e virtual), metodológicas (métodos e

técnicas) e instrumentais (acessibilidade dos instrumentos, utensílios e ferramentas) (PUPO; MELLO; FERRÉS, 2008, p. 31). De acordo com os autores, um entendimento amplo de acessibilidade pode contribuir para o delineamento de uma sociedade e de uma política pública para todos. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) define acessibilidade como possibilidade e condição de alcance de autonomia e independência para pessoas com deficiência. O Anexo III dos editais do PNBE (ver seção 3) apresenta as especificações técnicas de acessibilidade. Na próxima seção, apresentam-se as Diretrizes Técnicas do PNBE, em relação aos livros digitais acessíveis.

Diretrizes técnicas do PNBE para a constituição de livros digitais acessíveis

No que diz respeito ao escopo geral das Diretrizes do PNBE para cadastro de obras literárias, cada um dos editais (de 1998 a 2014) apresentou diretrizes gerais e específicas para a seleção de obras digitais acessíveis. Tais obras sofreram adequações, de acordo com as características dos diferentes tipos de leitores, as especificidades de suas deficiências e quanto aos diferentes níveis de ensino, aos quais elas seriam destinadas. As especificações para o cadastro das obras literárias dirigidas às escolas públicas tinham como foco alunos matriculados na Educação Infantil (creche e pré-escola), no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Cabe destacar, que o tema da inclusão, perpassou a política do PNBE e a definição de suas diretrizes técnicas para o cadastro e a seleção das obras, como uma estratégia transversal, que visava contemplar o acesso à leitura para todos. O Quadro 1 mostra diretrizes definidas

para o cadastro de obras acessíveis em Libras no Edital 2014, sendo esse o último edital antes de sua descontinuidade e posterior inserção no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)¹⁵.

¹⁵ Em relação às políticas específicas referentes ao acesso ao livro e à leitura, Mauch (2017) destaca o Decreto nº 7.559/2011, sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL). Cabe destacar, que com a descontinuação do PNBE no ano de 2014, houve a incorporação desta política no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), política vigente no Brasil.

Quadro 1: Especificações Técnicas PNBE

- 2.1.** As obras em LIBRAS deverão ser produzidas em CD ou DVD contendo arquivos desenvolvidos com ferramenta para a exibição de conteúdo multimídia.
- 2.2.** As obras deverão apresentar o texto em Língua Portuguesa escrita e janela de LIBRAS, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela ABNT NBR 15290.
- 2.3.** O CD de 700 Mb ou DVD 4,7 Gb, devem conter arquivos desenvolvidos com ferramenta para criação de conteúdo multimídia interativo e complexo. A ferramenta deve utilizar metáforas do meio teatral ou cinematográfico em seu ambiente de edição, como *stage* (palco) para a área de edição, *cast* (elenco) para os objetos que podem ser inseridos e *score* (roteiro) para o modo e o momento em que cada membro do elenco é mostrado.
- 2.4.** A ferramenta deve possibilitar a incorporação de vários tipos de conteúdo dos mais diversos formatos de arquivo de imagem, som e vídeo como, por exemplo: AVI, JPEG, BMP, MP3, MID, WAV. Este CD deverá ter a configuração mínima necessária para ser executado em Pentium II, 64M RAM, drive CD mínimo de 2x de velocidade, monitor colorido, placa de vídeo VGA com resolução mínima de 800x600 PIXELS (TRUE COLOR) e o DVD deve ter configuração para ser lido em qualquer tipo de DVD comum.
- 2.5.** O CD ou DVD deverão ser acondicionados em envelope com bolsa para CD, formato fechado 125x125 mm, em cartão triplex 250 g/m, ou em envelope PVC 0,10 micra, ou ainda em envelope em polipropileno 0,17 micra; assegurando sua integridade física até o local de destino.
- 2.6.** O rótulo do CD ou DVD deverá manter identidade visual com a 1^a capa da obra em tinta e apresentar um número de Central de Atendimento ao Usuário para dúvidas e reclamações sobre as mídias.
- 2.7.** A embalagem do CD ou DVD deverá manter identidade visual com a capa da obra, exceto para a embalagem em envelope em filme transparente de PVC 0,10 micra.
- 2.8.** A obra, se selecionada em LIBRAS, deverá apresentar no rótulo o selo do PNBE e o selo identificador de sua natureza acessível, a serem oportunamente fornecidos pelo FNDE.

Fonte: Edital PNBE 2014 – nº 04/2012 (GPLI).

Observa-se no conteúdo do Quadro 1, quanto à acessibilidade de diferentes públicos às obras literárias do PNBE, que a definição das diretrizes de acessibilidade aos editores esteve pautada por recomendações técnicas para a submissão das obras. O PNBE adotou a norma definida pela Associação Brasileira de Normas

Técnicas (ABNT), NBR 15290/2005, no que se refere a tornar acessível a todos os leitores o conteúdo das obras em caráter audiovisual. A ABNT define a acessibilidade em comunicação audiovisual como a adequação dos conteúdos informacionais considerando “as diversas condições de percepção e cognição, com ou sem a ajuda de sistema assistivo ou outro que complemente necessidades individuais” (NBR 15290/2005, p. 1). Além disso, de acordo com NBR 15290/2005, a programação com enfoque no audiovisual deve atender a oferta de conteúdos acessíveis em diferentes formatos (UHF, VHF, TV a cabo, por satélite, por meio de protocolo IP, bem como pelos protocolos e pelas frequências específicos da TV digital).

Estes critérios aplicam-se ainda aos conteúdos distribuídos em DVD e VHS, bem como, aos novos formatos de mídia e de transmissão, dirigidos aos usuários da Libras. Também prevê adequações quanto à criação de espaço delimitado no vídeo onde as informações veiculadas na Língua Portuguesa são interpretadas por meio de janela em Libras. De modo geral, as recomendações da NBR 15290/2005 visam à manutenção do sistema linguístico da comunidade surda e ao acesso aos diferentes conteúdos informacionais, com vistas à promoção e ao exercício da cidadania dessa comunidade de fala, por meio da acessibilidade. Todavia, deve-se promover não apenas o acesso à informação, mas, sobretudo, favorecer a produção de condições para que os recursos preservem a dimensão cultural dos usuários de Libras, garantindo-lhes uma perspectiva dialógica de acessibilidade.

A formação de leitores literários no PNBE e a Língua Brasileira de Sinais (libras)

O objetivo do PNBE esteve pautado na promoção da oferta de obras para a formação de leitores literários, voltando-se à democratização do acesso, o que o distinguiu de outras políticas públicas. Seu interesse não era a alfabetização e/ou o letramento, mas sim a experiência estética (SKLIAR, 2004), como possibilidade de formação crítica e reflexiva para a cidadania, ao tomar como princípios de realização os mesmos da perspectiva estética de Bakhtin (2001), já trazidos neste artigo, uma vez que amplia as possibilidades de leitura para além da decodificação do texto. Nesse sentido, a experiência estética ocorre entre leitor e obra considerando seu conhecimento de mundo, o imaginário, as dimensões verbais e não verbais dos enunciados (livros de literatura). O PNBE se propunha a provocar prazer e/ou desprazer nos leitores, por meio de textos (verbais e não verbais), vinculados ao contexto, tempo e espaço, que interpelam o indivíduo em relação à sua sensibilidade. A dialogicidade, supostamente, presente nos editais deveria prever o caráter de acesso e de acessibilidade, como ação mediadora de interações sociais, como elemento central de alteridade (SKLIAR, 2003), em relação àqueles que necessitavam de obras literárias, com formatos adaptados para a apropriação do conteúdo (verbal e/ou não verbal), permitindo-lhes a concretização de práticas discursivas.

Na perspectiva estética se estabelece uma relação dialógica e polifônica entre o que o leitor lê (e vê) no texto, seu conhecimento de mundo e sua memória encyclopédica, enquanto processos simultâneos que contribuem para a compreensão da obra realizada em estreita dependência (COLOMER; CAMPS, 2008). A experiência estética da leitura literária considera

também outros fatores que incidem na ação e na compreensão do leitor, como a intenção da leitura e os conhecimentos sobre o escrito (paralinguísticos, grafofônicos, morfológicos, sintáticos e semânticos e os conhecimentos textuais), que encadeiam a leitura e a compreensão em uma perspectiva dialógica. Os diálogos estabelecidos entre o leitor e o texto fazem com que esse leitor exerça uma ação afirmativa acerca do ato de ler e assuma o protagonismo da leitura, enquanto sujeito ativo, utilizando conhecimentos variados para perceber a informação do texto escrito e (re)construir seu sentido e atribuir significado ao que leu.

A oferta de obras do PNBE representou o acesso à leitura, o que significava ter ao alcance das mãos obras literárias com conteúdo acessível, que antes não estavam disponíveis, aos leitores com alguma deficiência. O recebimento de obras acessíveis do PNBE representou a possibilidade de prover o acesso a um público-alvo antes “invisibilizado” nas escolas brasileiras. No que diz respeito à acessibilidade, como modo de facilitação/adequação às necessidades individuais de cada leitor, a distribuição de obras pelo PNBE, configurou-se como uma política pública encarregada de atribuir características e formatos acessíveis (em tinta e/ou digitais). Na medida em que o PNBE se dispunha a promover o acesso às obras literárias a todos os níveis da Educação Básica, esse teve por responsabilidade fornecer obras que precisavam respeitar diretrizes técnicas, que quando não desrespeitadas colocavam a perder o mote do próprio PNBE, a perspectiva inclusiva de leitura para todos. Em uma perspectiva dialógica de acessibilidade para a oferta de livros digitais em Libras, considerando a experiência estética para o leitor surdo, é necessário observar se as especificidades desta língua, conside-

rando as características desse público em relação a sua primeira língua. A dialogicidade presente nos editais deveria prever o efetivo caráter de acesso e acessibilidade aos leitores surdos, como ação mediadora de interações sociais, tomada aqui como um elemento central da noção de alteridade (SKLIAR, 2003), em relação àquele(s) que necessita(m) de obras literárias, com formatos adaptados, com vista à apropriação do conteúdo (verbal e/ou não verbal), a fim de permitir a concretude de práticas discursivas.

A Libras é a primeira língua da comunidade surda brasileira, de modalidade visuoespacial e foi reconhecida como tal ano de 2002 pela Lei Nº 10.436 (BRASIL, 2002), tomada como sistema linguístico de estrutura gramatical própria e como meio legal de comunicação e expressão dos surdos. A Libras enquanto sistema comporta em si todos os níveis estruturais linguísticos (fonético, fonológico, semântico, sintático e pragmático) e é dotada de léxico próprio, que é representado por meio da mãos (expressões manuais) e com o uso de expressões não manuais (faciais e corporais), aspectos que a tornam independente da Língua Portuguesa (QUADROS; KARNOOPP, 2004). Em Libras a sinalização é constituída por unidades mínimas ou parâmetros linguísticos, tais como: configuração de mão; locação ou ponto de articulação; movimento; orientação da palma da mão; e expressões não manuais (ENM), assim como por movimentos do tronco, dos ombros, da boca e direção do olhar. A referida lei assegura que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) devem considerar a oferta da Libras nas escolas, sem sobrepor-la ou substituí-la pela Língua Portuguesa escrita, o que demanda promover o ensino bilíngue para surdos no Brasil. Frente ao fato de a comunidade surda brasileira possuir seu sistema

linguístico próprio, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) N° 13.146 (BRASIL, 2015) representa um direito conquistado pelos surdos, ou seja, de os conteúdos governamentais estarem disponibilizados em Libras¹⁶. Para Giordani (2015), a Libras oferece aos surdos “um símbolo de inserção a uma unidade interpessoal com um lugar social próprio”, o que representa o direito à construção de uma identidade e sentimento de pertença à cultura surda.

Do ponto de vista dialógico, assumido neste estudo (BAKHTIN, 2003; 2008), comprehende-se que a adequação e a oferta de obras literárias do PNBE podem representar o acesso ou a ausência desse, implicando na falta de acessibilidade aos usuários de Libras, o que significa dizer que a leitura de obras clássicas não estaria disponível para todos, conforme previsto no PNBE, posto que a inserção do surdos se efetuaria quando do contato com conteúdo literário adaptado, ou seja, acessível no sistema linguístico da comunidade surda, que é visuoespacial (QUADROS; KARNOPP, 2004). Na próxima seção, será apresentada a metodologia de pesquisa.

Metodologia

Esta é uma pesquisa quali-quantitativa (CRESWELL, 2007) que analisou a oferta de livros acessíveis digitais em Libras nos 17 editais do PNBE durante o período de 1998 a 2014. Foi utilizada a Análise Dialógica do Discurso (ADD) como método teórico-analítico em colaboração com a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Metodologicamente, o presente estudo, apoia-se nas três fases propostas pela AC, a saber:

¹⁶ A Lei nº 13.146/2015 define em seu Art. 63 o direito de acesso a conteúdos digitais em sites privados e governamentais por meio da Libras, “conforme as melhores práticas e diretrizes de acessibilidade adotadas internacionalmente”.

(a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos resultados e interpretação. Tomam-se os editais como enunciados que permitem a localização, identificação, organização e avaliação das informações nele contidas. O *corpus* de pesquisa foi composto por um total de 3.750 obras em tinta, das quais 99 eram obras acessíveis, sendo que destas apenas 21 obras apresentavam conteúdo em Libras provenientes de 2 (dois) editais publicados em 2005 e 2008, conforme detalhado na próxima seção.

Os editais analisados foram obtidos no portal do MEC, inicialmente, em versão digital e, posteriormente, nas versões impressas. Primeiramente, o tratamento dos dados deu-se por meio de registros em planilha eletrônica (Excel), com o objetivo de pormenorizar o conteúdo de cada edital (pré-análise) e, assim, categorizar as ocorrências, os títulos das obras, o(s) formato(s) (em tinta e/ou acessível) e o respectivo público-alvo, segundo agrupamentos específicos, para posterior exploração do material e tratamento dos resultados. As diretrizes técnicas para acessibilidade presentes em cada uma das edições foram documentadas para fins de avaliação da oferta das obras contempladas em cada edição do PNBE. Posteriormente, sob a ótica dialógica presente na perspectiva teórica de Bakhtin (2003, 2008) realizou-se a análise do Anexo III presente em cada um dos 17 editais. O documento intitulado nos editais como ‘Especificações Técnicas dos Formatos Acessíveis’ explicitava as diretrizes de acessibilidade em diferentes formatos, o qual, no contexto deste estudo, foi considerado para análise com vistas a identificar a presença ou não da noção de acessibilidade e em qual enfoque. A leitura atenta dos editais levou em conta compreender de que modo a responsabilidade pela

seleção e pela oferta de obras ocorria, atentando para a possível recursividade de padrões que efetivaram ou não a acessibilidade nos editais. Embora não se tivesse como premissa mapear formatos acessíveis, para além do formato em Libras, fez-se o registro de obras acessíveis nos formatos TXT, meio ótico, audiolivro, Braille, caracteres ampliados, *MecDaisy* e Libras, as quais são expressas na próxima seção. Na seção 5, serão apresentados e discutidos os resultados encontrados.

Discussão dos resultados

Frente à análise dos editais, no período de 1998 a 2004, não houve indicação em relação à submissão de obras literárias em formatos acessíveis. A primeira edição inserida na agenda do PNBE com obras considerando aspectos relativos à acessibilidade data da Edição de 2005 que, embora não esteja explicitado no texto do edital, enquanto critérios ou diretrizes para a seleção em formatos acessíveis, acabou adquirindo a “Coleção Clássicos da Literatura” no formato Libras. A coleção era composta por 10 CDs com texto em Português e vídeo em Libras. Sobre os editais analisados, no período de 2005 a 2014, houve editais os quais não explicitaram a exigência às editoras, no que tange à submissão de obras em formatos digitais acessíveis. Neste tocante, observa-se, por exemplo, os editais lançados para os anos de 2006, 2007 e 2011. No entanto, na análise das edições do PNBE para os anos 2005, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013 e 2014 foram incorporadas diretrizes de acessibilidade para a oferta de obras acessíveis, com o objetivo de contemplar um maior número de leitores com deficiências distintas, o que tomou proporção a cada ano. Percebe-se um aumento na inserção de obras disponibilizadas

em mais de um formato (a partir de 2012) nos acervos do PNBE.

Identifica-se nos editais do PNBE, a partir do ano 2012, que as obras pré-inscritas no formato tinta tiveram como diretriz técnica a distribuição das obras acompanhadas de CD ou DVD em Libras, devendo ser viabilizadas e distribuídas, obrigatoriamente, também em formato digital *MecDaisy*, conforme disposto no item 8 (BRASIL, 2012, p. 2-3). Vale destacar, que nos editais do PNBE, lançados entre os anos 2009 a 2014, não foram disponibilizadas pelo Portal do MEC/Programas/PNBE informações referentes aos títulos e formatos das obras adquiridas pelo programa, tampouco o respectivo público-alvo das obras distribuídas. Contudo, para os editais lançados no período de 2009 a 2014, houve a especificação de diretrizes técnicas gerais para acessibilidade das obras do acervo do PNBE.

Observou-se, nos editais analisados, a presença de dialogicidade¹⁷ (BAKHTIN, 2003) ao analisar a definição de diretrizes de acessibilidade pela política do PNBE, endereçada às editoras, as quais submeteram suas obras em formatos acessíveis aos editais a partir desta relação. Esta relação dialógica (BAKHTIN, 2008) assegurou a possibilidade de inscrição, submissão e a aprovação das obras nos formatos acessíveis exigidos pelo escopo do programa PNBE. Nessa perspectiva, o sistema comunicacional entre a chamada dos editais e as obras acessíveis retroalimentou o diálogo (BAKHTIN, 2008) e permitiu a organização

¹⁷ Isso significa observar cada parte do texto como participante de uma rede de comunicação verbal que estabelece uma cadeia que suscita respostas e responde a outras demandas. Para o autor: [...] O diálogo das linguagens não é apenas aquele das forças sociais na estética de sua coexistência, mas também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, do que morre, vive, nasce [...] (BAKHTIN, 2003, p. 181).

e adequação das diretrizes e exigências em relação à acessibilidade a cada novo edital lançado. Sobre o formato das obras em TXT: a submissão nos editais neste formato foi obrigatória, entre os anos de 2009 a 2014, porém não condicionada à produção de livros em formatos acessíveis como orientado pelas edições anteriores do PNBE. Estas obras ficaram sob a tutela do MEC para futuras produções mediante demanda. Tal estratégia foi adotada para diminuir os custos com aquisição, produção e distribuição de obras em formatos acessíveis, sem que se soubesse o número e a especificidade do leitor com deficiência que seria contemplado com a obra; e em virtude da sinalização para o Estado, pelas editoras, sobre os custos para a produção e publicação em formatos acessíveis. Os formatos exigidos entre 2009 e 2014 eram: livro em Braille e com caracteres ampliados; livro digital em Libras; livro em áudio. De acordo com Skliar (2004), ao adotar tal estratégia o PNBE afeta não apenas as pessoas com deficiência contempladas pela aquisição de obras de literatura em formatos acessíveis que precisarão solicitar a produção de obras nesses formatos, mas também resgata a velha acepção que só considera o outro, o diferente quando deixa explícito que ele está do outro lado, fora dos padrões de normalidade. Do ponto de vista quantitativo, frente ao *corpus* da pesquisa (total de 3.750 obras), apenas 99 são acessíveis, sendo 21 em Libras, com percentual de apenas 0,56% das obras em formato digital em Libras.

Para o levantamento e análise dos formatos acessíveis (99 obras) dos editais 2005 e 2008 do PNBE, foram consultadas as edições do Diário Oficial da União referentes às publicações dos resultados das respectivas seleções do PNBE/ano. Segundo o agrupamento por período, das 99 obras acessíveis, 10 obras iden-

tificadas na seleção correspondente à chamada do edital 2005 e 89 obras na seleção correspondente à chamada do edital de 2009. Já, quanto ao agrupamento por formato, das 10 obras identificadas na edição de 2005, todas corresponderam à oferta no formato em Libras. E, das 89 obras acessíveis identificadas em 2008, 41 corresponderam ao formato audiolivro, 07 ao formato em Braille, 30 ao formato caracteres ampliados e 11 no formato em Libras. A seguir, são apresentadas as ocorrência das obras em formato acessível correspondentes às edições de 2005 e 2008.

No que tange às obras acessíveis em Libras, constatou-se que em apenas dois anos (2005 e 2008) o PNBE efetivamente disponibilizou obras com conteúdo em Libras. Em 2005, foram selecionados e disponibilizados 10 títulos de Clássicos de Literatura Infantojuvenil, voltados ao Ensino Fundamental, no formato CD, a saber: (1) Alice no país das maravilhas (Lewis Carroll); (2) Iracema (José de Alencar); (3) Pinóquio (Carlo Lorenzini e Carlos Collodi); (4) Velho da horta (Gil Vicente); (5) Aladim (Clássicos Recontados – Tatiana Belisky); (6) O Alienista (Machado de Assis) (dois volumes); (7) O relógio de ouro (Machado de Assis); (8) O caso da vara (Machado de Assis); (9) A missa do galo (Machado de Assis); e (10) A Cartomante (Machado de Assis).

Já em 2008, foram selecionados 11 títulos da Literatura Infantojuvenil, no formato DVD, tendo dois públicos-alvo no âmbito educacional. Para a Educação Infantil, os títulos foram: (1) A família Sol, Lá, Si (Márcia Honora); (2) Dognaldo e sua nova situação (Márcia Honora); (3) Nem todas as girafas são iguais (Márcia Honora); (4) O canto do Bento (Márcia Honora); (5) O problema da centopeia Zilá (Márcia Honora). Já para o Ensino Fundamental

foram: (1) A ilha do tesouro (Márcia Honora); (2) A escola da Tia Maristela (Márcia Honora); (3) O homem que amava caixas (Márcia Honora); (4) Uma amiga diferente (Márcia Honora); (5) Uma tartaruga a mil por hora (Márcia Honora); e (6) A lenda da erva-mate (Melaniade Melo Casarin; André Krusser Dalmazzo; Ricardo Antunes Machado). (Libras sinalizada em desenhos e vídeo).

Relativo à obra *A lenda da erva-mate*, de autoria de Melania de Melo Casarin, André Krusser Dalmazzo e Ricardo Antunes Machado, identificou-se que essa se diferenciava das demais, sejam as selecionadas em 2005 sejam as selecionadas em 2008, tendo em vista que ela continha ilustrações no formato de imagem de uma pessoa sinalizando, assim como datilologia e vídeo. Na Figura 1 (Imagen 1), canto inferior esquerdo, foi possível verificar a presença de ilustrações com sinalização em Libras, neste caso, utilizando-se da imagem do próprio personagem indígena da história da obra, então acessível para o público surdo. Ainda quanto à dimensão linguística da obra em questão, na Figura 1 (Imagen 2), conteúdo centralizado, apurou-se a presença de ilustrações com sinalização em Libras, bem como o uso de datilologia; ou seja, a soletração do manual do alfabeto da Língua Portuguesa, enquanto código baseado na língua oral. A adesão pelo processo datilológico, por usuários de línguas de sinais, ocorre em situações em que se deseja representar um nome ou objeto, que não possui sinal ou que é desconhecido por quem está sinalizando em Libras (QUADROS; KARNOOPP, 2004). Tanto o uso das ilustrações de sinalizações quanto de datilologia apontam para aspectos que revelam uma evidente perspectiva dialética (BAKHTIN, 1981) para com a comunidade surda. O que se está inferindo é que tais recursos de

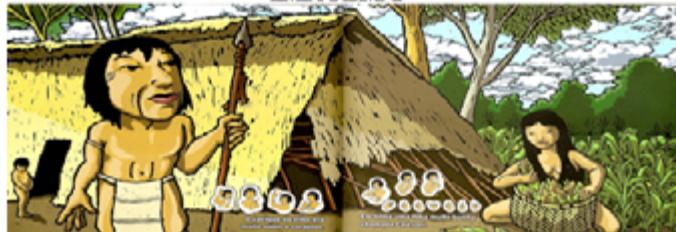
acessibilidade adotados, provenientes das práticas discursivas decorrentes do sistema linguístico da Libras reiteram o caráter de alteridade e de concepção do outro (o surdo) como modo de fomentar o projeto maior do PNBE, isto é, a oferta de acessibilidade à leitura para todos.

Figura 1: Conteúdo com ilustrações de sinalizações e uso de datilologia

IMAGEM 1



IMAGEM 2



Fonte: A lenda da erva-mate (UFSM, 2006¹⁸)

Considerações finais

A partir da análise dos editais do PNBE e dos resultados encontrados foi possível constatar que, embora o PNBE tivesse como objetivo fomentar a formação de todos os leitores, por meio da distribuição das obras literárias, somente após o edital, lançado em 2009, foi efetivamente explicitado, neste e nos editais seguintes, um número expressivo de diretrizes para

¹⁸ <http://projetomaoslivres.ufsm.br/livros/37-erva-mate>

acessibilidade, com vistas a seleção de obras que atendessem às diferentes demandas de leitura do público das escolas brasileiras. Ainda assim, o baixo número de obras literárias em formato acessível (99 obras), no que tange ao *corpus* desta pesquisa, obras acessíveis no formato Libras, sinaliza para a necessidade de ampliação de ações e estratégias nas políticas públicas para a formação de leitores literários que se oriente, a partir de uma concepção de política que considere as relações dialógicas, que refletem a diversidade não apenas linguística, mas também cultural de todos os leitores na escola, agora sob responsabilidade do PNLD. Observa-se que as diretrizes técnicas do PNBE evidenciaram a preocupação direcionada à forma de distribuição e de acesso às obras, ao relacionar acesso à democratização e não à acessibilidade propriamente dita, o que pode ser observado pela concepção pouco significativa quanto ao foco nos conteúdo e produção das narrativas como nos livros que compõem a Coleção Clássicos da Literatura em Libras/Português¹⁹ (CD/ROM) do PNBE 2005. A maior parte das obras selecionadas se configurou como a transcrição de um formato (Língua Portuguesa) para o outro (formato acessível). As especificações giravam em torno de uma atenção voltada ao suporte de inscrição que comportava os conteúdos.

Nesse sentido, a geração de obras acessíveis no PNBE operou em um caráter dialógico proposto pela teoria bakhtiniana, no que se referia à concepção do outro enquanto alteridade, ou seja, como alguém que carece de adaptações de conteúdo, que considerem aspectos culturais, contextuais e linguísticos para o desenvolvimento da leitura literária. Com a intenção de problematizar o acesso, enquanto distribuição dos

¹⁹ Fonte: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo16.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

livros em contraste à precarização da acessibilidade, para todos nas políticas públicas para a formação de leitores no Brasil, buscou-se, neste estudo, evidenciar aspectos quantitativos e qualitativos, com base na reflexão sobre foco dos editais e sua preocupação em definir diretrizes referentes à materialidade do acervo, no cenário do PNBE. Em relação à perspectiva inclusiva, destaca-se que os formatos digitais acessíveis analisados apresentaram um quantitativo pequeno (99 obras) em relação ao número total de obras em tinta (3.750) que correspondem a 2,64%, percentual ainda mais reduzido quando o foco recai sobre as obras em Libras, 0,56%.

O que se verifica na prática é que muitos estudantes ficam excluídos das políticas públicas para a formação de leitores no Brasil. Quando o foco são os alunos com surdez matriculados nas escolas brasileiras, 71.664²⁰ em 2016 (no Ensino Regular e no Ensino Especial), cabe destacar que o acesso aos livros em Libras é quase inexistente. Portanto, apurou-se que a perspectiva dialógica dos editais do PNBE não se ocupou com a concepção da acessibilidade às obras na perspectiva do ato de ler (leitura literária), uma vez que a seleção esteve pautada, sobretudo, por diretrizes técnicas para o formato das obras submetidas. Cabe dizer que em 2014 o PNBE foi descontinuado e que, em 2017, foi incorporado ao Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), através do Decreto nº. 9.009, que define, no capítulo III, art. 25, que o MEC adotará mecanismos para a promoção da acessibilidade no PNLD, destinados aos estudantes e professores com deficiência. Dessa forma, as políticas

²⁰ Números correspondentes aos anos de 2017 a 2019 ainda não foram divulgados. Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000500085. Acesso em: 19 dez 2022.

públicas para a formação de leitores no Brasil continuarão se ocupando da promoção da acessibilidade dos acervos disponibilizados para as escolas da Educação Básica. No entanto, enquanto as diretrizes que orientam a acessibilidade no enfoque dialógico (BAKHTIN, 2003; 2008) e inclusivo (BRASIL, 2008 e 2015) das obras que puderem ser inscritas nos editais, não há a garantia de rompimento com uma visão tecnicista, percebida pelo caráter de tradução das obras de um formato para os formatos nos editais analisados e pela ausência de componentes e estratégias pedagógicas inclusivas como a incorporação de aspectos culturais, com vistas a adequar os sistemas linguísticos que compõem às obras às especificidades de cada leitor. É possível inferir ainda, que sem estes elementos, a perspectiva de acesso às obras literárias para o fomento à formação de todos, enquanto leitores, corre o risco de produzir um esvaziamento de sentidos para o leitor não transpondo os limites de uma proposta de democratização do acesso pela distribuição das obras literárias.

Enquanto sugestão para trabalhos futuros seguem alguns questionamentos. Principalmente, no que concerne à verificação da efetividade dos produtos gerados e ao uso pelo público leitor, assim como sobre a elaboração das políticas públicas para tanto. Cabe salientar que, diante da inexistência de estudos publicados no Brasil que mostrem quantos leitores com deficiência foram contemplados pelas políticas de formação de leitores e de que forma isso ocorre, é importante pensar em instrumentos e estratégias para esse mapeamento. Do mesmo modo, é preciso atentar que não basta disponibilizar uma obra em formato acessível se ninguém souber dela ou se ela não circular ou se quem a recebe não é informado sobre o público

ao qual ele se destina e como potencializar o seu uso. Essa mesma questão direciona ainda para o método de construção e efetivação das políticas públicas. É de extrema importância pesquisar e repensar como as políticas públicas devem ser construídas de modo que considerem as diferenças do público leitor e suas especificidades, como a do público surdo (linguística e cultural) para a elaboração dos planos, ações e editais, com vistas a contemplar a todos, incluindo as pessoas com deficiência. E como a participação das pessoas com deficiência deve ocorrer nesse processo, desde a elaboração das políticas até a criação dos instrumentos para operacionalização e verificação dos produtos gerados.

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15290/2005:** Acessibilidade em comunicação na televisão. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o—ministerio/publicacoes/downloads-publicacoes/NBR15290.pdf>. Acesso em: 30 out 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski.** São Paulo: Forense, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Cultura popular na Idade Média e no Renascimento:** o contexto de François Rabelais. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. Questões de literatura e estética. In: BAKHTIN, Mikhail. **A teoria do romance.** 3. ed. São Paulo: Unesp, 1989.
- BARDIN, L. (2011). Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNBE. Histórico.** (2019) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 31 out 2022.
- BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 13.146/2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da**

Pessoa com Deficiência). (2015a). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil—03—ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 31 out 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Número de matrículas de pessoas com deficiência cresce no Brasil. (Notícia) (2015b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/21439-numero-de-matriculas-de-pessoas-com-deficiencia-cresce-no-brasil>. Acesso em: 13 mar 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **PNBE na escola:** literatura fora da caixa. Guia 1: Educação Infantil. Elaborado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita universitária da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação – CNE/MEC.** (2008a) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao—2.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** (2008b) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. Lei n. 10.436. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (2002) Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil—03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 23 out. 2022.

COLOMER. Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Encontros e desencontros da língua escrita. *In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Orgs.). Letramento, bilinguismo e educação de surdos.* Porto Alegre: Mediação, 2012.

KRUCHE, Luciane Schutz. **Língua Portuguesa para os Surdos:** estratégias e adaptação de materiais acessíveis em Libras. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo, 2016.

NAVES, S. B; MAUCH, C; ALVES, S. F; ARAÚJO, V. L. S. Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis. Brasília: Ministério da Cultura/Secretaria do Audiovisual, 2016, 85p. Disponível em: <http://cultura.gov.br/guias-para-producoes-audiovisuais-acessiveis-portugues-e-ingles/>. Acesso em: 30 out 2022.

NETA, Celina Nair Xavier. **Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) na Educação Literária de Surdos.** *In: SBECE E 3º*

SIECE: EDUCAÇÃO, TRANSGRESSÕES, NARCISISMOS, 6., 2013. Anais [...]. Disponível em: <http://www.2015.sbece.com.br/>? Acesso em: 12 jan. 2022.

PUPO, D. T; MELO, A. M.; PÉREZ FERRÉS, S. **Acessibilidade:** discurso e prática no cotidiano das bibliotecas. Campinas: UNICAMP/Biblioteca Central Cesar Lattes, 2006.

QUADROS, Ronice M. de; KARNOOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

REAL, Daniela Côrte. “**A Vida**”, “**O Balão**” e “**O Pássaro**”: o Programa Nacional Biblioteca da Escola – análise de uma política de formação de leitores na perspectiva inclusiva. Tese (Doutorado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/11338/5411?locale-attribute=es> Acesso em: 20 fev. 2022.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: C. Skliar (org.) **Educação e Exclusão**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997/2004.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os “outros”. **Ponto de Vista – Revista de educação e processos inclusivos**. Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244> Acesso em: 27 out 2022.

SOUZA, Fernanda Cristina de. **Como lobo em pele de cordeiro:** discursos das diferenças em textos narrativos infantis sobre a pessoa com deficiência. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo (USP), Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30012012-101005/pt-br.php> Acesso em: 22 jan. 2022.

SOUZA, Mariana Teixeira da Cunha de. **Bilinguismo (LIBRAS – português) na tenra infância:** produção de uma série de livros infantis interativos para aproximação de pais ouvintes e filhos surdos. 2015. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional da Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro, 2015.



Posfácio

*Edla Cristina Rodrigues Caldas
Doutora em Educação da Universidade Federal do Amazonas*

ESCOLA DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA: *pedagogias, pesquisas e práticas Educacionais* é uma obra de potencialidades e possibilidades. Uma tessitura de nove textos que se encontram em seus saberes diversos na direção da busca do *ser mais* – vocação permanente de todas as gentes, como nos indica Paulo Freire (2011), originados dos *saberes-de-experiência-feito* de educadores e pesquisadores que democraticamente partilham de seus conhecimentos e de suas lutas nas linhas desta obra.

Entendida como uma composição bem articulada, a obra instiga, desafia e aponta possibilidades. Possibilidades de novas culturas escolares inclusivas, na luta contra capacitismos e pelo acolhimento de pessoas com deficiência. Essa primeira nota da composição aponta a transformação da cultura escolar como condição necessária para o processo de inclusão de todas e de todos, para além do texto da Lei, conquista histórica de direitos para as pessoas com deficiência.

Nessa tessitura, há potencialidade na denúncia da exclusão social presente na sociedade brasileira, aprofundada e evidenciada com a imposição do ensino remoto por conta da Pandemia de COVID-19 que se aprofundou em março de 2020. No caso da educação, estudantes de periferia, pretos, pobres e pessoas com deficiência foram mais atingidas negativamente por essa imposição. Refletir sobre as potencialidades das escolas, mesmo diante de tantas adversidades, é o que nos propõem as autoras, indicando a escola como uma

utopia necessária a partir do momento em que busca práticas inclusivas, democráticas e justas.

Em seguida, o direito à diversidade étnico-racial e o papel da escola na construção de pedagogias antirracistas nos traz a potência do reconhecimento da diversidade étnico-racial presente nas escolas brasileiras. Os esforços empreendidos pelos movimentos negros trouxeram conquistas ao campo legislativo e normativo, tendo como representação maior as Leis nº 10.630/03 e nº 11.645/08 que alteraram a LDBEN nº 9.394/96. No entanto, a legislação sozinha não efetua todas as mudanças necessárias; portanto, o artigo traz à luz a potência das Relações Étnico-Raciais (ERER) para ser antirracista, indo ao encontro da perspectiva ontológica freireana na busca do *ser mais* para construção da sociedade democrática. A ERER é mais do que uma potência, é um direito de educandas/os e de educadoras/es, pois lança mãos de recursos disponíveis nas escolas como a literatura e outras manifestações artísticas e culturais presentes no cotidiano escolar. O que mais nos salta no texto é o desafio lançado à gestão das escolas. É possível falar de gestão democrática sem a efetivação de modos de participação para a pluralidade?

Ao nos trazer as possibilidades do ensino de Língua Estrangeira na perspectiva inclusiva, outro texto desta necessária composição nos apresenta o acesso à aprendizagem de uma língua estrangeira como possibilidade de inclusão. A defesa de uma educação crítica e libertadora nas escolas compreende a ampliação dos saberes como ferramenta do educar para o *ser mais*, isto é, ampliar a possibilidade de uma vida por meio da aquisição de uma nova língua pode favorecer a educação libertadora, se as propostas de trabalho partirem de temas relevantes socialmente

e de leituras críticas de mundo. Nesse sentido, por que não pensar no âmbito da educação popular? Os fluxos migratórios recentes trouxeram milhares de pessoas de outros países e de diferentes culturas ao nosso cotidiano, às nossas comunidades e às nossas escolas; pessoas com falares diferentes que nos impulsionam ao acolhimento das diferenças em detrimento das práticas educativas excludentes, bancárias e antidemocráticas. A leitura desse texto é mais do que oportuna para este tempo de repensar e de recomeçar.

O tempo é de repensar as noções de normalidades dentro do espaço escolar que se coloca como dominante e opressora em muitos momentos e deseduca, para a compreensão das diferenças de gêneros e sexualidades, em uma tentativa de apagamento dessas diferenças. Porém, a quarta composição da tessitura desta obra aponta para a possibilidade também de transformação da escola em espaço e tempo para acolhimento das diferenças.

Outra potência dessa obra toca no desafio de avaliar os processos de ensino e de aprendizagem no contexto social atual. No texto que analisa a aprendizagem significativa e a avaliação por habilidades, questiona-se os modelos de avaliação padronizados no âmbito de uma escola que se pretende inclusiva e as verdades dos modelos avaliativos para o período pós-pandêmico caracterizado por exigências de mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem. A autora advoga “recálculo de rota”, trazendo responsabilidade à escola e a toda a sua comunidade para que aos estudantes seja ofertado um ambiente realmente inclusivo que somente será possível se a escola romper com a linearidade dos padrões avaliativos e didáticos.

Por um olhar inclusivo e pela luta democrática, esta obra também nos mostra a defesa da existência da

biblioteca escolar na educação básica como garantia de concepção ampla de educação básica preconizada na legislação nacional. Direito que tem sido negado no âmbito das escolas públicas, desrespeitando a Lei nº 12.244/2010, que determina que todas as instituições escolares públicas e privadas devem dispor de bibliotecas. O texto advoga um trabalho escolar volta-do ao planejamento de coleções para bibliotecas que colaborem com a diversidade.

Acessibilidade à leitura e ao livro está na última composição da tessitura. Toca-nos profundamente ao debruçar-se sobre as políticas públicas voltadas para a formação de leitores literários com surdez, por meio da difusão de livros digitais acessíveis em Libras. Tal difusão foi possível pelo funcionamento do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), importante política para aquela formação. O nono texto traz reflexões urgentes acerca da construção de políticas públicas que ressoem diretamente no cotidiano escolar, garantindo acessibilidade às pessoas com surdez às obras literárias.

Uma obra necessária e bela, uma tessitura com notas dissonantes que formam uma composição desafiante, possível e potente. Uma composição de muitas cores que nos traz a beleza da existência das diferenças e da potencialidade da educação frente a elas.

Toda a verdade que é só minha não é de ninguém, nem mesmo minha. Todo o saber é partilha e todo o imaginário de ideias e de pequenos ou grandes ideais de vida vale não apenas pelo conteúdo, mas pela quantidade de vozes que foram aos poucos construindo. (BRANDÃO, 2005, p. 17)

Referências

- BRANDÃO, Carlos R. **A canção das sete cores: educando para a paz.** São Paulo: Contexto, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

OS AUTORES

Aline Marques Copetti

Mestranda em Educação, pela UCS, bolsista CAPES. Especialista em Atendimento Educacional Especializado, pela FSG. Licenciatura Plena em Letras – Língua e Literaturas da Língua Portuguesa, Graduação em Comunicação Social, Curso de Extensão de Alfabetização de Jovens e Adultos, pela UCS. Desde 2007, trabalha na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, onde já atuou como professora do Fundamental I, com foco nos anos de alfabetização; professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II; Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental I e II. Há sete anos, trabalha na Sala de Recursos, como professora do atendimento educacional especializado. Também trabalha, desde 2001, com revisão de textos: livros, teses, dissertações, TCCs.

Cláudia Alquati Bisol

Possui graduação em PSICOLOGIA pela Universidade de Caxias do Sul (1995), Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul(1999)e Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Atualmente, é professora adjunta do Curso de Psicologia, do Mestrado Profissional em Psicologia (PPGPs) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) – Mestrado e Doutorado, da Universidade de Caxias do Sul. Participa do Grupo de Pesquisa Laboratório de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (LaVia). É cocriadora do Objeto de Aprendizagem para Inclusão ProIncluir (<http://www.proincluir.org>). Coordena o Serviço de Psicologia Aplicada (SEPA). Psicóloga/

psicanalista. Interesse em pesquisas vinculadas à educação inclusiva, educação especial e psicanálise.

Isadora Alves Roncarelli

Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Licenciada em Pedagogia pela mesma instituição. Membro do Observatório de Educação da UCS na linha de pesquisa Docência, Currículo e Formação Docente. Professora da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul e do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Uniftec.

Caroline Caldas Lemons

Doutora e mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Desenvolveu a pesquisa de tese “Aprendizagem no cotidiano escolar: direitos, experiências e percepções discentes”. Realizou estágio de Pós-Doutorado em Educação na Universidade de Caxias do Sul, desenvolvendo o projeto de pesquisa “Dos processos formativos às práticas educativas: a significação das experiências docentes nos contextos da BNCC e das BNCs” e estágio de doutoramento no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ULisboa/Portugal). Possui Graduação em História e Especialização em Rio Grande do Sul: Sociedade, Política & Cultura pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG). É professora da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Atuou como assessora pedagógica dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Núcleo Qualificar a Educação para as Relações Étnico-Raciais (QuERER) na Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul. Atualmente é graduanda em Pedagogia. Dedica-se à investigação dos seguintes temas: políticas educacionais, intervenção

pedagógica, educação escolar, direito à aprendizagem e experiências de aprendizagem no cotidiano escolar.

Rudson Adriano Rossato da Luz

Doutorando (bolsista PROSUC/CAPES) em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Integra o grupo de pesquisa do CNPq: Educação, Filosofia e Multiplicidade na Contemporaneidade. Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Graduado em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e Especialização em Administração, Orientação e Supervisão Escolar: Ênfase em Educação Inclusiva pela Faculdade Portal (2008).

Vanderlei Carbonara

Possui Doutorado em Educação (2013) e Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2003), licenciado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição (1994). É professor Adjunto II da Universidade de Caxias do Sul, vinculado à Área de Humanidades, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (Curso de Mestrado), no Curso de Filosofia (Licenciatura e Bacharelado) e outros cursos de graduação, especialmente licenciaturas. Tem experiência na área de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia da educação, ética, filosofia contemporânea e ensino de filosofia. Filiado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Grupo de Trabalho Filosofia da Educação. Filiado à Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação (Sofie).

Mirley Tereza Correia da Costa Witschoreck

Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul e mestre em Letras, área Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal do Amazonas (2014). Especialista em Gestão Escolar com ênfase no estudo de Políticas Públicas para o ensino de línguas estrangeiras (2009). Graduada em Letras Português – Francês Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Sergipe (2003). Tem experiência no ensino de Língua Francesa, Portuguesa e Literatura Brasileira. Atuou na França como professora assistente de Língua Portuguesa. Foi professora de Língua Portuguesa da rede Estadual de Educação do Amazonas – Seduc/AM e de Redação e Literatura Brasileira da Rede Privada de Ensino. Trabalhou com a disciplina de Língua Portuguesa no curso de Jornalismo da Faculdade Boas novas, em Manaus. Atuou, ainda, como professora, orientadora pedagógica e Diretora da Aliança Francesa de Manaus. Atualmente, é professora de carreira da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), onde ensina Língua Francesa no curso de Língua e Literatura Francesa. Principais interesses de pesquisa: Políticas Linguísticas; Didática; Ensino de Línguas Estrangeiras; e Linguística Enunciativa.

Niuana Kullmann

Doutora e mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (2020) com a Tese “Constituição Semântico-Argumentativa do Texto Pergunta-Resposta: uma análise didático-pedagógica com vistas à formação de professores”. É graduada em Letras (UCS, 2009) e Especialista em Libras e Educação de Surdos (UNOPAR, 2016). É docente de Língua Portuguesa na Rede Pública Municipal de Ensino Caxias do Sul

e Tradutora-Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Atuou nas Redes Privada e Pública Estadual de Ensino da cidade de Caxias do Sul e, por 4 anos, junto ao Serviço Social da Indústria – SESI (RS). É avaliadora do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/ MEC) desde 2018.

Carla Roberta Sasset Zanette

Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), na Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação. Desenvolveu a pesquisa de tese “Relação do docente com o saber: sentidos atribuídos aos referenciais curriculares e ao ensinar no cotidiano escolar”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Nilda Stecanelo (UCS) e coorientação do professor Bernard Charlot, da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Contemporaneidade (EDUCON). Mestra em Educação, na linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia, pela Universidade de Caxias do Sul (2015). Possui graduação em Letras pela Universidade de Caxias do Sul (1998) – Licenciatura Plena em Língua e Literatura da Língua Portuguesa e Língua e Literatura da Língua Inglesa. Especialização em Língua Portuguesa. Tem experiência como docente de Língua Portuguesa e Inglesa para alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul.

Fernanda Ribeiro Tonazzo

Possui graduação de Psicologia, com habilitação em Formação de Psicólogo, pela Universidade de Caxias do Sul (1995). Pós-Graduação lato-sensu em Arteterapia

pela Faculdade de Ensino Superior de Marechal Cândido Rondon (2006). Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (2015). Atualmente, é doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Atua como psicóloga e coordenadora do Instituto da Audiovisão de Caxias do Sul, em que é uma das fundadoras.

Flávia Reis de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (2020). Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (2013). Graduação em Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (2012). Especialista em Ciência da Informação pela Universidade da Região da Campanha, URCAMP(2010). Possui graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande (2008). Atualmente, é bibliotecária da Universidade Federal do Rio Grande com interesse, principalmente, nos seguintes temas: processos de aprendizagem na Biblioteca Universitária e bibliotecas universitárias.

João Paulo Borges da Silveira

Doutor em Educação (UCS). Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural (UFPEL). Especialista em Gestão em Arquivos (UFSM) e em Educação e Sociedade (CBM). Bacharel em Biblioteconomia (FURG) e em Sociologia (UNINTER). Bibliotecário-documentalista da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e docente da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Coordenador do curso de Especialização em Práticas Educativas em Bibliotecas Escolares e membro do Núcleo Docente Estruturante e do Colegiado do curso

de Biblioteconomia da instituição. Temáticas de interesse: educação; ensino de Biblioteconomia; práticas educativas em bibliotecas; Informação e cidadania; educação a distância; Gestão de unidades de informação; estudos de usuários; e memória, identidade e patrimônio.

Daniela Côrte Real

Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (2019). Mestre em Educação pela UFRGS (2009). Licenciada em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira/UFRGS (2006). Acadêmica de Pedagogia – 2^a Licenciatura na Universidade de Caxias do Sul (2019/2021). Monitora da disciplina de Educação e Cultura Digital (EAD – UCS/2020). Orientadora de TCC do Curso de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil: da Composição à Educação Literária (EAD), UCS (2020). Docente do Curso de Especialização em Práticas Educativas em Bibliotecas Escolares EAD/UCS (2020/2021). Professora da Disciplina Literatura e Cinema: interfaces semióticas, transmídias e inclusão do Curso de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil: da Composição à Educação Literária (EAD), UCS (2019). Professora de Curso de Extensão em Literatura Infantil, (EAD), UCS (2017). Pesquisadora e vice-líder do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação-GPForma Serra (UCS) e pesquisadora do Projeto Educação Especial e Processos Inclusivos: perspectivas teóricas e possibilidades de intervenção. Professora Conteudista do Curso de Pedagogia (EAD), UNIFTEC, (2019). Professora Pesquisadora II do Curso de Especialização em Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EAD). Orientadora de

TCC do Curso de Especialização em Psicopedagogia e TICs da UFRGS (EAD) (2016 a 2018). Consultora UNESCO (2013-2016). Professora Substituta da Universidade Federal de Santa Catarina (2011-2013). Áreas de atuação: Direitos Humanos; Pessoa com Deficiência; Inclusão Escolar; Educação Especial; Literatura com ênfase em Literatura Infanto-juvenil; Processos de Inclusão Escolar; Formação de professores; Acessibilidade Digital; Organização de Processos Educativos; Cinema e Inclusão; Didática e Prática de Ensino em Língua Portuguesa na perspectiva inclusiva; Tecnologias Assistivas; Acessibilidade e Educação a Distância. Consultoria currículo lattes.





FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
DE CAXIAS DO SUL



A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

Uma história de tradição

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

A universidade de hoje

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com a excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

Æditora da Universidade de Caxias do Sul

O papel da EDUCA, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1.500 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:

