



Revista Conexões de Saberes

ISSN: 2447-097X

v.5, n.1, 2021



CORPO EDITORIAL

EDITOR-CHEFE

Prof. Dr. André Geraldo Ribeiro Diniz, Universidade Federal do Pará, Brasil

COORDENAÇÃO EDITORIAL (Editores/as Associadas/os)

Profa. Dra. Maria José Aviz do Rosário, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Ms. Jesus de Nazaré de Lima da Costa, SEMEC-Acará/PA, Brasil
Profa. Dra. Clarice Nascimento de Melo, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Wellington Ferreira de Jesus, Secretaria de Estado de Educação DF, Brasil
Profa. Ms. Nelma Lima e Silva Campos, SEDUC/PA, SEMED – Marituba/PA, Brasil
Profa. Camila Souza de Jesus, Universidade Federal do Pará, Brasil
Profa. Maricelia Lopes Machado, Tribunal de Justiça do Estado do Pará, Brasil
Profa. Auricélia Silva Monte, Instituto Federal do Pará, Brasil
Profa. Deylane Corrêa Pantoja Baía, FAPESPA, SEDUC/PA, Brasil
Profa. Luani Lobo da Glória, Universidade Federal do Pará, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Amélia Regina Batista Nogueira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Profa. Dra. Artemis de Araújo Soares, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Dr. Carlos André Sousa Dublante, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Profa. Dra. Cassiane de Freitas Paixão, Universidade Federal do Rio Grande, Brasil
Profa. Dra. Cláudia Mayorga, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Profa. Dra. Elisângela Aparecida P. de Melo, Universidade Federal do Tocantins, Brasil
Prof. Dr. Emanuel Meireles Vieira, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Prof. Dr. Fabricio Aarão Freire Carvalho, Universidade Federal do Pará, Brasil
Profa. Dra. Fernanda dos Santos C. Rodrigues, Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Prof. Dr. Fernando Arthur de Freitas Neves, Universidade Federal do Pará, Brasil
Profa. Dra. Isabela Saraiva de Queiróz, Universidade Federal de São João Del Rei, Brasil
Prof. Dr. João Manuel de Oliveira, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, Portugal
Prof. Dr. José Claudinei Lombardi, Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Prof. Dr. José Raimundo Santos, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil
Profa. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dra. Lucimar Almeida Dantas, Universidade Lusófona de Humanidades e Tec., Portugal
Profa. Dra. Maria De Fatima Matos Souza, Universidade Federal do Pará, Brasil
Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Profa. Dra. Patrícia da Silva, Universidade Federal do Acre, Brasil
Prof. Ms. Raí Vieira Soares, Universidade Federal de Tocantins, Brasil
Profa. Dra. Suelídia Maria Calaça, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof. Dr. Sandro Alex de Souza Simões, Universidade de Lisboa, Portugal
Prof. Dr. Lélío Favacho Braga, Secretaria de Estado de Educação do Pará, Brasil
Profa. Dra. Celita Maria Paes de Sousa, Universidade Federal do Pará, Brasil

PRODUÇÃO EDITORIAL - Assessoria de Normalização

Amanda Melo da Silva, Universidade Federal do Pará, Brasil
William Cristiano Figueiredo, Universidade Federal do Pará, Brasil

PRODUÇÃO EDITORIAL - Revisão Ortográfica e Gramatical

Prof. Keno Silva de Freitas Costa, Escola Superior da Amazônia, Brasil
Profa. Larissa da Silva Costa Aviz, Universidade Federal do Pará, Brasil

PRODUÇÃO EDITORIAL - Assessoria de Arte e Design Gráfico

Angelo Ricardo, Universidade Federal do Pará, Brasil
Hercilon Delen Souza Gomes de Castro, Universidade Federal do Pará, Brasil

PRODUÇÃO EDITORIAL - Revisão de Abstract e Resumen

Mussadiq Hussain, Universidade Federal do Pará, Brasil

PRODUÇÃO EDITORIAL - Assessoria de Comunicação

Angelo Ricardo, Universidade Federal do Pará, Brasil

Mariely Layane Almeida de Lima, Universidade Federal do Pará, Brasil

Maitê Regina Conceição, Universidade Federal do Pará

Mauro Sidney Mendes da Cruz Junior, Universidade Federal do Pará, Brasil

SUMÁRIO

EDITORIAL

André Geraldo Ribeiro Diniz..... 05

ARTIGOS

INTERVENÇÕES PARA REDUÇÃO DO PRECONCEITO RACIAL NA ESCOLA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA
Joana dos Santos e Dalila Xavier de França..... 08

TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA DE JOVENS DE COMUNIDADES POPULARES,
VINCULADAS/OS AO PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES – PCS/UFPA"
Maria José Aviz do Rosário, Thaís Pimenta Pimentel e Jesus de Nazaré de Lima Costa..... 28

A AFETIVIDADE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA
Paulo Roberto dos Santos Oliveira..... 43

A ESCOLA NUNCA VAI ENTENDER A COMUNIDADE?... E SERÁ QUE A COMUNIDADE ENTENDE O
SIGNIFICADO DA ESCOLA?
José Manuel Ribeiro Meireles..... 57

CONTRIBUIÇÕES ANALÍTICO-COMPORTAMENTAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Larissa Rodrigues Rosa..... 75

PRECONCEITO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO CONTEXTO ESCOLAR: O DESAFIO DOS ALUNOS DA
EEEFM MÁRIO BARBOSA, RESIDENTES DAS ILHAS E DO BAIRRO DA TERRA FIRME, BELÉM/PA.
Vera Pimentel e Rodrigo Souza Soares..... 86

PROJETO TAMOJUNTO: UMA REDE DE COMUNICAÇÃO POPULAR, ACESSO À INFORMAÇÃO E
SOLIDARIEDADE NO COMBATE À COVID-19
Paulo Roberto da Silva Júnior, Luisa Gimenez Zolini Galdino, Giovanna Gimenez Zolini Galdino,
Maria Fernanda Santos Marins, Bráulio Silva Chaves, Alexandre da Silva, Huener Silva Gonçalves,
Samuel França Alves e Sandro Renato..... 107

DESAFIOS E RELEVÂNCIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO AMBIENTE
ESCOLAR
Arnaldo Machado Ferreira..... 129

E QUANDO ELAS SE FAZEM OUVIR: ENUNCIÇÕES DE MULHERES FEMINISTAS E NEGRAS SOBRE UM CAMPO CIENTÍFICO INJUSTO

Tayane Rogéria Lino..... 144

RESENHA

RESENHA CRÍTICA DO LIVRO "A DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO E OS DIREITOS DE CIDADANIA LGBT NA ESCOLA", DE MARCO ANTÔNIO TORRES

Sheila Couto de Sena, Emilly de Jesus Franco Silva, Alice Ramos Borges e Sueli Dias dos Santos. 161

EDITORIAL

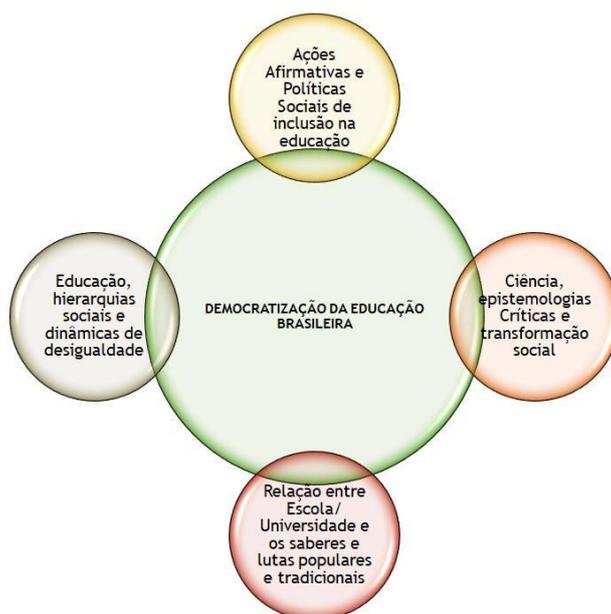
André Geraldo Ribeiro Diniz¹

Universidade Federal do Pará, Belém/PA, Brasil

Cara/o leitora/o,

A pandemia segue seu curso, vitimando milhões de pessoas pelo mundo e centenas de milhares no Brasil. Os rumos do futuro ainda são incertos diante desta tragédia e das consequências nefastas que já vislumbramos na educação. Paralisados ou funcionando em modo remoto, vemos no cotidiano a vulnerabilidade do processo de ensino-aprendizagem nas condições atuais, e o adoecimento de estudantes e professores já torna o trabalho cotidiano insuportável para muitos de nós. Não há como planejar, nem estabelecer metas. Nosso trabalho segue como pode, onde o possível se tornou a meta para hoje e para amanhã.

Enquanto isso, seguimos reestruturando o escopo da Revista, pensando na ampliação de sua abrangência temática, sem deixar de lado nosso foco nos processos de democratização da educação. Pensar democratização implica analisar os temas apresentados na figura a seguir, que orbitam nosso principal objetivo, e como eles se relacionam:



O artigo **“Intervenções para redução do preconceito racial na escola: uma revisão sistemática”**, de *Joana dos Santos e Dalila Xavier* apresenta uma importante revisão das produções dedicadas a elaborar e desenvolver intervenções, com objetivo de reduzir o preconceito racial na escola. Um importante resultado desta revisão diz respeito à pouca publicação de estudos sobre intervenções no Brasil, sendo a totalidade dos artigos da área da educação. Estes achados sugerem a necessidade de que a Psicologia Social brasileira comece a se mobilizar no sentido de construir métodos e instrumentos interventivos para redução do preconceito.

O artigo **“Trajetória de escolarização básica de jovens de comunidades populares vinculadas/os ao Programa Conexões de Saberes – PCS/UFGA”**, de *Maria José Àvz do Rosário, Thaís Pimenta Pimentel e Jesus de Nazaré de Lima e Costa*, aborda a trajetória de escolarização básica de jovens de comunidades populares vinculados ao programa Conexões de Saberes – PCS/UFGA, com o objetivo de registro, divulgação e ampliação do debate sobre garantia de direitos educacionais. O argumento central do texto articula-se à tese de que a garantia da escolarização básica do ponto de vista quantitativo e qualitativo permite que grupos marginalizados tenham “voz” e que a busca por conhecimento é umas das alternativas de autonomia às classes populares.

Em **“A afetividade e as práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva”**, *Paulo Roberto dos Santos Oliveira* desenvolve um estudo bibliográfico que reflete as práticas pedagógicas bem como as atitudes mais afetivas no processo da inclusão escolar, sobretudo na aprendizagem, construindo o respeito, a valorização, as oportunidades, a compreensão, a aceitação, e a luta contra a exclusão e as barreiras impostas por esta sociedade. O estudo tentou também evidenciar a importância da Inclusão Escolar e da Afetividade na formação integral da criança.

Num estudo etnográfico, **“A escola nunca vai entender a comunidade... e será que a comunidade entende o significado da escola”**, *José Manuel Ribeiro Meireles* apresenta uma análise da educação escolar para o povo indígena Krahô e discute as dificuldades do entendimento entre a escola e duas comunidades daquela etnia. Coloca a relação do conhecimento tradicional e do chamado universal nas escolas krahô, como também a expectativa dos Krahô jovens e idosos a respeito da instituição escolar.

Larissa Rodrigues Rosa, em seu artigo **“Contribuições analítico-comportamentais para a educação inclusiva”**, descreve o percurso histórico da perspectiva inclusiva no ensino de pessoas com deficiência, apresentar explicações, a partir da perspectiva analítico-comportamental, a respeito dos comportamentos que favorecem e dificultam o processo de inclusão, e apresenta intervenções comportamentais que contribuem para a educação inclusiva.

O preconceito é um dos temas centrais discutidos por *Rodrigo Souza Soares e Vera Pimentel* no estudo **“Preconceito e variação linguística no contexto escolar”**, já que discute de forma densa e crítica o **“...desafio dos alunos da EEFM Mário Barbosa, residentes das ilhas e do bairro da Terra Firme, Belém/PA”**. Os resultados da pesquisa contribuem para esclarecer a existência do preconceito linguístico e a interferência no ensino-aprendizagem, por meio do conhecimento sobre a fala de cada grupo e as variedades linguísticas existentes na escola de forma positiva.

No contexto do Covid-19, *Paulo Roberto da Silva Júnior et al*, no **“Projeto Tamojunto: uma rede de comunicação popular, acesso à informação e solidariedade no combate à covid-19”**, apresentam e analisam os resultados de um projeto de extensão comunitária cujo objetivo foi o de construir uma rede de comunicação popular, acesso à informação e solidariedade no combate à COVID-19 em quatro comunidades periféricas. Os resultados ressaltam o papel do projeto na construção de um processo pedagógico de educação em saúde que promove reflexão e crítica, buscando contrapor-se às fake news e contribuindo com a construção de práticas solidárias de saúde.

Arnaldo Ferreira Machado, reflete acerca dos **“Desafios e relevâncias pedagógicas para a inclusão do aluno surdo no ambiente escolar”**. Uma das conclusões de seu trabalho é que um dos pilares para que a efetivação da inclusão do aluno surdo aconteça é a motivação e a promoção do uso da Libras cada vez mais por toda a comunidade escolar.

“E quando elas se fazem ouvir?” *Tayane Rogéria Lino* parte dessa questão para compreender a fala/silêncio de mulheres feministas e negras na produção científica, tendo como objetivo estabelecer uma discussão em torno do complexo debate acerca do lócus enunciativo do sujeito subalterno na vida social contemporânea, principalmente, no campo científico. Ela traça reflexões sobre **“...enunciações de mulheres feministas e negras sobre um campo científico injusto.**

Finalmente, *Aline Ramos Borges et al* nos presenteiam com a resenha da obra de Marco Antônio Torres intitulada **“A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola”**. O livro apresenta como tema central o não reconhecimento das expressões e práticas da diversidade sexual na educação, especificamente nas escolas, e tem como objetivo multiplicar as possibilidades de reflexão sobre a diversidade, e promover ações que levem seu reconhecimento na educação.

ANDRÉ GERALDO RIBEIRO DINIZ

<https://orcid.org/0000-0002-3086-1026>

Doutor em Psicologia Social, professor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará (UFPA), membro da coordenação do programa Conexões de Saberes

E-mail: andrediniz@ufpa.br

INTERVENÇÕES PARA REDUÇÃO DO PRECONCEITO RACIAL NA ESCOLA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

INTERVENTIONS TO REDUCE RACIAL PREJUDICE AT SCHOOL: A SYSTEMATIC REVIEW READING

INTERVENCIONES PARA REDUCIR EL PREJUICIO RACIAL EM LA ESCUELA: UMA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Joana dos Santos¹ e Dalila Xavier de França²

Universidade Federal de Sergipe, Aracaju/SE, Brasil

²Universidade Federal de Sergipe, Aracaju/SE, Brasil

RESUMO: Nos últimos vinte anos, na literatura em Psicologia Social, no Brasil, observam-se poucas produções sobre ações para reduzir o preconceito e, especificamente, sobre socialização étnico-racial, na escola. Assim, o presente estudo analisa, a partir de estudos já publicados nacional e internacionalmente, nos últimos dez anos, quais intervenções têm sido realizadas, nas escolas, a fim de diminuir o preconceito racial e averiguar se há eficácia efetiva das propostas de intervenção. Para tal, optou-se pela revisão sistemática da literatura, de modo a encontrar o maior número possível de trabalhos e apresentá-los de maneira organizada. Os resultados apresentaram pelo menos três níveis de respostas para redução de preconceito: 1) estudos que testam a teoria do contato de Allport; 2) Educação Multicultural; e 3) estudos brasileiros que avaliam intervenções já existentes nos currículos escolares. Um importante resultado desta revisão diz respeito à pouca publicação de estudos sobre intervenções no Brasil, sendo a totalidade dos artigos da área da educação. Estes achados sugerem a necessidade de que a Psicologia Social brasileira comece a se mobilizar no sentido de construir métodos e instrumentos interventivos para redução do preconceito.

PALAVRAS-CHAVE: Socialização étnica; Intervenção; Racismo; Escola

ABSTRACT: In the literature of Social Psychology on prejudice in Brazil in the last twenty years, there is little production on actions to reduce prejudice, and specifically, on ethnic-racial socialization at school. Thus, the present study analyzes, from studies already published, which interventions have been carried out in schools in order to reduce racial prejudice, in Brazil and in the world, in the last ten years, and to investigate whether they measure the effectiveness of intervention proposals. To this end, we opted for a systematic literature review, in order to find the largest possible number of works and present them in an organized manner. The results showed at least three levels of responses to reduce prejudice: 1) studies that test Allport's contact theory; 2) Multicultural education; and 3) Brazilian studies that evaluate interventions that already exist in school curricula. Na important result of this review concerns the little publication of studies on interventions in Brazil, with the totality of articles in the area of education. These findings suggest the need for Brazilian Social Psychology to start mobilizing itself in order to build intervention methods and instruments to reduce prejudice.

KEYWORDS: Ethnic socialization; Intervention; Racism; School

INTRODUÇÃO

Uma recente revisão de estudos sobre os efeitos do racismo, na trajetória escolar de crianças brasileiras, realizada por Moreira-Primo e França (2020a), evidenciou uma série de impactos que o racismo causa nas crianças negras no contexto escolar. Os autores verificaram que os principais efeitos do racismo nessas crianças culminam na construção negativa de sua identidade étnico-racial; na baixa autoestima; na tristeza; na exclusão e no fracasso escolar, entre outros. Os resultados apontam, ainda, que a escola, especialmente pelas atitudes dos professores, tem um papel na transmissão do racismo, que se expressa em demonstração de carinho, aproximações, gestos, avaliações e no tratamento dado às crianças negras. Em um segundo estudo, empírico, Moreira-Primo e França (2020b) entrevistaram 10 crianças negras, de 6 a 11 anos, sobre experiências de racismo que ocorreram contra elas no contexto escolar. As crianças mencionam situações de exclusão, rejeição e discriminações verbais e físicas, e verbalizaram sentimentos de tristeza, medo, raiva e vergonha, ao recordarem o que sentiram quando foram vítimas de racismo, revelando que

essas vivências impactam negativamente o bem-estar emocional e psicológicos das crianças negras.

A literatura em psicologia social aponta para a recente teorização sobre preconceito racial (que se deu apenas a partir dos anos 1990), no Brasil, mas pouco se reuniu sobre ações que visassem reduzir o preconceito racial dentro deste campo; ainda menor são as produções sobre socialização na escola. Assim, este trabalho nos ajudará a compreender o cenário de pesquisas interessadas na socialização étnico-racial na escola como meio prático para reduzir o preconceito. Para tal, optou-se em realizar uma revisão sistemática da literatura, por ser um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada (COSTA; POLTOWSKI, 2014). Inicialmente, apresentaremos os principais conceitos dos termos envolvidos na análise e discussão deste trabalho e, em seguida, apresenta-se o estudo de revisão.

Preconceito e Racismo

Os estudos sobre preconceito foram iniciados com Gordon Allport (1954), na sua obra pioneira sobre a natureza do preconceito, na qual apresentou as linhas basilares para a análise do fenômeno. Allport é uma referência fundamental para os estudos sobre preconceito que são desenvolvidos até os dias atuais. Allport (1954) definiu o preconceito como uma atitude negativa em relação a um indivíduo, baseada na crença de que ele possui as características negativas, que são atribuídas a um grupo socialmente desvalorizado.

A partir dessa definição, podemos inferir que existem inúmeros grupos desvalorizados (negros, mulheres, homossexuais, idosos etc.) e que existem, portanto, vários tipos de preconceito. Entretanto, Lima (2020) aponta alguns elementos que são comuns a todas as formas de preconceito: 1) a ênfase na hierarquização das diferenças em grupos (nós somos melhores que eles); 2) os sentimentos de antipatia contra alguém, simplesmente porque pertence a determinado grupo; 3) a uniformização ou homogeneização dos membros do grupo (eles são todos iguais); 4) uma resistência social e cognitiva à desconfirmção das crenças e expectativas negativas em relação a esse grupo, mesmo quando as evidências favoráveis ao grupo são fortes.

Dentre as várias formas de preconceito, Allport aprofundou principalmente os estudos sobre o preconceito étnico. O preconceito étnico atinge grupos formados em função de características fenotípicas, por exemplo, cor da pele, cabelo, formato do nariz. O autor definiu o preconceito étnico como uma antipatia fundamentada numa generalização falha e inflexível, que pode ser sentida ou expressa, direcionada a um grupo como um todo ou a um indivíduo porque ele faz parte daquele grupo (ALLPORT, 1954).

Podemos dizer que o preconceito e racismo são fenômenos análogos? Não. A literatura aponta que o racismo difere do preconceito por uma série de características; por exemplo, enquanto o racismo se baseia numa crença de que existem diferenças biológicas entre os grupos, o preconceito não sugere essa naturalização das diferenças. O racismo também pode ser definido

como uma configuração multidimensional e tendenciosa que se articula com crenças, emoções e orientações comportamentais de discriminação direcionadas a indivíduos membros de um exogrupo, categorizado e objetivado a partir da cor, sendo aquelas reações suscitadas pela simples pertença desses indivíduos a esse exogrupo (VALA; BRITO; LOPES, 2015). Cognitivamente falando, o preconceito é uma forte generalização de atributos ostensivamente pertencentes a um indivíduo ou grupo; o termo "preconceito" denota com mais precisão julgamento a priori, injustificado, que é geralmente, mas não necessariamente, negativo (HUGHES, 2014). Outro ponto em que racismo e preconceito diferem diz respeito ao fato de que o racismo também existe no nível das instituições e da cultura (JONES, 1972), isto é, o racismo não opera apenas nas relações interpessoais, mas atravessa as principais instituições sociais (família, igreja, escola, mídia etc.), assim como há culturas que são valorizadas enquanto outras são inferiorizadas, decorrente da ideia de que os grupos humanos, construídos a partir de padrões culturais, constituem entidades igualmente naturais (VALA; BRITO; LOPES, 2015).

Complementar à visão de Jones (1972) e diferenciando racismo de preconceito, Lima (2020) diz que o racismo reúne os processos de discriminação e de exclusão social, enquanto o preconceito fica no campo das atitudes. O racismo é muito mais do que uma atitude, e é definido como:

Processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social que é definida como diferente com base em alguma marca física externa (real ou imaginada), a qual é resignificada em termos de uma marca cultural interna que define padrões de comportamento. Por exemplo, a cor da pele sendo negra (marca física externa) pode implicar na percepção do sujeito (indivíduo ou grupo) como preguiçoso, agressivo e alegre (marca cultural interna) (Lima; Vala, 2004, p. 402).

Ainda que a problemática possua grande relevância social, o preconceito e o racismo quase sempre são atribuídos ao outro, distanciando/isentando cada um de nós do fenômeno (LIMA; VALA, 2004). Este fato convoca toda a sociedade a se responsabilizar e contribuir no combate ao racismo e ao preconceito étnico, bem como convoca os estudiosos e pesquisadores a investigarem ainda mais estes fenômenos, compreendendo não apenas as suas origens, mas também as suas expressões, seus impactos e possíveis estratégias de combate.

Expressões do Racismo no Brasil

Até a metade da década de 1950, o Brasil era visto como um paraíso racial, uma terra onde as relações entre negros e brancos eram harmoniosas e distantes da discriminação por raça e cor, onde todos conviviam pacificamente. Essa visão de mundo ganhou forma principalmente no início dos anos 1930 com o antropólogo Gilberto Freyre e seus seguidores (SILVA E TOBIAS, 2016).

Para Fernandes (1965), esse mito teria uma utilidade prática ao generalizar um estado de espírito que permitia atribuir a incapacidade ou a irresponsabilidade do próprio negro às dificuldades vividas por ele. Segundo Fernandes, isso isentaria o branco de qualquer obrigação, responsabilidade ou solidariedade moral perante os efeitos da espoliação abolicionista e da

deterioração progressiva da situação socioeconômica do negro e do mulato. Para Silva e Tobias (2016), o mito da democracia racial também revitalizou a ideia de avaliar as relações raciais pela aparente ausência de conflitos raciais, gerando uma falsa consciência (impressão) da realidade racial brasileira. Apesar de combatida e desmentida em uma série de estudos patrocinados pela UNESCO (SILVA; TOBIAS, 2016), esta falácia de igualdade entre as raças ainda vigora no imaginário de grande parte dos brasileiros e dificulta o combate às desigualdades sociais resultantes do racismo e, na maioria das vezes, invalida ou desqualifica a luta antirracista.

Aliado a esta imagem falaciosa de igualdade entre as raças no Brasil, a 2ª Guerra mundial, que chocou o mundo e trouxe com seu fim uma série de mudanças importantes, como o nascimento dos movimentos pelos direitos civis nos EUA; os movimentos de libertação de antigas colônias europeias; as consequências devastadoras do nazismo e a Declaração dos Direitos Humanos, transformou a forma como o preconceito passou a ser expresso (LIMA; VALA, 2004; CABECINHAS, 2007; VRIJDAGS; FERNANDES, 2017), uma vez que o mundo estava interessado em uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Formas diretas de preconceito passaram a ser socialmente indesejadas. Assim, o racismo aberto e ativo foi sendo substituído, gradativamente, por formas menos flagrantes de discriminação, que não violem a norma social de reprovação do racismo (VRIJDAGS; FERNANDES, 2017). Desta forma, com o estabelecimento da norma social mais a criação de uma série de leis que proibiam a discriminação, os grupos majoritários passaram a criar novas estratégias ideológicas que perpetuam as práticas discriminatórias não mais de forma aberta, mas de forma mais sutil.

O racismo passa então a ser expresso nas estratégias que os grupos dominantes encontraram para driblar as normas antirracistas (PEREIRA; TORRES; ALMEIDA, 2003). O que acontece no Brasil (e em outras partes do mundo) é uma forma moderna de racismo, que não é uma aversão descaradamente direcionada a determinado grupo, mas por sua vez "toma a forma de "Eu não desgosto todos os negros, apenas aqueles que agem 'como preto'" ou "Eu não desgosto todos os latinos, apenas aqueles que se recusam a aprender Inglês" parece ter um foco étnico ou cultural, ao invés de foco racial, por si" (QUINTANA, 2007 p. 216).

Mesmo com o avanço em termos de direitos humanos e de estratégias de resolução dos conflitos intergrupais, desenvolvidos no pós-guerra, principalmente pela Psicologia Social, o preconceito e o racismo ainda permanecem sendo questões atuais (LIMA; VALA, 2004). O mito da democracia racial provocou e ainda provoca, no cotidiano dos brasileiros e na produção científica nacional, um impacto considerável. Enquanto na Índia e nos Estados Unidos existem políticas de ação afirmativa, desde 1950, no Brasil, somente a partir do ano de 1990, houve reconhecimento da existência do racismo, por parte do Governo Federal, e medidas como cotas raciais para ingresso no ensino superior e em concursos públicos começaram a ser implementadas (LIMA, 2011).

A produção psicológica nacional parece ter compactuado com esse desinteresse pela temática do preconceito. Praticamente, não se encontram trabalhos realizados pela psicologia brasileira sobre o tema até o início da década de 1990. Nenhum dos raros manuais de psicologia social, produzidos no Brasil até os anos 1990, tem um capítulo sobre preconceito ou estereótipo. A

partir de 1990, a psicologia social nacional começa timidamente a pesquisar o preconceito (LIMA, 2011).

Racismo na Infância: a escola como ambiente central de socialização do preconceito

Até a primeira década dos anos 2000, a análise das formas mais sutis e indiretas de expressão do racismo e do preconceito, nos adultos, já contava com um amplo corpo teórico e metodológico dentro da psicologia social. Estudos mostram que as crianças expressam racismo de forma velada, sutil ou indireta, em contextos em que é possível justificar a discriminação (FRANÇA; MONTEIRO, 2004). Entretanto, as autoras apontaram para uma carência de estudos que analisem as formas mais sutis e indiretas de racismo na infância.

Vrijdags e Fernandes (2017) afirmam que a carência de estudos brasileiros, que investigam o preconceito em crianças, pode ser explicada pela ampla difusão na literatura da abordagem cognitiva do desenvolvimento (ver ABOUD, 1988), que coloca o preconceito em crianças como uma limitação de suas capacidades cognitivas, ainda em desenvolvimento, sem considerar que seja resultado da interiorização das normas sociais antipreconceito.

Neste mesmo sentido, França e Monteiro (2004) trazem que a abordagem cognitiva do desenvolvimento não explicaria por que, mesmo já tendo adquirido o amadurecimento cognitivo, as pessoas, na fase adulta, ainda permanecem expressando preconceito. Em estudos realizados em 2004 e 2013, as autoras postularam que, ao contrário do que se acreditava até então, as crianças mais velhas não deixam de expressar preconceito, mas, por conta da interiorização das normas sociais dos adultos, passam a expressar o preconceito de forma mais sutis, indiretas ou veladas. Não é que a criança deixa de ser preconceituosa. O que acontece é a internalização e a aprendizagem de normas sociais antirracistas que desaprovam formas explícitas de preconceito na maioria das sociedades. Assim, uma vez que se percebeu que o preconceito se desenvolveu em uma idade muito jovem, em crianças, psicólogos e educadores aumentaram seus esforços para examinar seu desenvolvimento e possível redução (ABOUD et. al, 2012).

A escola é um ambiente privilegiado de socialização com grande potencial para quebrar o ciclo do preconceito e do racismo (GOMES, 2002), principalmente, quando se entende que o acesso à informação, sobre a diversidade de culturas, desvinculada do juízo de valor, dos padrões eurocêntricos e dos estereótipos rompe com a lógica que sustenta o racismo (HUGHES, 2006) – a de que existem povos, culturas e raças que são superiores.

A educação tem papel central no ciclo que limita a plena cidadania do negro, pois, além de oferecer aos indivíduos a formação necessária para que busque seu sustento e subsistência na sociedade, esta instituição influencia os valores; constrói e transforma as representações e a identidade; transmite e reproduz conhecimentos e cultura. Sendo assim, a cultura de discriminação pode encontrar, na escola, um reforçador ou uma barreira verdadeiramente forte (FEITOSA, 2012).

Ainda operando sobre a lógica racista, como é possível observar em uma série de estudos (GOMES, 2002; COELHO; COELHO, 2006; FEITOSA, 2012; MOREIRA-PRIMO; FRANÇA, 2020a; SANTOS; FRANÇA; MOREIRA-PRIMO 2020), as crianças negras se encontram muito vulneráveis ao fracasso escolar e são negativamente representadas pelos professores, que não se sentem preparados para falar e não falam de raça e etnia. Há um silêncio na comunidade escolar que impede o reconhecimento do racismo e que implica no não tratamento da questão de forma efetiva.

Intervenções para redução do preconceito

Em grande parte das sociedades ocidentais, as relações entre membros de maiorias étnicas e membros de minorias étnicas receberam ampla atenção, tanto na arena da política social quanto em pesquisa acadêmica. Os governos são frequentemente confrontados com a tarefa de reduzir tensões e conflitos entre vários grupos e responderam a esse desafio com uma variedade de iniciativas políticas (BINDER, et. al. 2009).

Essas iniciativas são principalmente voltadas para escola, uma vez que, na escola, as diferenças se encontram e há expectativa de que um sistema educacional bem-sucedido forme sujeitos mais igualitários, capazes de conviver pacífica e respeitosamente com as diferenças (GOMES, 2002). Deste modo, à medida que cresce a cobrança para que as comunidades e as escolas se tornem mais inclusivas socialmente, as crianças têm mais oportunidades de fazer amizade com pessoas de diferentes origens étnicas. Educadores e formuladores de políticas estão aprendendo com as experiências passadas, à medida que elaboram programas para prevenir ou reduzir o preconceito e a discriminação (ABOUD, 2012).

Para examinar estudos que avaliaram os efeitos de intervenções destinadas a reduzir o preconceito étnico e a discriminação em crianças pequenas, Aboud (2012) fez uma revisão sistemática semelhante a esta. A autora fez uma busca em artigos publicados entre 1980 e 2010. Entre seus achados Aboud (2012) identifica pelo menos duas vertentes principais nas quais se baseiam as intervenções para redução do preconceito: uma delas é a teoria do contato desenvolvida por Allport (1954), que descreve condições específicas sob as quais o contato intergrupar reduz o preconceito, como status igual e apoio de autoridade; e as teorias alternativas da redução do preconceito, que se concentram na exposição direta a informações, que mudam a forma como as pessoas pensam e sentem sobre outros grupos. Nesse caso, o contexto é intencionalmente manipulado, por exemplo, pela mídia e pela instrução.

No caso destas intervenções, realizadas por meio da exposição a informações sobre o exogrupo¹, Aboud (2012) refere que as mensagens não são apenas associadas ao respeito, mas inibem generalizações negativas (o preconceito), que podem ser exemplificadas pela exposição a formas inclusivas de organizar uma classe de alunos ou pensar sobre as múltiplas formas de classificar as pessoas; pela inquietação com a experiência da discriminação ou pela injustiça sofrida

¹ Exogrupo é oposto a endogrupo, para uma pessoa branca exogrupo é o grupo de pessoas negras.

por determinados grupos. Além de informações contrárias ao preconceito, pode haver treinamento em habilidades para enfrentar o preconceito e as emoções negativas. Os processos psicológicos almejados são semelhantes àqueles que se espera que mudem como resultado do contato, mas a estratégia é a comunicação.

É fundamental a compreensão de que a teoria e a pesquisa em intervenções, para redução do preconceito, é um trabalho particularmente importante para psicólogos, pelo seu interesse em promover mudanças positiva de longa data (QUINTANA, 2007). Partindo do princípio de que o profissional de psicologia tem reivindicado seu espaço de atuação dentro da escola, esta revisão nasce para apreender o cenário de programas interventivos para redução do preconceito racial, idealizados e/ou realizados por psicólogos para o contexto educacional.

Esta revisão sistemática procura analisar intervenções para redução do preconceito racial, realizadas nas escolas, suas bases teóricas, metodologias e os executores.

OBJETIVOS

Geral

Identificar quais intervenções vêm sendo realizadas nas escolas para diminuir o preconceito racial, em nível nacional e internacional, nos últimos dez anos (2009-2019).

Específicos

- ✓ Verificar se as intervenções são fundamentas em teorias e em quais teorias os estudos são fundamentados;
- ✓ Observar quais as metodologias adotadas nas intervenções;
- ✓ Identificar os atores das intervenções (quem realiza as atividades)

METODOLOGIA

Foi realizada uma revisão sistemática da literatura, por meio de um levantamento em artigos científicos publicados em: Journal of Personality and Social Psychology, European Journal of Social Psychology, Scielo e PsycINFO. A designação dessas bases de dados tem como objetivo apreender o cenário de estudos realizados principalmente no campo da psicologia, no Brasil e em outras partes do mundo. A consulta foi realizada no mês de junho de 2019, a partir dos descritores 'redução do preconceito em escolas', 'combate ao preconceito étnico', 'intervenção intergrupl em escolas' e 'educação multicultural'.

O recorte temporal das publicações dos artigos foi determinado com o intuito de encontrar dados mais recentes referentes aos objetivos desta revisão.

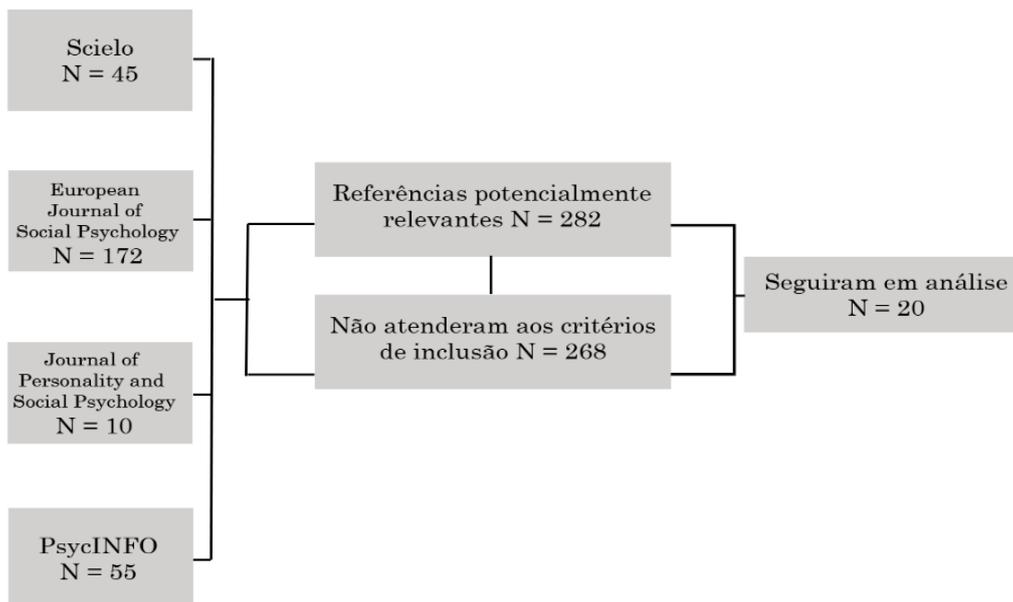
Critérios de Inclusão e Exclusão

Para fazer um filtro nos resultados das buscas, uma vez que é inevitável que apareçam artigos que não se enquadram nos objetivos, os artigos potencialmente relevantes serão selecionados a partir de critérios de inclusão e exclusão, aqui definidos: (a) o estudo ser empírico e interventivo; (b) abordar o Preconceito Racial/Étnico e discriminação como variáveis dependentes; e (c) ser realizado com crianças em idade escolar.

Triagem de dados

Os dados que emergiram das buscas foram inseridos em uma planilha contendo: título, autor, ano de publicação, quem executou a intervenção (escola, professor, psicólogo) e se era de natureza empírica, teórica ou interventiva (Quadro 1). Conforme ilustrado na figura 1, a busca inicial gerou 282 estudos. Todos os resumos foram lidos e avaliados, segundo os critérios de inclusão e exclusão. Depois de realizada a leitura, 20 artigos se mostraram relevantes para a revisão e seguiram para uma análise mais detalhada.

Figura 1: fluxograma da seleção inicial dos estudos.



Dos 20, doze foram excluídos porque: não tratavam de preconceito intergrupar (3); não eram uma intervenção (2); foram realizados com universitários e/ou adultos (7). Dois estudos que não apareceram nas buscas, mas eram de conhecida existência, foram adicionados aos dados. Logo, os 8 + 2 foram resumidos para descrever informações relevantes. Assim, 10 estudos compõem esta revisão (ver Quadro 1).

Quadro 1: estudos incluídos no banco final.

■ Artigos testando a teoria do contato

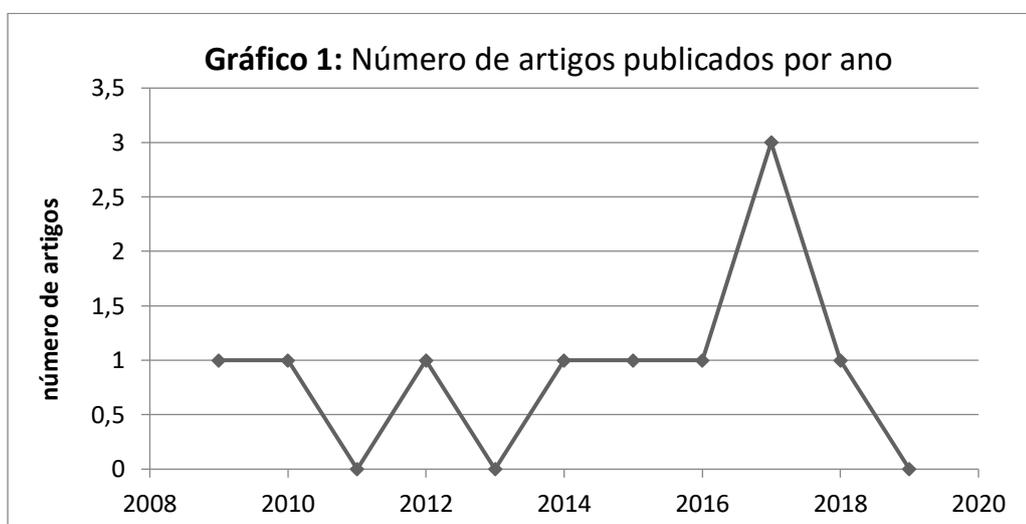
□ Artigos sobre educação multicultural

TÍTULO	AUTORES	ANO	EXECUÇÃO	NATUREZA
O contato entre grupos afeta a personalidade? Um estudo longitudinal sobre a relação bidirecional entre contatos intergrupos e traços de personalidade.	Vezzali, Turner, Capozza & Trifiletti	2017	Pesquisador em psicologia	Empírico
Derrubando uma barreira: aumentar o conhecimento percebido do outgroup reduz expectativas negativas sobre interações entre grupos.	Aydogan & Gonsalkorale	2015	Pesquisador em psicologia	Empírico
Com uma pequena ajuda dos nossos amigos: o impacto da amizade inter-racial nas preferências de aculturação.	Hässler, Gonzalez, Lay, Lickel, Zagefka, Tropp, Brown, Astudillo & Bernardino	2017	Pesquisador em psicologia	Empírico
O impacto dos programas de intercâmbio na integração do grupo de acolhimento no autoconceito.	Sassenberg & Matschke	2010	Pesquisador em psicologia	Empírico
Contato reduz o preconceito ou o preconceito reduz o contato? Um teste longitudinal da hipótese do contato entre grupos majoritários e minoritários em três países europeus.	Binder, Zagefka, Holloway, Brown, Funke, Kessler & Mummendey	2019	Pesquisador em psicologia	Empírico
Complexidade da identidade social, amizades interétnicas e atitudes intergrupais nas escolas.	Knifsend & Juvonen	2014	Pesquisador em psicologia	Empírico
Avaliação trimestral de uma intervenção usando livros de histórias de amigos de várias raças para reduzir o preconceito entre crianças de raça majoritária.	Johnson & Aboud	2017	Pesquisador em psicologia	Interventivo
Ensino culturalmente responsivo e expectativas de professores para alunos latinos em escola secundária.	Garcia & Chun	2016	Pesquisador em psicologia	Empírico

Igual, mas diferente: efeitos da igualdade/inclusão e do pluralismo cultural sobre resultados intergrupais em salas de aula multiétnicas.	Schwarzenthal, Schachner, Van de Vijver, Juang	2018	Pesquisador em psicologia	Empírico
Experiências multiculturais reduz o viés intergrupais através do descongelamento epistêmico.	Tadmor, Hong, Chao, Wiruchnipawan & Wang	2012	Pesquisador em psicologia	Empírico

Considerando a excelente revisão sistemática sobre programas de intervenção para redução do preconceito, publicada por Aboud et.al (2012), em que artigos publicados entre 1980 e 2010 foram incluídos, esta revisão focou em estudos realizados na última década (2009-2019), a fim de conseguir um panorama atualizado desses programas.

No gráfico 1, é possível visualizar, de acordo com os dados da presente revisão, a frequência de publicações realizadas desde 2009 sobre intervenções realizadas, na escola, para redução do preconceito racial.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentaram pelo menos três níveis de respostas para redução de preconceito: 1) estudos que testam a teoria do contato de Allport (1954); 2) Educação Multicultural; e 3) estudos brasileiros que avaliam intervenções já existentes nos currículos escolares. Apesar do objetivo de a revisão sistemática ser, a princípio, apreender as formas como a Psicologia Social, tem sido aplicada para combater o preconceito racial na escola, de forma geral, os estudos localizados não são intervenções no campo; são estudos que fornecem fundamentação teórica para a promoção de atividades, no nível do contato intergrupais ou da educação multicultural, para reduzir o preconceito. Esses estudos são resumidos e discutidos nas sessões que se seguem.

Testando a teoria do contato para redução do preconceito

A maior parte dos artigos (N=6), que emergiram das buscas, são estudos empíricos que testam a teoria do contato de Allport (1954); diferenciam-se pelo acréscimo de uma nova variável, como recurso, para combater o preconceito racial. Um estudo (Aboud, 2017) foi classificado como programa interventivo proposto pelo pesquisador do campo da psicologia.

Vezzali, Turner, Capozza e Trifiletti (2017) realizaram um estudo longitudinal com o objetivo de testar a relação bidirecional entre contato intergrupos e traços de personalidade. Os participantes eram italianos (maioria) e imigrantes (minorias), estudantes matriculados no primeiro ano do ensino médio. Foram medidas: a quantidade de contato (perguntando aos participantes sobre a quantidade de contato com o grupo externo em geral, em casa, na escola); a qualidade do contato (avaliando, por exemplo, se o contato era competitivo/cooperativo e hostil/amigável) e os fatores de personalidade (mediu-se a amabilidade, abertura para experiência e extroversão). Seus achados dizem que traços de personalidade (afabilidade e abertura à experiência) foram longitudinalmente relacionados com a positividade do contato. O estudo mostrou mudanças nos traços de personalidade como resultado do contato entre grupos dentro de uma escola, em um ano, em contraste com a maioria dos outros estudos que examinam impacto dos fatores ambientais, na personalidade em jovens, e que consideram mudanças ao longo de vários anos.

Aydogan e Gonsalkorale (2015) examinaram se, ao aumentar as avaliações dos australianos sobre seus conhecimentos a respeito dos muçulmanos, são reduzidas suas expectativas negativas sobre uma interação futura (ostensiva) com um australiano-muçulmano. Os autores utilizaram Escala de Ansiedade para Interação Social (SIAS), manipularam o feedback e, por fim, realizaram uma avaliação de demanda, recursos e ameaças. Como resultado, os autores encontraram que, ao aumentar o conhecimento percebido do outgroup, reduziram-se as avaliações de demanda associadas a interações intergrupais. O aumento do conhecimento percebido do outgroup também reduziu expectativas negativas associadas a interações intergrupais. Especificamente, reduziu a expectativa de ansiedade e avaliação da ameaça, como previsto. Além disso, surpreendentemente, participantes relataram menor desejo de evitar interação quando o parceiro era um membro fora do grupo do que um membro do grupo. Análises de acompanhamento revelam que isso foi por causa da esperada informatividade da interação, sendo maior com um Muçulmano do que com um parceiro Anglo-australiano.

Como previsto, os anglo-australianos, que receberam feedback positivo sobre o conhecimento acerca dos muçulmanos, tinham menor avaliação de ameaça e se sentiam menos ansiosos durante a interação intergrupo em comparação com aqueles que estavam na condição de controle. Isso fornece suporte para o papel precursor do conhecimento que o exogupo pode ter como um recurso de uma interação intergrupar de sucesso.

Hässler, Gonzalez, Lay, Lickel, Zagefka, Tropp, Brown, Astudillo e Bernardino (2018) realizaram um estudo longitudinal que analisou como a similaridade do grupo percebido e a confiança no outgroup mediam os efeitos da amizade entre grupos em preferências de aculturação

(manutenção da cultura e adoção cultural) da sociedade receptora. O estudo mostrou que a amizade entre grupos influencia a preferência de aculturação. Em particular, quanto melhor a qualidade da amizade que os estudantes chilenos estabelecem com imigrantes peruanos na escola, mais eles querem que peruanos mantenham sua cultura patrimonial (parcialmente mediada via confiança no outgroup). Além disso, os estudantes chilenos também querem que os migrantes peruanos adotem a cultura chilena (mediada via similaridade percebida). A descoberta de que o contato entre grupos leva os membros do grupo da sociedade receptora a apoiar a adoção cultural e manutenção cultural é outro resultado positivo do contato intergrupo, além das mudanças nas atitudes gerais dos grupos: ter um amigo peruano afetou tanto a vontade de permitir que peruanos mantenham sua cultura patrimonial, como o desejo de ver os peruanos adotarem a cultura chilena (desejo para a integração peruana na sociedade chilena).

Sassenberg e Matschke (2010), em dois estudos, analisaram o impacto de programas de intercâmbio internacional no desenvolvimento da identidade dos alunos. O estudo 1 focou no impacto na identificação social, empenho e autoestereotipagem em relação ao grupo de acolhimento e comparou antigos e futuros intercambistas. Estudo 2 replicou o Estudo 1 com duas alterações: a associação do eu com características do grupo não foi avaliada via autoestereotipagem, mas usando a inclusão do grupo no autoconceito (SMITH; HENRY, 1996), e um grupo de controle, sem experiência de intercâmbio ou planos para participar de um, foi adicionado ao projeto para ser capaz de testar não apenas os efeitos de um ano de intercâmbio, mas também as diferenças entre aqueles que participariam de um programa de intercâmbio e aqueles que não estivessem interessados em participar.

O estudo 1 fornece a primeira evidência de mudanças no autoconceito resultante de um ano de troca, isto é, ex-intercambistas identificaram-se mais com o grupo de acolhimento e mostraram maior nível de comprometimento para esse grupo (comparado a futuros intercambistas).

Estudo 2 descobriu que, após uma troca, a identificação e o compromisso social são mais fortes do que antes e acrescentaram que estudantes de intercâmbio já têm níveis mais altos de identificação e comprometimento social do que indivíduos sem planos. Alunos de intercâmbio antigos e futuros incluíram o grupo de acolhimento de forma semelhante no autoconceito evidência de autoestereotipagem. Essa inclusão foi mais forte do que para o grupo controle. Assim, os estudos fornecem evidência clara do impacto da experiência de intercâmbio na identificação social e compromisso.

Binder, Zagefka, Holloway, Brown, Funke, Kessler e Mummendey (2009) examinaram o preconceito de forma longitudinal, juntamente com a ansiedade intergrupo e tipicidade de amigos de grupo externo. Os autores apontam que suas descobertas apoiam e ampliam as pesquisas existentes sobre os efeitos de amizade outgroup de várias maneiras. Efeitos longitudinais surgiram para ambos: contato de amizade sobre preconceito e preconceito em contato, usando duas medidas diferentes de preconceito. Também encontraram apoio para mediação longitudinal e efeitos de moderação. Os efeitos de contato foram fortalecidos se os amigos de grupo externo

eram vistos como altamente típico do seu grupo. Além disso, os efeitos de contato foram parcialmente mediados pela ansiedade intergrupais. Membros da maioria mostraram efeitos de contato mais fortes do que membros de minorias étnicas, para quem tais efeitos foram, na verdade, inexistentes. Qualidade bem como quantidade de contato (amizade) tiveram uma influência benéfica ao longo do tempo sobre duas medidas diferentes de preconceito: o desejo de distância social e emoções intergrupais negativas.

Knifsend e Juvonen realizaram um estudo para investigar antecedentes contextuais (ou seja, colegas e amigos multiétnicos) e correlação (ou seja, atitudes intergrupos) da complexidade da identidade social na sétima série. A complexidade da identidade social refere-se à sobreposição percebida entre os grupos sociais com os quais os jovens se identificam (grupo étnico, religioso, de esporte etc.). Os dados desse estudo foram coletados como parte de um estudo longitudinal de escolas de ensino médio localizadas na Califórnia. Essas escolas foram escolhidas por serem etnicamente diversas. A complexidade da identidade social mediou o vínculo entre amizades, entre etnias e atitudes entre grupos étnicos, mas somente quando os adolescentes tinham uma alta proporção de pares entre etnias na escola. Os resultados deste estudo, destacam a importância de adolescentes frequentarem escolas com alta proporção de pares para o desenvolvimento de grupos amizade intergrupais, identidades sociais complexas e atitudes interétnicas positivas.

Johnson e Aboud (2017) tinham por objetivo testar uma intervenção com livro de figuras que contava a história de amizade entre raças sob duas condições. A intervenção visava facilitar a redução do preconceito racial que crianças de duas faixas etárias (cinco e sete anos) atribuem a adultos que leem o livro (comunicadores) e seu próprio preconceito. As crianças foram aleatoriamente designadas para um comunicador e treinamento de habilidades de reconciliação. Eles ouviram quatro histórias sobre amigos. Os resultados mostraram que a intervenção do livro de histórias foi bem-sucedida em melhorar os relatos das crianças sobre as atitudes dos comunicadores, em relação aos negros no pós-teste. Isso ocorreu porque os alunos da segunda série atribuíram atitudes mais positivas aos comunicadores depois de ouvi-los ler as histórias em comparação com as anteriores. O treinamento em reconciliação apenas parcialmente facilitou a receptividade.

Educação Multicultural para reduzir o preconceito

Garcia e Chun (2016), em seu estudo, investigaram os efeitos de respostas culturalmente práticas de ensino e expectativas dos professores nos resultados acadêmicos de uma amostra predominantemente latina. Os pesquisadores utilizaram as seguintes escalas: Escala de Expectativas de Realização do Aluno; Escala de Ensino Responsivo; Escala de Autoeficácia: as notas dos alunos em inglês, matemática e ciências no período anterior, para identificar caminhos pelos quais os dois aspectos da prática de ensino (ou seja, ensino culturalmente responsivo e expectativas dos professores) levam ao sucesso acadêmico (ou seja, autoeficácia e desempenho acadêmico) entre adolescentes de minorias étnicas/raciais. Os resultados apontam que, quando os professores

têm grandes expectativas e usam diversos métodos de ensino, estudantes latinos tendem a ter crenças positivas sobre suas capacidades para desempenho acadêmico e realizam melhor as tarefas. Isso implica dizer que, utilizando diversos métodos de ensino, os professores provavelmente ajudam os alunos a se envolver em seu aprendizado e internalizar crenças sobre sua capacidade de ter sucesso na escola. No entanto, o estudo não mostrou o efeito positivo da prática de ensino de envolvimento cultural, isto é, integrar os alunos em valores e práticas culturais, nas atividades da sala de aula, não teve efeito na autoeficácia ou desempenho acadêmico dos alunos. Significa dizer que, nesse estudo, as estratégias de ensino, que integram aspectos multiculturais na instrução e nas atividades de aprendizado, parecem permanecer subdesenvolvidas, não apresentando resultado sobre as autoeficácia e/ou desempenho acadêmico.

Schwarzenthal, Schachner, Van de Vijver, Juang (2018) analisaram como a diversidade cultural normas/clima na escola está relacionada com resultados intergrupais entre estudantes imigrantes e não imigrantes na Alemanha. O estudo mostra que a aprendizagem sobre outras culturas na escola, incorporando a cultura a fundo no currículo, e promovendo a apreciação por diversas perspectivas e pessoas (pluralismo cultural) podem ter efeitos positivos na orientação de grupos de alunos, isto é, educação multicultural pode fomentar relações intergrupais positivas.

Tadmor, Hong, Chao, Wiruchnipawan, Wang (2012) explorou, em 6 estudos, os efeitos benéficos da experiência multicultural sobre o viés intergrupo e investigou o papel do conhecimento sobre o exogrupo como mecanismo motivacional subjacente a esses efeitos. Nós atribuímos aleatoriamente participantes em uma das três condições: apenas cultura americana, cultura americana-chinesa, ou um grupo de controle, que viu uma apresentação de figuras geométricas. As manipulações experimentais (exposição multicultural) foram adotadas anteriormente por Leung e Chiu (2010) e incluíram uma apresentação de PowerPoint multimídia com fotos, músicas e trailers de filmes que retratam diferentes aspectos de qualquer americano cultura, cultura chinesa ou culturas americanas e chinesas em vários domínios, incluindo arquitetura, decoração de casa, vestuário, culinária, entretenimento, recreação, música, filmes, artes e literatura. Para reforçar a experiência dos participantes, também foi pedido para escrever um ensaio de 5 minutos descrevendo suas impressões da apresentação. Os pesquisadores descobriram que a exposição multicultural levou a uma redução no endosso estereotipado (Estudos 1, 4 e 6), racismo simbólico (Estudo 5) e decisões discriminatórias de contratação (Estudo 2). Os estudos demonstraram ainda que a exposição experimental à experiência multicultural causou uma redução na necessidade de fechamento cognitivo (Estudos 3 e 6). Os efeitos benéficos do multiculturalismo (entendendo multiculturalismo como a soma de todas as experiências indiretas de encontro ou interação com os elementos e/ou membros de culturas estrangeiras), foram encontrados independentemente do grupo alvo de estereótipos (chineses ou americanos-chineses), independente da experiência multicultural, demonstrando a robustez fenômeno. No geral, esses resultados apontam que a experiência multicultural desempenha um papel crítico no aumento da tolerância social por meio de sua relação com processos cognitivos. Esses resultados sugerem que, até mesmo algo tão sutil quanto o reviver de uma experiência multicultural no

laboratório, pode levar pelo menos a reduções temporárias na necessidade de fechamento cognitivo dos participantes.

O caso das intervenções no Brasil

Como é possível verificar na Figura 1, das buscas, na base de dados Scielo, por intervenções realizadas no Brasil, emergiram 45 resultados, nenhum atendeu aos critérios de inclusão. No entanto, foi possível, a partir da leitura dos resumos, perceber a natureza dos estudos que vêm sendo realizado no país e ter uma visão do cenário de pouco desenvolvimento de intervenções realizadas para redução do preconceito nas escolas, principalmente no domínio da psicologia. Revisões recentes chamaram a atenção para o fato de que, embora a lacuna da teoria para a pesquisa esteja diminuindo, a lacuna entre pesquisa e prática ainda é grande (PALUCK; GREEN, 2009). Embora haja uma vasta teorização sobre a temática do racismo, o campo das pesquisas interventivas ainda é desprivilegiado pela pesquisa em psicologia. Quintana (2007) endossa essa assertiva ao dizer que parece ter havido pouco interesse para projetar intervenções ou programas que possam produzir movimento no desenvolvimento da identidade racial-étnica.

De acordo com nossos achados, é possível constatar que a área da educação é a maior responsável por criar, reproduzir e avaliar programas de intervenções que tratam da questão do preconceito racial nas escolas brasileiras. Essas intervenções acontecem principalmente por meio da inserção de conteúdos historiográficos da África e dos Afro-brasileiros nas aulas (vide Tabela 1).

Tabela 1: estudos brasileiros incluídos no banco final.

AUTOR	AREA DE ESTUDO	BREVE DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO
MUNANGA, Kabengele. 2015	Educação	Dispõe sobre a importância de uma educação multicultural que enfoque a rica diversidade do Brasil, ao incluir, na formação da cidadania, a história e a cultura de outras raízes formadoras do país. As leis 10 639/03 e 11645/08 que tornam obrigatório o ensino da história do continente africano, dos negros e povos indígenas brasileiros têm essa função reparatória e corretora.
SILVA, Sérgio Florentino da. CALDEIRA, Ademir Donizeti. 2016	Educação	Tem como objetivo analisar o sistema de contagem Guarani e alguns símbolos gráficos das Aldeias Itaty do Morro dos Cavalos e M'Biguaçu. Trata-se, metodologicamente, de um "estudo de caso do tipo etnográfico"
NEIRA, Marcos Garcia. NUNES, Mário Luiz Ferrarí. 2011	Educação	Discute as formas pelas quais a cultura, permeada pelas relações de poder, concretiza políticas de identidade e interfere na prática pedagógica do componente. São apresentadas algumas contribuições para que se possa repensar a pedagogia da cultura corporal.
GAZZOTTI, Daniele. LIBERALI, Fernanda. 2014.	Educação	Os dados consistem em um episódio de uma situação de lanche entre crianças de dois anos de idade, transcrito multimodalmente, que mostra o desenvolvimento multicultural dessas crianças, pela

		maneira como elas lidam com a resolução de um conflito.
LISBÔA, Flávia Marinho. 2017.	Educação	O principal objetivo desse estudo foi avaliar os efeitos de um programa de treino de escrita inventada na aprendizagem de habilidades iniciais de alfabetização, em crianças pré-escolares, falantes de língua portuguesa.
SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. BONIN, Lara Tatiana. RIPPOLL, Daniela. 2010.	Educação	O objetivo do estudo é analisar como esses paratextos ensinam e buscam influenciar condutas e atitudes em relação à diferença.
DELMONDEZ, Polianne. PULINO, Lucia Helena CAVASIN Zabotto. 2014.	Educação	Analisa a educação escolar indígena, mediante as concepções de identidade e de diferença, para traçar uma compreensão sobre como as políticas multiculturais de educação vêm sendo concebidas e praticadas historicamente no Brasil.
MIZRAHI, Saul Eliahú. CANEN, Alberto G. 2012.	Educação	Apresenta os fundamentos para a construção de uma proposta de gestão estratégica para escolas de Ensino Básico com princípios do <i>Balanced Scorecard</i> em uma abordagem multicultural
BOTLER, Ana Miriam H. 2012.	Educação	A pesquisa analisou as implicações das políticas multiculturais na educação e na escola, bem como as concepções e experiências relacionadas.
BAMPI, Lisete. 2011.	Educação	Analisa como o governo do multiculturalismo realiza-se pelo funcionamento das tecnologias do eu - reflexivo, sentimental, cidadão e livre -, operadas pelo dispositivo etnomatemático.

Seis dos dez artigos encontrados por meio da busca, revelam também que há maior empenho em fazer uma análise de intervenções já existentes nas escolas (ver SILVA; CALDEIRA, 2016; LISBÔA, 2017; SILVEIRA; BONIN; RIPPOLL, 2010; DELMONDEZ; PULINO; CAVASIN, 2014; BOTLER, 2012; BAMPI, 2011) do que na proposição de ações, uma vez que, desde 2003, por meio da Lei de nº 3.639/03, tornou-se obrigatório o ensino da história e cultura Afro-brasileira e Indígena. Há uma crença de que as escolas já realizam atividades necessárias para redução do preconceito. Assim, as pesquisas tratam de avaliar ações que são desenvolvidas no âmbito da Lei.

CONCLUSÕES

A presente revisão teve por objetivo identificar quais intervenções vêm sendo realizadas nas escolas para diminuir o preconceito racial, em nível nacional e internacional, nos últimos dez anos. Foram realizadas uma revisão sistemática da literatura, por meio de um levantamento nas bases de dados de artigos científicos do *Journal of Personality and Social Psychology*, *European Journal of Social Psychology*, *Scielo* e *PsycINFO*. Das buscas, retornaram 282 artigos que tiveram seus resumos lidos e categorizados dentro dos critérios de inclusão e exclusão, passando a 20 artigos que foram integralmente lidos para uma análise mais cuidadosa e mais 12 artigos foram excluídos. Artigos que

não apareceram nas buscas, mas eram conhecidos foram adicionados, assim, 12 artigos formaram esta revisão. Os resultados apresentaram três tipos de respostas para redução de preconceito: estudos que testam a teoria do contato de Allport (1954), Educação Multicultural e as especificidades dos estudos brasileiros.

A teoria do contato foi amplamente desenvolvida e aparece como principal aporte teórico para redução do preconceito; dos 10 estudos analisados, seis testavam a eficácia do contato. Dentre os estudos destacamos: mudanças no autoconceito resultante de um ano de troca e de contato com grupos étnicos diversificados (SASSENBERG; MATSCHKE, 2010); contato entre grupos leva os membros do grupo da sociedade receptora a apoiar tanto adoção cultural quanto manutenção da sua própria cultural (HÄSSLER et al., 2018); qualidade, bem como quantidade de contato de amizade intergrupais, teve uma influência benéfica ao longo do tempo (BINDER et al., 2009).

A segunda alternativa para redução do preconceito apresentada pelos estudos analisados, nesta revisão, é a educação multicultural, isto é, uma educação que seja voltada para a inclusão da diversidade cultural no cotidiano pedagógico (CANEN, 2000). Dentre os estudos destacamos: o realizado por Tadmor, Hong, Chao, Wiruchnipawan, Wang (2012), cujo resultado aponta que a experiência multicultural aumenta a tolerância social; e, Schwarzenhal, Schachner, Van de Vijver, Juang (2018) nos quais os estudos revelaram que a educação multicultural pode fomentar relações intergrupais positivas.

Esse padrão de análise trazendo a teoria do contato e ênfase no multiculturalismo caracterizou os estudos estrangeiros, nos quais o uso das teorias da psicologia social foram percebidos.

No Brasil, os estudos, que emergiram das buscas, foram realizados exclusivamente por atores educacionais e que, majoritariamente, avaliam intervenções já existentes nos currículos escolares, apontando para um possível desinteresse de pesquisadores da área da psicologia para propor intervenções para redução do preconceito racial nas escolas. No entanto, a discussão sobre a obrigatoriedade da atuação da psicóloga (o) na escola é recente, ainda se encontra em fase de debate, na esfera legislativa, para que se torne obrigatória a presença das psicólogas (os) nas escolas de ensino públicas e privadas. Esta medida pode transformar a realidade, já que aproximará psicólogos da vida cotidiana da escola.

Um importante resultado desta revisão diz respeito aos poucos estudos sobre interventivos no Brasil. A totalidade destes estudos se concentram na área da educação, com pouca ou nenhuma fundamentação na área da psicologia, psicologia social ou ciências sociais, campos que tradicionalmente pesquisam o tema do preconceito e racismo no Brasil. Resultado semelhante ao encontrado na revisão sistemática realizada por Carvalho e França (2019), com objetivo de verificar as ações de enfrentamento ao racismo. As autoras encontraram, dentre os 20 artigos que se referiam a estratégias de enfrentamento ao racismo, apenas quatro pesquisas em que a direção era o aluno, e destas, apenas uma tratava das crianças da educação infantil. Concluindo,

portanto, que, no Brasil, há pouca produção acerca de questões étnico-raciais, principalmente para a educação infantil.

Tendo em mente as resoluções da Lei 3639/2003, que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana, é de se inferir que essas ações estão acontecendo, mas sem registro de organização e publicação científica, ocorrendo de forma isolada, idealizadas e realizadas por agentes educacionais específicos.

O presente estudo cumpriu seu objetivo de coletar, de forma sistemática, artigos que apresentam intervenções para redução do preconceito, publicados em revistas de psicologia e importantes bases de dados e que expuseram a eficácia destas intervenções. Os resultados apontam para a necessidade de que a Psicologia, especialmente a Psicologia Social brasileira, comece a se mobilizar no sentido de construir métodos e instrumentos interventivos para redução do preconceito.

As limitações de escrever uma revisão sistemática no campo da psicologia passam por uma questão que é comum nas ciências sociais e humanas: não há uma tradição na utilização de palavras-chave indexadas (como, redução de preconceito ou relações interétnicas ou programas de intervenção, no caso deste estudo) nem na construção de resumos uniformes, o que pode ter influência sobre os resultados. Isto expõe a necessidade de coordenar nossas pesquisas com palavras-chave comuns (COSTA; ZOLTOWSK, 2018; ABOUD, 2012), considerando a relevância de revisões que organizem os conhecimentos já produzidos.

REFERÊNCIAS

ABOUD, F.E., TREDoux, C. TROPPO, L.R. BROWN, C.S. NIENS, U., NOOR, N.M. Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. *Developmental Review Volume 32, Issue 4*, December 2012, Pages 307-336.

ABOUD, F.E. Health psychology in a global perspective. Sage Publications, Inc. 1998. <https://doi.org/10.4135/9781483345499>

ALLPORT, G.W. *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison Wesley, 1954.

AYDOGAN, F.A., GONSALKORALE, K. Breaking down a barrier: increasing perceived out-group knowledge reduces negative expectancies about intergroup interaction. Accepted: 22 January 2015 <http://dx.doi.org/10.1002/ejsp.2107>.

BAMPI, L. De que é capaz o eu-multicultural? *Debates & Polêmicas. Educ. Soc.* 32 (114), 2011. Mar 2011. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000100014>

BINDER, J., ZAGEFKA, H.; BROWN, R., FUNKE, F., KESSLER, T., MUMMENDEY, A.; MAQUIL, A.; DEMOULIN, S., LEYENS, J-P. Does contact reduce prejudice or does prejudice reduce contact? A longitudinal test of the contact hypothesis among majority and minority groups in three european countries. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 96, No. 4, 843-856, 2009.

BOTLER, A.M.H. Repercussões das políticas multiculturais na educação. Análise das Práticas Pedagógicas. *Educ. Soc.* 33 (119). Jun 2012. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200014>

CABECINHAS, R. Preto e Branco – A naturalização da discriminação racial. Porto: Campo das Letras. *Comunicação E Sociedade*, 14, 98-101, 2007. [https://doi.org/10.17231/comsoc.14\(2008\).1080](https://doi.org/10.17231/comsoc.14(2008).1080)

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Cad. Pesqui. n. 111*. São Paulo, Dec. 2000. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742000000300007>

CARVALHO, D.M.S.; FRANÇA, D.X. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. *Educação & Formação*, v. 4 n. 12 set/dez, 2019.

COELHO, W. N. B. Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores. *Cronos*, Natal-RN, v. 7, n. 2, p. 303-309, jul./dez. 2006.

DELMONDEZ, P.; PULINO, L.H. CAVAZIN, Z. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. *Psicologia & Sociologia*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 632-641, set./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000300012>.

FERNANDES, F. Heteronomia racial na sociedade de classes. In: _____. *A integração do negro na sociedade de classes*. Volume 1 – O legado da “raça branca”. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965, p. 191-261.

FRANÇA, D.X.; MONTEIRO, M.B. A expressão das formas indirectas de racismo na infância. *Análise Psicológica* (2004), 4 (XXII): 705-720.

GARCIA, C.; CHUN, H. (2016). Culturally responsive teaching and teacher expectations for latino middle school students. *Journal of Latina/o Psychology*, 4 (3), 173-187. <https://doi.org/10.1037/lat0000061>

GOMES, N.L. Educação e Identidade Negra. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*. (2002).

HÄSSLER, T.; GONZÁLEZ, R.; LAY, S.; LICKEL, B.; ZAGEFKA, H.; TROPP, L. R.; BROWN, R.; ASTUDILLO, J. M.; BERNARDINO, M. With a little help from our friends: The impact of cross-group friendship on acculturation preferences. *European Journal of Social Psychology*, 2018. doi:10.1002/ejsp.2383

HEWSTONE, M. LOLLLOT, S. SWART, H. MYERS E. VOCI, A. RAMIAH, A. A. CAIRNS, E. Intergroup Contact and Intergroup Conflict. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology* © 2014 American Psychological Association 2014, Vol. 20, No. 1, 39–53.

HUGHES, D., RODRIGUEZ, J., SMITH, E. P., JOHNSON, D. J., STEVENSON, H. C., & SPICER, P. Parents' ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for future study. *Developmental Psychology*, 42(5), 747 – 770, 2006. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.747>

JOHNSON, F.J, ABOUD, F.E. Evaluation of an intervention using cross-race friend storybooks to reduce prejudice among majority race young children. *Early Childhood Research Quarterly* 40 (2017) 110–122.

KNIFSEND, C.A.; JUVONEN, J. Social Complexity, Cross-Ethnic Friendships, and Intergroup Attitudes in Urban Middle Schools. *Child Development*, Volume 85, Edição 2, 2013. <https://doi.org/10.1111/cdev.12157>

LIMA, M.E.O.; VALA, J. (2004). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*, 2004, 9(3), 401-411.

LISBÔA, F.M. Interculturalidade, letramento e alternância como fundamentos para a educação indígena. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 56, n. 2, p. 669–688, 2017.

MIZRAHI, S.E.; CANEN, A.G. Gestão estratégica multicultural baseada no Balanced Scorecard em instituições de ensino. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 27-50, jan./mar. 2012.

MONTEIRO, M.B. A construção da exclusão social nas relações interétnicas. Orientações teóricas e de investigação na perspectiva do desenvolvimento. *Psicologia*, Vol. XVI (2). 2002, pp. 271-292.

MOREIRA-PRIMO, U. S.; FRANÇA, D. X. Efeitos do racismo na trajetória escolar de crianças: uma revisão sistemática. *Debates em educação*. – Maceió, v. 12, n.26, p.176-198, Jan/Abr, 2020a. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8403>

MOREIRA-PRIMO, U.S.; FRANÇA, D.X. Experiências de racismo em crianças: o que acontece no cotidiano escolar? *Revista UNIABEU*, v. 13, n. 33, 2020b. DOI: 10.46375/uniabeu.v13n33.3980

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

NEIRA, M.G. NUNES, M.L.F. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. Artigos Originais. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, 33 (3). Set 2011. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000300010>

PEREIRA, C.R.; TORRES, A.R.R.; ALMEIDA, S.T. Um Estudo do Preconceito na Perspectiva das Representações Sociais: Análise da Influência de um Discurso Justificador da Discriminação no Preconceito Racial. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), 95–107, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000100010>

QUINTANA, S.M. Racial and ethnic identity: development and research perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 54 (3), 259–270, 2007. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.3.259>

- SANTOS, J.; FRANÇA, D.X.; MOREIRA-PRIMO, U.S. Socialização de Étnica de Professores. p. 173-196 In. LIMA, M.E.O.; FRANÇA, D.X.; FREITAG, M.K. *Processos Psicossociais de Exclusão Social*. Brucher Open Acess, 2020.
- SASSENBERG, K.; MATSCHKE, C. The impact of Exchange the programs on integration of the hostgroup into the &self-concept. *European Journal of Social Psychology*, 40 (1), 148–159, 2010.
- SCHWARZENTHAL, M.; SCHACHNER, M.K.; VAN DE VIJVER, F.JR.; JUANG, L.P. Equal but different: effects of equality/inclusion and cultural pluralism on intergroup outcomes in multiethnic classrooms *Cultur Divers Ethnic Minor Psychol*. Abril de 2018; 24 (2): 260-271. doi: 10.1037 / cdp0000173.
- SENOS, J. Identidade social, autoestima e resultados Escolares. *Análise Psicológica*, v.15 n.1, 1997. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.12/5673>
- SILVA, S. F.; CALDEIRA, A.D. Etnomatemática do Sistema de Contagem Guarani das Aldeias Itaty, do Morro dos Cavalos, e M'Biguaçu. *Bolema*, 30 (56). Sep-Dec 2016. Doi: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v30n56a08>
- SILVA, R.; TOBIAS, J.S. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 65, p. 177- 199, dez. 2016. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901x.v0i65p177-199>
- SILVEIRA, R.M.H.; BONIN, T.I.; RIPOLL, D. Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural. *Rev. Bras. Educ.* vol.15 no.43 Rio de Janeiro, jan./abr. 2010.
- TADMOR, C.T.; HONG, Y.Y.; CHAO, M.M.; WIRUCHNIPAWAN, F.; WANG, W. Multicultural experiences reduce intergroup bias through epistemic unfreezing. *Journal Personaty Social Psychology*. Novembro de 2012; 103 (5): 750-72. doi: 10.1037/a0029719
- VEZZALI, L.; TURNER, R.; CAPOZZA, D.; TRIFILETTI, E. (2018) Does intergroup contact affect personality? A longitudinal study on the bidirectional relationship between intergroup contact and personality traits. *European Journal of Social Psychology*, 48 159–173 Copyright © 2017 JohnWiley & Sons, Ltd.

DALILA XAVIER DE FRANÇA

<https://orcid.org/0000-0002-0431-3034>

Doutora em Psicologia pela UFPB. Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe – UFS. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Socialização das Atitudes Intergrupais e Racismo (CNPq).

E-mail: dalilafranca@uol.com.br

JOANA DOS SANTOS

<https://orcid.org/0000-0002-7780-4432>

Psicóloga, Doutoranda e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe

TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA DE JOVENS DE COMUNIDADES POPULARES VINCULADAS/OS AO PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES – PCS/UFPA

PATH OF BASIC SCHOOLING OF YOUNG PEOPLE FROM POPULAR COMMUNITIES LINKED TO THE CONNECTIONS OF KNOWLEDGE PROGRAM - PCS / UFPA

LA TRAYECTORIA DE LA ESCOLARIZACIÓN BÁSICA DE JÓVENES DE COMUNIDADES POPULARES VINCULADAS AL PROGRAMA CONEXIONES DE CONOCIMIENTO - PCS / UFPA

Maria José Aviz do Rosário¹, Thaís Pimenta Pimentel² e Jesus de Nazaré de Lima e Costa³

¹Universidade Federal do Pará, Brasil,

²Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua, UFPA, PA, Brasil,

³Secretaria Municipal de Educação de Acará, UFPA, PA, Brasil,

RESUMO: O artigo aborda a trajetória de escolarização básica de jovens de comunidades populares vinculados ao programa Conexões de Saberes – PCS/UFPA, com o objetivo de registro, divulgação e ampliação do debate sobre garantia de direitos educacionais. Foi desenvolvido a partir da análise das narrativas contidas nos memoriais produzidos pelos jovens nos anos de 2009 e 2010 e em fontes bibliográficas; articula-se à tese de que a garantia da escolarização básica do ponto de vista quantitativo e qualitativo permite que grupos marginalizados tenham "voz" e que a busca por conhecimento é uma das alternativas de autonomia às classes populares, silenciadas historicamente. A análise das narrativas permite afirmar que as/os jovens do PCS buscaram este caminho.

PALAVRAS-CHAVE: comunidades populares; trajetória de escolarização; educação

ABSTRACT: The article addresses the basic schooling trajectory of young people from popular communities linked to the Connections of Knowledge program - PCS / UFPA, with the purpose of registering, disseminating and broadening the debate on guaranteeing educational rights. It was developed from the analysis of the narratives contained in the memorials produced by young people in the years 2009 and 2010 and in bibliographic sources; It is articulated to the thesis that the guarantee of basic schooling from the quantitative and qualitative point of view allows marginalized groups to have a "voice" and that the search for knowledge is one of the alternatives of autonomy to the historically silenced popular classes. The analysis of the narratives allows us to affirm that the young people of PCS sought this path.

KEYWORDS: popular communities; schooling trajectory; education.

INTRODUÇÃO

Neste artigo abordamos a trajetória escolar básica de jovens de comunidades populares vinculados ao programa Conexões de saberes – PCS/UFPA, com o objetivo de registro, divulgação e ampliação do debate sobre garantia de direitos educacionais.

O Programa Conexões de Saberes¹ está em execução desde 2005 na UFPA, objetiva a valorização e o fortalecimento acadêmico dos estudantes de origem popular, definidos como aqueles estudantes em condição de vulnerabilidade social e acadêmica, por meio de projetos que ofereçam a estes jovens universitários de origem popular/baixa renda, vinculados às instituições públicas de ensino superior, a possibilidade de desenvolver a capacidade de produzir conhecimentos científicos e de intervir em prol das comunidades populares/baixa renda,

¹ O Programa "Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares" foi uma iniciativa do Ministério da Educação - MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECADI e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

principalmente junto a crianças, adolescentes e jovens, nas escolas públicas pertencentes aos sistemas estaduais e municipais de educação básica.

O Programa, deste modo, apresenta-se como possibilidade de deixar falar as (os) silenciadas (os) por muito tempo - estudantes universitários de comunidade popular. A análise das narrativas contidas nos memoriais, aqui entendido como: (s.m) qualquer escrito que conta fatos presenciados ou vividos pela pessoa; aquilo que é feito em memória, em homenagem², foca nas partes da vida das/os jovens estudantes que ousaram escrever contando como fizeram para “furar” o paredão das imensas desigualdades sociais e educacionais e ingressar no ensino superior público, não repetindo, desse modo, a saga de seus antepassados!

Severino (1992, p. 12), ao discutir a produção de memorial como de produção de conhecimento, faz o seguinte alerta:

O autor deve fazer um esforço para situar fatos e acontecimentos no contexto histórico-cultural mais amplo em que se situam, já que eles não ocorreram dessa ou daquela maneira só em função de sua vontade ou de sua omissão, mas também em função das determinações entre cruzadas de muitas outras variáveis.

O PCS, até 2009, com recursos oriundos do MEC, produzia um livro³ em que se apresentava memoriais sobre a vida escolar desses jovens antes do ingresso no ensino superior público. Em 2010, com o contingenciamento dos recursos, o livro deixou de ser produzido, no entanto, o programa continuou a instigar os jovens em produções de memoriais nos quais, por meio de suas histórias, pudessem situar, contextualizar e problematizar o mundo em que vivem. Nesse sentido, os jovens vinculados ao programa foram produzindo histórias, sobretudo de escolarização básica⁴.

Este artigo trata, então, da trajetória escolar básica desses jovens a partir da análise de suas narrativas contidas em seus memoriais produzidos em 2009 e 2010, com o objetivo de registro, divulgação e ampliação do debate sobre garantia de direitos educacionais.

1 TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA DE JOVENS DE COMUNIDADES POPULARES

A trajetória de escolarização básica de jovens de comunidades populares de escola pública é marcada por contradições, pois, apesar do direito à educação escolar estar explícito em vários documentos no Brasil, como na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, o acesso à educação formal não abrangeu da mesma forma todos os cidadãos/ãs. Deste modo, as comunidades populares, que muitas vezes tem na escola pública a única possibilidade de garantia de direitos sociais, não encontram a guarida necessária no espaço escolar para a sua formação.

² FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio. Curitiba – PR: Editora Positivo, 2010.

³ Caminhadas de universitários de origem popular.

⁴ Uma parte publicada na revista Conexões de Saberes.

A questão é problemática e decorre de variáveis distintas, principalmente por causa da dualidade da escola capitalista que segrega os mais pobres e condiciona um resultado escolar favorável às elites⁵.

Assim, apesar do avanço, a educação brasileira continua mostrando defasagem na aprendizagem das/os alunas/os em o ensino fundamental e médio. Estudos mostram que “mais de 70% dos alunos concluem o Ensino Fundamental sem ter adquirido as competências mínimas desejadas para essa etapa da educação básica⁶”.

As/os jovens do PCS são frutos dessa educação que em muito lhes furtou o direito à educação, mas, apesar disso, conseguiram “furar” as barreiras impostas e chegaram à universidade e, com suas narrativas⁷, contribuem para a produção do conhecimento em outra perspectiva, a de que “o indivíduo não deve ser concebido fora do quadro das suas relações com outros indivíduos, isto é, fora do quadro da vida social” (KARX. 1844, p 112)

1.1 Trajetória de escolarização marcada pelas condições socioeducacionais

A trajetória de escolarização básica desses jovens reflete e se confunde à condição socioeducacional de seus familiares trabalhadores(as): “Minha mãe saía às cinco da madrugada para trabalhar na fábrica de castanha-do-pará e chegava às 18h. Nós, às vezes, nem a víamos, pois quando saía ainda estávamos dormindo, quando chegava já estávamos dormindo⁸”

Tais dificuldades da vida, com falta de trabalho formal, levou muitos aos trabalhos informais como meio de sustento e garantia de formação de familiares.

Minha história não é diferente dos demais integrantes do grupo Conexões de Saberes. Venho de uma família de agricultores, migrante do Maranhão. Viemos atrás de melhores perspectivas de vida, quando chegamos nos deparamos com as dificuldades: falta de instrução escolar/dificuldade para conseguir trabalho, condições de manter a família, porém meu pai, um grande homem, conseguiu manter meus irmãos e eu na escola com sua venda de “picolé e pastelzinho”.⁹

A mudança para outro lugar foi a saída encontrada pelas famílias das/os jovens que se aventuraram em outras plagas, no caso no Estado do Pará. A ideia de mudança, onde presumivelmente teriam melhores condições de vida, se desfez.

⁵ Informação disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702008000100009.

⁶ Informação disponível em: <http://www.portalguaescolas.com.br/acontece-nas-escolas/espaco-educacional/problemas-de-aprendizagem-estudo-revela-que-alunos-acumulam-defasagem-durante-o-ensino-fundamental-por-vagner-apinhanesi/>

⁷ As narrativas serão identificadas, pois o PCS trabalha para que o seu coletivo sai da invisibilidade

⁸ Shirlene Coelho, ex-conexista, mestre em Educação, militante do movimento negro e engajada nas causas populares.

⁹ Jaira Silva, ex-conexista, nutricionista e envolvida com os movimentos sociais.

Oriundo do Maranhão, meu pai saiu cedo de sua terra em direção à abundante Amazônia. Maranhão, Pará, Belém, Terra-firme foi o seu roteiro de viagem e este último acabou por tornar-se o seu futuro bairro. Infância marcada pelo abandono do pai, morte prematura da mãe e cuidados da avó materna em uma terra pobre e sem perspectivas de um futuro promissor o trouxeram à Belém, para casa de parentes que tinham a mesma origem¹⁰.

Como se pode analisar pela narrativa, a mudança nem sempre resultou em abundância, ao contrário, se depararam com condições semelhantes as quais se encontravam, pois estas não dependem só do lugar, mas sim de uma base material que possa garantir o mínimo de dignidade de vida.

Apesar disso, a narrativa a seguir revela a maturidade de compreensão pela ausência de seu pai, motivada pelas condições materiais de sobrevivência, transversalizada pela certeza do amor da mãe.

Tantas dificuldades para criar os 04 filhos levaram e levam até hoje o meu pai a viajar para outros estados ou país à procura de trabalho para que possa nos sustentar, privando-se assim de viver-participar de momentos importantes das nossas vidas e deixando um vácuo o qual só é preenchido pela certeza do seu grande amor por nós. Nossa sempre companheira fiel, a minha mãe, a flor mais bela, a pessoa mais íntegra que já conheci a quem tento seguir como exemplo a cada dia¹¹.

Outra narrativa revela a perseverança de uma avó e as dificuldades de lidar com o preconceito por desempenhar funções mais baixas na hierarquia social, também explicita a análise sobre a mãe trabalhadora e arrimo de família e como foi aprender a trabalhar muito cedo:

Fui criada por uma pessoa muito especial, Jacira Souza (avó materna), sendo ela minha verdadeira "mãe". Mamãe esforçou-se para me educar. Porque mesmo não tendo estudos, fazia questão de sonhar com um futuro brilhante para seus filhos, já que, em sua concepção, somente por meio da educação as pessoas poderiam desfrutar de uma vida melhor. Por isso caro leitor, quando referir-me à minha mãe, entenda que estarei falando dessa mulher maravilhosa. Ela ficou viúva cedo, criou seus cinco filhos (Nazaré Reis, Iracema, Izaura, Iraci e Antonio Souza), assim como alguns netos Max André, Marcio André, Handley e duas filhas de criação, eu e minha "irmã" Nivia Cristina. Teve uma vida de muitas lutas, trabalhou desde cedo na fábrica de Castanha e no Asilo Santo Antonio, aposentada, ganhando um pequeno salário precisou ser lavadeira para ajudar no sustento familiar. Eu ajudava a entregar as roupas nas casas dos patrões, "morria de vergonha, quando levava as cruzetas com roupas". Porque enquanto criança pensava ser vergonhoso minha mãe ser lavadeira. Entretanto hoje, percebo e valorizo o seu esforço e que valeu a pena todo o seu sacrifício para me criar dentro de suas possibilidades. Sou chorona porque fui criada com muito mimo, esse fator foi mal interpretado por algumas pessoas que me julgaram incorretamente¹².

A compartilha em meio às adversidades se configura como um meio de produção social e política, com o horizonte de prosseguimento dos estudos, é um elemento destacado da narrativa a seguir.

¹⁰ José Elíada, ex-conexista, doutor em antropologia, líder nato, amoroso, dedicado e, é uma grande referência das camadas populares.

¹¹ Samara Silva, ex-conexista, biblioteconomista, concursada pela SEDUC, lotada na Santa Casa de Misericórdia do Pará.

¹² Núbia Cristina Nunes, ex-conexista, é pedagoga, especialista em educação ambiental, professora da rede estadual de ensino - SEDUC e militante da causa da inclusão de portadores de deficiência.

Como eu não trabalhava, a minha família dividia o custo para não sair pesado para a minha mãe. A mamãe pagava o cursinho e me dava dinheiro para a água, e para a passagem de ônibus os meus irmãos me davam. Ia esquecendo como a minha mãe é costureira, algumas clientes também colaboraram para a minha entrada na universidade. Bom, não posso dizer que duvidaram da minha vitória¹³

Além do trabalho árduo da maioria das famílias das/os jovens, observa-se que a educação brasileira¹⁴ não foi acessível para estas/es trabalhadoras/es. A narrativa abaixo leva a essas assertivas.

Minha mãe aprendeu a ler e escrever sozinha, através de jornais e revistas. Ela começou a estudar há pouco tempo por exigência de seu recente emprego. [...] Ainda que naquele momento minha mãe desconhecesse e não ter tido acesso à escola enquanto instituição de ensino que garante educação enquanto direito do cidadão e dever do Estado, não mediu esforços para que seus irmãos tivessem a oportunidade que lhe foi negada¹⁵.

Essa condição parece impulsionar ainda cedo para os trabalhos informais, nos quais as adversidades são frequentes e se misturam ao cotidiano. A narrativa abaixo procura mostrar que a dureza do trabalho não impediu o sonho, as boas lembranças e, ainda, a noção de divisão de classes sociais.

[...] Neste período já trabalhava como doméstica e morava no emprego. Aos finais de semana, nas folgas do trabalho ia para o cemitério Santa Isabel com meu avô lavar as sepulturas, ele, meu avô, era zelador. Confesso que gostava muito de estar lá, pois além de ganhar um "troquinho" com os serviços que fazíamos, gostava, mesmo, das mangas "suculentas". Lá é cheio de manguieiras! Minhas amigas da escola tinham medo, mas a Janete e eu íamos sempre - a mãe dela também era zeladora - aproveitávamos para assustar os colegas sendo que a escola fica bem ao lado - separada apenas por um muro. Além do mais o cemitério oferecia outros atrativos para mim. Adorava ler epitáfios, saber das lindas histórias (dos defuntos) de amor: noivos que morreram juntos ou um morreu e outro em seguida por amor; das crianças que morreram e passaram a fazer milagres, mas minha preferida era a mulher do táxi: Josefina [...]. No cemitério há uma grande divisão social: as sepulturas da frente são dos ricos, pomposas com grandes imagens, geralmente em mármore e jardins; as detrás, dos pobres, são os chamados "paredões", geralmente, pintadas somente com cal e um vasinho para flor. Apesar do trabalho pesado de zelar, lavar e plantar nas sepulturas foi um tempo de muito *aprendizado e de aventuras?*¹⁶

Esse processo de pauperização das classes trabalhadoras se agudiza na década de 1980 que foi marcada pelo início da "recessão e da expansão da pobreza no Brasil e na América Latina. A crise da dívida externa eclodiu e os governos adotaram políticas de ajuste em um quadro de reestruturação das economias nacionais" (CASTRO, 2009, p. 16). A narrativa abaixo é um exemplo da percepção daquele momento.

Em Belém, nossas vidas mudaram radicalmente. A vida começou a tornar-se cada vez pior e uma desgraça parecia que havia caído sobre nossas cabeças. Passamos por grandes necessidades e vivíamos sempre em locais insalubres que mal davam para nos acomodarmos

¹³ Adelaíde Gomes, ex-conexista, é Pedagoga, professora da rede estadual de ensino – SEDUC.

¹⁴ Para fazer parte do PCS, os pais ou responsáveis da/o estudante universitário não podiam ter concluído o ensino médio.

¹⁵ Dayse Vilhena, ex-conexista, é Assistente Social.

¹⁶ Idem nota de rodapé 11.

direito. Tinha sete anos. Vivíamos em meados dos anos de 1980, a vida não era fácil para se conseguir emprego na capital [...]¹⁷.

Em meio à dureza do dia a dia as narrativas mostram como a determinação das mães e pais concorreram para o bem-estar das/os jovens.

Nasci na cidade de Belém do Pará, sou a última filha de uma família de três irmãos e quatro irmãs, meu pai era vigia no Forno Crematório localizado no Bairro da Cremação onde moramos até os dias atuais, hoje no local é uma praça "Darcílio Jurandir", gostava muito de correr por lá, sempre que vou a esta praça fico lembrando, como fui uma criança feliz. Mamãe trabalhava de lavadeira e eles sempre enfrentaram a vida com determinação e coragem para dar o melhor a seus filhos¹⁸.

Essas condições objetivas impulsionaram as/os jovens a buscar o trabalho como alavanca para prosseguir em estudos e produção de uma vida mais digna.

[...] No terceiro ano, consegui um estágio remunerado na antiga Telepará, foi uma grande ajuda para minha família...Meu primeiro emprego foi numa escola particular, onde trabalhei doze anos na secretaria, escola que foi extinta por má administração¹⁹.

Outra jovem também escreveu que não se entregou ao destino que se traçou para ela, deu um jeito de lidar com as condições objetivas e alterar o curso de sua vida.

O tempo foi passando e os meus sonhos cresceram cada vez mais. Quanto mais as pessoas tentavam DETERMINAR meu destino (diziam que eu seria um mero produto do meio: vendedora de lojas, dona de casa, doméstica), mais provava o contrário; queria ser diferente, queria fazer o que ninguém havia feito antes na minha família. Quando algum grupinho da classe ficava reunido conversando sobre shows/roupas/marca de cadernos/sapatos, não argumentava nada, pois isso não fazia parte do meu mundo. Fui crescendo e as necessidades também. Logo, comecei a ter desejos materiais, pessoais e espirituais como qualquer ser humano²⁰.

Na leitura e análise das condições materiais das/os jovens, é inevitável ficar impassível diante das linhas paradoxais duras, ferinas, felizes e de pessoas que compreendem o que é uma realidade em que as desigualdades saltam aos olhos.

[...] Como é difícil falar desses momentos! (Desculpem não consegui segurar as lágrimas). Às vezes, para fugir da realidade cruel a qual fui submetido ao conseguir algum dinheiro ia me refugiar na casa do meu avô no lugar onde morávamos, isso ocorria por dois motivos: o primeiro era que não conseguia me adaptar em Belém, o segundo era que seria um a menos para a despesa de meu pai e com isso sobrava mais alimento para os meus irmãos mais novos²¹.

¹⁷ José Luiz Franco, ex-conexista, doutor em antropologia e militante do movimento LGBTI

¹⁸ Maria Ermineide Lima, ex-conexista, especialista em educação, professora da rede estadual de educação do Pará e militante do SINTEPP.

¹⁹ Idem nota de rodapé número 20

²⁰ Gilvania, ex- conexista, é filósofa e professora da rede pública estadual – SEDUC.

²¹ Antonio Joel Marinho, ex-conexista, historiador, professor da rede estadual do Estado do Amazonas e militante cultural das causas populares.

1.2 A trajetória de escolarização marcada pela luta ao direito à educação

Ainda que o direito à educação seja consagrado e faça parte do conjunto dos direitos sociais, a análise das narrativas indica que as/os jovens, todos os dias, se deparavam com situações que não lhes permitiam a garantia do direito à educação e à livre expressão. Sabiam, por outro lado, que algo precisava ser feito em prol daquelas(es) que não tem quem lhes estenda a mão. O fragmento a seguir reflete a problemática causada pelo desemprego de um pai, relacionando-o aos estudos:

[...] o Brasil conhece, se não a maior, mas umas das maiores crises já vividas e isso nos afeta diretamente. Meu pai desempregado com seis filhos para sustentar a vida passa a ser um grande tormento e nós, sendo eu o mais velho fui vender picolé nas feiras e estudar à tarde. Foram os dois anos mais difíceis de minha. Era duro ver meus pais tristes, quase no desespero sem ter o que dar aos filhos. Perdi totalmente a vontade de viver e minha primeira reação fora abandonar os estudos, pois é impossível estudar com fome²².

Não é difícil analisar o quanto esse aspecto - estudar com fome - é complexo e cruel para com o ser em formação, cuja base se encontram as assimetrias sociais que provocam o fenômeno da desigualdade que, via de regra, resulta na expulsão escolar. A exclusão precoce da escola já deu fortes indicações de ser um dos maiores problemas do sistema educacional brasileiro, e o protelamento da solução compromete a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (SANTOS, 2003).

O "Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior IDH" (ARAUJO, 2017) e isso é resultado, em grande parte, das insuficientes condições de acesso e permanência à educação infantil e ao ensino fundamental, com sucessivas reprovações e evasão escolar, temporária ou definitiva, o que leva uma parcela considerável de crianças a ingressar na juventude com elevada defasagem educacional, quantitativa e qualitativa (CASTRO, 2009, p. 91).

É fenômeno que causa prejuízos no campo educativo. Pelo insucesso escolar e pelos baixos rendimentos, constitui uma preocupação constante, pois para o MEC "o maior desafio dessa escola é garantir condições para que o aluno possa aprender" (DOURADOS, 2005, *apud* ARAUJO, 2017, p. 39).

A perspectiva de abandono da escola é uma marca nas narrativas. "E mesmo com todo incentivo que deu para seus irmãos, nem todos concluíram o ensino fundamental, pois tiveram que trabalhar desde a infância, como feirantes. Foi o que aprenderam e é o que fazem até hoje. Talvez isso tenha desestimulado os meus tios."²³.

Noutra narrativa, a questão se apresenta em outro viés de uma mesma base, educação brasileira básica longe de cumprir com seus objetivos.

²²Idem nota de rodapé número 22.

²³Idem nota de rodapé número17.

Ah, mais onde estudar? Um dia apareceu um senhor que talvez por sonho pensasse em ser professor e meu pai pagava para que ele nos alfabetizasse. Juntou-se uma pequena turma na casa de minha avó materna e eu senti a alegria de estudar pela primeira vez. É, mais o sonho logo acabou, o professor foi embora e eu ainda não tinha conseguido aprender a ler e escrever; a cada dia a vontade aumentava em entender o que estava escrito no papel. Foi então que aos oito anos de idade, 1983, ano em que o Brasil passava por uma luta intensa pelas *Diretas Já*, meu pai me matriculou na escola mais próxima de nossa casa, cerca de três quilômetros de distância e uma mata inteira para atravessar, o que fazíamos correndo numa eterna brincadeira de criança. Aquela era a única escola de toda aquela região²⁴.

A falta de escolas é uma das formas mais perversas de negar às comunidades populares o mínimo de dignidade, por meio de uma formação que entrelace processos cognitivos, afetivos, sociais, morais dos conhecimentos na direção do pensar criticamente nas escolhas autônomas e livres. "Uma maneira de evitar tal desvio seria a consolidação de uma política de procurar aumentar o número das escolas que já funcionam bem, que já apresentam uma qualidade satisfatória" (MACHADO, 2007).

Além do abandono, da falta de escolas, outro problema na trajetória escolar desses jovens é anunciado nas narrativas, a escola não é o lugar de formação apropriado para quem a tem como único espaço de garantia de direitos. Neste sentido, a escola além dos conhecimentos relacionados ao processo de ensino das diversas áreas, deveria estar atenta à formação integral do sujeito, com ensino atrativo e que lhes permitisse acessar um amplo leque de conhecimentos e informações em que pudessem, se não criar, no mínimo ampliar a identificação de si mesmos como cidadãos e a compreensão de seu papel enquanto sujeitos de direitos e deveres. (SANTOS, 2003).

O garoto estudara em uma escola estadual perto da sua casa, na qual fizera todo o seu primeiro grau. Da 2ª série até a 8ª. Quando ele passava de uma série a outra era alegria na certa. Porém, um ano estudando após o outro, inevitavelmente, chega um momento que o sistema escolar te cansa. O garoto já não ficava mais admirado ao perceber o fato de que a maior parte dos alunos ia para a escola apenas para poder passar o tempo. Ora, ali estavam os amigos, as namoradas, a farra, a brincadeira... teria lugar melhor para ficar do que a escola? O estudo era o que menos importava. Os professores sempre chatos e sem ânimo. A realidade da escola pública vitimiza os seus alunos e os torna seres humanos menores do que quando entraram²⁵.

O cenário da escola pública, em tal narrativa, vai de encontro ao direito à educação que, em outras palavras, significa que todos os cidadãos tenham oportunidades de acessar as instituições escolares e que encontrem nelas as condições propícias para concluir, na idade certa, suas etapas com níveis satisfatórios de aprendizagem, ou seja, garantir o direito à educação requer que ela seja significativa, dotada de qualidade que transforme a vida dos indivíduos que sejam capazes de modificar positivamente a sociedade (CUNHA, 2017)²⁶.

Porém, essa transformação da vida dos indivíduos, com capacidade de modificar a sociedade, a ser promovida pela escola pública parece não ser o mesmo lugar em que jovens do

²⁴ Idem nota de rodapé número 22

²⁵ Idem nota de rodapé número 12

²⁶ Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação – PME de Iguatemi – Mato Grosso do Sul. Disponível em: http://iguatemi.ms.gov.br/uploads/pagina/arquivos/MONITORAMENTO_AUDIENCIA-PUBLICA_12-04-2018.pdf

PCS construíram suas trajetórias escolares, ou seja, a escola, segundo as narrativas, parece não ser o lugar de formação das comunidades populares. Isso causa enormes prejuízos à escolarização básica e superior dessas/es jovens.

Só que esta alegria acabava na sala de aula apesar de eu ser uma criança que gostava de falar, aprendi logo cedo na escola que uma criança educada era aquela que devia permanecer quieta, calada e não interromper a professora. Esta era autoritária, colocava todos os alunos na linha e os castigos eram diversos, o pior era quando ela mandava ficarem todos de cabeça baixa durante muito tempo. Eu não precisava de castigo e sim de atenção, mais a situação piorou quando ela percebeu que eu escrevia com a mão esquerda, foi um tormento, me obrigava escrever com a direita e dizia que eu era "contra Deus". Isso tudo tornou a escola um sofrimento, não gostava de estar lá, mas tinha que suportar esta situação.²⁷

A problemática se apresenta com mais nitidez a partir da entrada desses jovens no PCS²⁸, pois outro critério para fazer parte do programa era que o pleiteante fosse o primeiro em sua família a cursar nível superior público. Ora se a escola não é lugar de formação das camadas populares, a maioria não consegue prosseguir os estudos como preconiza a LDB/96.

A complicação era maior para quem se encontrava fora dos grandes centros, onde, em tese, se tem mais escolas. Fora destes, observa-se um baixo desempenho que "afeta a qualidade do ensino, sobretudo parcelas mais carentes da população, os mais pobres, negros, indígenas, quilombolas, camponeses, pessoas com deficiência." (ARAUJO, 2017).

Neste sentido, a narrativa abaixo revela uma problemática posta para com o dilema de garantia do direito à educação.

Minha primeira escola foi o "Barracão", era uma escolinha para as crianças da comunidade, chamava-se assim por ser parecida com um galpão, não havia divisão física de salas. Nesta escolinha dei os primeiros passos na vida escolar, depois fui morar com meus avós no interior de Acará – Castanhalzinho, município do Pará e lá dei continuidade nos estudos. Estudei até a 4ª série, até que a minha mãe foi me buscar - pensava que o ensino de lá era fraco. Logo voltei à Belém, mas quando chegamos à escola não aceitou que iniciasse de onde parei, porque, como minha mãe pressupunha, o ensino era fraco. Vale lembrar que os professores de lá pouco apareciam, tendo em vista que escola localizava-se mata a dentro. O acesso era muito difícil. Eles, os professores, e nós alunos tínhamos que pegar um barco - "popopô"- muito pequeno, pois o igarapé castanhal era muito estreito, e ainda tínhamos que andar em uma trilha super complicada, só os moradores de lá a conheciam (hoje já não é mais assim). Os professores não desfrutavam de estrutura para ficar na região, uma vez que não dava pra ir e voltar no mesmo dia, então ficavam a semana toda dessa forma e quem acabava ensinando eram os próprios moradores que muitas das vezes mal sabiam assinar o nome.²⁹

A pobreza das comunidades populares se revelou com nitidez quando as/os jovens adentraram à escola que como instituição cumpre algumas regras, como a exigência do uso do uniforme escolar o que, muitas vezes, prejudica o desempenho escolar de quem tem que dividir com imãs/os material escolar, incluindo o uniforme.

Minha escola propriamente dita foi a "Celina Anglada" localizada no bairro do Guamá, periferia de Belém, onde morava – e moro. Bem, voltei para a primeira série, porém minha idade

²⁷ Idem nota de rodapé número 20.

²⁸ Em todos os editais de seleção do PCS, mais de 150 alunas/os concorreram às poucas vagas ofertadas.

²⁹ Ibidem nota de rodapé número 11

já era incompatível, portanto fiz um teste e passei para a segunda série e no fim do ano para a terceira. Mas não sabia nada. Meu irmão também estudava nesta escola em horário diferente, estrategicamente, **pois tínhamos apenas um uniforme e um par de sandálias. Ele estudava pela manhã e eu no turno “intermediário”**, (hoje já não existe mais esse turno escolar), ele saía às 11h e eu pegava às 11h. Esperava ele no meio do caminho embaixo de um “jambeiro” (lógico que enquanto esperava ficava apanhando jambo), quando chegava me dava o uniforme e a sandália. Às vezes eu caía no choro, porque ele não chegava no horário, logo não poderia entrar na escola sem o uniforme.³⁰

A pobreza também fazia com que o trajeto até a escola fosse feito a pé: “[...] cheguei ao ensino médio, estudei na Escola Estadual Deodoro do Mendonça, passando por um teste de seleção para ser matriculada nessa escola. Lembro-me de alguns dias em que saía mais cedo de casa, indo de pé a caminho da escola³¹”.

Essas condições que são ditadas pela base material não impediram que essas/os jovens concluíssem a escolarização básica, em escolas públicas. Constata-se que o processo de escolarização foi marcado por crença na escola pública

1.3 A trajetória de escolarização marcada pela crença na escola pública

Ao analisar o papel da escola pública Libâneo (2004, p. 191) alerta para o fato de que é preciso que se busquem meios para instrumentalizar alunos em condições de igualdade.

O êxito da escola, especialmente da escola pública, depende não apenas do exercício da democracia nas escolas, da gestão participativa, da introdução de inovações técnicas mas, basicamente, da qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens, propiciada a todos os alunos em condições iguais. É na sala de aula que podemos realizar, como professores, a justiça social em matéria de educação. É por meio da formação cultural – de sólidos conhecimentos e capacidades cognitivas fortemente desenvolvidas – que os filhos das camadas médias e pobres da população podem participar de uma vida mais digna e mais completa, com maior capacidade operativa (saber fazer, saber agir) e maior participação democrática.

A crença na escola pública, ou seja, na escolarização, como a anunciada por Libâneo, na qual é possível a construção digna e viável, foi a saída desses jovens que junto aos seus familiares não mediram esforços para enfrentar adversidades e superá-las sem perder de vista a crítica ao modelo educacional traçado para as camadas populares. Desse modo, buscaram construir outras histórias, trabalhando para trazer a escola para seu mundo, sua cultura, é o que se costuma chamar de realidade.

Deixando o medo para trás contarei como foi o meu contato com a escola: Desde cedo os cantos de viola me fascinavam como daqueles cantadores que viviam como viajantes e entoavam livros de folhetos em versos (literatura de cordel); exemplo disso é que um dos meus maiores sonhos era aprender a ler aqueles livros de estórias fascinantes. Recordo-me da alegria que sentia quando meu pai antes de dormir lia em voz alta aqueles versos para todos nós e minha mãe ficava aborrecida quando antes de começar a leitura, propriamente dita, ele lia a ficha técnica do autor, pois para ela o que valia de verdade era a estória em si e não quem

³⁰ Ibidem, ibidem nota de rodapé número 11

³¹ Idem nota de rodapé número 20.

tinha escrito o livro. [...]. Ah, quantas lembranças lindas daquele tempo maravilhoso! Do descobrimento das letras, das disputas de corridas naquele velho caminho cheio de ladeiras e raízes. Apesar do sofrimento nossa infância foi repleta de alegrias e de muitas brincadeiras e a escola nos ajudava a compreender a necessidade de ir em frente.³²

É preciso dar voz às escolas, buscando compreender as razões de seu desempenho, especialmente quando se trata de trajetória de jovens de comunidades populares.

[...] Se uma escola que apresenta o melhor desempenho numa avaliação nacional valoriza especialmente o trabalho do professor, ensina latim e xadrez, ocupa os alunos seis ou sete horas por dia, os provê de atividades significativas que aproximam a educação e a cultura, isso não pode ser encarado apenas como um conjunto de características fortuitas. Ao pretenderem propor caminhos novos que ignoram as vias já percorridas pelas boas escolas existentes, os órgãos públicos tentam reinventar a roda e, muitas vezes, mesmo inintencionalmente, castram ou desestimulam iniciativas que deveriam ser louvadas e consideradas inspiradoras.

Escolas com esse perfil são apreciadas nas narrativas de trajetória das/os jovens que recordam o prazer de estudar:

[...] Nesta escola tinha prazer em estudar, e me recordo com carinho dos professores que eu admirava-os e tinha um grande respeito por eles, pois sempre foram dedicados contribuíram com minha formação. Acredito que esta é a função social da escola, contribuir para a formação de nossas crianças e adolescente para que possam tomar suas próprias decisões diante da sociedade³³.

E a escola poderia dar sentido à vida desses jovens: “Após alguns anos sem estudar tive a felicidade de ser mandado de volta para minha Vila, Maiauatá. Ingressei direto na primeira série do fundamental pulando etapas graças a minha insistência com meu pai e meu esforço de querer estudar para dar sentido a minha vida³⁴.”

Fica evidente que a crença na escola como possibilidade de mudança de vida foi uma espécie de mola propulsora para a permanência e conclusão de estudos das/os jovens.

Aos onze anos de idade fui morar com a filha de pai com sua primeira esposa. Onde eu trabalhava com tarefas domésticas em geral, cuidava de seu filho recém-nascido e estudava. Com todas estas dificuldades fui conseguindo concluir os estudos, pois sabia que para conseguir ser alguém não havia outra forma senão estudando, meu pai sempre deixou isso bem claro para os filhos.³⁵

Quando a escola apresenta qualidade é reconhecida pelas/os jovens: “em 1983 que fui para quinta série na Escola Dr. Mario Chermont. Esta tinha fama de ter ensino de qualidade, professores aplicados, diretores preocupados com o bem estar dos alunos, uma merenda deliciosa. Dediquei-me muito aos estudos”³⁶.

³² Ibidem nota de rodapé número 22

³³ Idem nota de rodapé número 20

³⁴ Idem nota de rodapé número 19

³⁵ Idem nota de rodapé 12

³⁶ Ibidem nota de rodapé número 20

As narrativas revelam ainda uma mistura de saudade, tenacidade, um enorme desejo e a vontade de estudar: “No ano de 1978 comecei a estudar, que emoção! Fiquei tão contente com o caderno e o lápis, eu ficava cheirando o tempo todo, pois era tudo novo e o uniforme então, que beleza! Blusa branca e saia de prega tudo a contento³⁷”.

Aquilo que se costuma chamar de realidade se imiscui com a perspectiva de um ensino/aprendizado que na imaginação “só” a escola pode oferecer, por isso nenhum obstáculo poderia se constituir em empecilho para a chegada à escola.

O período mais difícil foi o de chuva, pois o caminho ficava fechado por matos o que nos forçava a tirar toda a roupa colocando-as em sacolas plásticas junto com os cadernos feitos de papel. Meu pai comprava papel com pauta e minha mãe cortava em quatro partes para costurar em seguida deixava no formato de um caderninho e isso perdurou até a minha 4ª série quando pela primeira vez tive finalmente um caderno. Saíamos em disparada e quando chegávamos bem próximos da escola tomávamos banho num açude e então depois de vestido é claro, estávamos prontos para a aula que começava as 13h00min horas e terminava às 17h30min, caso o aluno acertasse a lição³⁸.

O ingresso na escola, às vezes tardio, revela o esforço e perseverança de quem acredita que pode mudar o curso de uma vida pela educação. A narrativa a seguir é mais um exemplo desse caminho percorrido.

Ingressei na escola aos 07 anos de idade, não fui alfabetizada. Fiz a primeira série com muito sucesso, ou seja, para quem nunca havia estudado, passar de ano era reflexo de muito esforço e dedicação. Esse foi um momento de descoberta e admiração, pois com muita dificuldade, problemas, sem o apoio familiar, consegui sobressair nos estudos. A partir daí, escutei muitas frases de incentivo que ajudaram a me dedicar mais e mais. Sempre fui reservada, dada toda a realidade que me rodeava. Minha mãe era muito exigente e radical; meu pai, sempre acomodado, estava desempregado e achava que tudo estava em perfeita harmonia. Isso me indignava, eu ficava horas me perguntando o por quê de todos os pais trabalharem e o meu não, será que eu e meus quatro irmãos já estávamos criados como eles diziam estar?³⁹.

As/os jovens junto com suas famílias, por acreditarem na escola, buscaram o caminho delas:

Em 1999, eu concluí o ensino fundamental e agora eu tinha a missão de encarar o ensino médio, mas antes eu teria que passar no exame de admissão de alguma escola de Belém, pois a minha na época não tinha o ensino médio. Neste ano lembro que escolhi fazer a prova do Pedro Amazonas Pedroso, ela era uma escola muito bem falada e eu queria entrar, e também me inscrevi para fazer a prova do Cefet-Pa (Centro...) que era conhecido na época como Escola Técnica Federal do Pará, escolhi o curso de eletrônica que era concomitante com o ensino médio. Com o passar do tempo o improvável aconteceu, eu não passei na prova do Pedroso, mas consegui entrar no Cefet e eu que achava que não tinha chances (André).

A narrativa a seguir, ao explicitar o papel desempenhado pela mãe em sua trajetória escolar, destaca a compreensão desta em relação à importância da educação na vida dos filhos.

[...] Falar desta trajetória sem deixar explícito o que considero minha base, meu alicerce, ficaria vazio. É, caro leitor; estou falando de minha preciosa MÃE! Seu nome é Sandra. Devo a ela tudo

³⁷ Ibidem, ibidem nota de rodapé número 20

³⁸ Ibidem, ibidem nota de rodapé número 23.

³⁹ Idem nota de rodapé número 22

na vida. O sonho e a realização de estar na Universidade começa com o incentivo recebido dessa pessoa especial. Suas palavras sempre soaram em meus ouvidos...[...] esperança em dias melhores, foi essa ideologia de vida que me impulsionou na luta pelo desejo de entrar na universidade⁴⁰.

As narrativas destacadamente elencaram elementos importantes para construção do conhecimento em outras bases alternativas às comunidades populares.

2 ANÁLISES PROVISÓRIAS DA TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA DE JOVENS DE COMUNIDADES POPULARES

As narrativas analisadas são provas, contém registros de parte da trajetória de escolarização de jovens de comunidades populares, a partir de certo tempo, quando as/os jovens se deram conta de como a vida das pessoas assume, em menor ou maior grau, importância na escala social e que é preciso seguir em frente e acreditar na possibilidade de outra produção intelectual, estética, ética, amorosa e feliz, diferente daquela indelevelmente ligada à classe que controla a produção material e que aos poucos foi sendo introduzida, transformada em ideias e apresentadas quase como lei natural em forma de padrões políticos, morais ou religiosos e verdades. Aqueles, que controlados, os absorvem inexoravelmente, inclusive no plano da subjetividade que ajuda a produzir a pobreza do espírito e a sensibilidade da pessoa humana.

Essa possibilidade de construção aumentou ações de barbárie individual e coletiva, particularmente no século XX⁴¹, porém é sempre preciso a lembrança: "Quem dormiu no chão deve lembrar-se disto, impor-se disciplina, sentar-se em cadeiras duras, escrever em tábuas estreitas. Escreverá talvez asperezas, mas é delas que a vida é feita: inútil nega-las, contorna-las, envolvê-las em gaze" (RAMOS, 1996).

As análises das narrativas destacam com clareza e rigor aquilo que muitos falam por deleite, por moda ou por ibope - o sentido de ser pobre num país de pobres, de comunidades populares. Ao mesmo tempo, esses textos foram escritos tendo por pano de fundo a história de parte de uma vida, portanto escritos e circunscritos a partir de condições objetivas impostas à vida.

As narrativas revelam a compreensão de que problemas decorrentes da base material empobrecida levam ao contato com a escola dual, à não garantia do direito à educação, à falta de escolas, abandono de escolas e crença na escola pública, não são problemas de ordem pessoal, mas, sobretudo, são problemas sociais e de todos nós. Portanto, a trajetória escolar básica dessas/es jovens é marcada pela dualidade escolar que é marca da diferença entre classes sociais.

As narrativas também marcam e demarcam obrigação educacional de abraçar a causa das comunidades populares e não só tirar proveito dela e lutar para que os poderes políticos constituídos cumpram com as prerrogativas constitucionais de direitos iguais.

⁴⁰ Dayse Hellen, é Assistente Social, mãe, batalhadora, articuladora e daquelas pessoas que emocionam pelo olhar.

⁴¹ A exemplo da Primeira Guerra Mundial (1914 -) e Segunda Guerra Mundial (1937 - 1945). Nestas observa-se que o pressuposto de ciência baseado na racionalidade foi por "água abaixo".

A crença na escola pública, ou melhor, a esperança nela depositada, por essas/es jovens, permite analisar que, de fato, as comunidades populares necessitam de políticas públicas especiais, a exemplo das políticas de ações afirmativas, em reparação à marginalização imposta a elas e a eles historicamente. “A vida é um aprendizado constante, e esses versos permitem dizer, aprendi que a superação é a palavra que define as minhas conquistas, mesmo que isso para muito não signifique absolutamente nada. Mas para mim estudante oriunda das classes populares é vencer as dificuldades⁴²”

Deste modo, a análise das narrativas remete para o sentido da coisa em si, para além da aparência, é olhar o outro como sujeito de direitos. Essa análise encontra-se referenciada em método de análise que defende a transformação. Na produção desses jovens universitários de camadas populares não restam dúvida, o posicionamento teórico-prático é uma marca.

Por último, deve-se alertar, a universidade desempenha vários papéis, um deles é buscar, por meio do conhecimento, alternativas às classes populares, deixando-as falar, pois se forem silenciadas, a história não perdoará de quem dela duvidar. O PCS tem nos seus mais de 10 anos, procurado ampliar essa perspectiva.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FILHO, Raimundo Barbosa Silva. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.

CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de Andrade (Org.). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: Ipea, 2009. 303 p. ISBN 978-85-7811-039-0.

CORREA, Deylane Pantoja Baia (org.). *Caminhadas de universitários de origem popular*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pró – Reitoria de Extensão, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio*. Curitiba – PR: Editora Positivo, 2010.

KARX. *Marx. O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. Disponível em: http://boitempoeditorial.com.br/livro_completo.php?isbn=978-85-7559-171-0.

KARX. *Marx. Manuscritos filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial. 1844.

LÊNIN, Vladimir Ilich. *O estado e a revolução: a doutrina marxista do estado e as tarefas do proletariado na revolução*. São Paulo: Global, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MACHADO, Nilson José. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. *Estudos Avançados*. Vol. 21 nº 61. São Paulo Sept./Dez. 2007. ISSN 0103-4014 *On-line* http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300018

RAMOS, Graciliano. *Memórias do cárcere – VI, 32ª edição*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.

RAMOS, Graciliano. *Memórias do cárcere – VI, 32ª edição*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do Rosário. *Contado ninguém acredita*. Memorial apresentado a FAEFD-ICED-UFPA para progressão funcional. Belém-PA, 2012.

⁴² Ibidem, ibidem nota de rodapé número 23.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. *Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA*. Belo Horizonte: Universidade Estadual de Minas Gerais - Faculdade de Educação, 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. Petrópolis: Vozes, 1992.

VIEZZER, Moema. *Se me deixam falar...: Domitila: depoimento de uma mineira boliviana*. São Paulo: global, 1987.

MARIA JOSÉ AVIZ DO ROSÁRIO

<https://orcid.org/0000-0001-8680-5181>

Doutora em Educação, professora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), credenciada no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), coordenadora geral do Programa Conexões de Saberes: Diálogo entre universidade e as comunidades populares.

E-mail: mrosario@ufpa.br

THAIS PIMENTA PIMENTEL

<https://orcid.org/0000-0002-4416-1661>

Mestranda em Educação Básica no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), professora da rede pública de ensino de Ananindeua/PA.

E-mail: thaispimenta10@hotmail.com

JESUS DE NAZARÁ DE LIMA COSTA

<https://orcid.org/0000-0002-2571-9543>

Mestre em Educação Básica pelo Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor da rede pública de ensino de Acará/PA.

E-mail: jesuscosta20@yahoo.com.br

A AFETIVIDADE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

AFFECTIVITY AND PEDAGOGICAL PRACTICES FROM NA INCLUSIVE PERSPECTIVE

AFFECTIVIDAD Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Paulo Roberto dos Santos Oliveira¹

¹Faculdades Integradas de Patos (UNIFIP), Patos/PB, Brasil

RESUMO: O presente trabalho é fruto de uma pesquisa bibliográfica com base no tema A Afetividade e as Práticas Pedagógicas numa Perspectiva Inclusiva. Buscando refletir as práticas pedagógicas bem como as atitudes mais afetivas no processo da inclusão escolar, sobretudo na aprendizagem, construindo o respeito, a valorização, as oportunidades, a compreensão, a aceitação, e a luta contra a exclusão e as barreiras impostas por esta sociedade. Apresentando respaldo teórico em Montoan (2006), Demo (1997), Freinet (1973), Vygotsky (1994), Wallon (1995), dentre outros. Portanto, o objetivo da presente pesquisa é evidenciar a importância da Inclusão Escolar e da Afetividade na formação integral da criança contribuindo para seu desenvolvimento como sujeito capaz de vencer suas próprias limitações.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolas; prática pedagógica; afetividade; professor; escola

ABSTRACT: This work is the result of a literature search based on the theme Affectivity and Pedagogical Practices in an Inclusive Perspective. Seeking to reflect teaching practices as well as more caring attitudes in the school inclusion process, especially in learning, building respect, appreciation, opportunities, understanding, acceptance, and the fight against exclusion and the barriers imposed by the company. Presenting theoretical support in Montoan (2006), Demo (1997), Freinet (1973), Vygotsky (1994), Wallon (1995), among others. Therefore, the aim of this research is to highlight the importance of the School Inclusion and Affection in the integral formation of children contributing to its development as a subject able to overcome their own limitations.

KEYWORDS: School inclusion, teaching practice, affection, teacher, school.

INTRODUÇÃO

A Inclusão Escolar vem sendo atualmente pauta de várias discussões em quase todos os âmbitos da sociedade, esta por sua vez, e durante muito tempo, manteve as pessoas com deficiência de qualquer natureza – física, mental ou sensorial – excluídas não só pela comunidade escolar mas pela a própria família, estas pessoas eram levadas e ou acolhidas por asilos e instituições de cunho filantrópico ou religioso, passando ali toda a sua vida sem receber nenhum atendimento especializado que as tornassem sujeitos mais ativos e participantes do processo educativo.

Mais adiante, com o surgimento de algumas escolas especiais de caráter totalmente privado, com destaque no atendimento clínico especializado, a sociedade começava a compreender que pessoas com deficiências poderiam ser produtivas, capazes de realizarem inúmeras tarefas desde que fossem bem acompanhadas inicialmente, o atendimento a essas pessoas foi crescendo gradativamente do campo saúde para o campo educação.

A reflexão sobre a inclusão escolar vem ganhando maior destaque e ênfase nos últimos anos. O conceito de inclusão é discutido com maior enfoque, sob uma nova perspectiva, a qual busca validar a importância do ser em desenvolvimento independentemente de suas particularidades múltiplas.

Então, a partir da necessidade de se ter um ambiente escolar mais aberto à pluralidade, a escola, além do seu papel econômico, social e político precisou, precisa e precisará ressignificar

sua prática pedagógica tendo como pressupostos as dificuldades encontradas na aprendizagem alinhando-a a busca genuína da interação e da corresponsabilidade entre a Educação Especial, o Ensino Regular e a Afetividade, observando todo o processo ensino/aprendizagem como resultado da dialogicidade com outros sujeitos sociais por meio das relações sócio afetivas.

Vale destacar a importância da família e da comunidade, seja ela escolar ou não, como peças-chaves para que a Inclusão verdadeiramente aconteça, esses agentes devem exercer seus papéis, colocando em prática sua cidadania, sua luta pelas oportunidades dos jovens e crianças, os quais, na sua maioria, são deixados e ou esquecidos às margens do processo socioeducativo, privados dos seus direitos por serem tratados/vistos como seres incapazes/inaptos de realizar qualquer tarefa.

Dentre as variantes necessárias ao novo modelo de educação é preciso mencionar a urgência em qualificar os educadores ofertando aperfeiçoamento e assessoramento no que tange as novas didáticas para um público que carece não só de acompanhamento, mas de metodologias inovadoras que propiciem uma melhor compreensão do mundo que lhes rodeia.

A Afetividade e as Práticas Pedagógicas numa Perspectiva Inclusiva foi fruto da reflexão a cerca dos desafios da Inclusão Escolar nos dias atuais tendo em vista a grande necessidade de se ter um espaço educativo melhor preparado para receber esse novo público que, outrora era privado de socializar-se e de ressocializar-se, bem como, desenvolver-se isso motivado pelos vários estereótipos criados a cerca de suas capacidades, habilidades e atitudes. A Afetividade, sem sombra de dúvidas, é um viés necessário para se romper o obstáculo exclusão na escola. Através de práticas mais afetivas se conquistará a tão sonhada igualdade de direitos, a confiança e conseqüentemente o desenvolvimento do educando, buscando garantir meios que favoreçam a sua autonomia e sua liberdade para agir conforme seus preceitos.

1 CONCEITUANDO O TERMO INCLUSÃO ESCOLAR E AFETIVIDADE

A Inclusão escolar é um processo que objetiva uma reflexão sobre o outro, sua diversidade cultural e suas características mais particulares, processo que em suma, tende a eliminar a distorção ainda presente e exercida pela a escola, ao tratarem de maneira equivocada o real anseio da inclusão, acreditando que esta se resume apenas na inserção do aluno no âmbito escolar, apenas integrando-os, desprezando suas capacidades para o aprender e para o ser. No entanto, agrupar os alunos no ensino regular sem garantir o verdadeiro direito e o verdadeiro acesso a aprendizagem, nada mais é do que camuflar e ou excluir de uma forma mais branda.

Uma nova perspectiva para que a Inclusão Escolar atinja patamares realmente concretos é, sem dúvida, estruturado a qualidade do ensino e da formação de seus profissionais, de modo que respondam às necessidades dos alunos, de acordo com suas deficiências, sem compactuar de uma educação regida e mascarada pela ação excludente.

Conforme Pontes (1997, p. 48):

A inclusão educacional pretende o que se deseja de uma escola: o favorecimento da convivência com a diversidade, a instituição do respeito e da fraternidade entre as pessoas, sem excluir ninguém do ensino regular. Somente dessa forma, preparar-se-ão verdadeiros cidadãos, construindo uma escola livre de preconceitos.

Aprimorar as condições da escola, para a construção de uma escola inclusiva, requer uma transformação que vai desde seu currículo perpassando pela formação do professor até a estrutura física, fortalecendo a permanência e o desenvolvimento dos alunos, de maneira que a ideia de homogeneização e uniformidade não configure a prática educacional, mas, construa uma escola democrática, plural e genuinamente inclusiva, através de estratégias didático-metodológicas que levem em consideração a diversidade e as características múltiplas dos alunos.

A inclusão escolar intenta um conjunto de forças que fortaleçam, sobretudo a adaptação do indivíduo no ambiente escolar, como alguém capaz de desenvolver-se, mesmo que de forma gradativa, porém de forma satisfatória, para que esse fenômeno se torne ganhe real autenticidade, a escola precisa ser uma instituição que liberta, que faz florescer naquelas pessoas consideradas inúteis, avanços consideráveis, com uma conduta que privilegie o diálogo e participação não só com os agentes da escola, mas, com a família e a comunidade.

Para Gotti (1998):

a inclusão escolar não tem, somente, a finalidade de incluir os educandos com problemas físicos, mentais ou com características de superdotação, mas precisa incluir, também, o aluno "normal", que é privado de estar em um ambiente escolar, que não tem acesso às escolas por uma cadeia de questões sociais, econômicas e cultural.

Dessa forma, a escola como promotora da inclusão, precisa compreender que todos os alunos devem está envolvidos no processo, como agentes ativos, independentemente de suas particularidades e ou condições socioeconômicas, incluir significa colocar todos estes agentes na vida educacional e também social, criar meios para permaneçam na escola. Levar em consideração as suas individualidades, propor mecanismos que favoreçam a troca simultânea de ideias. Um olhar positivista e construtivista em nome da escola é sem duvidas primordial na relação educador e educando, olhar esse que implica, ainda, considerar as varias ideologias e crenças de cada um, bem como considerar as emoções envolvidas nessas relações.

A afetividade leva o ser humano a manifestar os seus sentimentos em relação ao outro. Graças à afetividade, os indivíduos criam laços de amizade e afeição, tornando a convivência em grupo algo mais significante, enxergando esse outro como um ser necessário para o ciclo de vida e que este possui suas qualidades e seus defeitos. O fator afetivo é destacado de maneira significativa para a formação do indivíduo e do seu conhecimento.

Os aspectos cognitivo e afetivo estão intimamente ligados até mesmo em suas contrariedades, sendo fatores indispensáveis para evolução humana. Contudo a afetividade é resultado dos sentimentos e das emoções do indivíduo. De acordo com Ribeiro e Jutras (2006, p.43), "a afetividade contribui para a criação de um clima de compreensão, de confiança, de respeito mútuo, de motivação e de amor que podem trazer benefícios para a aprendizagem escolar".

Nessa ideologia é preciso entender que o afeto é uma característica necessária no contexto escolar, o aluno precisa sentir-se acolhido e motivado a aprender, através inter-relação entre professor/aluno e dos vínculos estabelecidos, desenvolvendo a autoconfiança e a autoestima de todos os envolvidos neste processo.

2 AFETIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

A afetividade essência máxima do ser humano, virtude pela qual é possível entrar no universo do outro, bem como, conquista-lo, através do diálogo e da comunhão estabelecida entre sim, expelindo segurança e confiança traduzidas em gestos e atitudes por esse outro.

A afetividade é um aspecto fundamental no processo da formação integral do sujeito, assume influência positiva no desenvolvimento de sua personalidade. A construção da identidade do ser humano requer um conjunto de sensações e sentimentos que devem ser desenvolvido harmonicamente, contribuindo para indivíduos mais afetivos e comunicáveis como também reflexivos, sensibilizados e empáticos a situação do seu próximo.

Conforme Ferreira (1990, p.62)

Afetividade significa o conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou de tristeza.

Nessa perspectiva, a escola como espaço para a formação integral do sujeito, deve compartilhar estrategicamente de atitudes afetivas, primando sensibilizar o outro para o outro, contemplando a autossatisfação e o prazer em pertencer aquele espaço de aprendizagem, espaço esse, onde as trocas de experiências/vivências é parte preponderante para as boas relações fora do contexto escolar. Compreendendo assim, o seu papel de cidadão, de agente ativo e transformador, do ambiente em que vive. Os aspectos afetivos são necessários para formação de pessoas felizes, seguras e capazes de solucionar problemas comuns ao dia a dia. A afetividade é importante aliada nas ações pedagógicas, responsável por criar vínculos relevantes e imprescindíveis para o convívio em sociedade.

Para Wallon (1954, p. 288):

A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinação no desenvolvimento humano, tanto que a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência onde a escolha individual não está ausente

Nesse contexto, pode-se dizer que a afetividade constitui um importante papel na vida social, emocional e também educacional de um indivíduo, o qual revela carinho ou cuidado em relação a alguém do seu íntimo, assim permitindo a partir desse relevante sentimento o ser humano

demonstrar sua afeição e emoção a outro ser, sendo um laço genuíno criado entre os seres humanos para representar a amizade mais verdadeira.

A afetividade no espaço escolar contribui significativamente para todo o processo educativo, "as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente" (Almeida, 1999, p. 107). Considerando que o educador não apenas um mero transmissor de conhecimentos, mas alguém que também ouve os alunos estabelecendo relação de reciprocidade. Dando-lhes atenção e instigando para que aprendam a expressar-se de forma crítica e fazendo opções pessoais.

É necessário destacar que a afetividade não é construída apenas pelo contato físico, mas por atitudes de respeito e de solidariedade para com o próximo, a capacidade do aluno de reconhecer a importância do outro constitui formas cognitivas de laços afetivos, operados pela manifestação de carinho amistoso.

2.1 A relação professor X aluno na construção da identidade socioafetiva

As relações preestabelecidas no âmbito escolar ainda requerem por parte do educador como também por todo o corpo da escolar, uma atitude de proximidade ao estudante, proximidade essa que leva sem sombra de dúvidas a verdadeira inclusão do estudante. As relações afetivas se concretizam, na troca recíproca de confiança e solidariedade dos sujeitos ativos do processo educativo.

É perceptível que a maioria dos alunos vê o professor como uma referência a ser seguida, desde que este alcance nos alunos uma conquista, um encantamento, levando-os a sentirem-se pertencentes do contexto escolar. O educador dos tempos atuais deve constantemente reavaliar-se buscando corrigir-se, de maneira que tornem suas práticas não excludentes e não autoritárias;

Segundo Santos e Paulino (2008, p. 53):

Ser professor é dar condições e oportunidades ao outro de construir seus próprios sentidos e criar suas próprias condições para viverem em sociedade, refletir sobre esta última e *refletir-se*, sem jamais retornar aquilo que era antes, num eterno *devir*. O professor é, pois, um agente de encantamento nestes tempos de desencanto. O professor é, pois, aquele que apresenta os limites e, sobretudo, faz florescer as possibilidades criativas e inclusivas.

Nesse intuito, o professor precisa construir um espaço dinâmico e inclusivo propondo aos alunos meios para seu desenvolvimento integral, bem como seu crescimento como agente social, sobretudo, um indivíduo politizado capaz de exercer sua cidadania. Entretanto o educador deve enxergar o potencial da criança, de forma que contribua para seu desenvolvimento, ressignificando sua prática, e sendo favoráveis à educação inclusiva. O professor precisa mostrar ao seu aluno a sua importância na sala de aula, seja ele portador ou não de deficiência, mostrar-lhes o sentido da vida, e a incansável busca pela transformação da realidade.

De acordo com Souza Neto (2000, p.7):

[...] no meio social, o processo de construção da identidade de uma pessoa caminha entre um resultado estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural de diversos percursos de socialização que constroem, em conjunto, os indivíduos e definem as instituições.

Nesse contexto, vale considerar que a construção de uma identidade sócio afetiva é um processo que vai muito além do que conquistas e limitações. Esse processo por sua vez admite a descontinuidade dos fatos perante uma sociedade inconstante e que se reconstrói constantemente. Sendo assim, a escola precisa amparar a diversidade cultural e estrutural de cada aluno bem como de sua família, propondo-se como uma instituição que acolhe e transmite através de ações atitudinais um sentimento de pertença e de acolhimento de toda comunidade.

Freire (2005, p. 91) afirma que:

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Assim, o professor deve compreender a importância do diálogo como ponto fundamental para o convívio escolar e social, a partir da interação o professor estará construindo uma relação mais significativa com os alunos, incentivando-os a buscarem a transformação da realidade sócio pessoal. Nessa perspectiva o professor, é reconhecido como um agente transformador do processo educativo, um grande articulador que ultrapassa a transmissão de conteúdos, e que prima pela mediação das experiências do aluno, do ambiente escolar e do mundo, contribuindo para sujeitos mais críticos e preparados para evolução ultrarrápida em que os tempos modernos e tecnológicos propõem.

As interações construídas no espaço escolar são, portanto, um conjunto de influências e de relações recíprocas estabelecidas entre as partes envolvidas – professores - alunos - comunidade. A afetividade, além de conjugar toda essa relação entre as partes, está presente nas decisões didático-pedagógicas, bem como nas relações sujeito/produto do conhecimento. Além disso, percebe-se que a afetividade tem um papel importante no desenvolvimento integral do indivíduo. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (VYGOTSKY, 1994, p. 115).

Dessa forma, a partir da interação social, do conhecimento de novas culturas, da troca pluralizada de atitudes e ideias entre as pessoas é que o indivíduo vai se desenvolvendo, vai construindo seu eu, com base no coletivo e no bem comum. O professor é peça fundamental no desenvolvimento sócio afetivo do aluno, este toma como referência o professor, seja na maneira de conversar, seja na maneira de agir. Assim, a relação estabelecida entre professor-aluno-comunidade, apresenta-se como eixo importante para as possibilidades de crescimento intelectual e emocional, exercendo significativa influência na construção da identidade e personalidade do aluno.

3 A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DA INCLUSÃO ESCOLAR

As ações atitudinais dos profissionais da educação, em especial do professor, assumem relevante importância para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem, conseqüentemente para o processo de Inclusão, o qual requer o envolvimento de todo o corpo escolar em comunhão com a família e a comunidade, assim garantindo mesmo em meio aos inúmeros desafios que este processo propõe o direito de aprender.

As estratégias pedagógicas com base na Inclusão configuram uma nova postura do professor, o qual deve ser positivista, repensando suas metodologias a partir da dinâmica de sala de aula, levando em consideração não só "as deficiências", mas, "as possibilidades"; porque ainda que seja forte o discurso que, alguns levantam em relação a lidar com pessoas de características diferentes, acreditar nas possibilidades e se empenhar para a real efetivação deve ser maior do que os discursos simplistas.

Segundo Mantoan (1997, p.120):

[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico.

O fator inclusão é um fator que requer uma coparticipação não apenas da escola, mas, da comunidade como um todo. A escola em suma precisa se adequar as novas demandas e a diversidade cultural dos alunos, bem como buscar estratégias que melhor favoreçam não só os alunos com deficiência, mas, todo corpo discente. É possível perceber ainda, que grande parte das escolas tornam-se ambientes excludentes, mesmo que de forma camuflada, lugar onde muitas vezes desconsidera a bagagem de conhecimentos dos alunos não respeitando suas experiências de mundo.

Embora uma nova reflexão deva ser feita em relação à escola, para assistir a cada necessidade, é importante repensá-la, principalmente a partir do professor, o qual deve está ali para desenvolver um trabalho que atenda a todos, sem qualquer tipo de distinção, procurando meios para melhor atender seu público, meios que contemplem o respeito e a responsabilidade, com ações que quebrem avaliações e ou julgamentos incoerentes.

Considerando a velocidade das mudanças sociais, entende-se que o educador tem a responsabilidade de conhecer também qual o papel do cidadão perante as adversidades do seu cotidiano, já que as regras que são postas pela sociedade refletem na sala de aula, e também serão levadas para a compreensão futuro a partir das atitudes do hoje.

Para Oliveira (2003, p.75):

A escola está aí para todos. Quem consegue obter sucesso merece o que recebe depois. Quem não consegue, é uma pena. A culpa é da vítima. A escola é estruturada de maneira excludente. O sujeito entra na escola vindo de uma cultura dominada, ausente, desrespeitada,

de um meio social desconsiderado, e quando fracassa ainda ouve: 'É uma pena que você não consiga.' Isso é muito perverso.

A escola ainda comunga de uma cultura seletista, destinando sua atenção maior aos que são mais quietos os que não fazem perguntas, os que não dão trabalho, mantendo a margem do processo educativo os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, fugindo do seu real papel o de oferecer educação de qualidade para todos e de proporcionar um ambiente formador da criticidade e da autonomia. A fragmentação da maior parte das escolas tornam a Educação Inclusiva cada vez mais distante, isso ainda ocorre porque o tradicionalismo impera nesses espaços, com crenças arraigadas na homogeneidade e no impedimento motivado também pelas deficiências. À escola precisa urgentemente assumir o seu papel e sua postura diante da Inclusão, construindo um espaço que prevaleça, sobretudo o amor.

3.1 Reflexões das práticas pedagógicas como ação atitudinal para Educação Inclusiva

Uma proposta pedagógica centrada na diversidade cultural deve oportunizar uma reflexão a acerca do respeito e da aceitação às diferenças, anulando toda e qualquer forma de preconceito e discriminação dentro do espaço educativo, o saber analisar e atuar nestas situações frente às injustiças sociais e, enfim, uma formação pautada em valores morais, éticos e estéticos.

O professor precisa apropriar-se verdadeiramente do sentido que o termo incluir detém. Incluir é ultrapassar obstáculos, quebrar barreiras e paradigmas, desvencilhar regras arcaicas. Incluir é ultrapassar todos os obstáculos que promovem a separação e a exclusão. Para incluir deve-se proporcionar trocas constantes entre o ensinar e o aprender. Semeando assim, um espaço que conta com práticas pedagógicas preparadas para responder a diversidade cultural e a heterogeneidade dos alunos. Levando em consideração que cada aluno aprende de maneira diferente e em tempos diferentes. Nessa perspectiva, repensar as metodologias e o posicionamento frente ao processo ensino/aprendizagem, é tarefa permanente e indispensável ao professor.

Montoan (2005, p.24) afirma:

Para educar, é preciso ter muita perseverança. Também é necessário ter uma elevada expectativa em relação ao potencial dos alunos. Temos que acreditar que todos têm grande capacidade de transformação e desenvolvimento. A educação é uma obra infindável, uma vez que o ser humano não tem limites. Não temos que nos preocupar com resultados imediatos, e sim com resultados sólidos.

A educação passa por momentos de significativas mudanças, as quais ainda são de pequena escala no que diz respeito ao processo da inclusão, é imprescindível aos educadores uma reflexão a respeito da ação pedagógica, mas, que tal reflexão siga uma trilha que almeje verdadeiramente elevar a autoestima e abrir novos caminhos para o avanço dos educandos, mais especialmente para aqueles que sentem mais dificuldades na aprendizagem, assim contribuído e

exercendo seu papel para o alcance de níveis mais satisfatórios no que tange o processo ensino/aprendizagem.

Encorajar o aluno, mesmo com suas dificuldades, é atitude fundamental para uma escola construtivista, é preciso dissolver a obsoleta concepção de aluno incapaz, de sujeito improdutivo, a escola como espaço promotor da educação igualitária, da construção de uma sociedade livre e altruísta não poderá compactuar de condutas retrógradas, além disso, a escola, tão frequentemente, busca resultados rápidos, e os que não os acompanham, são deixados a mercê pelo caminho, precisa-se existir um projeto político pedagógico que atenda e acolha com competência e responsabilidade aqueles que demoram um pouco mais para aprender.

Constatamos, assim, uma escola desenhada para promover a homogeneidade e negar a diversidade inerente à pessoa humana. Uma escola que, embora se expandindo por meio de um processo de universalização do ensino, contribui ainda para a manutenção da exclusão por dentro de seus muros, por meio de metodologias descontextualizadas e descompassadas, programações lineares, temporalidade inflexível e categorias como de sucesso e insucesso, normalidade e anormalidade, atraso e fracasso escolar. (ALMEIDA, p. 2012, 151)

Nessa perspectiva percebe-se quão importante a revitalização da escola, bem como dos seus profissionais, que devem está imbuídos de um novo conceito do fazer pedagógico, arquitetado em um trabalho mais efetivo de percepção da diversidade, sobretudo das diferentes características e personalidades. O currículo deve está adaptado para atender as várias necessidades dos educandos, respaldado em metodologias que proporcionem o máximo de estímulos, possibilidades e que amplifiquem ainda mais a aprendizagem, com ferramentas e ou recursos educativos que transpassem a prática caracterizada pela homogeneidade do ensino e da aprendizagem, servindo apenas excluir de forma disfarçada, tratando a educação como linha horizontal.

Conforme Freinet (1973, p. 102):

As crianças têm necessidade de pão, do pão do corpo e do pão do espírito, mas necessitam ainda mais do Teu olhar, da Tua voz, do Teu pensamento e da Tua promessa. Precisam sentir que encontraram em Ti e na Tua escola a ressonância de falhar a alguém que as escute, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e de belo que é a expressão de tudo o que nelas trazem de generoso e de superior.

O profissional de educação precisa compreender a sua importância na vida dos alunos, seja na vida escolar, seja na vida social, entender que sua função de educar não está restrita apenas em ministrar conteúdos, o aluno ver no professor alguém em quem se pode confiar, embora essa confiança muitas vezes seja castrada, pela postura apresentada pelo professor, postura essa, influenciada pelo autoritarismo; nessa ideia existe a necessidade de rever a atitude apresentada pelo educador, para com aqueles que quase sempre são mal tratados em casa, sem terem sequer um momento de carinho, conquistar o aluno e garantir-lhes segurança e ação majoritária e indispensável ao professor.

Oferecer ao aluno condições para expressar-se, relatar o que está no seu interior, com certeza é tarefa da escola, nesse contexto o professor está colaborando de forma coparticipativa

no processo educativo, contribuindo para cidadãos mais realizados, mais politizados, que lutarão por seus direitos e pelos direitos do seu semelhante, contudo essa atitude mediada pela escola é um passo substancial para a educação inclusiva.

As práticas pedagógicas precisam de novos posicionamentos que envolvam grandes esforços para a reavaliação e a reestruturação dos currículos atuais, buscando mudanças para o ensino, e para a formação do professor, adequando às ações educativas à diversidade de alunos. Para atender a diferença na sala de aula devemos flexibilizar as práticas pedagógicas. Os objetivos e estratégias de metodologias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se não propormos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem acabaremos criando desigualdades para muitos alunos (RODRIGUES, 2006, p.305-306).

O sucesso da inclusão escolar vai depender, especialmente, do trabalho pedagógico não só do professor, mas, de toda escola, faz-se necessário práticas mais flexíveis construídas a partir da realidade do aluno, mediadas com o propósito de acolhê-los nas suas diferenças e considerar as diferentes formas de aprender. A inclusão além de nutrir as possibilidades de socialização do aluno, proporcionará um ambiente de acesso ao desenvolvimento pleno do mesmo, incluindo conquistas, competências, conhecimentos e habilidades necessárias a sua vida em sociedade. E, para se tornar real essa ideia, o professor deve compactuar de metodologias mais instigantes e atraentes, com adaptações de acessibilidade, desenvolvendo estratégias de ensino diversificadas; bem como novas maneiras de avaliar.

3.2 A postura da escola e de seus profissionais frente à Inclusão Escolar e a Afetividade

A política de educação inclusiva destaca a corresponsabilidade dos sistemas escolares e do Estado com a formação dos sujeitos, destacando todos os conteúdos e conceitos ministrados pela escola, bem como valores e experiências, interligados ao processo de ensino-aprendizagem. Evidencia ainda, o reconhecimento das diferenças individuais, quaisquer que sejam. “oportunizar o acesso educativo igualitário a qualquer pessoa, independente de classe, raça, etnia, gênero ou limitações, favorecendo principalmente aqueles que, por razões diversas, estivessem excluídos do sistema educativo” (SANTOS-LIMA, 2008, p. 10).

Primordialmente na escola, a inclusão deve ser tarefa intrínseca, este grande desafio que se coloca a inclusão alavanca uma reflexão majoritária para se (re) pensar suas práticas, cultura, política e atitudes pedagógicas. Assim a escola viabilizará caminhos que atendam não somente as pessoas com deficiência, mas todos que são marcados e marginalizados pelo ciclo da exclusão e do fracasso escolar; os quais estão às margens do processo educacional.

A sociedade em geral, faz distinção de raça, condições econômicas, religião e também das pessoas com deficiências, em suma, essas pessoas são maltratadas com palavras, atitudes e gestos que operam no indivíduo angustia, sentimento de culpa, por carregarem consigo particularidades físicas trazidas muitas vezes desde sua concepção como indivíduo e ainda o pior

de todos os sentimentos: o sentimento de exclusão, formas preconceituosas que parecem infindáveis e que exercem no outro, o receptor desses rótulos, uma auto compreensão negativa e aparentemente imutável, travando as potencialidades e aptidões que quase sempre foram impedidas de florescerem.

Segundo Mantoan (2005, p. 27)

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa de seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos.

Assim, a evasão e o fracasso escolar são fatos reais, isso motivado na maioria das vezes pelas formas de exclusões que a escola propaga, pela falta de preparo de seus profissionais, e ainda por inúmeros fatores sociais e familiares. A escola precisa chegar a uma educação realmente democrática, como uma moeda de troca, evitando privar os alunos de elencar seus desejos e opiniões, privando-os de exercer a sua essência de sujeito ativo.

Os desafios que a escola perpassa requerem uma nova postura e um conjunto de mecanismos que influencie mudanças e transformações no campo educacional e conseqüentemente social, a escola deve avaliar seus resultados de forma que busque solucionar mesmo que de maneira gradativa o fracasso escolar e a exclusão de alunos.

Para Henriques (2012, p. 09):

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada, para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados.

A escola como mola propulsora da libertação do sujeito, deve assumir papel formador da identidade, respeitando as diferenças e ou individualidades de cada um, baseada numa melhor adaptação do seu currículo, e com foco na ação de uma equipe multidisciplinar que ofereça suporte ao educador, de maneira que o trabalho pedagógico atinja o seu real objetivo, o de educar sem excluir, cuidar para que o aluno aprenda. O assessoramento as pessoas com deficiência, requer por parte da escola uma atenção maior, com apoio especializado e maior disponibilidade dos professores de modo a incluí-los e mantê-los no ensino regular com as condições necessárias.

As instituições de ensino não são mais as de outrora, aqueles espaços homogêneos, baseados numa cartilha unilateral, instrumentalizada e pensada para uma única forma de "aprender", onde o centro de todo processo educacional seria o professor, o qual atendia apenas os sujeitos "tidos" como normais, as escolas da atualidade atendem um público mais diverso, e para isso precisa dar o suporte necessário a sua clientela, é importante ressaltar também que a escola

precisa receber apoio de profissionais mais capacitados para melhor assessorar seu público, como também dispor de uma estrutura física que atenda todas as necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo bibliográfico, constatou-se a necessidade de várias mudanças no processo da Inclusão Escolar, tais mudanças requerem uma maior participação de todos os envolvidos no processo, para que assim, o fator Inclusão seja realmente efetivado. A Inclusão Escolar deve ter um caráter mais construtivista e libertador no desenvolvimento do sujeito, tornando-os capazes de sair do casulo e crescer não só psicologicamente, mas emocionalmente também.

É preciso rever um conjunto de obstáculos ainda presentes nas escolas, faz-se necessário reestruturar sua política e suas práticas pedagógicas como também os processos de avaliação da aprendizagem. A escola deve oferecer suporte aos educadores para uma melhor formação, proporcionando-lhes condições de atender seus alunos com eficácia e prontidão. Os educadores devem dispor de alternativas metodológicas que ultrapassem o quadro de exclusão que atinge muitos alunos, levando-os muitas vezes a desistirem e ou quererem minimizar-se diante do processo da aprendizagem.

Adotar um currículo que leve em consideração à singularidade de cada aluno, é sem dúvidas, um dos alicerces da Inclusão, respeitar seus ideais e interesses, garantem uma interação maior no contexto escolar. Tornar as aulas mais dinâmicas e criativas considerando a heterogeneidade presente em sala de aula dará ênfase na qualidade do ensino, e conseqüentemente na aprendizagem, enxergar a diversidade de personalidades ajudará o professor no desenvolvimento de suas práticas e também nos pontos a serem elencados para uma avaliação significativa.

O educador deve evidenciar a importância do aluno, a fim de desabrochar em todos eles, o que há de melhor, o seu sentido na vida e a sua contribuição na transformação da realidade. A Inclusão Escolar precisa ser encarada como a permanência e a anuência do aluno no âmbito educacional pela logística da afetividade. O controle emocional é conduzido pela reciprocidade de ações, pela eloquência do ensino/aprendizagem.

Nessa perspectiva, um ambiente escolar acolhedor e promotor da aprendizagem precisam amparar aspectos como o diálogo referenciado no falar e, sobretudo no escutar, a empatia, no sentido de reconhecer o valor e a importância do outro para o desenvolvimento integral, o afeto na sala de aula deve ser compreendido como uma relação interativa estabelecida pelo educador e pelo educando através do estímulo da inteligência emocional como também da racional.

Contudo, apesar das muitas mudanças já ocorridas, é perceptível que o sistema de ensino e, mais especificamente, as escolas ainda carecem de algumas transformações no que tangem o desafio da Inclusão. As escolas devem está mais dispostas a garantir meios que facilitem a adaptação do sujeito seja ele deficiente ou não, com o apoio da família essa tarefa se tornará mais viável, sabe-se que a família tem um vínculo mais conhecedor das particularidades do aluno, isso

auxilia a escola a elaborar uma dinâmica pedagógica, através de ações com poder mais significativo, para intervir, cuidar, monitorar, questionar e ajudar para que o aluno, por sua vez, realmente aprenda, sem que este seja deixado e ou levado adiante sem ter construído ou reconstruído seus conhecimentos.

Portanto, isso significa uma nova reflexão com base num conjunto de atitudes e de forças entre a família, a escola e a comunidade que objetivam priorizar a superação das limitações, dos rótulos e conceitos atribuídos indevidamente. O aluno deve sentir-se parte do contexto que lhe cerca através do incentivo e da manifestação dos sentimentos, e o afeto remetido aos alunos significa puxá-los e motiva-los a construírem e a alcançarem objetivos antes encarados como inalcançáveis.

Assim, espera-se que esta pesquisa bibliográfica contribua significativamente a todos que desejam conhecer mais sobre a Inclusão Escolar e seus Desafios, bem como os processos afetivos para uma melhor construção da aprendizagem, enfim, que este trabalho abra grandes reflexões a cerca da Inclusão e desperte o desejo para fazê-la acontecer verdadeiramente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. (1997). *A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 13, n° 2, p. 239-249, mai/ago.

_____. (1999). *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus.

ALMEIDA, A. R. S. *emoção na sala de aula*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ALMEIDA, V. M. M. Dificuldades Escolares e o Desenvolvimento da Criança. *Revista Interação da Faculdade de Educação da UFG*. n. 1-2, p. 61-66, jan./dez. 1992.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Constituição Federal de 1988. São Paulo: Editora Saraiva, 18. ed., 1998.

_____. *Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica*. 2001

CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem*. Educação inclusiva. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

DEMO, Pedro. *Política Social, educação e cidadania*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio XXI: O dicionário da Língua Portuguesa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

FREINET, Célestin. *Pedagogia do Bom-senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

GOTTI, M. *Integração e inclusão: nova perspectiva sobre a prática da Educação Especial*. In:

HENRIQUES, R. M. *O Currículo Adaptado na Inclusão de Deficiente Intelectual*. Disponível: < www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf > Acesso em: 30 de Ago. 2015.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha*. In: *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. Valéria Morin Arantes (Org.), 2º Ed. São Paulo: Summus, 2006.

_____. *Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores?* In: MANTOAN, Maria Teresa Egler.(org.) *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

_____. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*. 2º Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. *Inclusão*. Revista da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial. v1, n1 (out. 2005). – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Saberes, Imaginários e Representações na Educação Especial: a problemática ética da diferença e da exclusão social*. Petrópolis: Vozes, 2004.

PONTES, Patrícia Albino Galvão. Criança e adolescente com deficiência: impossibilidade de opção pela sua educação exclusivamente no atendimento educacional especializado. In *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v.4, n.1, p.48, jan./jun. 2008. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

RIBEIRO, Marinalva Lopes e JUTRAS, France. *Representações sociais de professores sobre afetividade*. Revista Estudos de Psicologia, nº 23, vol. 1, jan./mar de 2006. p.39-45.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, pp. 299-318, 2006.

SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). *Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas*. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS-LIMA, H. T. *Investigação dos processos de aprendizagem: contribuições para uma intervenção pedagógica no âmbito das relações sociais* Brasília, 2008. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOUZA NETO, S. O professor, quem ele é?. In: *Encontro de educadores do Movimento Humanidade Nova, I*. Vargem Grande Paulista, São Paulo, 2000.

YIGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLOW, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições, 1995.

_____. *Ciclo de aprendizagem*. Revista Escola. Edição 160. Fundação Paulo Freire, 2003.

_____. *Psicologia e Educação da criança*. Revista Veja: Editora Abril. Nº 163. Ano 2010, p. 79.

PAULO ROBERTO DOS SANTOS OLIVEIRA

<https://orcid.org/0000-0002-7640-1666>

Licenciado em Pedagogia pelo UNIFIP – Centro Univesitário de Patos, Patos/PB.

E-mail: paullo-pb@hotmail.com

A ESCOLA NUNCA VAI ENTENDER A COMUNIDADE¹... E SERÁ QUE A COMUNIDADE ENTEDE O SIGNIFICADO DA ESCOLA?

THE SCHOOL WILL NEVER UNDERSTAND THE COMMUNITY... AND DOES THE COMMUNITY UNDERSTAND THE MEANING OF THE SCHOOL?

EL GRAFFITI: DOS ELEMENTOS FORMATIVOS DE UNA SOCIABILIDAD, ENTRE ALGUNOS JÓVENES DE LA CIUDAD DE BELÉM (1985-1989)

José Manuel Ribeiro Merireles¹

¹University of Nottingham, Inglaterra

RESUMO: O artigo apresenta uma análise da educação escolar para o povo indígena Krahô e discute as dificuldades do entendimento entre a escola e duas comunidades daquela etnia. Coloca a relação do conhecimento tradicional e do chamado universal nas escolas krahô, como também a expectativa dos Krahô jovens e idosos a respeito da instituição escolar. Outro aspecto investigado neste trabalho é a comparação entre as escolas de ensino médio dos Krahô e as do Alto Rio Negro no estado do Amazonas. Reflete sobre as alterações culturais e interferência na identidade krahô ocorridas após a implantação do ensino médio nas aldeias.

PALAVRAS-CHAVE: Escolas Krahô; conhecimentos; identidade.

ABSTRACT: The article presents an analysis of the school education for the Krahô indigenous people discussing the difficulties of understanding between the school and two communities of that ethnicity. Puts the relationship of the traditional knowledge and the so called universal at the krahô schools, as well as the expectation of the young and old Krahô concerned to the school institution. Other investigated aspect of this work is the comparison between the Krahô secondary schools and the schools of the Alto Rio Negro in the Amazon State. Reflects on cultural changes and interference in the krahô identity occurred after implantation of the secondary school at the villages.

KEYWORDS: Krahô schools; knowledges; identity.

1 INTRODUÇÃO E METODOLOGIA

Este artigo é resultado da pesquisa de campo realizada entre a etnia Krahô/TO, para a elaboração da tese de doutorado sobre a Educação Escolar Indígena Brasileira, as escolas krahô e o Estado Brasileiro no século XXI.

Foi utilizada a metodologia com abordagem qualitativa e indutiva. Foram usados os métodos histórico, de pesquisa participante e comparativo. O método histórico foi empregado para compreender a educação escolar indígena do passado e a do contexto atual, de modo a entender como aspectos dessa educação persistem na estrutura atual das escolas indígenas. O método de observação participante foi utilizado com o intuito de trazer as informações sobre as escolas krahô e auxiliar no entendimento do processo educativo das escolas pesquisadas. Por fim, o método comparativo foi usado com o propósito de identificar semelhanças e diferenças entre as escolas krahô e as do Alto Rio Negro no Amazonas.

¹ "A escola nunca vai entender a comunidade e a comunidade nunca vai entender a escola" são palavras do líder Cuxy expressando sua postura associada ao difícil relacionamento entre a escola e a aldeia Manoel Alves (julho/2015). A postura deste líder evidencia claramente as agruras da relação entre o Estado e sua comunidade, uma vez que a escola inicialmente foi algo trazido de fora, imposta e depois exigida pelos jovens que necessitavam o segundo grau na aldeia.

Trata-se, portanto, de um artigo de nível exploratório, pelo fato de o tema escolhido, a educação escolar krahô, não ter sido explorado anteriormente a este estudo. Foram utilizadas as técnicas de pesquisa documental, bibliográfica, de campo e de opinião. Esta última junto a especialistas e atores importantes ligados a educação escolar indígena e mais especificamente as escolas krahô.

Primeiramente recorreu-se as fontes textuais analisando o que já havia sido elaborado academicamente por outros pesquisadores, principalmente cientistas sociais. Posteriormente, foram elaborados questionários objetivando a busca por respostas à certas indagações a respeito da situação escolar krahô e finalmente a comparação das escolas indígenas que servem como referência (do Alto Rio Negro, dos Tapirapé/MT) com as do povo Krahô.

Serão apresentadas as relações entre a escola e as comunidades krahô pesquisadas, das aldeias Manoel Alves e Pedra Branca, bem como alterações ocasionadas pela ação educativa escolar naquelas aldeias. Também é relevante a questão das diferenças entre a educação escolar no Alto Rio Negro (ARN) e nas escolas krahô.

2 A RELAÇÃO DAS ESCOLAS KRAHÔ COM SUAS COMUNIDADES

Com o intuito de conhecer a postura dos Krahô em relação às suas escolas e a possível conexão daquelas com suas aldeias, foram elaborados questionários indagando sobre a existência da participação da comunidade na escola, como também a respeito de projetos da escola para a comunidade. Todos os grupos pesquisados (professores, alunos e seus pais, diretores e líderes) foram questionados a este respeito.

De acordo com as respostas obtidas através dos questionários aplicados, chegou-se a seguinte conclusão: a Escola 19 de Abril, da Aldeia Manoel Alves, 10 pessoas afirmaram existir participação da comunidade na escola, enquanto outros 5 negaram; a Escola *Toró Hacrô*, da aldeia Pedra Branca apenas algumas poucas pessoas afirmaram a participação da comunidade na escola e outras 3 disseram não existir tal participação.

Entende-se por participação da comunidade na escola quando há representantes do conhecimento tradicional ensinando seus saberes, tais como artesãos, cantores, etc. Ou mesmo quando líderes, pais de alunos e outros representantes da comunidade atuam para deliberar o conteúdo das disciplinas, o calendário e outras questões importantes relacionadas à comunidade e seu vínculo com a escola.

Outro aspecto que deixa muito a desejar nas escolas krahô das aldeias pesquisadas é a articulação entre a escola e a comunidade. Diferentemente de algumas escolas do Alto Rio Negro, Tupinambá e Tapirapé, onde existe um vínculo forte entre a escola e os projetos para a comunidade, como destacou Abbonizio (2013) para o Alto Rio Negro e algumas de suas escolas indígenas, também Gorete Neto (2009) no caso Tapirapé.

As escolas *Toró Hacrô* e a 19 de Abril não possuem compromisso com suas comunidades no sentido de apresentar soluções práticas para questões de saúde, melhoria na produção de

alimentos ou bem-estar em geral, como averigui durante esta pesquisa em 2015. Não foi encontrado nenhum entrevistado que apresentasse alguma proposta, algum projeto da escola beneficiando a população local. Muitos Krahô entrevistados, principalmente professores, conselheiros, líderes e diretores das escolas veem esta falta de articulação da escola com suas comunidades.

Quando perguntados sobre a preparação das escolas krahô, se estas faziam algum esforço para manter os jovens na comunidade ou os preparavam para sair, obteve-se como resultado o seguinte: Manoel Alves, dez pessoas disseram que era para permanecer e três para sair. Na Pedra Branca, cinco disseram que era para ficar e outros três para sair.

3 RELAÇÃO DOS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS E UNIVERSAIS ENSINADOS NAS ESCOLAS KRAHÔ

Ao comparar os dados acima na análise da situação das duas escolas krahô pesquisadas tem-se como visão favorável da escola 19 de Abril um número massivo de pessoas (dezoito), considerando-a como tal, enquanto que a *Toró Hacró* apenas oito a consideram eficiente, quatro como desfavorável e três como razoável.

As classificações favoráveis e desfavoráveis das escolas krahô, utilizadas no Quadro 3 foram assim determinadas com bases nas respostas dos componentes das duas aldeias pesquisadas. Quando indagados, todos eles, desde a posição de diretor, coordenador, professor, alunos e seus pais, além de funcionários e líderes sobre a expectativa deles a respeito da escola de sua aldeia. Foi dirigida a seguinte pergunta: "O que você espera da escola?"

Ainda sobre a escola 19 de Abril, o chefe *Pîiken*, vê aquela instituição como responsável para que os Krahô possam defender seus direitos e também pela ajuda dela para melhorar o diálogo dos *mêhĩ* com os não indígenas, além de proporcionar condições para que os Krahô não se sintam perdidos quando se encontram fora da aldeia.

Amâncio da Manoel Alves, pai de *Pîiken*, elogia a atual escola por sua estrutura física, com prédio de alvenaria, bem superior a dos tempos do SPI que era de palha. Disse também que a atual escola está mais integrada à cultura krahô e respeita as festas tradicionais, interrompendo as aulas durante os rituais tradicionais. Com uma visão semelhante à de Amâncio é a posição de *Pocroc*, jovem líder, favorável à escola daquela aldeia pelo fato da mesma ajudar no resgate cultural e também por formar professores de cultura krahô.

Outra posição favorável à escola 19 de Abril é a do seu diretor *Jahhé*, ao afirmar que ela ajuda a manter a tradição e a identidade krahô.

De maneira geral o posicionamento dos entrevistados em relação a escola 19 de Abril é favorável, contrariamente a escola da Pedra Branca onde vários membros daquela comunidade, desde alunos, seus pais, líderes e demais funcionários se posicionam desfavoravelmente ao

considerá-la fraca, como o caso do aluno *Ajêhí* de 16 anos e cursando o primeiro ano do ensino médio e também de Vitor *Hâchi* de 33 anos cursando o último ano escolar.

Há também posição favorável a escola da Pedra Branca, como a de Carlos *Kõc*, ancião, ex-chefe e importante líder daquela aldeia, ao dizer que aprovou a aula prática, acompanhou uma turma da escola indo caçar e os alunos relatando por escrito suas experiências naquela atividade.

Em termos do tipo de conhecimento ensinado, a 19 de Abril está mais equilibrada pois quatro pessoas afirmaram haver predominância do conhecimento tradicional e quatro do universal, enquanto outros sete viram como equilibrada o ensino de ambos. Ao tomar os resultados para a *Toró Hacrô* apenas uma pessoa afirmou ser o tradicional superior ao ocidental, enquanto cinco afirmaram o predomínio do universal e cinco acreditaram haver equilíbrio entre ambos.

Através dos depoimentos dos entrevistados pode-se afirmar que a escola 19 de Abril apresenta um quadro mais equilibrado dos conhecimentos ensinados e na *Toró Hacrô* a ausência quase total do conhecimento tradicional, prevalecendo o universal, porém 5 pessoas disseram que havia equilíbrio entre ambos conhecimentos.

Nas entrevistas realizadas, surgiram vários questionamentos teóricos, metodológicos e também o posicionamento dos Krahô a respeito da pesquisa, das escolas e das línguas praticadas por eles e ensinadas naquelas instituições. O Quadro abaixo mostra as diferentes visões dos entrevistados de ambas as aldeias em relação às suas escolas, com forte indicativo de considerar a escola 19 de Abril como uma instituição eficiente, com maior participação dos sábios do conhecimento tradicional, com maior aproximação da escola com a comunidade, enfim a escola da Manoel Alves é bem melhor avaliada pelos integrantes daquela aldeia que a da Pedra Branca.

O quadro demonstrativo de duas escolas krahô mostrou uma visão do ensino, segundo diferentes categorias; o conhecimento tradicional e o universal nestas escolas; a relação da comunidade com a escola; a participação de anciãos Krahô nas escolas e para que estas instituições preparem seus jovens para permanecer ou sair da aldeia. Na escola da Manoel Alves 7 pessoas entrevistadas acham que os conhecimentos ensinados naquela instituição estão equilibrados entre o tradicional e o universal, enquanto que na Pedra Branca apenas um indivíduo acredita existir este equilíbrio.

Escola 19/04 Manoel Alves

Visão	Favorável	Desfavorável	Razoável
1-Alunos	4		
2-Chefe	1		
3-Diretor	1		
4-Funcionários	2		
5-Líderes	2	1	1
6-Pais de alunos	6		1
7-Professores	2		
8-Secretário			1

Escola Toró Hakrô - Pedra Branca

Visão	Favorável	Desfavorável	Razoável
1- Alunos	1	3	
2- Chefe			1
3-Diretor			1
4-Funcionários	1		
5-Líderes	1	1	1
6-Pais de alunos	2		
7-Professores	3		
8-Secretário			

Conhecimento

Tradicional	4
Universal	4
Equilíbrio entre ambos	7

Conhecimento

Tradicional	1
Universal	5
Equilíbrio entre ambos	5

Relação Comunidade com a Escola

Existe	10
Não Existe	5

Relação Comunidade com a Escola

Existe	1
Não Existe	9

Participação dos Velhos na Escola

Existe	4
Não Existe	1

Participação dos Velhos na Escola

Existe	1
Não Existe	3

A escola prepara alunos para permanecer na aldeia ou para fora

Ficar	10
Ambos	3

A escola prepara alunos para permanecer na aldeia ou para fora

Ficar	5
Ambos	3

Fonte: Elaboração própria.

Ao entrevistar os alunos de ambas escolas krahô, a maioria dos estudantes da Manoel Alves, 4 concebem sua escola como eficiente enquanto que se tratando da Pedra Branca somente 1 a enxerga desta forma e os outros 3 com uma visão desfavorável.

Os resultados extraídos do quadro 3 evidenciam com clareza a aceitação, por parte dos entrevistados, do trabalho que está sendo realizado na 19 de Abril e as fortes críticas dos Krahô em relação a *Toró Hacrô*. A grande diferença entre ambas consiste nas aulas práticas da *Toró Hacrô*, elogiadas pelo líder Kôc daquela aldeia e bastante semelhante à postura de Antonino da Manoel Alves que defende a aula baseada no conhecimento tradicional e ministrada por anciãos. Na subseção abaixo foi mostrado as ilusões dos mēhĩ, como os Krahô se auto denominam, em relação àquilo que a escola pode proporcionar e suas expectativas.

4 A ESCOLA KRAHÔ CONTEMPLA AS EXPECTATIVAS DE JOVENS E VELHOS?

Quando os velhos Krahô colocam sua posição em relação à escola, expressam-se a favor dela para livrar seus descendentes do trabalho físico, debaixo do sol, do trabalho nas roças. Acreditam eles que, com estudo, seus filhos não necessitarão mais realizar trabalho árduo. Daí é feita a questão: como podem manter suas comunidades sem a produção das roças? Como vão realizar suas festas rituais sem alimentos em abundância? De onde surgirão os alimentos para

sustentar as aldeias? Estes aspectos acima relacionados parecem uma incógnita e também bastante ambíguos à primeira vista.

Os jovens Krahô estão deslumbrados com o mundo *cupẽ* (designativo Krahô para os não indígenas) e seus produtos, daí que preferem "dar as costas", ignorar o tradicional por não conseguirem através deste meio os bens que tanto desejam como veículos, motos, celulares, roupas, etc. Apenas quando atingem uma certa idade, mais ou menos a partir dos trinta anos de idade, quando a maioria dos *mẽhĩ* alcança a condição de avós, já passaram pela idade juvenil de deslumbramento com a cultura não indígena, começam a "cair na realidade" e percebem que os bens materiais *cupẽ* não foram adquiridos mesmo já tendo concluído o ensino fundamental. Pode-se chamar esta idade, após os trinta anos, de idade da razão, quando se despojam dos sonhos, se aproximam mais do ser krahô, buscam mais reforçar seus valores, sua identidade *mẽhĩ*, já não acreditam mais na ilusão da facilidade em conseguir as benesses do mundo *cupẽ*, embora sigam sentindo em menor intensidade a situação conflitiva entre continuar sendo krahô e entender melhor o mundo *cupẽ*.

O estar perdido entre os dois mundos prossegue, porém em menor intensidade. A percepção neste sentido se deu por meio das entrevistas feitas com indivíduos de idade superior aos trinta anos nas duas aldeias. Por exemplo o caso do diretor da escola da Pedra Branca, Antônio, com mais de trinta anos, ao dizer que não consegue dormir quando começa a pensar em como fazer os alunos se interessarem pela cultura *mẽhĩ*. Outro exemplo é Cuxy (Paulo da Manoel Alves) ao despertar a consciência de estar perdendo suas tradições e iniciar o ensinamento das crianças no *cà* (pátio central da aldeia). Ao dizer que os *mẽhĩ* estão perdidos significa que estão indecisos sobre qual o caminho a tomar: se o de seus valores tradicionais ou se vão em busca dos bens materiais *cupẽ*, aderindo a uma outra maneira de ser, a do mundo "branco".

5 ANÁLISE DOS DADOS DAS ESCOLAS KRAHÔ UTILIZANDO AS VISÕES DE LÍDERES KRAHÔ, DE GIRALDIN E LUCIANO

Os temas desenvolvidos nesta subseção foram discutidos segundo a percepção de professores universitários, um indígena e o outro não indígena, cruzando-as com as visões de líderes e anciãos *mẽhĩ*. Para tal também foram utilizadas concepções de líderes para mostrar como surgiu a primeira escola entre os Krahô e como a mesma desapareceu. Isto reforça a conclusão que os *mẽhĩ* não entenderam ainda o significado dela, não foram convidados a participar nem da criação e nem da extinção.

Apareceram visões distintas em relação à escola, como a de *Krawakraj* em ensinar apenas o conhecimento tradicional e a de Luciano em defender a ideia de se ensinar apenas o conhecimento ocidental nas escolas indígenas. Será também debatida a importância do espaço onde o conhecimento deve ser transmitido, os Krahô perdidos entre a tradição e a inovação,

discurso várias vezes desenvolvido durante o ritual do *Pàr Càhàc* e do trabalho de campo. Esta tensão entre a tradição e a inovação ficou patente durante toda a pesquisa de campo.

Outros quesitos desenvolvidos foram a utilização dos conceitos de Paulo Freire e de Clastres e a possível timbirização da escola pelos Krahô (Giraldin), a escola criando estruturas físicas que terminam por fixar a permanência dos Krahô em certos locais, postos onde surgiram prédios escolares e farmácia.

Serão utilizados os autores Giraldin e Luciano para a discussão de alguns temas levantados no decorrer deste artigo. Quanto aos estudos de Melatti sobre os Krahô, considerados como clássicos, não há possibilidade de se discutir suas ideias, uma vez que foram embasadas em observações de campo durante a década de 60, um outro tempo, que não se pode comparar com a situação atual, como bem colocado por Giraldin: "agora são os Krahô do século XXI" (entrevista por via eletrônica em 13 de novembro de 2016).

A escolha do antropólogo Giraldin se deu graças aos seus estudos sobre a educação escolar indígena do Estado do Tocantins, com três publicações sobre o assunto, onde ele trabalha como professor da Universidade Federal daquele Estado. Já a escolha de Luciano foi por se tratar de um intelectual indígena que pesquisou sobre a educação escolar de seu próprio povo (os Baniwá) do ARN, produzindo uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado em Antropologia Social sobre o tema. Ele é professor da Universidade Federal do Amazonas em Manaus.

Partindo das palavras do secretário da escola 19 de Abril, Alvaro Krahô, ao dizer que as pessoas ainda não entenderam o que é educação, ele está se referindo aos *mēhĩ* de sua comunidade, pelo fato de ainda não entenderem o que é a escola. Os Krahô ainda necessitam saber de que forma uma instituição alheia a sua cultura e a sua organização sócio-política, a escola, pode ser apropriada por sua sociedade, mesmo resultando interferências em seu cotidiano, como por exemplo os conflitos ocasionados no momento de escolha de seus funcionários e também como conciliar atividades escolares de crianças e adolescentes sem afastá-los de outras atividades coletivas tradicionais.

Segundo Alvaro, do ano 2000 para cá as pessoas de sua aldeia passam muito tempo dentro da escola, tirando-lhes o tempo que poderia ser utilizado para desempenhar atividades rotineiras fundamentais, como o cultivo de roça, caçada, reuniões no pátio, etc. Para ele, a escola da SEDUC do Tocantins está interferindo em demasia, alterando o ritmo de vida da aldeia. Manoel Alves.

Alvaro alega que a escola anterior ao ano 2000, a da Funai, não exigia frequência, deixando os alunos com mais liberdade. O professor dava as tarefas e os alunos as traziam prontas, ou as realizavam na escola. Cita até a ajuda da professora *cupẽ*, que os auxiliava na roça, dando a impressão de uma escola mais integrada às atividades da aldeia. Na visão de Alvaro a escola anterior concedia mais tempo, podendo os alunos utilizarem-no para a execução de outras tarefas relacionadas à subsistência. Não ficavam "presos" diariamente dentro das "quatro paredes brancas", como ele concebe a escola. Ao dizer paredes brancas, pode estar se referindo também ao predomínio do conhecimento "branco" na escola, que prende os *mēhĩ* em um espaço

“branco”, em oposição ao indígena, tirando-lhes a chance de maior convívio com sua língua, dentro da escola, enfim com sua realidade, sua cultura, seu universo.

Não que seja uma função da escola realizar projetos para melhorar as condições materiais de seus alunos ou mesmo da comunidade em geral, porém enquanto instituição ela tem possibilidade de capacitar indivíduos com potencial para desenvolver ações que tragam bem-estar para suas aldeias ou mesmo para os Krahô em geral.

Partindo das colocações de Alvaro ao criticar a falta de entendimento sobre o significado de educação e, conseqüentemente, da escola, isto pode estar ocorrendo pelo fato dela e todo seu modelo ser estruturado completamente fora dos padrões de construção Krahô, e também do lado de fora do círculo da aldeia. Além de não entenderem o que é a escola, ela foi criada sem a consulta prévia aos Krahô e tampouco explicaram para eles seus objetivos.

Os Krahô foram afetados diretamente pela criação da escola. Sobre este assunto, o líder Carlos Kôc, da aldeia Pedra Branca, coloca seu ponto de vista: não sei porque criaram e nem porque terminaram (segundo entrevista de julho de 2015) referindo-se à escola fundada pelo SPI. A este respeito também se coloca Cardoso de Oliveira (2000) ao dizer que a dificuldade de comunicação democrática e argumentação efetiva, no qual os desejos da comunidade e suas especificidades sejam compreendidas e respeitadas, o que resulta em obstáculos para a construção da educação indígena diferenciada. A comunicação entre índios e administradores públicos é assimétrica, com falta de informação aos primeiros e uma postura colonizadora de imposição pelos segundos.

Partindo do desconhecimento, tanto por parte dos Krahô como de outros povos indígenas brasileiros, a respeito do significado da escola, ela possui poucas chances de resultar em algo proveitoso para as sociedades indígenas, isto é, não trazendo contribuições ao bem-estar das populações indígenas. Ao contrário, como será demonstrado mais à frente, ainda neste artigo, a escola traz atritos e controvérsias quando se trata da questão de distribuição de seus empregos.

Sobre a questão de a escola indígena ser diferenciada, um direito garantido na Constituição Federal Brasileira de 1988, é necessário colocar a visão do líder Cuxy da Manoel Alves ao dizer: “A escola diz que é diferenciada, mas não pratica este movimento diferenciado, né! Quando tem festa, a escola prende o funcionário, ele não participa do ritual”. A este respeito, o da escola diferenciada, *Jahhé*, diretor da 19 de Abril, pergunta: “como fazer a diferença?” Para que a escola seja diferenciada, eles, os *mêhĩ*, têm de fazê-la diferente, descobrir a forma, o caminho, não esperar pela SEDUC. Ele mesmo afirma que antes os Krahô eram livres, ao se referir ao tempo anterior à implantação da escola, a educação era diferenciada.

Os *mêhĩ* convivem com a escola há mais de meio século, e para a maioria das etnias indígenas ela não é de forma alguma conhecida quanto aos seus objetivos, razões de existência, e de que modo poderia ser usada em benefício deles. Tanto povos indígenas com longo tempo de contato com a sociedade brasileira quanto aqueles com pouco contato estão perdidos em relação à educação escolar, suas finalidades e estratégias para sua incorporação em seus universos culturais.

Uma possível explicação para esta falta de entendimento que os povos indígenas têm sobre a educação escolar poderia estar calcada na dificuldade que os mesmos têm para entender a estrutura política de poder central das sociedades ocidentais, suas formas de controle social e, no caso da escola, como uma instituição que responde por esta função. Por este prisma podemos visualizar a imensa confusão para os índios, gerada pela introdução das escolas em suas aldeias.

Giraldin (entrevistado *online* em 13/11/16) se posiciona em relação à escola em comunidades indígenas como uma das agências indigenistas que exercem influência sobre os índios. Para ele talvez a escola não seja a mais importante porque através da e.e.i. se estabelece uma noção de tempo, também uma relação entre os campos de conhecimento indígena e não indígena. Ele cita outras inter-relações indígenas com o mundo dos brancos, como a questão do saber médico, que resulta numa relação tensa com o saber tradicional, além dos meios de comunicação de massa, como o rádio e a televisão, que atuam influenciando.

Deixando a questão ideológica e política da implantação das escolas em aldeias indígenas, levanta-se o quesito espacial, i.e., a posição que as escolas indígenas ocupam dentro das aldeias. A localização espacial das instituições escolares pode demonstrar seu caráter alheio ao universo indígena onde ela se encontra por se tratar de um espaço fora do loco principal de aprendizagem, de transmissão do conhecimento.

A inserção da escola na aldeia, no local onde está edificada, evidencia a falta de interesse para com o conhecimento indígena, uma vez que a escola não está preocupada em se tornar um centro de divulgação do conhecimento tradicional. O local onde foram construídas as escolas nas aldeias krahô não foi sequer discutido com chefes, líderes ou professores indígenas. A comunidade não foi consultada a respeito desta questão, ela não foi envolvida para opinar sobre o assunto. Desta forma as chances de se chegar aos resultados esperados são mínimas, no sentido de fazer uma educação diferenciada, onde o conhecimento ocidental não esteja em uma posição superior ao indígena.

Este fato foi evidenciado pela distância física entre a escola e a comunidade. Por exemplo, na Manoel Alves, onde a visão da maioria dos entrevistados sobre a escola é favorável, aí o espaço compreendido entre a escola e as residências é mínimo, não chegando a 100 metros a distância que separa ambas. Enquanto que na Pedra Branca, onde a visão da escola pela maioria dos *mẽhĩ* lá entrevistados é desfavorável, ela é bem mais distante das casas quando comparada à da Manoel Alves. Tomando como parâmetro a questão da localização da escola, é possível compreender o desinteresse da comunidade por ela, a frustração dos educandos, a falta de participação dos indígenas para determinar o local mais indicado, e até vislumbrar a distância entre a escola e a comunidade.

As escolas, ao serem construídas fisicamente fora do círculo das aldeias krahô, estão localizadas totalmente fora da área tradicional de transmissão do conhecimento, que ocorre na maioria das vezes na relação social entre as diferentes categorias de idade, partindo sempre do interesse, da vontade de aprender dos mais jovens, que buscam os mais velhos indagando-os, imitando-os, pedindo esclarecimento sobre um determinado quesito. Isto pode ocorrer em qualquer

lugar da aldeia, mas é no *cà* onde ocorre a maior parte da transmissão dos ensinamentos. Assim que o que existe na sociedade *mẽhĩ* é muito mais um processo de aprendizagem dos mais jovens pelos mais velhos, não existindo, desta forma, uma concentração na área do ensino. As crianças e adolescentes *mẽhĩ* são livres para buscar com os mais velhos o que querem aprender, cada pessoa só avança no que lhe interessa aprender, nada lhe é imposto.

A respeito da liberdade dos povos indígenas em procurarem o que desejam conhecer, pode se fazer um paralelo com a Pedagogia de Paulo Freire fundamentada na educação como caminho para a libertação do ser humano. Sendo os indígenas mais livres, no sentido de poderem escolher o que desejam aprender, este pode ser um passo importante para a introdução do método freiriano que se baseia na educação para a libertação do ser humano oprimido (Freire, 1987). No caso Krahô os *mẽhĩ* ocupam a posição de colonizados, submissa aos colonizadores representados localmente pelos comerciantes de Itacajá que os exploram vendendo a eles mercadorias superfaturadas e pelos empresários do agronegócio ao cobriçarem suas terras para expandir seus cultivos, além de destruírem o meio ambiente circunvizinho Krahô dificultando a sobrevivência dos *mẽhĩ*.

A educação seria uma via de libertação desta relação colonialista, a partir do momento que os colonizados tomam consciência de sua posição, que Paulo Freire (1987) desenvolve em seu método a partir da dualidade opressor e oprimido. Partindo da premissa que os *mẽhĩ* são livres para escolher o que pretendem, parte do caminho a ser trilhado pelo método freiriano já se encontra pronto.

Ainda a respeito desta questão, Luciano também se posiciona ao dizer: "Todos os membros de uma comunidade têm acesso aos conhecimentos e valores básicos, mas alguns se especializam em determinados domínios segundo seus talentos e interesses"... Isso evita que determinados saberes sejam de exclusividade de certos indivíduos ou grupos, o que em geral gera monopólio, exploração e desigualdades (Luciano, 2012, p.225). Esta pedagogia Baniwá ²impede que grupos de poder sejam constituídos dentro de suas sociedades, não permitindo a eles o controle dos demais membros, utilizando meios de coerção. Muito semelhante com o que ocorre aos Baniwá encontra-se também em outros grupos indígenas brasileiros, como entre os Krahô, os Xerente, os Panará, etc.

Sendo a maior parte dos conhecimentos transmitidos no pátio central e no círculo residencial, ali seria o local ideal para se construir a escola, fazendo com que a comunidade possa ter mais controle do que está ocorrendo e maior facilidade para os mais velhos, sábios tradicionais e líderes frequentarem e transmitirem o que dominam, tornando o prédio escolar um local mais acessível, e dando aos Krahô a impressão de ser uma instituição também passível para o entrosamento de seus conhecimentos com o ocidental. Possibilitaria também o controle da escola

² Segundo Luciano a Pedagogia Baniwá se baseia na aprendizagem do conhecimento em vários locais como no pátio, nas roças, nas casas, durante as pescarias e caçadas não existindo um espaço próprio. A eficácia de sua metodologia se baseia na repetição. A transmissão do conhecimento centrada no afeto e confiança. Seminário de Educação no contexto Indígena, 25/07/2013 in www.luteranos.com.br.

pelos *mêhĩ* tornando-a algo deles, poderiam no dizer de Giralдин (entrevista online, em 13/11/16) timbirizar a escola, absorvê-la incorporando-a à cultura deles, como ocorreu com a *Kàjré* onde não só o controle como os ensinamentos Krahô fundiram as disciplinas ocidentais como a Geografia de seu território, a história contada pelo ancião Penõ naquela escola localizada no *krinkapé* (espaço entre o pátio central e as casas). A escola indígena para Luciano seria um local de complementação do conhecimento, onde ele seria agregado ao que os índios já possuem, enfim acumulado harmonicamente, juntando o local e o global (Luciano, 2012, p.188).

A escola sendo erigida na circunferência residencial da aldeia, que é o local onde toda a comunidade está voltada, além de proporcionar o maior entrosamento entre ambos conhecimentos, simboliza juntamente com o *cà* o universo *mêhĩ*. Ao se encontrar do lado de fora da aldeia como está disposta na Pedra Branca, a escola se distancia do objetivo de interação entre ela e a comunidade, fica caracterizada como instituição “branca”, dos “brancos”, assim sendo com menos chances de integração e troca de conhecimentos.

As escolas que foram construídas fora da aldeia, foram com material inadequado, i.e., de alvenaria, tornando-as desconfortáveis, muito quentes, sem ventilação, ao contrário das casas krahô, cobertas de palha e com espaço entre o telhado e as paredes de pau-a-pique, levantadas a partir de barro e madeira, o que as fazem mais frescas para suportar as altas temperaturas do cerrado brasileiro.

As escolas, além de estarem fora do espaço das aldeias e serem desconfortáveis, obrigam a frequência dos alunos por grandes períodos de tempo, privando as crianças e jovens Krahô de terem mais contato social com outras categorias de idade, as quais poderiam estar passando não só o conhecimento tradicional como as práticas fundamentais para a sobrevivência física e identitária, como o trabalho das roças, técnicas de caça e pesca, confecção de utensílios domésticos como esteiras, cestos, enfeites e adornos corporais. Cada vez mais preteridos em função daquilo que o líder Antonino *Kruwakraj* critica como ensino da escola, que os Krahô não estão entendendo: Matemática, História, Português, conhecimentos que ele considera desnecessários para a formação do indivíduo Krahô.

À medida que a escola vai ocupando mais espaço, fazendo com que crianças e jovens dispensem boa parte dos seus dias dentro das quatro paredes brancas, diminui assim a oportunidade do aprendizado tradicional, acelerando o processo de integração do grupo aos padrões nacionais, conseqüentemente podendo enfraquecer também a identidade krahô.

Partindo do pressuposto que a identidade é constituída de valores e conhecimentos estes aprendidos na formação do indivíduo enquanto parte de um grupo social, a escola desempenha papel fundamental na constituição desta. Dependendo do tipo de conhecimento ensinado na escola krahô, este pode reforçar o ser *mêhĩ*, formar indivíduos com ambos conhecimentos (ocidental e tradicional) ou aliená-los quando ensina apenas o universal. A preocupação de Antonino tem fundamento quando se reflete sobre as disciplinas ensinadas na escola, caso estas sejam somente as ocidentais, as crianças e jovens estariam se distanciando da identidade krahô, longe de aprender as coisas do mundo krahô, segundo Antonino.

Segundo *Pohkroc*, de 34 anos, residente na Manoel Alves, os Krahô devem ocupar o lugar dos "brancos" como professores das escolas krahô, usar a escola a favor da comunidade, incorporando-a, assumindo-a e administrando-a. *Pohkroc* usa a expressão "o novo guerreiro Krahô", aquele que deve lutar com novas armas na relação com o "branco", sendo o indivíduo que sabe conversar com o "branco", o que já sabe traduzir as aspirações krahô para o português e as palavras portuguesas para a língua *mẽhĩ*. Ele diz: " O novo guerreiro é aquele que sabe fazer projeto, já sabe manter o próprio povo".

Para *Pohkroc*, o novo guerreiro dispensa a assessoria "branca". Trazendo de volta o pensamento de Luciano Baniwá em sua dissertação de mestrado em Antropologia Social intitulada **Projeto é como branco trabalha, as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar: experiências dos povos indígenas do Alto Rio Negro**, onde expõe de forma bastante clara a expectativa dos membros de sua aldeia natal, do povo Baniwá/AM, em relação a seus líderes. Ou em outras palavras como deve agir o "novo guerreiro" indígena, parafraseando *Pohkroc* Krahô, nas suas relações com os "brancos", é o que esperam os membros de uma aldeia em relação a este novo líder, aquele que tem noção de futuro, no sentido de refletir em algo que vai atingir os interesses de sua comunidade trazendo melhoras substanciais para o bem comum.

Kõc fala daquele tempo como o da verdadeira educação krahô, que não admitia interferência externa. O chefe possuía certa autoridade, as pessoas seguiam suas orientações, estavam voltadas para o modo de vida tradicional, com caçadas, corridas com toras diariamente, reuniões no *cà* e incentivava a abertura de novas roças. O que ele denomina verdadeira educação eram os ensinamentos baseados no modo de vida krahô que formavam os indivíduos segundo a tradição. O local onde boa parte do conhecimento tradicional era passado e onde ocorriam importantes momentos da vida social krahô era o *cà*, quando toda a aldeia se voltava para ela mesma, para o centro.

A escola em todas as aldeias krahô está localizada fora do círculo residencial. Ela é algo externo, vem de fora do mundo krahô, e não foi totalmente assumida pelas comunidades krahô, constitui-se ainda em algo a ser conquistado, porém que deve ser primeiramente descoberto seu significado.

A formação escolar é também de extrema importância para a formação de líderes indígenas, pois através dela se adquire o domínio da língua portuguesa e de requisitos mínimos para dialogar com o mundo "branco", adquirir *status* através dos diplomas que podem permitir ao líder expressar desejos, necessidades de seu povo e ser escutado, com intuito de realizar negociações.

A importância do domínio dos conhecimentos ocidentais está presente não só em líderes políticos como no mundo acadêmico, como é o caso do professor Luciano Gersen Baniwá, entre muitos outros indígenas ensinando e divulgando a causa indígena em universidades brasileiras, além do escritor Daniel Munduruku através de seus livros.

Darlene Taukane Bakairi a este respeito se pronunciou: A minha formação acadêmica me trouxe muitas coisas boas, como reconhecimento dos povos indígenas e, principalmente, dos não indígenas. De início eu vi que a partir daí muitas portas se abriram. Sou convidada para dar palestras, fazer conferências. Isso me deu condições de participar do movimento Indígena com

mais qualidade, o que fez com que surgissem oportunidades para viajar, lecionar, bem como para atuar como professora nos cursos de formação de professores indígenas no Brasil. Portanto, já estive em São Paulo, no Amazonas, na Bahia, em Minas Gerais, Londres (Inglaterra), São José (Costa Rica), Quito (Equador). O mestrado me deu essa possibilidade. Abriu caminhos e oportunidades para conhecer outras realidades (Munduruku, 2012, p.115).

A tensão existente entre levar o conhecimento tradicional krahô para dentro das "paredes brancas" da escola, ou trazer de volta a vida social e o ensino tradicional para o *cà*, local cada vez menos frequentado, persiste. A título de ilustração e comparação entre o que acontece atualmente com as escolas *mêhĩ* acerca do conhecimento tradicional, se este deve ser ensinado nas escolas ou não, Giralдин (2010B, p.41) trata o caso Akwen/Xerente do Tocantins, na aldeia Salto. Em reunião entre professores da escola e membros da Associação daquela aldeia, ficou acertada a contratação de anciãos para o ensino do conhecimento tradicional na escola, porém os velhos se recusaram a participar dizendo que é desnecessário ensiná-lo na escola, uma vez que o *pátio* já não existe mais como local de transmissão de conhecimento, e que a escola deve seguir seu papel de ensinar os conhecimentos não-indígenas. A maneira de se resolver esta contradição tem sua forma característica em cada uma das aldeias krahô pesquisadas.

Foi registrado também, através de entrevista gravada com *Jahhé*, a postura de defesa das tradições krahô, ao dizer que a educação diferenciada acontecia quando os *mêhĩ* eram educados segundo seus antigos métodos, os quais incluíam maior tempo dispendido no *cà* e em outros locais onde se ensinava aos jovens e crianças o modo de ser krahô. Mesmo considerando *Jahhé* como sendo um dos representantes da inovação, ele também apresenta através de seu discurso sua veneração à tradição e ao mesmo tempo a dicotomia entre a inovação e a tradição.

Para Luciano (2012, p.197) a escola indígena tem de se ajustar, harmonizar o mundo moderno com as tradições indígenas. Para ele a escola não deve negar a tecnologia e nem supervalorizar as tradições, sendo necessário articular a inovação com a tradição. O mesmo autor (2012, p.195) usa a ideia de Pacheco de Oliveira ao afirmar que a tradição não consegue explicar o mundo moderno, globalizado, tecnológico e científico.

Surge também a visão de *Cuxy*, ultrapassando a dicotomia tradição-inovação, ao colocar a situação dos jovens *mêhĩ* perdidos, não estando integrados nem ao próprio mundo nem ao mundo dos *cupẽ*. Ele diz que os jovens estão deixando as próprias coisas e dando valor nas que vêm de fora, estas coisas são importantíssimas para eles. Segundo *Cuxy* os Krahô estão deixando a própria cultura, mesmo gostando dela. Dessa forma passam a não entender tanto a cultura alheia quanto a própria. Diz ele: "Estão perdidos no meio do caminho, gostam do que é deles e estão deixando o que é próprio".

Totalmente em oposição à visão de *Cuxy* é a posição de Giralдин ao contestar a ideia de estarem os Krahô perdidos no meio do caminho, entre o mundo *cupẽ* e o mundo krahô. Para ele, os Krahô estão se tornando mais Krahô do século XXI, usando da tecnologia, acessando os meios que estão ao alcance deles. Como exemplo, cita as informações postadas no Facebook da Aldeia Manoel Alves onde os jovens gravaram depoimentos com os velhos sobre a cerimônia de casamento Krahô tradicional. Giralдин também aludiu aos jovens da Pedra Branca que estão

filmando suas festas, outras cerimônias utilizando de câmeras e outros recursos tecnológicos para falar sobre sua própria cultura.

No caso de *Cuxy*, mais maduro, e com uma experiência de vida mais centrada no mundo *mẽhĩ*, faz com que ele se torne um crítico acirrado dos valores *cupẽ*, e pode ser considerado como um fiel representante da resistência à escola, a qual ele frequenta. Enfim ele faz oposição ao modelo de escola essencialmente "branca", representada pelo Estado, diferentemente de *Jahhé*, apoiado pelo Estado para fortalecer a escola, além de ser *mẽhĩ* é também um representante do governo do Tocantins junto aos Krahô, como disse Schiavini ao se referir a *Jahhé*: "o menino dos olhos do governo", que sabe aproveitá-lo como um importante aliado. A posição de *Jahhé* como membro da etnia krahô e também diretor de escola o coloca como representante de interesses contrários, assemelhando-o ao que Maher (1996) mostra a dificuldade de ser professor sendo índio, posição dúbia entre interesses conflitantes, os de sua comunidade e os do Estado enquanto professor que é pago para representá-lo.

A presença de estrutura física como escola, posto de saúde condiciona também a fixação e permanência de aldeias em determinados locais do território. Situação semelhante que Belaunde (2010) presenciou no Peru, onde escolas bilíngues geraram aglomerações destribalizadas quando populações procuravam benefícios infra estruturais. A partir da estrutura criada pelo Estado, os *mẽhĩ* conseguem receber assistência mínima de educação escolar e cuidados médicos, que os tornam dependentes destes, e em muitos casos não se mudam desses locais resultando em esgotamento das possibilidades de terras agricultáveis, com frutas nativas e também escassas de caça.

Ivo Zézim diz com clareza a falta de interesse atualmente dos jovens *mẽhĩ* para com sua cultura, motivo este que pode explicar o número reduzido de mestres de cerimônias rituais, pajés, cantores, etc. Afirma que se qualquer pessoa quiser certificar o desinteresse dos jovens *mẽhĩ* pela própria cultura, é só ir até a escola *Toró Hakrô* e pedir para eles cantarem alguma cantiga *mẽhĩ*, todos têm vergonha de cantá-las, desconhecem as letras e melodias, porém dominam muito bem as canções *cupẽ* sertanejas e de forró, cantando-as com entusiasmo.

Pode-se apresentar a escola como um desafio para os povos indígenas, no sentido de que ela compartimentaliza o conhecimento por disciplinas, enquanto a visão Krahô do conhecimento, acima exposta por *Pilken*, é holística, não divide o saber separando-o por partes. Apenas a nível de maior explicitação sobre esta questão, contrariamente à visão do todo separado por partes, a cultura ocidental está baseada na visão dual, de oposição entre o verdadeiro e o falso, entre o bem e o mal, separando e negando um lado, o oposto³. Daí a dificuldade indígena, em nosso caso a dos Krahô, em ajustar sua escola entre o todo homogêneo e a divisão do conhecimento em disciplinas. Solucionar este problema fica ao encargo das sociedades indígenas, as quais vão criando seus próprios modelos escolares, e dando encaminhamento a esta dualidade trazida pela escola.

³ Marilena Chauí in Luciano, 2011: p.215-216.

6 DIFERENÇAS ENTRE AS ESCOLAS INDÍGENAS DO ARN E AS ESCOLAS KRAHÔ

A presença efetiva dos religiosos católicos salesianos no Alto Rio Negro marca a grande diferença entre sua educação escolar e a dos Krahô. A participação de religiosos entre os Krahô perdurou por poucos anos. Isto ocorreu quando foram conduzidos para uma missão, juntamente com os antigos inimigos, os Xerente, que permaneceram no antigo aldeamento de Pedro Afonso, que deu origem à cidade com o mesmo nome no Estado de Goiás, hoje Tocantins. Muito distinto do processo religioso educativo no Alto Rio Negro que perdurou por décadas, enquanto que para os Krahô durou apenas 27 anos, de 1848 a 1875 (Giraldin, 2010, p.3) quando retornaram em direção nordeste, ocupando a área onde se encontram atualmente, entre os rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno.

O trabalho educativo religioso no Alto Rio Negro foi bastante eficaz, no sentido de destruir os costumes tradicionais como a habitação em malocas coletivas, tidas como ambiente sexualmente promíscuo, anti-higiênico. Os salesianos combateram também o uso de cerimônias rituais, festas, danças e conhecimentos tradicionais, todos relacionados às práticas diabólicas (Luciano, 2006, p.73). O mesmo não ocorreu com os Krahô, pelo menos não temos dados a respeito das proibições a seus costumes na missão capuchinha, onde habitavam em aldeias.

No ARN houve ajuda financeira do governo federal, simpático à missão salesiana e sua atuação entre os índios. Desde a década de 40 do século XX, o Estado brasileiro deu suporte às missões salesianas no MT, entre os Bororo e também no Alto Rio Negro. A ausência do Estado, entre os indígenas do Alto Rio Negro, permitiu a atuação dos salesianos que ocuparam este vácuo deixado pelo governo, em termos de assistência educacional e de saúde, em uma região estrategicamente bastante importante, por se tratar de uma área de fronteira entre o Brasil, Colômbia e Venezuela.

Ao compararmos o Território Krahô com o do Alto Rio Negro e sua importância estratégica, evidencia-se o total desinteresse pelo Estado em relação ao sertão, onde vivem os Krahô, região que não atraía nenhum tipo de atenção especial na época da demarcação, completamente diferente da área fronteira do Alto Rio Negro.

Depois da missão do padre capuchinho Rafael de Taggia os Krahô foram literalmente abandonados pela Igreja Católica. Em 1920 chegou à Itacajá a primeira missão evangélica batista, que não conseguiu fiéis entre os Krahô, a ponto de influenciá-los alterando sua cultura, apesar de combaterem muito a corrida tradicional de toras. Esta persistiu e não foi feita nenhuma tentativa por parte daqueles missionários para alfabetizar os Krahô em português. Mais tarde o pastor batista Acácio e sua esposa Vânia fixa-se em Itacajá concentrando seu trabalho mais no aprendizado da língua *mêhĩ*, conseguindo traduzir a Bíblia em krahô. A atuação deste missionário ficou restrita apenas às aldeias Manoel Alves e Pedra Branca onde parte da população também destas aldeias se diz católica.

A preservação cultural dos rituais krahô, quando comparada a outros povos Timbira, é maior. Então pode-se fazer uma relação entre o isolamento krahô, apesar de bem mais próximos às

idades que os povos do ARN ainda assim conseguiram manter vários rituais e preservaram mais sua cultura tradicional que os indígenas do Alto Rio Negro, bastante distantes de cidades como a de São Gabriel da Cachoeira. Outro fator significativo foi a falha da escola do SPI e da Funai entre os Krahô, no sentido de alfabetizá-los, o que foi bastante diferente do Alto Rio Negro e o êxito da educação salesiana para os indígenas que conseguiu distanciá-los, afastá-los de suas culturas originais, o oposto do que ocorreu com os Krahô, onde a escola inoperante do SPI e da FUNAI acabou permitindo os ensinamentos tradicionais.

Além do quesito religioso da educação, outra grande disparidade entre o Alto Rio Negro e os Krahô consiste na luta empreendida pelos indígenas rionegrinos para demarcarem seu território. O território krahô após o massacre de 1940, foi demarcado no ano de 1944, enquanto que os povos do Alto Rio Negro tiveram que lutar bastante, organizando-se em associação para conseguir a legalização de suas terras.

Os problemas enfrentados pelos índios do Alto Rio Negro foram enormes. Tiveram que interromper o Projeto militar Calha Norte que pretendia a efetivação de tropas militares naquela área de fronteira, para o combate do tráfico de ouro para a Colômbia e de cocaína para o Brasil. Tiveram também que vigiar a fronteira, uma vez que o referido projeto afetaria a demarcação contínua das terras indígenas, como são na atualidade representam a maior área indígena contínua brasileira.

As associações de professores do ARN, principalmente a FOIRN, desempenharam papel importante na organização e luta contra o Projeto Calha Norte e os índios saíram vitoriosos. Além da disputa pelo controle do ARN com os militares, os indígenas tiveram também que lutar contra os garimpos de ouro ilegais que foram retirados de sua reserva.

A demarcação da área krahô não enfrentou nada comparado à do ARN. Os Krahô tiveram que recorrer aos aliados locais e ao governo federal, contra a atuação de dois fazendeiros locais responsáveis pelo massacre que poderia culminar em genocídio. Diferentemente do ARN que a legalização das terras indígenas estava se opondo a interesses de grandes forças do Estado como o Exército, grandes mineradoras e garimpos ilegais de ouro avançando sobre suas terras. Portanto não foi desenvolvido entre os Krahô nenhum tipo de organização, como ocorreu com os professores do ARN e sua importância no combate à presença militar e dos garimpos.

O Território Krahô não apresentava motivos para ser cobiçado, uma vez que é composto por terras de solo fraco, impróprio, portanto, para a produção de cereais como milho e feijão e com as mesmas características das fazendas do entorno, aproveitadas para a criação extensiva de gado *vacum*. Assim que, da década de 40 até fins da de 90 do século passado, quando inicia a expansão da produção de soja na região, o Território Krahô não possuía atrativos especiais para ser disputado até então. Bem diferente da região estratégica fronteira do ARN, e também com a existência de ouro naquelas terras.

A escolarização no ARN mostrou-se bastante necessária para que os indígenas pudessem participar do poder político local e regional. Há muito que índios ocuparam posições de destaque na política local como vereadores, prefeitos das cidades mais próximas ao seu território. A

educação foi, de certa maneira, um requisito para se alcançar os postos políticos. Ao comparar a situação rionegrina com os Krahô, somente neste último mandato, o primeiro vereador Krahô Yãxy assumiu que não possui sequer o ensino médio completo, totalmente diverso da situação do ARN, onde existem vários indígenas de diferentes etnias com o curso superior completo e pós-graduação.

7 RESULTADOS

A escola entre os Krahô foi instituída sem apresentar seu significado e também sem a participação dos Krahô no processo de sua criação. Inicialmente, ainda na década de 40 do século passado, até a implantação da escola da SEDUC, a escola não conseguiu sequer alfabetizar seus alunos em português. Partindo deste ponto, pode-se afirmar que a escola entre os Krahô foi ineficiente o que de certa maneira propiciou a continuidade da formação dos Krahô segundo sua cultura. Graças à ineficiência da escola, os Krahô tiveram a oportunidade de se manterem mais ligados aos seus valores tradicionais.

Quando as escolas krahô comparadas às do ARN, tem-se como enorme disparidade o fato dos povos indígenas do ARN terem sofrido durante muitos anos a influência da educação missionária salesiana, enquanto que entre os Krahô o ensino atrelado à religião durou pouco e não foi marcante, i.e., não determinou mudanças culturais.

Além da influência religiosa na educação escolar indígena, é também importante salientar o aspecto do emponderamento político que a escolarização pode propiciar. No ARN foram muitos os representantes indígenas a frente de prefeituras locais enquanto que entre os Krahô somente na última foi empossado um Krahô como vereador. Desta forma, é possível correlacionar a escolarização e sua influência religiosa como também o potencial de emponderamento político que possa advir com os ensinamentos escolares.

REFERÊNCIAS

ABBONIZIO, Aline Cristina Oliveira (2013). Educação Escolar Indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades. 2013. Tese de Doutorado em Sociologia da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BELAUNDE, L.E. (2010), Deseos encontrados: escuelas, profesionales y plantas en la Amazonía peruana. Revista da FAEEBA, Educação e Contemporaneidade, Salvador: v.19, n.33, p.119-133, jan/jun..

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto.(2000), Os [Des]caminhos da Identidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v.15, n.42, fev.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIRALDIN, Odair.(2007), Coisa de cupê? A escolarização e a sociabilidade entre os Krahô. Associação Brasileira de Antropologia, 27ª reunião, Porto Seguro, agosto.

_____. Educação Escolar Indígena e os processos próprios de ensino-aprendizagem: reflexões a partir de alguns casos Jê.(2010), Revista Brasileira de Linguística Antropológica, Brasília: v.2, n.2, p.265-284.

_____. Os efeitos da educação escolar para povos indígenas no Tocantins. (2008), In: <http://www.ufft.ed.br/neai> consultado em 17/06/2015.

GORETE NETO, Maria.(2009), As Representações dos índios Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia: implicações para a formação de professores. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Universidade de Campinas, Campinas.

LUCIANO, Gersem. José da Silva.(2006), Educação Escolar: Desafios da Escolarização Diferenciada. Povos indígenas no Brasil 2001-2005. São Paulo: ISA, p.145-150.

_____. A gênese da Educação Escolar Indígena no Rio Negro: um processo não concluído.(2012). IN: CABALZAR, F.O. (org.) Educação Escolar Indígena do Rio Negro, 1998-2011: Relatos de experiência e lições aprendidas. São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, p.358-371.

_____. Educação para o manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a real: os dilemas da educação escolar indígena no ARN. (2012), Tese de Doutorado em Antropologia Social. Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: www.dan.unb.br/imagens/doc/Tese2012.pdf ,consultado em 17/04/2016.

_____. Projeto é como branco trabalha: as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar, experiências dos povos indígenas do ARN. (2003), Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: www.dan.unb.br/imagens/doc/Dissertação_2003.pdf. consultado em 10/08/2015.

MAHER, Terezinha de Jesus Maria.(1996), Ser professor sendo índio: questões de linguagem e identidade, Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas.

MELATTI, J. C. Massacre Krahô de 1940. Disponível em [.\(www.juliomelatti.pro.br/craodados/craomassacre.pdf\)](http://www.juliomelatti.pro.br/craodados/craomassacre.pdf), consultado em 10/12/2017.

_____. “Ritos de uma Tribo Timbira. São Paulo: Editora Ática (Coleção Ensaio,53), 1978.

MUNDURUKU, Daniel. O Caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

JOSÉ MANUEL RIBEIRO MEIRELES

<https://orcid.org/0000-0001-8428-1513>

PhD “Spanish Portuguese and Latin America Studies” pela University of Nottingham, Inglaterra. Graduação em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília.

E-mail: mecameireles2011@hotmail.com

CONTRIBUIÇÕES ANALÍTICO-COMPORTAMENTAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ANALYTICAL-BEHAVIORAL CONTRIBUTIONS TO INCLUSIVE EDUCATION

APORTES ANALÍTICO-COMPORTAMENTALES A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Larissa Rodrigues Rosa¹

¹Faculdade Metropolitana da Amazônia / Universidade Federal do Pará, Belém/PA, Brasil

RESUMO: A defesa da inclusão de pessoas com deficiência na escola regular nem sempre foi aceita como nos dias atuais. A noção de inclusão escolar enquanto direito de todos surgiu num contexto histórico, econômico e social. O presente ensaio teórico se propõe a: Descrever o percurso histórico da perspectiva inclusiva no ensino de pessoas com deficiência; Apresentar explicações, a partir da perspectiva analítico-comportamental, a respeito dos comportamentos que favorecem e dificultam o processo de inclusão, e; Apresentar intervenções comportamentais que contribuem para a educação inclusiva. Para tanto, se faz necessário resgatar o histórico, não apenas da educação especial como da própria noção de escola como ferramenta essencial para a educação das crianças e jovens. E finalmente, apresentar uma breve análise acerca das recentes discussões sobre inclusão escolar em uma perspectiva analítico-comportamental.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão escolar; educação especial; análise do comportamento.

ABSTRACT: The defense of the inclusion of people with disabilities in regular schools was not always accepted as it is nowadays. The notion of school inclusion as a right for all emerged in a historical, economic and social context. This theoretical essay aims to: Describe the historical path of the inclusive perspective in teaching people with disabilities; Provide explanations, from a behavioral-analytic perspective, about the behaviors that favor and hinder the inclusion process, and; Presenting behavioral interventions that contribute to inclusive education. Therefore, it is necessary to rescue the history, not only of special education but of the very notion of school as an essential tool for the education of children and young people. And finally, to present a brief analysis of recent discussions on school inclusion from a behavioral-analytic perspective.

KEYWORDS: school inclusion; special education; behavior analysis.

INTRODUÇÃO

A principal contribuição da Análise do Comportamento para a Educação Inclusiva é o entendimento que comportamentos privados, aqueles que não podem ser observados por terceiros (pensar e sentir, por exemplo), e públicos, aqueles que podem ser observados (falar e comer, por exemplo), influenciam e são influenciados por aspectos contextuais (MARTIN; PEAR, 2009). Logo, mudar a crença de um professor sobre a capacidade de aprender de um estudante Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) ou mudar o sentimento que os colegas sentem por esta mesma criança é tão possível quanto diminuir a frequência de comportamentos disruptivos ou aumentar a frequência de comportamentos adequados.

Os comportamentos comumente categorizados como subjetivos e individuais, por exemplo, crenças e sentimentos, são construídos a partir das interações com o ambiente físico, histórico, cultural e socioeconômico (AGGIO; DE ALMEIDA; CORTEZ; DE ROSE, 2014). Por anos uma crença foi sendo construída tanto no senso comum como no meio acadêmico: pessoas com deficiência seriam ineducáveis por não possuírem capacidade inata para aprender (MIRANDA, 2003). Contudo, as diversas transformações na sociedade abriram espaço para outras formas de relação fazendo com que a referida crença fosse desacreditada e uma crença exatamente oposta àquela tem sido difundida atualmente em diversos estudos, isto é, estudantes PAEE são dotados de

potencialidades e aprendem, desde que sejam garantidas as devidas condições (CABRAL; MARTIN, 2017; SANTO; SANTOS, 2016; NASCIMENTO; GIROTO, 2016).

Compreender o trajeto da exclusão para a inclusão implica em compreender que o contexto histórico e social influencia diretamente nas crenças e valores de uma determinada cultura. Essa compreensão pode auxiliar a verificar que aspectos ambientais contribuem para que práticas excludentes persistam nas escolas e classes regulares. Dessa forma será possível almejar formular estratégias para mudar tal contexto e, assim, possibilitar que a inclusão escolar seja efetivada.

Serão descritos, nos tópicos a seguir, o percurso histórico da escolarização obrigatória e inclusão escolar. Para uma compreensão mais abrangente destes construtos, será necessário fazer uma relação com o surgimento das noções de infância e família. Em seguida, serão aprofundadas como a visão de homem e de mundo da análise do comportamento compreende o fenômeno da inclusão escolar.

2 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: BREVE PERCURSO HISTÓRICO

As noções de escolarização obrigatória, infância e inclusão escolar foram construídas historicamente. A compreensão de tais construtos possibilita uma compreensão mais ampla dos fenômenos. O apanhado histórico feito a seguir se originará na Idade Média até a modernidade, com intuito de ressaltar o desenvolvimento da premissa difundida atualmente de que a frequência de crianças, com ou sem deficiência, em escolas e classes regulares deve ocorrer, pois beneficia o desenvolvimento das mesmas.

Segundo o historiador Philippe Ariés, durante a Idade Média a criança não era vista como um ser em desenvolvimento e sim "homens de tamanho reduzido" (ARIÉS, 1981, p.18), até completar aproximadamente 7 anos. Ao fim da curta infância a criança já deveria atuar nas tarefas diárias com os adultos. As escolas eram compostas por um único mestre que ensinava um determinado conteúdo aos clérigos e crianças, sem que houvesse separação em classes por faixa etária. Então era comum que crianças e adultos compartilhassem a mesma escola e mestre (ARIÉS, 1981).

Ariés (1981) também ressalta que nesse período não havia a obrigatoriedade e disciplina existente nas escolas atuais. A função da escola da Idade Média não era essa. A escolarização não estava ligada a aprendizagem de uma profissão futura, afinal, esta ocorria no contato direto com o mundo adulto (ARIÉS, 1981). Nesse cenário não fazia sentido pensar em educação especial, pois as pessoas com deficiência eram abandonadas ou eliminadas daquele grupo (DA SILVA, 1987). Os altos índices de mortalidade e práticas de infanticídio indicam que crianças eram substituídas na tentativa de se conseguir alguém mais saudável, forte e que correspondesse as expectativas da sociedade (MIRANDA, 2003; ARIÉS, 1981).

O surgimento da Idade Moderna, envolto de várias mudanças econômicas, sociais, no âmbito da organização do trabalho e até mesmo religiosa, promoveram mudanças no ambiente familiar, que passou a ser organizado em torno da criança. A escolarização, que passa a assumir

cada vez mais uma função disciplinadora e preparadora para a vida adulta, torna-se o alvo de maior atenção e importância para a família (ARIÉS, 1981). Nesse sentido, segundo o autor, a evolução da escola está intimamente ligada a evolução da noção de infância.

Na medida em que a escola ganhava a função da aprendizagem, aperfeiçoava-se a importância de que a criança carecia de cuidado e proteção, logo se fazia necessário afastá-las do mundo adulto. Ariés (1981) afirma que tais mudanças podem ter relação com o avanço da medicina e diminuição das taxas de mortalidade e natalidade. Na Idade Média era comum o falecimento nos primeiros anos de vida, e fazia sentido o nascimento de outros filhos para substituir os que se haviam perdido. Tal pensamento vai se dissipando com o tempo, e, paralelamente os sentimentos de afeto envolvendo os membros da família ganham força (ARIÉS, 1981).

Várias modificações ocorreram na escola a partir do século XV, dentre as quais pode-se ressaltar o aumento no controle e na disciplina estrita dos alunos, a importância de separar os alunos por faixa etária e a ampliação do público-alvo escolar (ARIÉS, 1981). Esta última é uma mudança de extrema relevância para o estudo da evolução da educação especial e inclusiva, pois fez com que as escolas enfrentassem dificuldade em ensinar todos os alunos.

Durante o século XIX, o fracasso escolar ganha proporções consideráveis e, mesmo sendo atribuído a dificuldades de aprendizagem dos alunos, possibilitou a ampliação da educação especial devido a criação das chamadas classes especiais, destinadas aqueles que não conseguiam aprender nas classes regulares e algumas pessoas com deficiência consideradas leves, isto é, pessoas que conseguiam se adequar ao modelo de escolarização oferecido (MIRANDA, 2003; MENDES, 2006).

Durante esse período, é possível perceber que a escolarização das pessoas com deficiência caminha lentamente, até que, em meados do século XX, a necessidade de reabilitar jovens que regressavam da guerra acelera esse processo, aumentando o número de classes e escolas especiais. Por um lado, este fato representa um ganho para a educação especial, por outro, representa a permanência da crença da segregação enquanto melhor alternativa de ensino (MENDES, 2006).

No fim do século XX começam a surgir vários movimentos sociais em prol da integração escolar das pessoas com deficiência, isto é, a matrícula de estudantes PAEE em salas regulares. Contudo a integração ocorreria até o limite da capacidade da criança, dessa forma a criança que conseguisse se adequar aos parâmetros da escola seria integrada a este ambiente (SANCHES; TEODORA, 2006; MANTOAN, 2004). A integração é defendida por motivos morais, racionais e científicos, contudo, um dos principais motivos é o econômico, pois é muito mais conveniente para os cofres públicos bancar a integração, em que uma instituição educacional agregará todos os alunos, do que a segregação com várias instituições para os diferentes tipos de necessidades educacionais (MENDES, 2006).

Mendes (2006) relata que até a década de 60 a maioria dos países desenvolvidos custeava programas segregadores. Contudo, a crise mundial do petróleo gerou um impacto na economia mundial, que favoreceu a implementação de um sistema educacional integralizador.

A ideia de inclusão escolar surge nos EUA, na década de 80, a partir de duas propostas para unificar a educação especial e a educação regular. Nesse período havia necessidade de uma reforma educacional no país, pois os índices que avaliavam a qualidade da educação na época não eram satisfatórios (MENDES, 2006). O foco da inclusão escolar é a garantia de que todas as pessoas tenham acesso a igualdade de condições para participar de atividades promovidas pela escola, aprender e se desenvolver acadêmica e socialmente naquele contexto e para que isso ocorra a escola deve se adequar a realidade e necessidade do alunado, ao contrário da lógica integralizadora (MANTOAN, 2004; CASTANHO; FREITAS, 2006; MENDES, 2017).

Na década de 90, a proposta inclusiva se ampliou para vários países e várias foram as publicações de documentos mundiais que previam a inclusão nos países signatários, dentre os quais está o Brasil, como a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Contudo, a história da educação especial brasileira é um pouco diferente da história mundial. Até o século XIX foi vivenciada a exclusão e negligência educacional dos brasileiros com deficiência. A partir da segunda metade do século XIX até o século XX a institucionalização foi a estratégia mais utilizada, ainda que nem sempre possuísse caráter educativo, para com a população PAEE (MIRANDA, 2003).

Nos anos 80, a crescente luta dos movimentos sociais em favor dos direitos humanos e a discussão sobre integração e inclusão escolar nos países desenvolvidos foram fatores que influenciaram a criação de um artigo na Constituição Brasileira (1988) que defendesse o atendimento educacional especial preferencialmente na rede regular de ensino, o qual foi reforçado com outros documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (MIRANDA, 2003; MENDES, 2017).

Contudo, tais avanços e conquistas se deram muito mais no âmbito jurídico do que prático. Por exemplo, em 2003 estimava-se que o Brasil possuía uma população de aproximadamente 6 milhões de crianças e jovens PAEE, enquanto que apenas 500 mil estavam matriculadas em instituições educacionais, sejam regulares ou especializadas (BRASIL, 2003). E ainda hoje, com mais de 800 mil alunos com deficiência matriculados em escolas regulares (BRASIL, 2017) é possível encontrar vários relatos de “exclusão na inclusão”, conforme pontuaram Rosa e Menezes (2019), em que a escola não proporciona igualdade de oportunidade para que a criança com deficiência se desenvolva.

Como é possível que tal prática se mantenha diante de tantas imposições legais, evidências empíricas e argumentos científicos que apontem para a efetivação da inclusão? Essa discussão será aprofundada no próximo tópico.

3 INCLUSÃO ESCOLAR SOB ÓTICA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Quando se fala em inclusão escolar é frequente a utilização de termos mais descrevem do que explicam de fato o fenômeno, dificultando uma compreensão mais objetiva do que é e como fazer a inclusão. É possível encontrar na literatura da área que inclusão se trata de uma educação de qualidade para todos (RAMOS; BRAZIL; GODA; BARROS; BOTH, 2013), ou que só existe a partir de

uma consciência coletiva (SCHNEIDER; RAVASIO, 2014), ou ainda que em escolas inclusivas o aluno com deficiência exerce sua cidadania e utiliza todo o seu potencial (BATISTA, 2013). Tais argumentos em prol da inclusão estão carregados de termos que podem ser vistos como classes de respostas ou respostas que possuem diferentes significados, de acordo com o contexto em que está sendo utilizado. Isto significa que educação de qualidade pode se referir tanto a necessidade de manutenção dos equipamentos e demais instalações de uma escola, a aquisição de materiais pedagógicos ou aumento de salário de professores. Podendo até mesmo se referir a todos ou nenhum desses aspectos.

A utilização de termos generalistas como educação de qualidade e cidadania, para justificar a inclusão, se baseia na hipótese de que ambos possuem significado em si mesmos, ou seja, representam uma determinada ideia. Contudo, Skinner (1945) irá defender que relatos verbais possuem relações funcionais com o contexto em que estão inseridos. Nesse sentido, a expressão "educação de qualidade" pode significar uma coisa em um contexto educacional inclusivo e outra em um contexto de ensino superior. Dessa forma, pontua-se a relevância da operacionalização desses termos generalistas em ações pontuais. Para a realização da operacionalização, ajuda responder à pergunta "como eu observo isso?". Esse aspecto, sem dúvida, contribuirá de forma significativa com a formação docente voltada para a Educação Especial e Inclusiva.

Resumidamente, a Análise do Comportamento concebe o ser humano enquanto "parte da natureza, que a constitui e é por ela constituído" (SCHNEIDER; LORENZO, 2016, p. 32), ou seja, as ações humanas são influenciadas pelos mais diversos fatores socioambientais, os quais podem ser: físicos, sociais, culturais, atuais, históricos, biológicos, conhecidos ou desconhecidos (TOURINHO, 2006). Dessa forma, entende-se que os comportamentos alteram e são alterados de acordo com mudanças socioambientais. A partir deste ponto, será apresentada uma análise comportamental sobre o fazer inclusivo e excludente, ou seja, comportamentos que podem ser considerados como facilitadores ou dificultadores dos processos de inclusão escolar.

Como visto no percurso histórico, houve uma série de eventos que foram se dando até que a noção de inclusão fosse defendida. Entretanto, vários autores denunciam que, a despeito das políticas, decretos e leis que fundamentam a inclusão escolar enquanto direito de todos, em escolas públicas (FERREIRA; FERREIRA; OLIVEIRA, 2010) ou privadas (OLIVA, 2016), da educação infantil (CAMPOS; GLAT, 2016) ao ensino superior (TAVARES, 2014) em diferentes estados brasileiros (SOUZA; SILVA; FRANÇA-FREITAS; GATTO, 2016; AGNES; MORÁS; REALI, 2016; CARVALHO; NASCIMENTO, 2015; BRUNO; LIMA, 2015; BRITO, 2015) os estudantes PAEE não estão incluídos de fato.

Nesse sentido, é possível concluir que falar sobre a importância da inclusão escolar tem sido mais frequente do que ter práticas educacionais inclusivas (BRAS-AQUINO; FERREIRA; CAVALCANTE, 2016; FETTBACK; BALDIN, 2017). Pode-se afirmar que emitir relatos verbais favoráveis à inclusão tem sido reforçado, ou seja, seguido de consequências que aumentam a probabilidade de novas ocorrências (por exemplo, elogios e falas de concordância) pela comunidade verbal. Enquanto que relatos verbais desfavoráveis ou contra a inclusão são punidos, tanto no meio dos estudiosos da área, como no âmbito das políticas públicas e no meio dos profissionais que atuam diretamente

em ambientes educacionais. Contudo, reforçar ou punir o comportamento de falar sobre algo não necessariamente implicará em fortalecer ou enfraquecer práticas educativas relacionadas com os discursos. Afinal, os comportamentos de falar algo e fazer algo são distintos e são mantidos por consequências distintas.

Sendo assim, é possível que um professor obtenha reforçadores sociais ao emitir um discurso pró inclusão (ex.: em um encontro com colegas de profissão, o professor João afirma que é importante que as pessoas com deficiência visual participem com igualdade de condições na sala regular e é aplaudido e elogiado pelos pares) e obtenha reforçadores ao se comportar de forma contrária (ex.: na semana avaliativa, o aluno com deficiência visual não recebe prova adaptada. O professor lê a prova uma única vez, exige que o aluno consiga resolver sem "ajuda" extra e o aluno faz a prova). Dessa maneira, mesmo em um contexto no qual a inclusão escolar é um direito constitucional, muitos autores relatam práticas excludentes ou integralizadoras de profissionais da educação.

Contudo, o professor não deve ser visto como o único agente educacional responsável pelo sucesso o fracasso da inclusão. Para Sasaki (2009), a acessibilidade possui seis dimensões: arquitetônica (ausência de barreiras físicas), comunicacional (ausência de barreiras na comunicação), metodológica (ausência de barreiras nos métodos e técnicas), instrumental (ausência de barreiras em utensílios, ferramentas, instrumentos), programática (ausência de barreiras nas políticas públicas) e atitudinal (ausência de preconceitos e estigmas). Nesse sentido, existem diversos fatores socioambientais que influenciam o processo de inclusão, e consequentemente, a atuação da comunidade escolar.

Existem agências de controle para advertir as escolas que não possuam rampas, banheiros acessíveis, portas largas entre outras mudanças que promovam a acessibilidade arquitetônica, instrumental, programática e comunicacional. Entretanto, como atuar diante de uma turma que se recusa a interagir com um aluno com deficiência? Que medidas podem ser tomadas quando um professor defende abertamente que pessoas com determinados tipos de deficiência não possuem capacidade de aprender o conteúdo de sua disciplina? O que fazer quando os pais não autorizam a criança a participar de uma atividade extraclasse, como uma festa comemorativa, utilizando a deficiência como justificativa?

Como deve ter ficado evidente, os questionamentos acima mencionados se referem as barreiras atitudinais. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (2015), todo e qualquer comportamento que impeça ou prejudique a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades são considerados barreiras atitudinais à inclusão social das pessoas com deficiência. Sendo a área da Análise do Comportamento composta por diversas evidências científicas que fundamentam a eficácia e eficiência de intervenções comportamentais nos mais variados contextos, inclusive no âmbito escolar (ALBERTO; TROUTMAN, 2016). Por este motivo, entende-se que as intervenções comportamentais podem contribuir para a redução das barreiras atitudinais e promoção de acessibilidade atitudinal.

A solução que frequentemente aparece em discussões acerca dos desafios para a efetivação da inclusão é a conscientização (AMARAL, 2019; DA SILVA; CHELSKI; CANCIAM; SOUZA, 2020). Contudo, pouco se fala sobre como essa mudança de crenças e valores irá ocorrer. A realização de rodas de conversa e espaços para o diálogo seriam suficientes? Em uma perspectiva analítico-comportamental reitera-se a necessidade de algo mais. Além da criação de espaços para falar sobre, é imprescindível que se garantam oportunidades para a ação.

Para a análise do comportamento, falar sobre consciência, crenças e valores é falar de vários comportamentos diferentes, sendo que as regras e autoregras ganham um certo destaque. Regras são declarações do tipo “se... então...”, ou seja, são sentenças que descrevem uma determinada ação e as consequências da mesma. Um exemplo de regra é o seguinte, “se você ultrapassar o sinal vermelho, então você será multado”. Existem vários estudos a respeito da influência das regras na maneira de agir de uma determinada pessoa (BANACO, 1997; MATOS, 2001; PARACAMPO; ALBUQUERQUE, 2005, MAIO; SILVA, 2015) contudo, o que vale pontuar aqui é o fato de que as chances de seguir uma determinada regra aumentam quando os sujeitos observam que elas são condizentes com a realidade.

Em uma pesquisa recente Rosa (2019) utilizou um conjunto de regras dentro de uma intervenção comportamental para aumentar as interações sociais positivas entre estudantes com e sem deficiência. A intervenção consistiu em um jogo, no qual a turma foi dividida em equipes estrategicamente selecionadas e os estudantes foram informados das regras que estariam em vigor dentro um período previamente combinado. Durante esse período cada interação era consequenciada com pontuações e as equipes vencedoras recebiam itens escolares e poderiam colorir com canetinhas o placar. Mesmo após dois meses de a intervenção ter sido encerrada, ainda foi possível identificar melhoras nas interações sociais positivas na turma.

Um outro estudo, aponta uma estratégia comportamental como sendo bem sucedida para que professoras garantissem condições necessárias para a inclusão de uma criança com síndrome de Down (FREITAS; MENDES, 2008). As autoras realizaram um programa de formação com o objetivo de ensinar as docentes a analisarem os comportamentos inadequados, emitidos tanto pela aluna PAEE como também por seus pares, e criassem intervenções comportamentais efetivas.

Siqueira (2015), implementou um guia de orientações baseadas na Análise do Comportamento junto a professores de estudantes com TDAH do ensino fundamental. Os resultados obtidos a partir da comparação dos dados de inventários dos comportamentos de crianças e adolescentes (*Teacher's Report Form for Ages 6-18 – TRF* e *Child Behavior Checklist for Ages 6-18 – CBCL*) e protocolos de observação, antes e após das 28 semanas de intervenção. O autor identificou uma redução nos comportamentos de desatenção e hiperatividade, comportamentos que prejudicavam o desempenho acadêmico e social dos estudantes. Dentre as diversas estratégias comportamentais trabalhadas com os professores, destaca-se a diversificação do material utilizado, fracionar a carga de trabalho e evidenciar aspectos positivos no comportamento dos alunos (SIQUEIRA, 2015). Essas estratégias embasadas na Análise do Comportamento são

totalmente compatíveis com a proposta da educação inclusiva no que diz respeito a flexibilização e adaptação curricular, bem como, da valorização das potencialidades dos estudantes.

Um programa sobre os princípios da Análise do Comportamento foi realizado com profissionais da saúde e da educação que trabalham com crianças que apresentam comportamentos atípicos, como é o caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista e deficiência intelectual severa (YAZAWA, 2020). A autora define como comportamentos atípicos aqueles que oferecem algum risco para a saúde ou integridade da própria criança ou das pessoas que a cercam. Yazawa (2020) identificou que os comportamentos atípicos das crianças diminuíram depois que os profissionais passaram pela capacitação, sendo os resultados positivos mais evidentes para os profissionais da educação. Os comportamentos adequados mais frequentes dos profissionais depois da intervenção foram conversar, realizar atividades lúdicas, elogiar a atividade completa e a emissão de outro comportamento que não seja o considerado atípico (YAZAWA, 2020).

Dessa forma, intervenções baseadas na Análise do Comportamento podem capacitar os professores para uma atuação mais inclusiva, que garanta oportunidades de aprendizado e desenvolvimento saudável dos estudantes PAEE. A literatura analítico-comportamental é rica em estratégias para aumentar os comportamentos adequados e reduzir os inadequados, não apenas dos estudantes como também dos agentes educacionais que atuam na linha de frente da educação inclusiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando o panorama histórico sobre escolarização e a educação de pessoas com deficiência evidenciou que tais fenômenos não são naturais, inerentes a raça humana. Muito pelo contrário, são construtos históricos. Construtos estes que não estão prontos e acabados, mas continuam a se desenvolver. A transformação na maneira de pensar, sentir e se relacionar com os estudantes PAEE evidencia o quanto fatores socioambientais influenciam e são influenciados pela ação humana.

Entretanto, ainda que tenhamos hoje um arcabouço legal, filosófico e científico que aponte para a inclusão escolar, ela não é realidade para muitas pessoas com deficiência. Dentre os vários motivos que geram a exclusão na inclusão, a falta de capacitação docente se torna relevante, pois a maneira de conduzir as aulas pode garantir iguais condições de aprendizagem ou não. Sendo que o fato de não saber o que fazer diante de tal cenário, costuma aparecer como justificativa para a ausência de práticas inclusivas em suas rotinas.

Dessa maneira, através da Análise do Comportamento é possível explicar o porquê de comportamentos, sejam eles excludentes ou inclusivos, ocorrerem. Com base na identificação dos motivos pelos quais um determinado comportamento ocorre, pode-se propor estratégias comportamentais efetivas e eficientes, que serão capazes de transformar o contexto que favorece o comportamento inadequado.

Intervenções baseadas na Análise do Comportamento contribuem com a promoção da Educação Inclusiva, a partir do uso de tecnologias comportamentais que visem diminuir a frequência de práticas excludentes e aumentar a frequência de práticas inclusivas. Tais intervenções podem ser avaliadas, replicadas e até generalizadas.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Lucas Costa. Pessoa com deficiência: inclusão e acessibilidade na sociedade contemporânea. *Legis Augustus*, v. 12, n. 1, p. 33-52, 2019.
- ANGNES, Juliane Sachser et al. Um estudo sobre a educação do sujeito surdo na rede estadual de educação de Foz do Iguaçu-Paraná. *HOLOS*, v. 8, p. 338-354, 2016.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Libros tecnicos e científicos editora, 1981.
- ALBERTO, Paul; TROUTMAN, Anne C. *Applied behavior analysis for teachers*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall, 2006.
- BANACO, Roberto Alves. Auto-regras e patologia comportamental. *Sobre comportamento e cognição*, v. 3, p. 80-88, 1997.
- BATISTA, CAMILA PAVANETI. A percepção dos alunos com deficiência sobre a inclusão escolar: o que revelam as pesquisas. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. *Anais.*: São Carlos, 2013.
- BRASIL. INEP. (2017) *Censo Escolar da Educação Básica 2016*: Notas estatísticas. Brasília-DF.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Programa educação inclusiva: direito à diversidade*. 2003. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp> Acesso em: 03 nov. 2021.
- BRAZ-AQUINO, Fabíola de Sousa; FERREIRA, Ingrid Rayssa Lucena; CAVALCANTE, Lorena de Almeida. Concepções e práticas de psicólogos escolares e docentes acerca da inclusão escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 36, p. 255-266, 2016.
- BRITO, Elaine Rodrigues de. A inclusão do autista a partir da educação infantil: um estudo de caso em uma pré-escola e em uma escola pública no município de Sinop-Mato Grosso. *Eventos Pedagógicos*, v. 6, n. 2, p. 82-91, 2015. Disponível em <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1873/1422> Acesso em: 03 nov. 2021.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia; LIMA, Juliana Maria da Silva. As Formas de Comunicação e de Inclusão da Criança Kaiowá Surda na Família e na Escola: um Estudo Etnográfico1. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, p. 127-142, 2015.
- CAMPOS, Kátia Patrício Benevides; GLAT, Rosana. Procedimentos favoráveis ao desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Down numa classe comum. *Revista Educação Especial*, v. 1, n. 1, p. 26-40, 2016.
- DA SILVA CARVALHO, Brunna Stella; DO NASCIMENTO, Lilian Ferreira. O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina-PI. *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 53, p. 677-690, 2015.
- CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Educação Especial*, n. 27, p. 85-92, 2006.
- DA SILVA, Otto Marques. *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde, 1987.
- DOS SANTOS ALVES FERREIRA, Diana Regina; FERREIRA, Wímory de Andrade; OLIVEIRA, Marinalva Silva. Pensamento e linguagem em crianças com síndrome de Down: um estudo de caso da concepção das professoras. *Ciências & Cognição*, v. 15, n. 2, p. 216-227, 2010.

FETTBACK, Carin Schultze; BALDIN, Nelma. O contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: as vozes dos professores e dos familiares na rede municipal de ensino de Joinville (SC). *Revista online de Política e Gestão Educacional*, n. 17, 2014.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Prática Pedagógica e inclusão escolar: concepção dos professores de Educação Física. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, v. 16, n. 02, 2015. Disponível em <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/5558/3815> Acesso em: 03 nov. 2021.

HARRIS, Marvin. Cultural materialism and behavior analysis: Common problems and radical solutions. *The Behavior Analyst*, v. 30, n. 1, p. 37, 2007.

MAIO, Taimon Pires; SILVA, Rodrigo Sinnott. Comportamento governado por regras: um estudo de revisão sistemática da literatura. *Encontro: Revista de Psicologia*, v. 15, n. 22, p. 147-160, 2012. Disponível em <http://www.pgskroton.com.br/seer/index.php/renc/article/view/2486/2382> Acesso em: 03 nov. 2021.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer*. São Paulo, SP: Summus Editorial, 2004.

MARTIN, Garry; PEAR, Joseph. *Modificação de Comportamento: o que é e como fazer*. São Paulo: Rocca, 2009.

MATOS, Maria Amélia. Comportamento governado por regras. *Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva*, v. 3, n. 2, p. 51-66, 2001. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452001000200007 Acesso em: 03 nov. 2021.

MELO, Camila Muchon de; ROSE, Júlio César Coelho de. Sobrevivência das culturas em Skinner: um diálogo com o materialismo cultural de Harris. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 28, p. 119-128, 2012. Disponível em <https://revistaptpt.unb.br/index.php/ptp/article/view/264/223> Acesso em: 03 nov. 2021.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, p. 80-93, 2011. Disponível em <http://www.redalyc.org/html/1550/155021076006/> Acesso em: 03 nov. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *A escola e a inclusão social na perspectiva da educação especial*. 2017. Disponível em <http://sistemas7.sead.ufscar.br:8080/jspui/handle/123456789/2651> Acesso em: 03 nov. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista brasileira de educação*, v. 11, p. 387-405, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf> Acesso em: 03 nov. 2021.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf Acesso em: 03 nov. 2021.

PARACAMPO, Carla Cristina Paiva; DE ALBUQUERQUE, Luiz Carlos. Comportamento controlado por regras: revisão crítica de proposições conceituais e resultados experimentais. *Interação em psicologia*, v. 9, n. 2, 2005.

RAMOS, Valmor; BRAZIL, Vinicius; GODA, Ciro; BARROS, Thais; BOTH, Jorge. Autopercepção de competência pedagógica de professores de Educação Física no ensino inclusivo. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 21, n. 2, p. 123-134, 2013.

ROSA, Larissa Rodrigues. *Videomodelação e Good Behavior Game: intervenções comportamentais para promover interações sociais positivas entre crianças com e sem deficiência*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. Pará. 2019.

ROSA, Larissa Rodrigues; MENEZES, Aline Beckmann. Educational inclusion and social interaction: a literature review. *Trends in Psychology*, v. 27, p. 385-400, 2019.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de educação*, v. 8, n. 8, 2006. Disponível em <http://www.redalyc.org/html/349/34918628005/>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, 2009.

SILVA, Jose Amade et al. Inclusão é uma realidade! *Anais da Jornada Científica dos Campos Gerais*, v. 18, n. 1, 2020.

SCHNEIDER, Daniela Ribiero; LORENZO, Flora Moura. Programa ELOS – Construindo coletivos: Bases para sua aplicação. 2016. Disponível em: http://sgmd.nute.ufsc.br/content/portal-aberta-sgmd-2/e02_m18/tmp_print_preview.html. Acesso em: 03 nov. 2021.

SCHNEIDER, Roseléia; RAVASIO, Marcele Teixeira Homrich. Norbert Elias: contribuições para a inclusão do aluno com deficiência no Ensino Superior. *INTERFACES: Educação e Sociedade*, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em <http://local.cneesan.edu.br/revista/index.php/pedagogia/article/view/16/12>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SIQUEIRA, Alisson Rogério Caetano de. *Manejo comportamental em sala de aula para redução de comportamentos de desatenção e hiperatividade: orientação ao professor e implementação de guia de intervenção*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. 2015.

SKINNER, Burrhus F. The operational analysis of psychological terms. *Psychological Review*, v. 52, p. 270-277, 1945.

SOUZA, Marina Pereira et al. Habilidades sociais, interação social e a inclusão escolar de uma criança cega. *Revista Educação Especial*, v. 29, n. 55, p. 323-336, 2016. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313146769006>. Acesso em: 03 nov. 2021.

TAVARES, Ana Paula da Paz. *Educação especial no ensino superior: acessibilidade no processo de inclusão escolar, a partir de relatos de acadêmicos com deficiência*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2014. Disponível em <http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2014/ana-paula>. Acesso em: 03 nov. 2021.

TOURINHO, Emmanuel Zagury. Relações comportamentais como objeto da Psicologia: algumas implicações. *Interação em Psicologia*, v. 10, n. 1, 2006.

YAZAWA, Thais. *Manejo de comportamentos atípicos: avaliação de procedimentos de ensino de princípios básicos da Análise do Comportamento*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. São Paulo. 2020.

LARISSA RODRIGUES ROSA

<https://orcid.org/0000-0002-4962-280X>

Doutoranda em Pesquisa e Teoria do Comportamento pela Universidade Federal do Pará. Psicóloga. Docente da Faculdade Metropolitana da Amazônia, Belém/PA.

E-mail: larissarosa93@gmail.com

PRECONCEITO E VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NO CONTEXTO ESCOLAR: O DESAFIO DOS ALUNOS DA EEFM MÁRIO BARBOSA, RESIDENTES DAS ILHAS E DO BAIRRO DA TERRA FIRME, BELÉM/PA

PREJUDICE AND LINGUISTIC VARIATION IN THE SCHOOL CONTEXT: THE CHALLENGE OF SCHOOL MÁRIO BARBOSA STUDENTS, RESIDENTS OF THE ISLANDS AND TERRA FIRME, BELÉM/PA.

PREJUICIO Y VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EM EL CONTEXTO ESCOLAR: EL DESAFÍO DE LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA MÁRIO BARBOSA. HABITANTES DE LAS ISLAS Y DEL BARRIO DE TERRA FIRME, BELÉM/PA.

Rodrigo Souza Soares¹ e Vera Pimentel²

¹Tribunal de Justiça do Estado do Pará, Brasil

²Universidade da Amazônia, UNAMA, Belém/PA, Brasil

RESUMO: A pesquisa apresenta dados sobre o preconceito e a variação linguística na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Mario Barbosa, com alunos do Projeto Mundial do 6º ao 9º ano. O público alvo são estudantes que residem nas ilhas no entorno de Belém e no bairro da Terra Firme. A partir de um estágio realizado na escola, observou-se o preconceito sobre a fala dos alunos ribeirinhos e da periferia, além da variedade dialetal na comunidade escolar que possibilitou norte para a pesquisa. O instrumento para coletar dados foi questionário, pesquisa bibliográfica e observação participante, cujo resultado contribuiu para esclarecer a existência do preconceito linguístico e a interferência no ensino-aprendizagem, por meio do conhecimento sobre a fala de cada grupo e as variedades linguísticas existentes na escola de forma positiva.

PALAVRAS-CHAVE: variação linguística; preconceito linguístico; ensino-aprendizagem.

ABSTRACT: The research presents data on prejudice and linguistic variation in the State School of Elementary and Middle School Mario Barbosa, with students from the Mundial Project from 6th to 9th grade. The target audience are students residing on the islands around Belém and in the neighborhood of Terra Firme. From a stage at the school, we observed the prejudice about the speech of the riverside students and the periphery, as well as the dialectal variety in the school community that enabled the north to research. The instrument for collecting data was a questionnaire, bibliographical research and participant observation, whose results contributed to clarify the existence of linguistic prejudice and the interference in teaching-learning, through the knowledge about the speech of each group and the linguistic varieties existing in the school of positive form.

KEYWORDS: linguistic variation; linguistic prejudice; teaching-learning.

SOCIOLINGÜÍSTICA

A sociolinguística é um ramo da Linguística que estuda o uso da língua em meio às comunidades falantes, ou seja, trata das relações entre língua e sociedade, o comportamento linguístico de membros de uma mesma sociedade e como ele é determinado pelas relações sociais. É uma ciência autônoma que iniciou no século XX e teve como pioneiro o sociolinguista William Labov. Portanto, a sociolinguística trata das variações e mudanças linguísticas, bilinguismo, contato linguístico, línguas minoritárias, política e planejamento linguístico, entre outros. Para Camacho (2001, p. 50), "como a linguagem é, em última análise, um fenômeno social, fica claro, para um sociolinguista, que é necessário recorrer às variações derivadas do contexto social para encontrar respostas para os problemas que emergem da variação inerente ao sistema linguístico".

Camacho (2001) explica que a língua tem influência direta na causa e efeito de diversas áreas da vida dos seres humanos, pois, ela está tão ligada ao indivíduo que acaba fornecendo um conhecimento acerca dos falantes a partir da sua procedência. Logo, conclui-se que, não se pode entender o desenvolvimento de uma língua sem levar em conta a vida social da comunidade a

qual ela está inserida, pelo fato das comunidades serem plurilíngues, ou seja, possuem comportamentos linguísticos variáveis.

Calvet (2001) afirma que a linguística surge a partir de uma necessidade de sistematização de um estudo das línguas para explicar suas variações. Sendo assim, toda e qualquer variável linguística parte de um grande estudo fundamentado em pesquisas de teóricos linguistas.

Portanto, levando em consideração que o público alvo foi adolescentes advindos de regiões diferenciadas e partindo do princípio que os dialetos diferenciam de acordo com as comunidades, o conceito de sociolinguística nos ajuda a entender como ocorrem tais variações.

Um das maiores afirmações da sociolinguística é que a língua passa por variações e essas decorrem na fala dos indivíduos e que se forem analisadas serão facilmente percebidas. Portanto, as variações linguísticas são uma realidade voltada à vida social dos indivíduos e para compreendê-la melhor é necessário que se lute contra a obrigação de uma língua padrão, pois "uma das funções da sociolinguística é correlacionar as variações existentes na expressão verbal, as diferenças de natureza social, compreendendo cada domínio o linguístico e o social, como fenômenos estruturados e regulares". Camacho (2007, p. 50).

O QUE FALAMOS, E COMO FALAMOS

A língua é considerada viva e dinâmica e está sujeita às variações dentro de diversos contextos, como: social, cultural, regional, entre outros. Bagno (2006) desmistifica em sua obra "Preconceito Linguístico" os principais mitos acerca do monolinguismo que ainda é muito debatido no país. A insistência em querer igualar o português brasileiro ao português de Portugal é um dos motivos que mais interferem na aceitação das variações do português falado no Brasil. Há uma grande confusão entre língua e gramática normativa, ou seja, o analfabeto funcional conhece a língua falada e ao ter contato com a escrita, a partir do uso da gramática normativa, sente extrema dificuldade, pois as inúmeras normas e regras lhe causam estranheza.

A norma culta não garante nada além no conhecimento gramatical e tal fato não é sinônimo de ascensão social. O modo como falamos pode dizer muito sobre nós, como faixa etária, região etc., porém, ainda sim, o preconceito está impregnado na cultura, principalmente em relação à região geográfica. Os sulistas e sudestinos têm uma visão turva do norte e nordeste, por considerarem regiões atrasadas, tendem a acreditar que a linguagem falada nestas regiões é "errada", por ser diferente do que lhes é considerado "correto". Nota-se certa disputa entre os indivíduos acerca de quem fala melhor, quem sabe mais a língua, baseados nas normas gramaticais, o que possibilita que a discriminação seja encarada com tamanha naturalidade entre esses falantes. Torna-se necessário entender que o "erro", segundo a gramática normativa, não interfere no entendimento da fala e não diminui o cognitivo do aluno, é apenas um desvio prescritivo.

Então, torna-se fundamental desconstruir o preconceito linguístico, conscientizando-se de que cada falante nativo de uma língua é um usuário competente dela, além de aceitar a ideia de

que não existe erro de português. Outro detalhe importante é reconhecer que o que a gramática tradicional chama de erro são, na verdade, fenômenos, pois toda língua, apesar de ser o elemento principal de interação de uma comunidade, muda e varia constantemente.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Ao se abordar língua ou idioma de uma comunidade pode-se inferir que esta é mutante, seja no âmbito nacional ou pessoal. O modo de falar de cada grupo linguístico possui um tipo específico de variação, por isso a língua está se renovando a cada momento, com as palavras evoluindo, readaptando-se, saindo de "moda" e voltando ao uso.

A variação linguística ocorre quando dois indivíduos que falam a mesma língua usam termos diferentes em um mesmo contexto. Analisemos o texto abaixo:

Samba do Arnesto¹

O Arnesto nos convidou pra um samba, ele mora no Brás
 Nós fumos, não encontremos ninguém
 Nós voltemos com uma baita de uma reiva
 Da outra vez, nós num vai mais
 Nós não semos tatu!

O Arnesto nos convidou pra um samba, ele mora no Brás
 Nós fumos, não encontremos ninguém
 Nós voltemos com uma baita de uma reiva
 Da outra vez, nós num vai mais
 No outro dia encontremo com o Arnesto
 Que pediu desculpas, mas nós não aceitamos
 Isso não se faz, Arnesto, nós não se importa
 Mas você devia ter ponhado um recado na porta

O Arnesto nos convidou pra um samba, ele mora no Brás
 Nós fumos, não encontremos ninguém
 Nós voltemos com uma baita de uma reiva
 Da outra vez, nós num vai mais
 No outro dia encontremo com o Arnesto
 Que pediu desculpas, mas nós não aceitamos
 Isso não se faz, Arnesto, nós não se importa
 Mas você devia ter ponhado um recado na porta
 Um recado assim ói: "Ói, turma, num deu pra esperá
 Ah, duvido que isso num faz mar, num tem importância
 Assinado em cruz porque não sei escrever"
 Arnesto

No "Samba do Arnesto" são utilizadas palavras comuns, com características próprias de grau de instrução. Todavia, algumas pessoas desconhecem que cada indivíduo falante da Língua Portuguesa tem as suas particularidades quanto à linguagem, levando-se em consideração o contexto social, o regional e cultural. A variação linguística, de acordo com Bagno (2006), parte do

¹ Adoniran Barbosa – Samba do Arnesto (1955) - Fonte: <http://vagalume.uol.com.br/adoniran-barbosa/samba-do-arnesto.html> (Acesso: 05 maio 2018).

princípio de que a língua é viva e que tudo aquilo que se contrapõe a esta condição está morto, ultrapassado. Por isso, a gramática normativa é considerada pelo autor como um igapó, "(...) um terreno alagadiço à margem da língua. Enquanto a água do rio/língua por estar em movimento se renova incessantemente, a água do igapó/gramática normativa envelhece e só se renovará quando vier a próxima cheia (...)" (BAGNO, 2006, p. 10). Com essas considerações, se constrói a diferença entre a dinâmica da língua/rio e o apego às normas/igapó da língua culta, que são guardadas de maneira conservadora, preconceituosa e prejudicial à vida social. Para Guy (2006), a percepção sobre a diversidade linguística não está ligada, basicamente, às teorias constituídas a partir das pesquisas realizadas na área sociolinguística, mas também pelo convívio em meio a outras culturas e regiões. Contudo, esse mesmo convívio ocasiona a ilusão de que a linguagem utilizada pelo outro é tida como "incorreta" em relação a de um grupo específico.

O autor aborda o quanto a diversidade linguística é importante para uma língua e que ainda que seja o foco de pesquisas sociolinguísticas, tais pesquisas não se fazem necessárias para que consigamos perceber a existência das variedades. Ou seja, basta a experiência de mundo, o convívio com o outro para que se possa notar as variações que ocorrem em diversos aspectos, como já foi visto anteriormente.

O PRECONCEITO A PARTIR DA FALA

O preconceito linguístico surge a partir das variações linguísticas existentes em um idioma. Associado a aspectos históricos, culturais e sociais de um determinado grupo, esse preconceito é considerado um importante motivador da exclusão social. No Brasil, o preconceito linguístico é facilmente percebido quando grupos se consideram superiores a outros pela maneira de falar, já abordado antes. Um exemplo disso são os falares dos sulistas em relação aos nortistas e nordestinos, pois, apesar de usarem o mesmo idioma, estes apresentam peculiaridades regionais muito características. Ressalta-se que, essas peculiaridades podem ocorrer, inclusive, no próprio estado e cidade que a comunidade linguística está inserida. Segundo Possenti (1996), o preconceito linguístico é muito maior dentre falantes de uma mesma língua, por diversas razões, como ele cita na passagem acima. Na visão do autor, esses indivíduos dificilmente aceitam uma linguagem diferente da sua, visto que todos utilizam o mesmo idioma.

É importante que se saiba reconhecer as variedades da língua, a fim de se banir os julgamentos por parte dos falantes, diga-se, de mais prestígio. Em todas as comunidades linguísticas ocorrem variações e torna-se necessário considerar que nenhuma língua é falada da mesma maneira em todos os lugares. Parte desse preconceito ocorre porque o ensino no Brasil consiste em seguir uma gramática normativa que rege as normas do Português utilizado em Portugal, desconsiderando as variedades que ocorrem na língua nas regiões do país. Portanto, o "falar bem" acaba se tornando um trunfo para parte da sociedade brasileira, possibilitando a discriminação com o outro, menos favorecido.

Por meio dos seguidores preconceituosos da norma culta, um sujeito é julgado inteligente ou não, a partir do seu modo de falar, a partir da linguagem utilizada. E sendo a sociedade brasileira preconceituosa, quando se leva em consideração a fala, não há diferença. Sobretudo, é papel da escola e do professor fazer com que os alunos aceitem as diferenças dialetais, possibilitando entender o porquê e como ocorrem.

O CONFRONTO DE CULTURAS, O PRECONCEITO E O BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Mário Barbosa, situada no bairro da Terra Firme, na cidade de Belém do Pará, alvo da pesquisa de campo dessa investigação, recebe alunos ribeirinhos da região amazônica no entorno de Belém. Por estar inserida em um dos bairros periféricos da cidade, os alunos da região e os alunos ribeirinhos, possuem suas comunidades linguísticas, com falares diferenciados, a partir do uso de termos próprios provenientes destas culturas. Logo, quando há no mesmo local (no caso na escola), duas culturas que se fazem presentes em suas marcas oratórias notam-se um impasse de qual comunidade fala "mais certo ou errado", gerando o que se chama de preconceito linguístico. Isso ocorre em função do desconhecimento da cultura do outro, visto que a variação linguística sempre vai existir e as expressões diferenciadas surgem por meio da diversidade de cada região.

Durante o período de estágio do autor, em questão, percebeu-se que havia necessidade de se fazer algo, já que o preconceito em torno da fala é muito grande, como qualquer outro, seja por raça ou gênero etc. É extremamente prejudicial para qualquer pessoa, a não aceitação por um grupo de uma determinada sociedade, pois, tal fato pode causar problemas psicológicos irreversíveis. Observou-se que a exclusão está bem inserida na comunidade escolar, cujos alunos da periferia tendem a acusar os alunos ribeirinhos de qualquer ato errôneo no interior da instituição, usando, inclusive, o termo "ribeirinho", dito de forma pejorativa, como se eles não fizessem parte da comunidade escolar.

Logo, notou-se que o *bullying* é muito presente naquele ambiente escolar, principalmente em relação à fala e alguns termos que esses indivíduos trazem de suas culturas. Pelo fato de ir e vir todos os dias de suas localidades específicas, os alunos passaram a se isolar em grupos segregados dentro e fora da escola. Percebe-se que alguns estudantes evitam falar perto de outros que não fazem parte da mesma "comunidade", ficam com receio de se expressar em público e até mesmo de interagir em sala de aula. Com tanto preconceito em um mesmo local, a evasão escolar é alta e a maioria acaba desistindo de frequentar a escola por não suportar tal situação.

Por outro lado, há os alunos da periferia, que pertencem a uma comunidade violenta, que não possuem incentivos por parte da família para estudar. Em alguns casos, os próprios pais acham "que o estudo é uma perda de tempo", e assim percebe-se a injusta realidade desses indivíduos, cujo acesso à marginalidade, drogas, bebidas e prostituição muitas vezes acabam sendo as únicas opções para eles devido à realidade vivida na comunidade. Como em qualquer bairro periférico

de Belém, alguns adolescentes lidam com a violência dentro de casa, à convivência com presidiários, a influência dos gostos musicais que incentivam um linguajar marginalizado perante a sociedade, como: rap/funk fazem parte do cotidiano desses seres humanos. Assim como os alunos ribeirinhos, que enfrentam o preconceito linguístico e outros pré-julgamentos, os alunos da periferia também sofrem discriminação, não sendo perceptível por eles, por estarem dentro de sua própria comunidade linguística. Como diz Tarallo (1985, p.5), “tudo aquilo que não pode ser prontamente processado, analisado e sistematizado pela mente humana provoca desconforto”.

Contudo, surgiu uma inquietação a partir da observação de que, se os alunos da periferia também sofrem preconceito linguístico, por que o praticam? O que pode ser feito para amenizar essa situação?

A PESQUISA

O presente artigo apresenta um estudo de caso sobre variação linguística, realizado em uma escola pública estadual, localizada no bairro da Terra firme, na cidade de Belém – PA, que atende a um público diversificado de moradores das comunidades locais e das regiões das ilhas no entorno de Belém. Foi desenvolvido em duas etapas, com a primeira em pesquisa bibliográfica, através de consulta de livros, artigos, monografias e *sites* de pesquisa que possibilitou obter um maior conhecimento e entendimento acerca do tema escolhido, facilitando o processo de análise e de coleta de dados. A segunda etapa, como pesquisa de campo, possui abordagem quali-quantitativa, exploratória/descritiva que envolve métodos qualitativos, os quais tentam entender o comportamento dos envolvidos e métodos quantitativos, em que se investiga estatisticamente um problema para entender a sua dimensão. Foram aplicados 02 questionários, o primeiro, socioeconômico-cultural, com o intuito de se conhecer os alunos estudados e o segundo, que trata da variação e preconceito linguístico, para buscar entender o quanto o preconceito está inserido naquele meio. Selecionou-se 12 alunos do Projeto Mundial, projeto este desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com a Fundação Roberto Marinho. O projeto, em questão, tem como objetivo a aceleração da aprendizagem, para àqueles alunos que estão fora da faixa etária no ensino regular, possibilitando que terminem o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano em 24 meses. Logo, foram entrevistados 06 alunos moradores das ilhas no entorno de Belém (ribeirinhos) e 06 alunos residentes no bairro da Terra Firme, a fim de analisar o comportamento acerca da variedade linguística que se faz presente na comunidade escolar.

Optou-se pela turma do Projeto Mundial por ser uma turma desafiadora, os alunos que a compõem, são alunos que estão fora do ensino regular e da faixa etária padrão. Esses alunos possuem um déficit muito grande em relação ao ensino-aprendizagem pela falta de professores que estimulem essa formação de forma positiva. Um dos grandes desafios dos professores do projeto é fazer com que os alunos fiquem atentos às aulas, pois a maior parte são aulas em vídeo, para que possam obter um bom rendimento ao longo do ano.

Pelo fato das turmas serem compostas por alunos de idades distintas, a socialização fica comprometida, visto haver estudantes com doze e treze anos de idade, que convivem com outros de mais idades, entre dezesseis, dezessete e até dezoito anos, cujos conceitos e contextos acabam em conflitos internos. O pré-julgamento e o *bullying* são notáveis em diversos momentos na turma, a não aceitação da cultura do outro e a negação de sua própria identidade cultural acarretam problemas no desenvolvimento da turma, além das mazelas sociais que advêm da periferia, principalmente a violência que se mantém viva na turma.

Por esses e outros conflitos e situações problemáticas, a turma do Mundiari é conhecida como “turma problema”. Logo, é um desafio para a comunidade escolar, pois não podem ser excluídos e sim incluídos para que se possa mudar a realidade do ensino público e dos projetos de aceleração, que são necessários, porém muitas vezes possuem um olhar de menosprezo pelos docentes e técnicos da escola.

Os alunos convidados para a participação da pesquisa são alunos que possuem baixo rendimento escolar, problemas de socialização e retração, dificuldades de falar em público, ler em voz alta e até de responder a frequência escolar. São alunos que se envolvem em conflitos constantes e usam da força bruta para impor a suas opiniões e modo de ser perante outros, principalmente para com os mais novos e os das regiões das ilhas, por serem retraídos e com receio de se expor na escola e sofrer represálias.

Percebe-se no perfil dos estudantes pesquisados, que dificilmente os pais ou responsáveis visitam a escola, não fazem acompanhamento de suas atividades escolares, pais que se mantêm ocupados em suas rotinas de trabalho ou casa, sem tempo para acompanhar o desenvolvimento escolar de seus filhos. São adolescentes ociosos ou trabalhadores que não possuem o hábito de estudar em casa e veem a escola como diversão ou qualquer outra concepção, menos como um espaço de formação pessoal e intelectual, deixando a desejar nas avaliações e no ensino-aprendizagem.

A pesquisa iniciou-se com doze alunos, separados em subgrupos para melhor avaliá-los e fazer uma observação mais concreta de seus perfis. Dos alunos residentes no bairro próximo da escola, temos uma menina de 14 anos e cinco meninos (um de 13, um de 14 e três alunos de 15 anos), que possuem um perfil bastante promissor, pois apresentam interesse pelo estudo, porém não conseguem concretizá-lo, por haver barreira social e cognitiva que os impede de realizar essa atividade. Veem a escola como válvula de escape, a violência doméstica e a violência da própria comunidade acabam sendo refletidas em seus comportamentos na instituição de ensino.

Apesar de serem alunos rodeados de pessoas, são carentes de carinho e afeto, mal interpretados e julgados por membros da comunidade escolar, pois possuem problemas sociais até mesmo dentro de suas próprias residências, como drogas, gravidez precoce, falta de estrutura familiar, falta de incentivo para levar os estudos a sério, jovens que precisam de limites e responsabilidade para com a escola. Em contrapartida os alunos da região das ilhas, foram duas meninas (de 14 e 15 anos) e quatro meninos (dois de 14 e dois de 15 anos), cujo perfil diverge dos outros alunos da comunidade, pois possuem como principal fonte de renda a agricultura e a pesca.

Convivem muito com a natureza e apresentam um perfil sócio cultural diferente, não só na cultura, mas também na fala, no modo de agir e nos costumes. Em suas comunidades são alunos falantes e interacionistas, diferente do que apresentam na escola, onde são retraídos, tímidos e receosos. Por conta desse comportamento inseguro e divergente, acabam sofrendo violência e *bullying* dos outros alunos, o que culmina com a evasão escolar, pela não aceitação dos outros alunos e até mesmo dos próprios funcionários. Há uma discriminação pela cultura diferenciada da comunidade urbana em torno da escola, para algumas pessoas, pois o que é diferente, nem sempre é bem aceito.

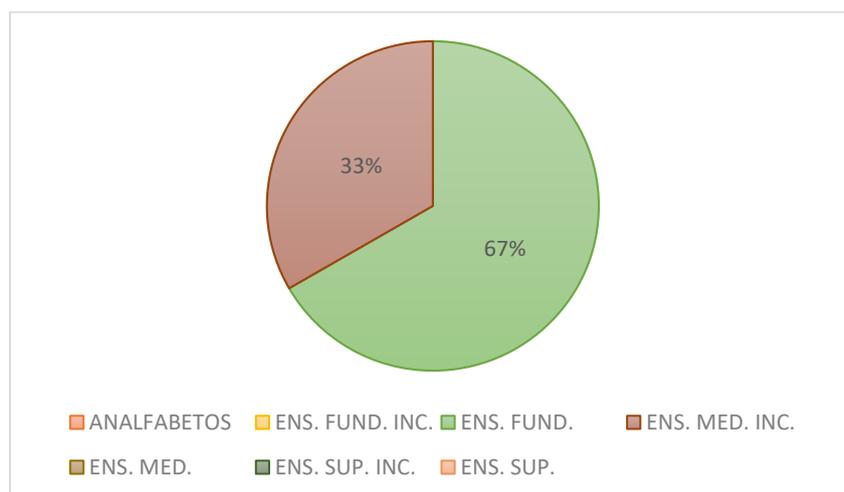
Posteriormente, por meio da pesquisa de campo, iniciou-se a observação do comportamento dos alunos alvo e dos funcionários em relação a estes alunos, o que se trata de uma “observação participante” que, segundo Marconi e Lakatos (2011, p.79) é quando o pesquisador entra em contato com os membros do grupo pesquisado e participa das atividades normais do mesmo. Ou seja, o pesquisador se infiltra no grupo a ponto de fundir-se aos seus membros e participa de suas atividades, tem como objetivo conquistar a confiança do grupo para que um melhor desempenho da pesquisa, sendo claro quanto aos seus objetivos.

Além disso, estabeleceu-se um bate-papo entre os alvos da pesquisa sobre o preconceito linguístico dentro do ambiente escolar, a fim de se verificar se há preconceito, de que forma ocorre e o que é ou deveria ser feito para conter esses atos. Em seguida, aplicou-se os dois questionários aos alunos contendo 09 e 15 questões diretas, objetivas e subjetivas, respectivamente, além de uma conversa com alunos, professores do projeto Mundiar e técnicos em educação. Com base nos dados coletados via questionários e conversas realizadas, iniciou-se uma análise comentada não só estatisticamente, como qualitativamente, por meio dos fenômenos identificados para tais situações, com as respostas apresentadas em gráficos. Mediante essas análises, os pesquisadores fizeram suas considerações, para então comparar os dados a fim de que se possa sugerir soluções para os problemas encontrados na investigação.

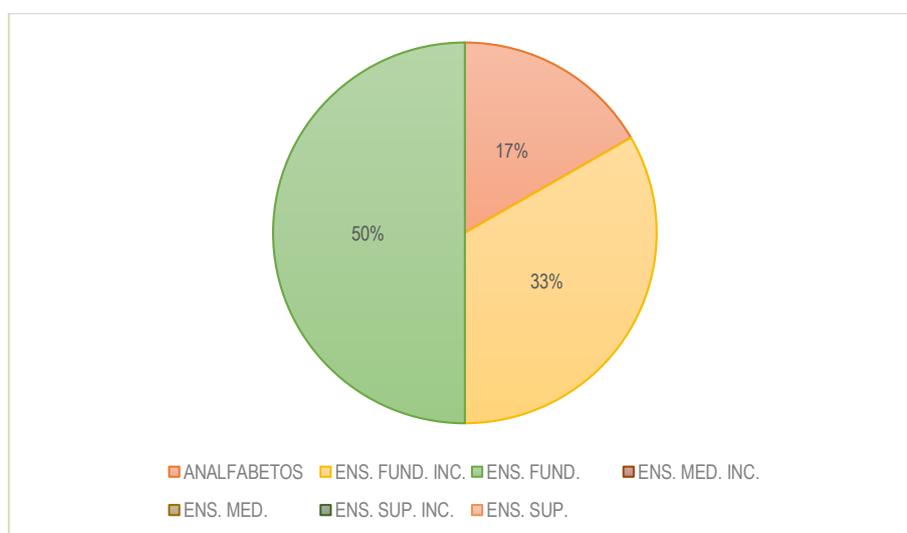
DADOS DA PESQUISA: RESULTADO OBTIDO COM A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Questões do questionário socioeconômico e suas análises.

01 - A questão trata do nível de escolaridade dos pais dos alunos. Aplicada com o intuito de coletar dados para análise de possível influência e/ou incentivo dos pais em relação aos estudos dos filhos.

Gráfico 1: Nível de Escolaridade dos pais (Terra Firme)

Fonte: dados da pesquisa 2018.

Gráfico 2: Nível de escolaridades dos pais (Ribeirinhos)

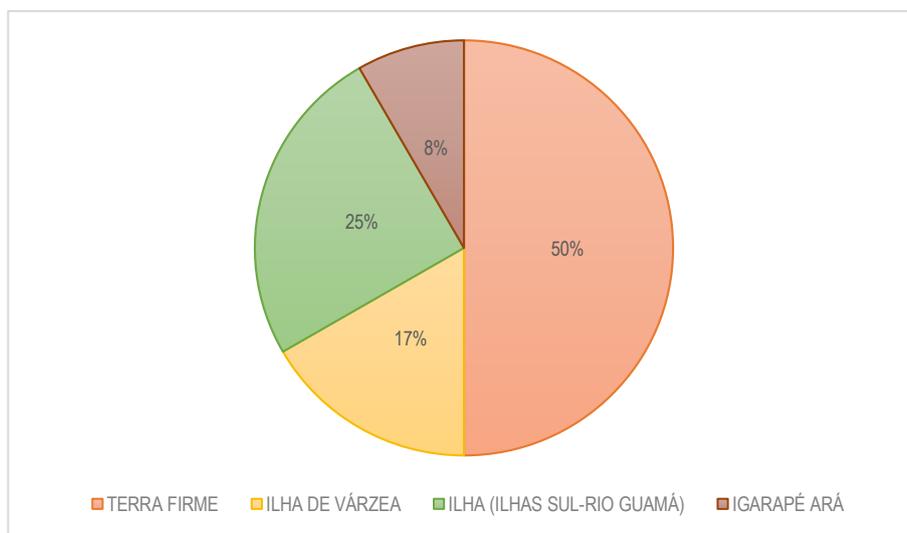
Fonte: dados da pesquisa 2018.

De acordo com os dados apresentados nos gráficos 1 e 2, há um pai analfabeto, que por viver e nascer nas ilhas, possui pequena possibilidade de acesso à educação. Essa é uma cultura que valoriza o trabalho, a mão de obra, agricultura e a pesca, meio de sobrevivência, sem o mínimo de instrução para fazer o acompanhamento dos filhos na escola.

De acordo com os dados, tantos dos alunos da periferia quanto dos alunos ribeirinhos, os pais possuem o Ensino Fundamental completo, logo se entende que muitos desses pais não fazem o acompanhamento dos filhos na escola, por desconhecerem as disciplinas no cotidiano dos alunos. Para os pais que possuem o Ensino Médio completo e que residem na cidade de Belém, talvez por conta do trabalho, dia corrido, não se fazem presentes na vida estudantil dos alunos, tanto na escola, quanto em casa. Logo, com os resultados apresentados, pode-se notar que os pais dos alunos da comunidade tiveram mais acesso aos estudos que os pais dos alunos das ilhas.

02 – A questão trata da localidade em que residem os alunos, para que se tenha conhecimento dos locais de onde vieram e o processo de separação dos grupos: ribeirinho e terra firme.

Gráfico 3: Quanto à localidade onde moram.

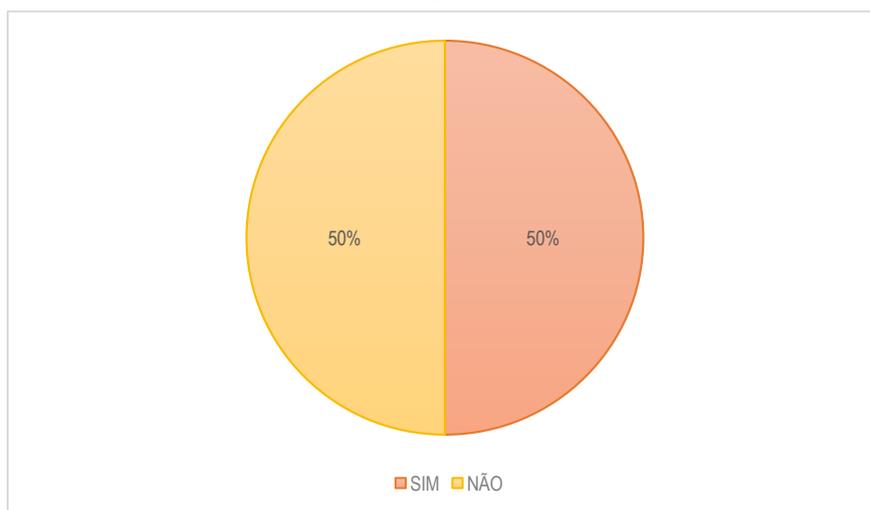


Fonte: dados da pesquisa 2018.

De acordo com o gráfico 3, percebe-se que a maioria dos alunos residem no bairro da Terra Firme e moram no entorno, convivem a maior parte do tempo na escola, porém estão muito próximos da violência que assola a comunidade. Dos ribeirinhos, dois alunos moram na ilha da Várzea, três residem na Ilha Sul e um em Igarapé Ará.

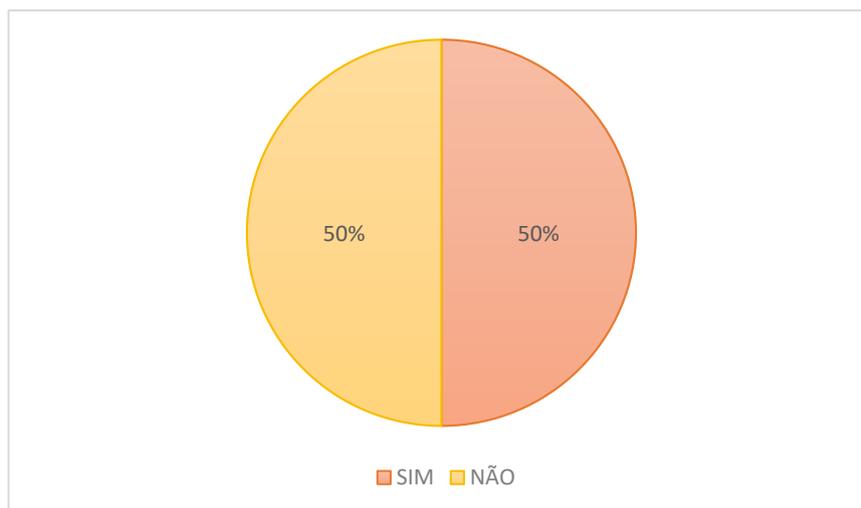
03 – A questão pede a opinião dos alunos em relação ao preconceito no Brasil para quem não fala a língua padrão.

Gráfico 4: Na sua opinião, há preconceito no Brasil em relação a quem não fala a língua padrão? (Terra Firme)



Fonte: dados da pesquisa 2018.

Gráfico 5: Na sua opinião, há preconceito no Brasil em relação a quem não fala a língua padrão? (Ribeirinhos)



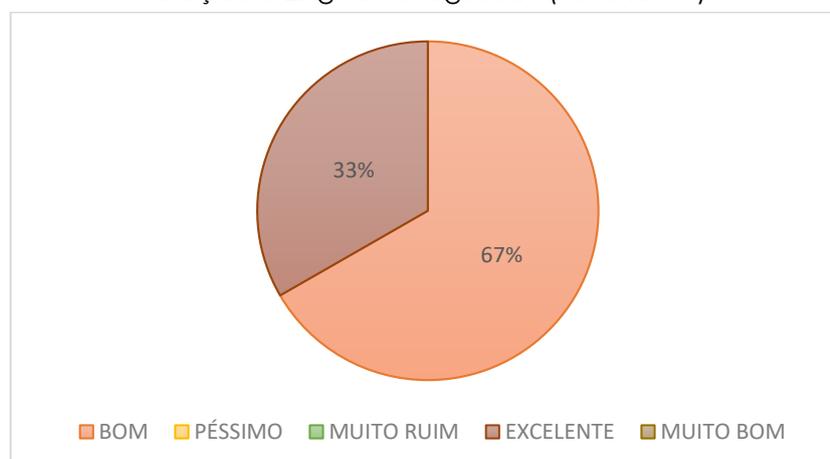
Fonte: dados da pesquisa 2018.

Nos gráficos 4 e 5, tanto os alunos do bairro quanto os ribeirinhos ficaram bem divididos em 50% para sim e 50% para não. Houve uma breve explanação sobre o que é preconceito linguístico para fins de explicação, porém talvez nem todos tenham prestado atenção ou não tenham tido vivenciado uma situação de preconceito linguístico acreditando que realmente não ocorra no país.

Questões do questionário sociolinguístico e suas análises.

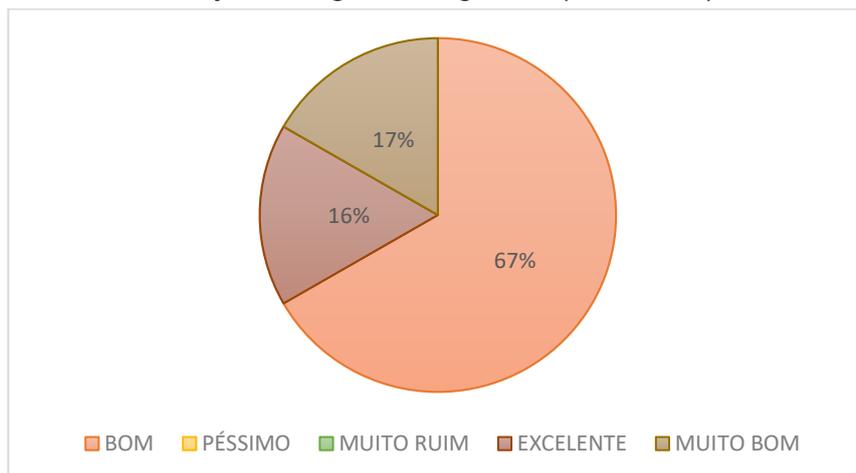
01 – Na pesquisa sociolinguística, questiona-se ao aluno o que ele acha de sua fala em relação à Língua Portuguesa.

Gráfico 1: O que você acha da sua fala em relação à Língua Portuguesa? (Terra Firme)



Fonte: dados da pesquisa 2018.

Gráfico 2: O que você acha da sua fala em relação à Língua Portuguesa? (Ribeirinhos)

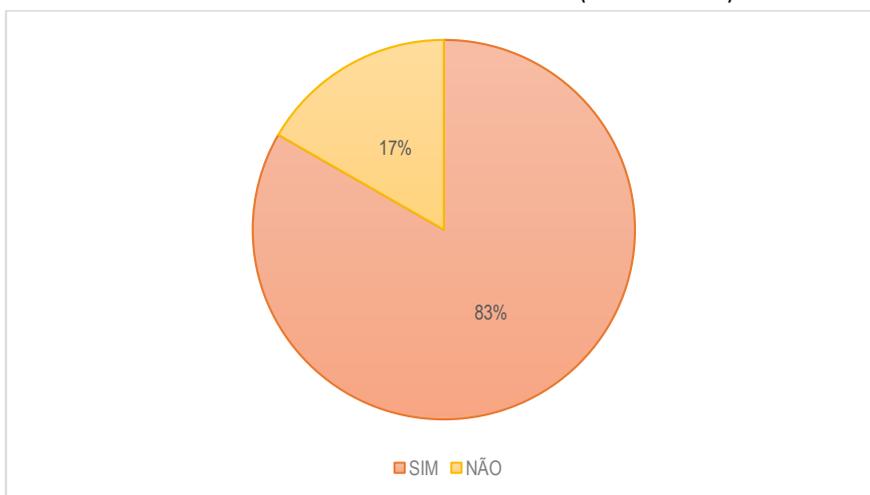


Fonte: dados da pesquisa 2018.

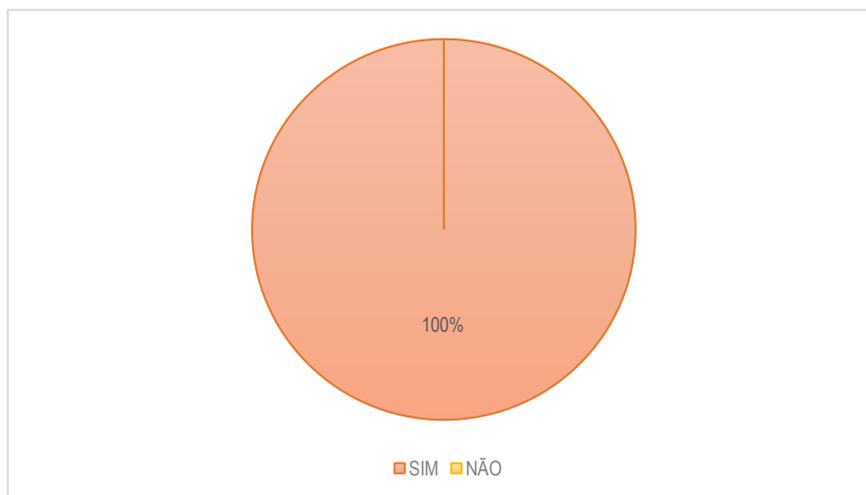
De acordo com os gráficos 1 e 2, 67% alunos do bairro da Terra Firme se dizem bons falantes da Língua Portuguesa e 33% se consideram excelentes falantes da língua. Já os alunos residentes nas ilhas, 67% se dizem bons falantes, 17% responderam que são muito bons e 16% se consideram excelentes.

02 – Tem alguma (s) palavra (s) que você conhece de uma forma e muitos falam de outra forma? Quais?

Gráfico 3: Existe palavras que você conhece de uma forma e muitos falam de outra? (Terra Firme)



Fonte: dados da pesquisa 2018.

Gráfico 4: Existem palavras que você conhece de uma forma e muitos falam de outra? (Ribeirinhos)

Fonte: dados da pesquisa 2018.

Tabela 1: Palavras pronunciadas de forma diferente.

TERRA FIRME	RIBEIRINHOS
CALVÃO	CALVÃO
CHICRETE	CHICRETE
FALANO	CELVEJA
FRECHA	FRECHA
	TORDA

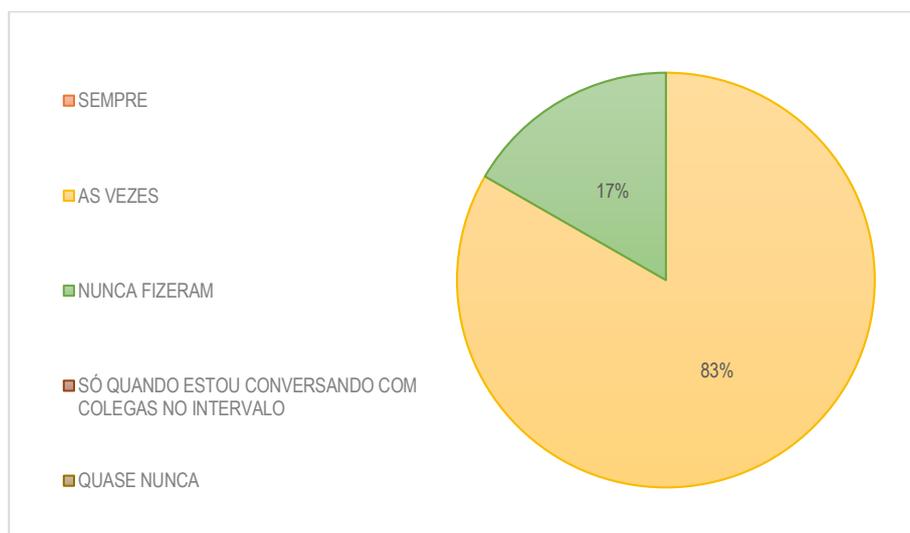
Fonte: dados da pesquisa 2018.

Percebe-se a partir dos dados dos gráficos 3 e 4 e da tabela acima, que uma grande maioria dos alunos já ouviram palavras mencionadas por outras pessoas de outras formas, como as citadas acima. Entre os estudantes da Terra Firme, uma única aluna informou que já ouviu as palavras: *chicrete* e *frecha*, quanto aos meninos, apenas 17% diz nunca ter ouvido tais palavras de maneira diferente das que conhece, enquanto que os outros afirmaram que ouviram: *chicrete*, *falano*, *calvão* e *frecha*.

Quanto aos ribeirinhos, todos afirmaram já ter escutado palavras que conhecem de uma forma, sendo pronunciadas por outras pessoas de maneira diferente, como por exemplo as alunas que disseram já ter escutado: *torda* e *frecha*, já os meninos ouviram: *calvão*, *celveja*, *torda*, *chicrete* e *frecha*.

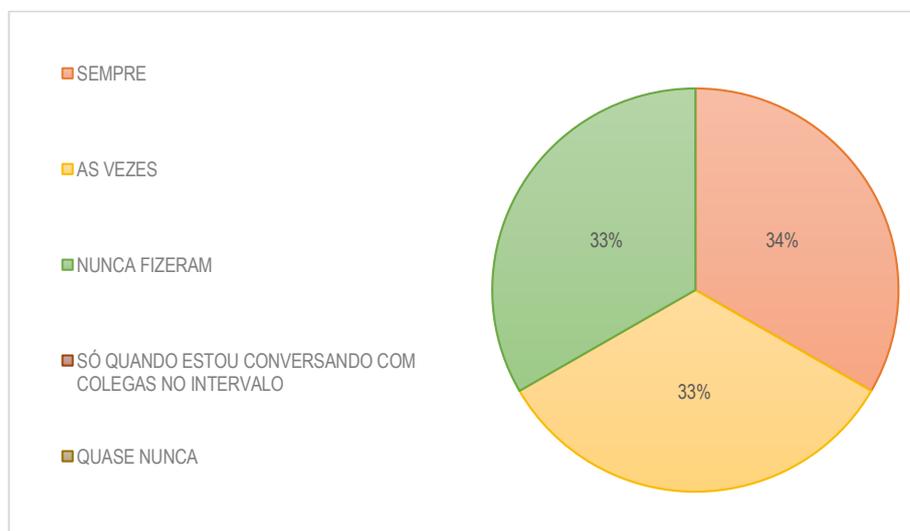
03 – Os professores fazem correções quanto a sua forma de falar?

Gráfico 5: Os professores fazem correções quanto à sua forma de falar? (Terra Firme)



Fonte: dados da pesquisa 2018.

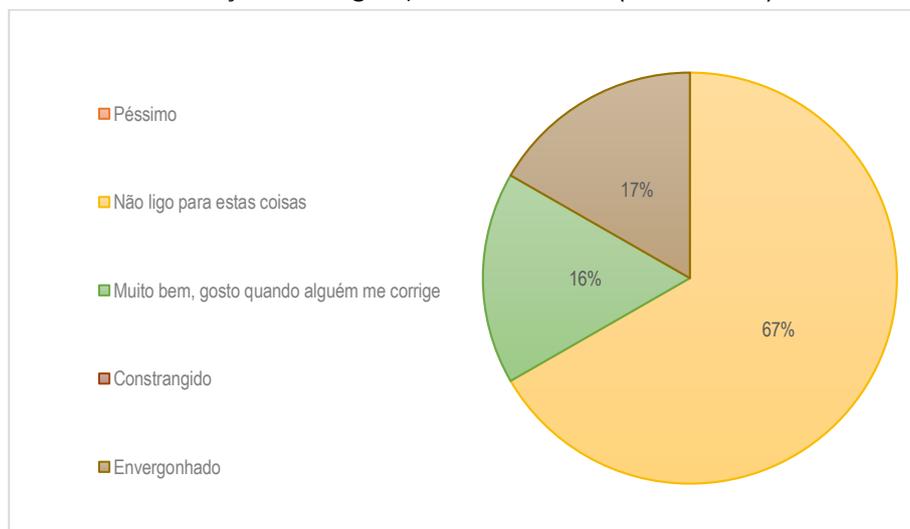
Gráfico 6: Os professores fazem correções quanto à sua forma de falar? (Ribeirinhos)



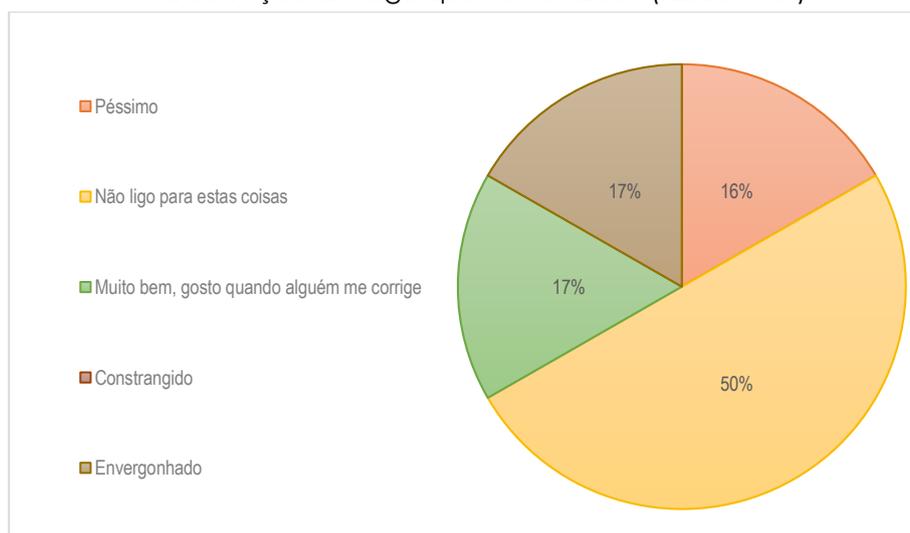
Fonte: dados da pesquisa 2018.

Quando questionados se os professores costumam fazer correções sobre suas falas, de acordo com os gráficos 5 e 6, 83% dos alunos da Terra Firme, 83% às vezes são corrigidos e outros 17% afirmaram nunca terem sido corrigidos por professores. Quanto aos ribeirinhos, estão bem divididos entre 34% que sempre sofrem correção, 33% às vezes e 33% nunca foram corrigidos.

04 – Como você se sente quando alguém faz uma correção de algo que você falou?

Gráfico 7: Como você se sente quando alguém faz uma correção de algo que você falou? (Terra Firme)

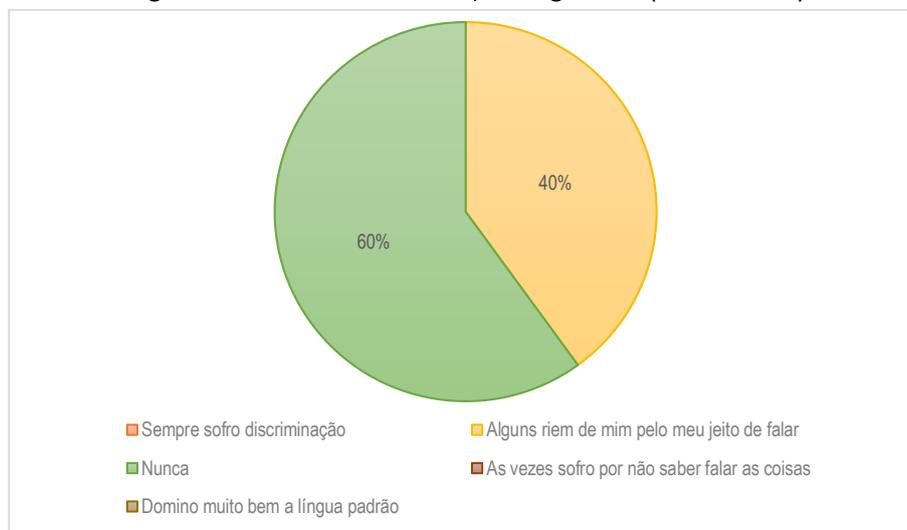
Fonte: dados da pesquisa 2018.

Gráfico 8: Como você se sente quando alguém faz uma correção de algo que você falou? (Ribeirinhos)

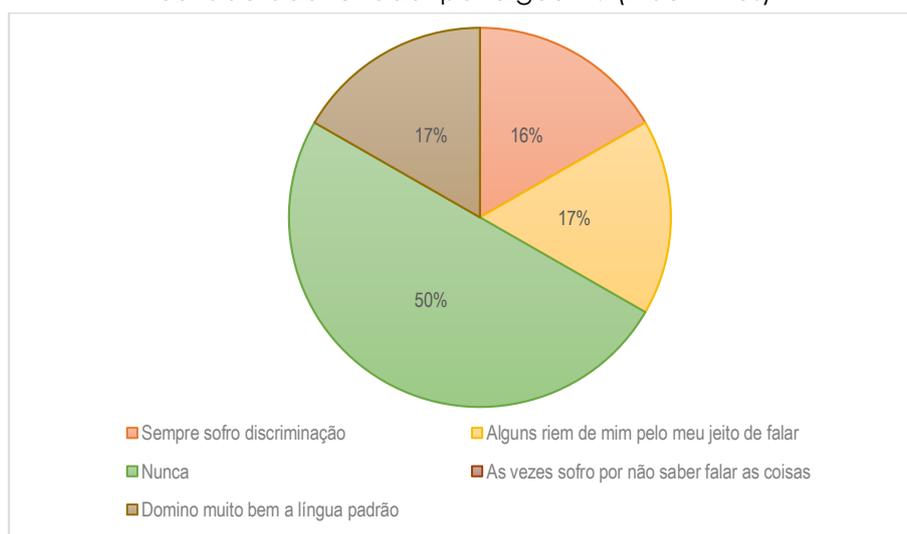
Fonte: dados da pesquisa 2018.

Como se pode ver nos gráficos 7 e 8, 67% dos estudantes da Terra Firme e 50% dos ribeirinhos dizem não se importar quando têm a fala corrigida. 17% dos alunos da periferia dizem sentirem-se envergonhados, porém outros 16% dizem gostar, pois encaram como uma crítica construtiva. Entre os ribeirinhos, além dos que dizem não se importar, 17% declararam se sentirem bem, 17% disseram que se sentem constrangidos e 16% restante afirmaram sentirem-se péssimos com a situação.

05 - Você já sofreu algum preconceito por ter falado algo considerado "errado" por alguém?

Gráfico 9: Já sofreu preconceito por ter falado algo considerado "errado" por alguém? (Terra Firme)

Fonte: dados da pesquisa 2018.

Gráfico 10: Já sofreu preconceito por ter falado algo considerado "errado" por alguém? (Ribeirinhos)

Fonte: dados da pesquisa 2018

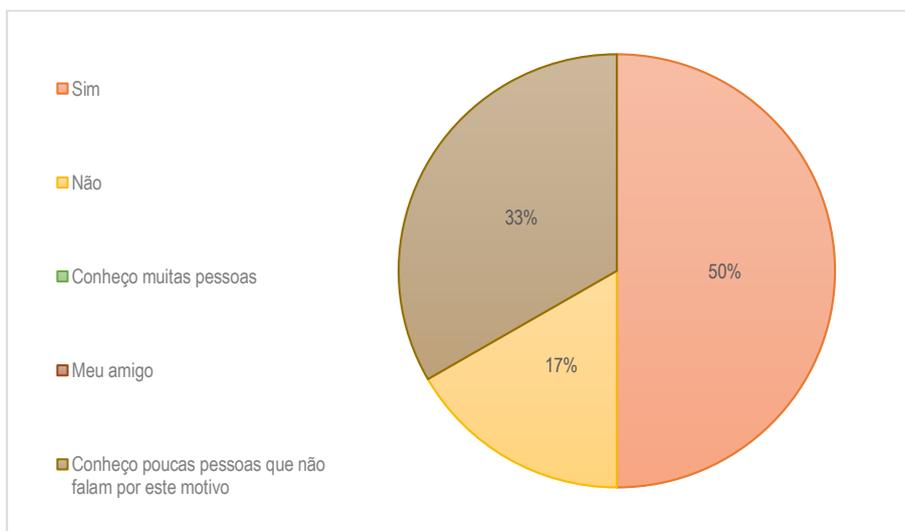
Os gráficos 9 e 10, são bastante reveladores, 60% dos alunos do bairro da Terra Firme, nunca sofreram preconceito pela fala e 40% afirmam que quando falam, as pessoas riem pela forma como falam. Os alunos ribeirinhos 50% nunca sofreram preconceito pela fala, 17% dominam muito bem a língua padrão, 16% sempre sofrem com discriminação e 17% revelam que quando falam, outras pessoas riem do seu modo de falar.

Observa-se que os alunos da periferia sofrem menos preconceito pela oratória do que os alunos ribeirinhos, que são discriminados, visto que as pessoas riem do modo da fala deles. 17% se

dizem dominar a língua padrão, pensam que é o ato de fala, e desconhecem todas as regras e conceitos gramaticais da norma culta.

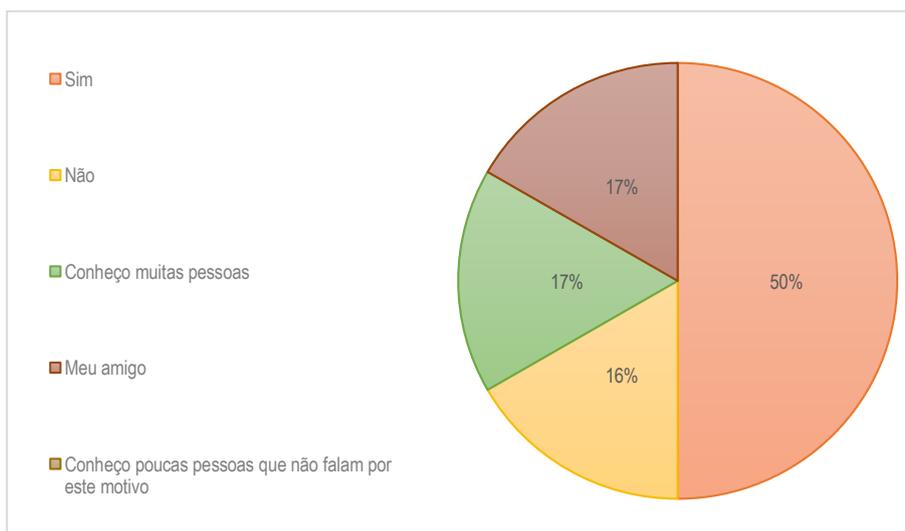
06 - Você conhece alguém que não fala por medo de errar?

Gráfico 11: *Conhece alguém que não fala por medo de errar? (Terra Firme)*



Fonte: dados da pesquisa 2018.

Gráfico 12: *conhece alguém que não fala por medo de errar? (Ribeirinhos)*



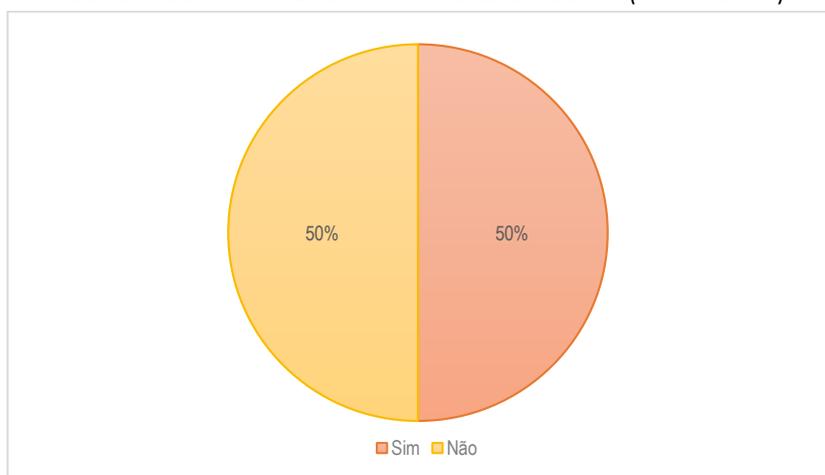
Fonte: dados da pesquisa 2018.

Nos gráficos 11 e 12, que diz: se conhece alguém que não fala por medo de errar, 50% dos alunos da periferia dizem que sim, que conhecem, 33% dizem que sim, seus amigos e 17% não conhecem. Os alunos ribeirinhos 50% dizem que sim, 17% dizem que conhecem muitas pessoas, 17% dizem que seus amigos e 16% afirmam que não conhecem. Infelizmente é um triste dado, em ambas comunidades existirem pessoas que não falam por medo de errar e ficam refém de si mesmas. O não falar, ficar reprimida e reclusa, interfere na socialização e é um fardo que algumas pessoas

carregam por meio do preconceito do outro, passando por cima até da comunicação, um ato essencial para todos.

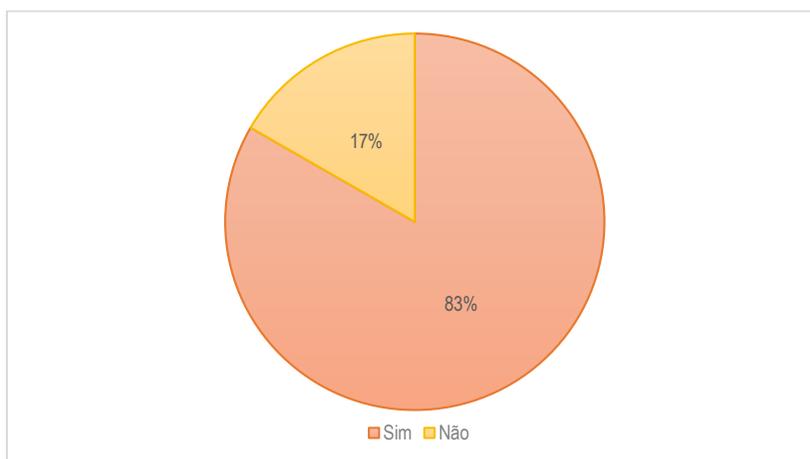
07 - Em sua opinião o desrespeito com a variação de fala (modo de falar) dos alunos afeta o desenvolvimento em sala de aula?

Gráfico 13: O desrespeito com a variação linguística afeta o desenvolvimento em sala de aula? (Terra Firme)



Fonte: dados da pesquisa 2018.

Gráfico 14: O desrespeito com a variação linguística? (Ribeirinhos)



Fonte: dados da pesquisa 2018.

Nos gráficos 13 e 14, os alunos da comunidade ficaram divididos nessa questão, 50% disseram que afeta e 50% que não. Os ribeirinhos 83% dizem que afetam e somente 17% acham que não. Com os resultados podemos observar o quanto os alunos ribeirinhos são afetados no desenvolvimento individual e coletivo, dessa forma podemos perceber a dificuldade que esses alunos enfrentam no seu cotidiano, vendo a falta de respeito com a variação linguística na sala de aula, sendo que a variação se mantém viva em toda comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se que, apesar dos grupos entrevistados possuírem diferenças sociais e culturais, ambos sofrem com o preconceito linguístico, seja na comunidade escolar ou em suas próprias comunidades. O que se pode entender é que os alunos do bairro da Terra Firme se utilizam da prática do bullying como um reflexo do que eles sofrem no meio em que vivem, muitas vezes dentro de suas próprias casas. Logo, eles precisam demonstrar força e superioridade diante daqueles que eles enxergam como mais fracos, no caso os ribeirinhos. Diante disso, verificou-se que os alunos das ilhas, além de sofrerem preconceito linguístico, sofrem também preconceito regional.

Em conversa com técnicas em educação e professores da escola, percebeu-se que os próprios funcionários têm um tratamento diferenciado com esses alunos, o que nos fez entender que a discriminação não parte só dos colegas que residem na periferia, mas, infelizmente, o mau exemplo dado por esses profissionais também acaba refletindo no comportamento desses meninos. Na escola o termo "ribeirinho" é uma espécie de xingamento, tema de piada, quando querem ofender um ao outro dizem coisas como "parece até ribeirinho". A prática ocorre diariamente e não há interferência dos responsáveis pela escola, visto que os mesmos também discriminam esses alunos, porém de uma forma um pouco mais implícita.

Em relação às correções, os professores declararam que preferem fazê-la em frente aos outros alunos, alegando que também servirá para conhecimento dos demais. No entanto, esses estudantes ao serem corrigidos, em sua maioria, sentem-se constrangidos na frente dos colegas, pois, o aluno sente-se desmotivado, incapaz, envergonhado. Logo, a correção dos professores, junto aos preconceitos sofridos no ambiente escolar, acaba prejudicando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, provocando muitas vezes a evasão escolar.

É necessário que haja respeito em relação às condições sociais que envolvem a língua como um todo e que se tenha o pleno entendimento de que os desvios ocorridos na fala não são erros, são fenômenos fundamentados em teorias linguísticas. E segundo Bortoni-Ricardo (2004, p.75), é importante também que se passe ao aluno, que o falante, embora possa cometer desvios em uma linguagem informal, em um grupo de amigos, por exemplo, ele pode ter competência comunicativa para falar com qualquer interlocutor em qualquer circunstância.

Este trabalho foi importante para o entendimento do papel do professor, como educador diante das diversidades linguísticas e culturais. É imprescindível que se saiba como agir com esses alunos, com cuidado para que não os afete psicologicamente, por serem jovens que estão em processo de formação de personalidade e identidade.

O trabalho mostrou que, reconhecendo que as variações possuem suas características próprias, promovem riqueza à cultura e trazendo a pluralidade à linguagem. Assim, cabe ao profissional da educação investigar, pesquisar, estudar e mostrar argumentos ao seu alunado, auxiliando em sua formação como crítico e capaz de respeitar a importância das variedades linguísticas existentes em toda a sociedade para a definição de sua identidade cultural, pessoal e social.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. A língua de Eulália: novela sociolinguística. 17ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. Língua materna: letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- _____. Preconceito Linguístico: o que é, como se faz. 43ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- BARBOSA, Adoniran. Samba do Arnesto. CD Raízes do Samba, Faixa 3. EMI Music, 1999.
- BECHARA, Evanildo. Ensino da gramática: Opressão? Liberdade? 9ª ed. São Paulo: Ática. Série Princípios, 1997.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI, Stella. Marcos Bagno fala sobre preconceito linguístico. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/entrevistas/1414-maaios-bagoo-fala-sobai-paiiooiito-lioguiitio-78894042> (Acesso em 23mar2018.).
- BRITTO, Luiz P. L. À sombra do caos: ensino da língua x tradição gramatical. Universidade Estadual de Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997. <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270819> (acesso: em 20/04/2018)
- CALVET, Louis-Jean. Sociolinguística: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CAMACHO, R. G.; ALKMIN, T. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. Introdução à linguística. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 21-76.
- CARDOSO, Eliane. Estudantes do Pará recebem formação pelo Projeto Mundiar. 2017. <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/estudantes-do-para-recebem-formacao-pelo-projeto-mundiar> (acesso em: 28/05/2018)
- FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- GUY, G.R.; ZILLES, A.M.S. O ensino da língua materna: uma perspectiva sociolinguística. Calidoscópio, v.4, n. 1, p. 39-50, jan. / abr. 2006.
- LOPES, EDWARD. Fundamentos da Linguística Contemporânea. São Paulo: Editora Cultrix, 1999.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, ALB. Mercado de Letras, 1996, 96 p., Coleção Leituras do Brasil.
- TARALLO, Fernando. A Pesquisa Sociolinguística. São Paulo: Ática, 1985.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RODRIGO SOARES SOUZA

<https://orcid.org/0000-0002-2431-8502>

Especialista em língua portuguesa e literatura na sala de aula, pela Universidade Federal do Pará. Graduado em Letras-língua portuguesa e literatura, pela Universidade da Amazônia.

E-mail: rodrigao103@yahoo.com.br

VERA PIMENTEL

<https://orcid.org/0000-0003-1482-9680>

Doutora em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Graduada em Letras pela UNAMA. Professora Titular da Faculdade Metropolitana da Amazônia. Docente da Universidade da Amazônia.

E-mail: pimentel_106@hotmail.com

PROJETO TAMOJUNTO: UMA REDE DE COMUNICAÇÃO POPULAR, ACESSO À INFORMAÇÃO E SOLIDARIEDADE NO COMBATE À COVID-19

PROJECT TAMOJUNTO: A POPULAR COMMUNICATION NETWORK, INFORMATION ACCESS AND SOLIDARITY IN THE FIGHT AGAINST COVID-19

PROYECTO TAMOJUNTO: UNA RED DE COMUNICACIÓN POPULAR, ACCESO A LA INFORMACIÓN Y SOLIDARIEDAD EN LA LUCHA CONTRA EL COVID-19

Paulo Roberto da Silva Júnior, Luisa Gimenez Zolini Galdino, Giovanna Gimenez Zolini Galdino, Maria Fernanda Santos Marins, Bráulio Silva Chaves, Alexandre da Silva, Huener Silva Gonçalves, Samuel França Alves e Sandro Renato¹

¹ Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte/MG, Brasil

RESUMO: Este artigo apresenta e analisa os resultados de um projeto de extensão comunitária cujo objetivo foi o de construir uma rede de comunicação popular, acesso à informação e solidariedade no combate à COVID-19 em quatro comunidades periféricas. Compreendemos a pandemia como uma crise do neoliberalismo, que expõe de forma mais grave certos grupos sociais ao adoecimento e à morte. Logo, destaca-se como moradores da periferia vivenciam desafios relacionados ao distanciamento social e à higienização, bem como à checagem de informações imprecisas e falsas, as chamadas fake news. Com ações da extensão popular e da divulgação científica, e tendo o campo da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) como referencial teórico, o Projeto TamoJunto realizou ações de divulgação de conteúdos informativos sobre o combate à COVID-19 por meio de plataformas digitais e de um BOT, distribuição de material impresso e audiovisual, doação de álcool em gel e máscaras de proteção facial para a população. Por fim, ressalta-se o papel do projeto na construção de um processo pedagógico de educação em saúde que promove reflexão e crítica, buscando contrapor-se às fake news e contribuindo com a construção de práticas solidárias de saúde.

PALAVRAS-CHAVE: coronavírus; fake News; comunicação popular em saúde; educação em saúde; ciência, tecnologia e sociedade.

ABSTRACT: This article presents and analyzes the results of a community outreach project whose objective was to build a popular communication network, information access, and solidarity in the combat against COVID-19 in four peripheral communities. We understand the pandemic as a neoliberalism crisis, which exposes certain social groups to illness and death in a more serious way. Therefore, it highlights how residents of the periphery experience challenges related to social detachment, sanitization measures, and contact inaccurate and false information, e.g., the fake news. With actions of popular extension and scientific dissemination, and based on Science, Technology and Society (CTS) as a theoretical reference, Project TamoJunto produced actions to disseminate information about the combat against COVID-19 through digital platforms and a BOT, distribution of printed and audiovisual material, donation of alcohol gel and face protection masks for the population. Finally, emphasis is given to the role of the project in building a pedagogical process of health education that promotes reflection and criticism, seeking to counteract fake news and contributing to the construction of solidarity health practices.

KEYWORDS: coronavirus; fake News; popular health communication network; health education; science, technology and society.

INTRODUÇÃO

O acelerado aumento das atividades de interface entre humanos e animais, próprio do cenário atual de avanço neoliberal das forças capitalistas sobre o meio ambiente e que tenciona produzir uma separação entre aquilo que é indissociável – ser humano e natureza (KRENAK, 2019) –, se configura como um fator extremamente relevante para a compreensão do surgimento do novo coronavírus no final do ano de 2019. Esse aumento da interface entre humano e animais pode ser considerado, desse modo, um motivo crucial para o aparecimento de outros seis coronavírus humanos além do novo tipo de coronavírus (SARS-CoV-2), causador da pandemia de COVID-19 (WU et al., 2020).

A pandemia de COVID-19 pode ser compreendida, assim, como mais uma crise do modelo econômico neoliberal e no interior de um processo de vulnerabilização decorrente do neoliberalismo (NUNES, 2020), pois revela as escolhas empreendidas por um paradigma político e econômico que avança sobre o meio ambiente, expropriando e vilipendiando os ecossistemas e a biodiversidade. A racionalidade neoliberal consegue encontrar meios e formas de lucrar com a crise, invertendo a lógica da securitização da saúde global, sobrepondo a segurança do mercado em detrimento da segurança da sociedade. O imperativo é o de que o mercado não pode parar, sob o risco de que ele entre em colapso, mesmo que isso custe o aumento de infectados e mortes, resultando em flagelo sanitário. Dessa forma, o neoliberalismo se mostra como um gerador de crises ambientais e sanitárias, cruel, anticivilizatório, que não pode parar diante delas, precisando encontrar formas de produzir constante espoliação. Esse processo torna ainda mais evidentes as mazelas produzidas na organização social, notadamente nos últimos quarenta anos na América Latina, pós-Consenso de Washington (1989), com o desorçamento e o desmantelamento de sistemas públicos de saúde, que deixaram explícita a vulnerabilização da vida.

No tocante a essa vulnerabilização, por mais que a pandemia tenha uma perspectiva global, demarcada por um mecanismo de funcionamento microbiológico e de produção de sintomas universalizáveis, como febre, tosse, fadiga, falta de ar, faz-se necessário não abordá-la apenas nessa perspectiva, pois, ao perceber suas interações com outras enfermidades e sua posição situada, contingenciada socialmente, entendemos que ela se configura como mais do que uma pandemia, senão como uma sindemia (WENHAM; LOTTA; PIMENTA, 2020). Determinados grupos sociais ficaram mais expostos ao adoecimento e à morte na pandemia de COVID-19, como é o caso de certos grupos da sociedade brasileira, profundamente marcada pela desigualdade social e por rincões onde se encontram populações vivendo em péssimas condições de habitação e saneamento, sem acesso sistemático à água e em situação de aglomeração e coabitação (WERNECK; CARVALHO, 2020). Nesse sentido, para as pessoas que habitam as zonas do mundo em que prevalece o misto de negligência organizada e sucateamento dos serviços de saúde pública, com a consequente privatização dos serviços médicos, a falta de ar não é experimentada da mesma forma do que pelos demais grupos sociais, o que mostra que o direito à respiração (MBEMBE, 2020) não é universalizável no contexto da pandemia do novo coronavírus.

Em relação ao contexto social brasileiro, as favelas, bairros periféricos, vilas, ocupações e assentamentos mostraram-se áreas sensíveis à disseminação da COVID-19 (TONUCCI FILHO; PATRÍCIO; BASTOS, 2020). São territórios socioespaciais de alta densidade populacional, coabitação, precariedade nos serviços de água, esgoto e coleta de lixo, carência e acesso deficitário a serviços públicos, com forte presença da população negra e de lares comandados por mães solteiras. Tais condições expõem dramas sociais e vêm colocando em xeque as medidas de controle, ou de supressão da pandemia, que envolveram o radical distanciamento social da população e a consequente produção de repercussões econômicas, sociais e psicológicas (WERNECK; CARVALHO, 2020). Dessa forma, adotar medidas mínimas de higienização pessoal e familiar, praticar o isolamento social e o distanciamento físico tornam-se tarefas praticamente

impossíveis em um contexto de adensamento em domicílios, com precariedade dos serviços públicos, de famílias com dificuldades financeiras, o que dificulta o controle da transmissão do vírus.

Outro desafio imposto pela pandemia de COVID-19 vem sendo o da informação e o da comunicação. Apesar de as novas tecnologias de comunicação e informação possibilitarem o acompanhamento do número de casos da pandemia em "tempo real", o cenário nacional se mostrou, e ainda se mostra, profícuo para uma luta entre narrativas e para a circulação de notícias tanto imprecisas quanto falsas. As chamadas *fake news* se caracterizam por distorcerem e deformarem conceitos e fatos científicos a partir da circulação de

apropriações terciárias ingênuas, preconceituosas, alinhadas a agendas políticas, criminosas ou meramente comerciais, para validar ideias e conceitos fundamentados por enganada – ou enganosa – cientificidade de pontos de vista [que] dificultam as ações de cuidado individual e comunitário. (VASCONCELOS-SILVA; CASTIEL, 2020, p. 2).

Em meio a um cenário obscuro e incerto, diante das dificuldades reais da ciência em decodificar o vírus e seu controle, em que cientistas, governantes, gestores públicos e organizações correm atrás de informações atualizadas, vimos surgir a multiplicação de informações pautadas no senso comum e em suas respostas espontâneas, autoevidentes e sem o crivo da metodologia científica, que descredibilizam e negam o conhecimento científico pautado em fatos e evidências. O avanço tecnológico transformou, assim, nossa relação com a internet, pois passamos de apenas consumidores de conteúdos online para o status de produtores de conteúdo, compartilhando-os com inúmeras pessoas em uma escala local e global (SOUSA JÚNIOR et al., 2020), condição que coloca inúmeros reveses em um contexto no qual se fazem necessárias informações científicas e oficiais, capazes de controlar uma doença de dimensão epidêmica.

Por último, destacamos que, diante da infodemia na era da COVID-19 (ORSO et al., 2020), isto é, uma pandemia de informações imprecisas e notícias falsas, se tornam urgentes ações que busquem compartilhar conhecimento científico seguro e oriundo de fontes confiáveis, como forma de fazer frente às *fake news*. Dada a rede de condições vulnerabilizantes dos contextos periféricos, onde o acesso à internet por computador é compartilhado por vários membros da família, realizado majoritariamente pelo celular e com planos pré-pagos (COLEMARX, 2020), as dificuldades de se realizar a checagem online de informações colocaram seus moradores mais expostos à contaminação e os deixaram mais manipuláveis ao conjunto de notícias falsas.

Diante desses grandes desafios, este artigo visa a apresentar as ações desenvolvidas pelo Projeto TamoJunto, um projeto de extensão e desenvolvimento comunitário desenvolvido pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) no período entre os meses de junho de 2020 e abril de 2021. O Projeto TamoJunto objetivou construir uma rede de comunicação popular, acesso à informação e solidariedade no combate à COVID-19 junto a quatro comunidades periféricas na cidade de Belo Horizonte. Portanto, o Projeto TamoJunto articulou uma resposta focada na solidariedade, na construção coletiva, no estar juntos e juntas, contra o reforçamento da apartação e das desigualdades sociais produzidas por uma pandemia

de alcance planetário, mas que apresenta matizes localizadas, especialmente, nos contextos periféricos.

Parece-nos, em suma, apropriado debater a construção e a execução do projeto a partir do referencial do campo Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), o que traz algumas premissas importantes ao presente trabalho: 1) a ciência e a tecnologia são produções sociais; 2) sendo a sociedade o lugar da gênese e do desenvolvimento dos fatos científicos (FLECK, 2010), é tarefa dos círculos especializados a interação com o grande público, por meio da comunicação popular, da divulgação científica e da extensão; 3) a relação CTS pode contribuir para a compreensão do conhecimento científico como bem público, sob o risco de que o distanciamento entre pares e não especialistas fortifique o negacionismo da ciência; 4) a interdisciplinaridade é peça fundamental dessa aproximação, que leva a ciência à realidade das demandas sociais concretas, rompendo com hierarquias entre disciplinas e campos científicos e entre estes e os saberes populares.

Para Roberts (1991 apud SANTOS; MORTIMER, 2002), o enfoque CTS refere-se às inter-relações entre a explicação científica, o planejamento tecnológico, a solução de problemas e as tomadas de decisão sobre temas práticos de importância social, assim como um campo de trabalho que aproxima tanto a investigação acadêmica como as políticas públicas (PINHEIRO, 2005). Tendo em vista que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia tem acarretado diversas transformações na sociedade contemporânea, refletindo-se em mudanças nos níveis econômico, político e social, é comum considerarmos a ciência e a tecnologia como motores de progresso, que proporcionam não só o desenvolvimento do saber humano, mas também uma evolução para o homem. Vistas dessa forma, subentende-se que ambas trarão somente benefícios à humanidade. Porém, confiar excessivamente nos discursos que emanam da produção de ciência e tecnologia pode ser perigoso, pois tal atitude leva a identificá-las com seus resultados e supõe um distanciamento em relação às questões sociais que as envolvem (BAZZO, 1998). Destarte, a compreensão da recíproca determinação entre as relações sociais e a produção de ciência e tecnologia não se limita a uma posição epistemológica: ela leva ainda a um reposicionamento da divulgação científica, na medida em que esta deixa de ser mera popularização dos resultados alcançados para se tornar ferramenta de aproximação e integração entre a comunidade científica e o conjunto da sociedade. Logo, esta última é convidada a uma participação efetiva no processo de construção do conhecimento.

Afastando-se do entendimento de que o campo CTS é de conhecimento exclusivo de cientistas – pois uma postura como esta contribui para o distanciamento da sociedade em relação à produção científica –, a inserção da população no estudo de CTS se constitui como pilar da construção e execução do Projeto TamoJunto. Sua proposta surgiu a partir de diálogos com lideranças comunitárias, sua execução deu-se com o apoio de socioeducadores/as moradores/as dos territórios e foi estabelecida uma rotina de trabalho pautada na retroalimentação entre conhecimento popular e conhecimento científico. Desse modo, refletimos sobre o papel dos estudos CTS para reposicionar a divulgação científica, reconfigurando o lugar de vários setores sociais na construção dos fatos científicos.

1 O PROJETO TAMOJUNTO

O TamoJunto é um projeto de extensão e desenvolvimento comunitário resultante da parceria entre dois projetos aprovados no Edital 32/2020, "Seleção pública para apoio a projetos de extensão emergenciais visando o enfrentamento da COVID-19", da Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário/DEDC do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). O projeto foi financiado com recursos do Edital 32/2020 DEDC CEFET-MG e do Termo de Execução Descentralizada (TED) 9269 – Processo 23062.011982/2020-98. Dessa forma, equipes dos departamentos de Ciências Sociais e Filosofia (DCSF) e de Computação (DECOM) reuniram esforços para aprovar dois projetos diferentes, porém articulados, com o objetivo de construir uma rede de comunicação popular, acesso à informação e solidariedade no combate à COVID-19. O Edital foi lançado em abril de 2020 e o projeto teve início no mês de junho do mesmo ano, sendo finalizado em abril de 2021. Com base nesses pontos, tratamos as duas propostas como uma só ao longo deste texto.

Quando do início da pandemia de COVID-19, lideranças comunitárias do Aglomerado Cabana do Pai Tomás, parceiras de outros projetos de extensão realizados pela instituição CEFET-MG, procuraram os docentes para relatar suas preocupações e solicitar algum tipo de cooperação com relação à circulação de *fake news* nesta comunidade periférica, seus impactos para a falta de cuidados pessoais e coletivos, e de divulgação de políticas e ações de assistência governamental e de solidariedade. Com a abertura do Edital e a chamada de projetos de extensão para o enfrentamento da pandemia, esta demanda trazida pela comunidade foi discutida entre alguns professores dos departamentos envolvidos e os projetos, então, foram submetidos para apreciação da comissão avaliadora.

O projeto, nesse sentido, partiu do princípio construído dialogicamente de que um dos maiores obstáculos para o combate à COVID-19 é o escasso acesso à informação confiável e acessível a todos. Assim, ele teve como objetivo unir ciência, tecnologia e sociedade para construir uma rede de comunicação popular, acesso à informação e solidariedade no combate à pandemia. Buscando reduzir os impactos da pandemia nestes locais, foram escolhidas duas frentes de divulgação de informações: 1) informações sobre educação em saúde; 2) informações sobre políticas públicas emergenciais de emprego e renda. Posteriormente, as duas frentes procuraram responder a perguntas tais como: Quais são as medidas higiênicas imprescindíveis? O que deve ser feito em relação ao isolamento social? Quais são os direitos da população empobrecida quanto ao Cadastro Único (CadÚnico) para Programas Sociais do Governo Federal? Quem tem direito e onde retirar as cestas básicas oferecidas pela prefeitura de Belo Horizonte? Quais são os serviços e as redes de solidariedade para as pessoas sem renda nos territórios contemplados pela proposta? Onde é possível encontrar materiais de proteção sanitária (máscara, álcool etc.)?

Levando-se em consideração o cenário da pandemia, demarcado por um recorte de classe social, gênero, raça, território, idade, em termos da afetabilidade da pandemia de COVID-19, que fez como que as populações mais vulneráveis socioeconomicamente fossem as mais

atingidas pela referida doença, bem como pelo desafio da (des)informação e do (in)acesso à comunicação segura e confiável, o Projeto TamoJunto se desenvolveu em quatro territórios: no Aglomerado Cabana do Pai Tomás e nas ocupações urbanas Ocupação Vila Esperança, Ocupação Paulo Freire e Ocupação Eliana Silva, todos na cidade de Belo Horizonte.

O Aglomerado Cabana do Pai Tomás, situado na região Oeste de Belo Horizonte, é uma das maiores comunidades da cidade, com, aproximadamente, 17 mil habitantes. Seu surgimento se deu na década de 1960, como consequência de questões políticas e sociais, do rápido desenvolvimento industrial e econômico da cidade e da problemática habitacional. A escolha pelo território é resultado de uma aproximação geográfica em relação à instituição proponente e pela via dos projetos extensionistas realizados desde 2014 nessa localidade. Em relação à pandemia de COVID-19, o território figurou por muitas semanas como o segundo a apresentar o maior número de mortes pelo vírus na cidade, sendo que, em 29/10/2020, ele contava com 222 casos confirmados e 23 mortes, estando na terceira posição em número de falecimentos (RONAN, 2020).

A Ocupação Vila Esperança surgiu em 2009 e conta com, aproximadamente, 180 moradores. As famílias que residem na área vivem em situação de extrema pobreza, a maioria é desempregada e vive com uma renda mensal proveniente de programas de auxílios federais. Além disso, a região em que a ocupação está inserida é uma área de constante fluxo de veículos e enchentes nas épocas de chuva, possibilitando risco diário aos habitantes. Há uma luta incessante por parte dos coordenadores da ocupação, juntamente com movimentos sociais, para não serem despejados pelo governo municipal até que este se imponha e forneça moradias dignas e justas.

A Ocupação Paulo Freire é uma comunidade organizada pelo Movimento de Luta nos Bairros, Vilas e Favelas (MLB), que desenvolve trabalhos na região desde 1990. O surgimento dessa Ocupação se deu em 2015 e, desde então, ela abriga cerca de 200 famílias. A área ocupada pertence a uma empresa de ônibus que usaria o local para fazer uma garagem, mas optou pela especulação imobiliária, deixando o espaço sem função social. A ocupação é referência na luta para outras ocupações, a partir da implementação do "Parque das Ocupações" e da criação de planos para preservar as nascentes de água e a vegetação nativa existentes em suas cercanias. Por fim, a Ocupação Paulo Freire, junto do MLB, conseguiu obrigar, por decisão judicial em primeira instância, a prefeitura e as empresas estaduais de energia elétrica, água e esgoto a regularizarem os serviços básicos na região.

A Ocupação Eliana Silva está situada a poucos metros da Ocupação Paulo Freire. O nome da ocupação homenageia uma militante do MLB. Existiram dois momentos e locais diferentes desde o início da ocupação, sendo o primeiro ocupado por cerca de 150 famílias em um terreno público de abril até maio de 2012, quando foi desarticulada por autoridades que alegaram se tratar de uma Zona de Preservação Ambiental (ZPAM). Já a segunda ocupação ocorreu em um terreno privado, vago há anos, iniciada em agosto de 2012 e que se estende até os dias atuais, envolvendo cerca de 250 famílias. A Ocupação passou por vários momentos de pressão por parte do Estado, e os moradores tiveram receio de serem despejados em diversos momentos, o que não ocorreu, mas

o governo ainda assim fez pressão para a construção de casas de alvenaria, até que em 2013 quase todas as habitações estavam concluídas.

As ocupações urbanas refletem uma cidade que, ao longo de sua história, exclui e segrega diversos grupos sociais. Ao mesmo tempo, elas são espaços que se constituem na luta por outro modelo de cidade, em que os direitos são garantidos pela conquista e pela resistência contra a falta de ação dos poderes públicos. As ocupações, por sua fragilidade de inserção na cidade e sua carência de serviços, acabam por abrigar uma população de sujeitos tornados invisíveis em termos de direitos. Por isso, são locais em que a ciência e a tecnologia devem se fazer presentes, especialmente em um contexto de pandemia. A definição dessas ocupações por parte do Projeto TamoJunto deu-se, pois, em função de parcerias realizadas com algumas lideranças comunitárias que também já vinham participando de projetos de extensão com o Departamento de Ciências Sociais e Filosofia do CEFET-MG.

De acordo com SEGATA (2020), o vírus é o mesmo em qualquer lugar, e o princípio anatômico e fisiológico de corpos, seja do vírus ou de humanos, funciona da mesma forma. O problema consiste no fato de que, sociológica e antropologicamente, essas pessoas vivem contextos completamente distintos de exposição viral, informação e acesso a diagnóstico e tratamento. É exatamente neste contexto que se torna perceptível a função e a importância das ciências sociais aplicadas à saúde pública e às crises sanitárias, dado que um projeto global e transcultural, ou seja, universalizado, não é capaz de atender às diferentes realidades sociais.

Entendemos que, em razão dos vínculos de solidariedade com os territórios de atuação e do importante papel da ciência no enfrentamento dos problemas sociais, o Projeto TamoJunto cumpriu o compromisso social da instituição pública em propor ações que mitigassem as graves consequências da situação pandêmica nos aglomerados e ocupações. Portanto, tivemos por base a finalidade de colocar ciência, tecnologia e diversos saberes acadêmicos produzidos a serviço do enfrentamento da desigualdade social existente nesses locais, a qual foi potencializada pela pandemia de COVID-19.

2 CONSTRUÇÃO COLETIVA E INTERDISCIPLINAR DAS AÇÕES

O Projeto Tamojunto teve como importante característica a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do conhecimento na construção dos objetivos, no desenvolvimento das ações e na busca por resultados que pudessem articular ciência e tecnologia a favor do combate à pandemia de COVID-19 nos territórios de atuação. Outra particularidade do projeto foi a interação entre os diferentes níveis de formação acadêmica e de atuação profissional, pois envolveu a colaboração entre alunos e alunas do ensino técnico, da graduação, docentes, servidores/as técnicos, representantes de associações e movimentos sociais, lideranças comunitárias e moradores dos territórios.

A equipe do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia (DCSF) do CEFET-MG teve como função principal a produção de conteúdos, a orientação do trabalho dos socioeducadores/as e a

articulação com as comunidades. A equipe do Departamento de Computação (DECOM) ficou responsável pelos canais de comunicação do projeto (*site*, Instagram, Facebook, Twitter, Youtube) e por um *chatbot* disponibilizado nas plataformas WhatsApp, Telegram e no site do projeto, que divulgaram as informações recolhidas pela equipe vinculada ao DCSF.

A seguir, apresentamos a equipe, a metodologia de trabalho empregada, as parcerias construídas e as ações realizadas pelo projeto.

2.1 Equipe

Apresentamos no quadro abaixo a composição da equipe de trabalho:

Quadro 1 – Equipe do Projeto TamoJunto

QUANTITATIVO	CARGO	FORMAÇÃO
06	Coordenadores/as	História, Psicologia Social, Bioinformática, Engenharia Elétrica, Administração
05	Docentes colaboradores/as	Filosofia, Educação, Estatística, Administração, Ciência da Computação
02	Técnicos/as	Administrativo
16	Bolsistas vinculados/as diretamente ao projeto	<i>Estudantes do Curso Técnico:</i> Estradas, Meio Ambiente, Edificações, Hospedagem. <i>Estudantes da Graduação:</i> Letras, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia de Materiais, Engenharia Elétrica, Engenharia de Computação, Administração, Engenharia Mecânica.
27	Discentes voluntários/as ou bolsistas de outros projetos	Mesmas formações dos/as bolsistas
09	Socioeducadores/as	-
03	Colaboradores/as externos	-

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as.

2.2 Metodologia de Trabalho

A estruturação das atividades foi embasada na construção de comissões que trabalharam em partes do projeto, para posterior integração do que foi produzido e divulgado nas plataformas desenvolvidas ou diretamente nas ações *in loco* propostas – neste último caso, por meio da equipe de socioeducadores/as.

Formaram-se as seguintes comissões:

- Material gráfico: comissão incumbida de realizar pesquisas por cartilhas e cartazes de fontes seguras e oficialmente reconhecidas que abordavam os assuntos categorizados, quais sejam: 1) Transmissão, prevenção e sintomas da COVID-19; 2) Auxílios emergenciais; 3) Eventos culturais nos territórios; 4) Proteção à mulher, à criança/adolescente e às pessoas idosas; 5) Incentivo à renda e ao trabalho; 6) Redes de apoio e solidariedade; 7) Estatísticas sobre a COVID-19;
- Edição de material gráfico: comissão responsável pelo tratamento das informações encontradas nas cartilhas e nos cartazes e, conseqüentemente, pela produção dos materiais gráficos para divulgação física e virtual;
- Material audiovisual: comissão incumbida da busca, cadastramento e classificação de áudios e vídeos que atendessem às categorias mencionadas, assim como produção de outros áudios sobre temas relevantes para o projeto;
- Edição de material de áudio e vídeo: comissão com comunicação direta com a de material audiovisual, pois realizava a edição do material lá catalogado, criando pequenos vídeos e áudios para veiculação nos canais de divulgação do projeto;
- Eventos culturais: comissão responsável por catalogar informações sobre as ações culturais desenvolvidas nos territórios e desenvolver material audiovisual sobre como essas ações foram impactadas no contexto da pandemia;
- Compras: comissão responsável pelos orçamentos de recursos materiais necessários e pelos processos burocráticos no que tangia à utilização dos recursos financeiros disponibilizados para viabilização do projeto;
- BOT: comissão de desenvolvimento do BOT para WhatsApp, Telegram e *site*, bem como para alimentação do sistema a partir dos textos, cartazes, áudios e vídeos produzidos pelas demais comissões. O BOT ficou disponível pelo número +55(31) 99758-4862, no WhatsApp, e pelo perfil @tamojunto_cefet_bot, no Telegram;
- Site: comissão de desenvolvimento do *site* do projeto, sua publicação e manutenção, inclusão de uma versão do BOT no mesmo, além de alinhamento das categorias de informação a serem disponibilizadas pelas demais comissões. O *site* pode ser acessado no *link*: <https://tamojuntocefetmg.org/>;
- Redes sociais: comissão para a criação e alimentação do perfil do projeto no Instagram (@tamojuntocefetmg), Facebook (TamoJunto Cefet-Mg), Twitter (@tamojuntocefet) e Youtube (tamojuntocefetmg), com os conteúdos produzidos pelas comissões;
- Jogo: comissão para a criação e desenvolvimento do jogo *Quinteto Fantástico* nos formatos físico e digital (<https://tamojuntocefetmg.org/jogo-de-tabuleiro-quinteto-fantastico/>).

Cabe destacar que o foco do projeto foi o de compartilhar e publicizar materiais e informações seguras e confiáveis sobre a COVID-19 produzidos por outras instituições, no sentido de

fortalecer a circulação dessas informações e evitar a produção de materiais replicados, o que contribuiria para a chamada *infodemia*. Dessa forma, o trabalho das equipes foi o de encontrar os materiais, selecionar as informações mais importantes e construir um material a partir de um *layout* específico do projeto, com frases curtas, objetivas, de fácil visualização e compreensão por parte do leitor. Todos os materiais compartilhados foram acompanhados das fontes originais de onde as informações foram recolhidas, como órgãos oficiais e instituições de pesquisa.

Para as constantes atualizações a respeito do projeto e a integração entre as frentes de trabalho, bem como com os projetos parceiros dentro da própria instituição, foram estabelecidas pela coordenação reuniões virtuais semanais, com uma pauta que abordava os seguintes pontos de discussão:

- Informes gerais sobre o quadro atual da pandemia, com destaques para Mundo, Brasil, Minas Gerais e Belo Horizonte;
- Informes dos trabalhos realizados pelas comissões;
- Encaminhamentos;
- Discussão do Curso Iniquidades em Saúde, produzido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Com o objetivo de preparar o grupo de discentes para ações do projeto, foi solicitado que realizassem o curso "Coronavírus e Iniquidades em Saúde: saúde coletiva e pensamento crítico em tempos de pandemia", desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), via plataforma Lúmina (<https://lumina.ufrgs.br/>). Basicamente, o curso fomenta a discussão a respeito das ciências sociais e humanas em saúde e propicia uma reflexão crítica diante do cenário global que foi desencadeado pela emergência do novo coronavírus.

2.3 Parcerias

O projeto contou com o auxílio e o suporte de projetos parceiros, também aprovados no Edital 32/2020 da DEDC do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), sendo eles: Mostra Virtual de Artes do CEFET-MG; Produção e doação de álcool glicerinado 80° GL para terceirizados, comunidades carentes e órgãos públicos; Produção de Máscaras de Proteção do Tipo *Face Shield* e Construção de Respiradores de Baixo Custo Utilizando Impressão 3D.

Além desses projetos, também colaboraram com o TamoJunto o Programa de Extensão SoFIA do CEFET-MG, que busca realizar ações de popularização da ciência em comunidades periféricas, na cidade de Belo Horizonte, ao conectar, integrar e compartilhar conhecimentos no âmbito da ciência, tecnologia e inovação; a Associação dos Moradores do Aglomerado Cabana do Pai Tomás, que ajuda a dar voz às pessoas que vivem na comunidade; e o MLB, um movimento social nacional que luta pela reforma urbana e pelo direito humano de morar dignamente.

2.4 Ações Realizadas

A) Coleta e sistematização de conteúdos informativos sobre o combate à COVID-19

Organização de material informativo disponível em *sites*, *blogs*, plataformas e outros portais que produzissem informações científicas, confiáveis e de qualidade sobre o combate à COVID-19. Dessa forma, a equipe do projeto organizou um vasto material para posterior divulgação dos conteúdos com um *template* próprio do projeto.

B) Construção de BOT para divulgação de conteúdos informativos sobre o combate à COVID-19

Foi construído um BOT, programa de inteligência artificial que desempenha funções pré-definidas de forma automática e que pode responder em tempo real, para a divulgação do material informativo organizado pela equipe do projeto. Os materiais foram divididos em sete temas: 1) Transmissão, prevenção e sintomas da COVID-19; 2) Auxílios emergenciais; 3) Ações culturais nos territórios; 4) Proteção à mulher, à criança/adolescente e às pessoas idosas; 5) Incentivo à renda e ao trabalho; 6) Redes de apoio e solidariedade; 7) Estatísticas sobre a COVID-19. O BOT foi disponibilizado no site do projeto e, também, compartilhado em aplicativos de mensagem (WhatsApp, Telegram). O BOT ficou disponível pelo número +55(31) 99758-4862, no WhatsApp, e pelo perfil @tamojunto_cefet_bot, no Telegram. O chat foi acessado por pessoas de mais de 38 cidades do Brasil, com quase 15 mil mensagens trocadas.

C) Capacitação e trabalho de campo de socioeducadores/as nos territórios

O projeto contou com a parceria de nove (09) socioeducadores/as, residentes nos territórios de atuação, para a divulgação e o compartilhamento das ações realizadas junto aos moradores e moradoras da região. Os socioeducadores/as receberam uma bolsa de auxílio financeiro pela execução do trabalho por 4 meses, além de todo o material de proteção necessário para a realização do trabalho e a circulação nos territórios. Outrossim, eles atuaram como pontos de apoio dentro dos territórios, a partir da parceria com associações comunitárias, para o armazenamento dos materiais. Antes do início das atividades de campo, o grupo participou de um ciclo de capacitação sobre o papel da ciência e da tecnologia no combate à COVID-19, a atuação do CEFET-MG no combate à COVID-19, a educação em saúde e o uso de tecnologias no acesso à informação. Foram realizadas reuniões virtuais semanais com o grupo para o conhecimento das ações realizadas, das dificuldades enfrentadas, da construção de novas estratégias de intervenção e dos impactos percebidos diante das ações realizadas (<https://tamojuntocefetmg.org/trabalho-de-campo-dos-as-socioeducadores-as/>).

D) Elaboração e distribuição de material impresso

Foram produzidos faixas, cartazes, réguas, ímã, quebra-cabeça infantil e jogo pedagógico, todos com conteúdos relacionados ao enfrentamento da COVID-19 e distribuídos à população

periférica como uma das estratégias de educação em saúde. Kits contendo régua, imã e quebra-cabeça infantil foram distribuídos junto às cestas-básicas fornecidas por uma escola estadual de um dos territórios às famílias de alunos e alunas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. A equipe de socioeducadores/as cumpriu o importante papel de instalar faixas e cartazes nos comércios, instituições públicas e outros locais das comunidades de grande circulação da população e de distribuir os materiais para os moradores nos territórios. Os materiais podem ser acessados em: <https://tamojuntocefetmg.org/entrega-dos-kits/>.

E) Produção e divulgação de material em áudio

Com o objetivo de levar informação segura e confiável para os moradores e moradoras dos territórios sobre sintomas, prevenção e tratamento do coronavírus, foram produzidos áudios informativos para serem veiculados por meio de duas estratégias: carro de som e aplicativos de mensagens, estratégia nomeada pela equipe do projeto como "Tamo Junto Informa". Em relação ao carro de som, foi contratado um serviço para circular nos territórios, em horário e rotas indicados pela equipe de socioeducadores/as. Quanto ao "Tamo Junto Informa", foram produzidos 17 áudios para reprodução nos aplicativos de mensagens Spotify (<https://open.spotify.com/show/5Wqo4bdlcqAlap3T5dStmD>), Google Podcast (<https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3luZm0vcy80MTk5YTFiYy9wb2RjYXN0L3Jzcw>) e Pocket Casts (<https://pca.st/2lpwvwcx>). Os materiais produzidos abordaram temas como: 1) Prevenção ao coronavírus; 2) Higienização dos alimentos, do nosso corpo e do ambiente para evitar o contágio da COVID-19; 3) Reabertura do comércio e medidas de flexibilização; 4) Vacinas, sua importância na saúde pública e como devemos ter cuidado com as *fake news* em relação a elas; 5) A segunda onda da COVID-19 na Europa e suas consequências; 6) As eleições municipais e os cuidados em relação à COVID-19; 7) As dificuldades econômicas geradas pela pandemia; 8) As ações de solidariedade no combate à pandemia; 9) Violência contra a mulher; 10) "Quem mais sofre com a pandemia?"; 11) O SUS e sua importância no enfrentamento da COVID-19 e outras doenças. Os áudios do "Tamo Junto Informa" podem ser acessados em: <https://tamojuntocefetmg.org/radio-tamojunto-informa/>.

F) Produção e divulgação de material audiovisual

Como forma de visibilizar e fortalecer as ações culturais realizadas dentro dos territórios de atuação, o projeto buscou produzir vídeos com integrantes de grupos e coletivos, os quais podem ser visualizados em: <https://tamojuntocefetmg.org/guarda-de-congo-sao-benedito-e-n-s-dor-sario-cabana-do-pai-tomas/>.

G) Distribuição de frascos de álcool em gel

O Projeto "Produção e doação de álcool glicerinado 80° GL para terceirizados, comunidades carentes e órgãos públicos", do CEFET-MG, doou álcool glicerinado 80°GL para os moradores e moradoras dos territórios de atuação do projeto. O álcool foi entregue em frascos de

500 ml com todas as especificações técnicas e em galões com 120 litros. A equipe de socioeducadores/as ficou responsável por distribuir os frascos para a população e, também, por envazar os frascos levados até o ponto de apoio (<https://tamojuntocefetmg.org/distribuicao-de-frascos-de-alcool-em-gel-produzidos-no-cefet-mg/>).

H) Distribuição de máscaras de proteção do tipo *face shield*

O Projeto “Produção de Máscaras de Proteção do Tipo *Face Shield* e Construção de Respiradores de Baixo Custo Utilizando Impressão 3D”, do CEFET-MG, doou máscaras do tipo *face shield* para os moradores e moradoras dos territórios de atuação do projeto. As máscaras foram entregues juntamente com os *kits* contendo o material produzido apenas para donos dos comércios dos territórios, como estratégia de conscientizar os comerciantes em relação às medidas de proteção. Essa ação pode ser conferida em: <https://tamojuntocefetmg.org/distribuicao-de-mascaras-face-shield/>.

I) Produção e distribuição de jogo de tabuleiro

Foi desenvolvido o jogo de tabuleiro *Quinteto Fantástico*, nos formatos físico e virtual, que cria uma situação em que cinco pessoas se unem à ciência para colaborar na luta contra o coronavírus (ver em: <https://tamojuntocefetmg.org/jogo-de-tabuleiro-quinteto-fantastico/>). O jogo foi distribuído para a população do Aglomerado Cabana Pai Tomás, por meio da parceria com escolas do território.

Abaixo apresentamos os quadros com o quantitativo das ações realizadas:

Quadro 2: Quantitativo das ações realizadas

AÇÕES REALIZADAS	QUANTITATIVO
Distribuição de álcool glicerinado 80° GL	2000 L
Capacitação de socioeducadores/as	80h
Produção de material de áudio (carro de som)	46 horas
Produção de material de áudio (Rádio TamoJunto Informa)	Realizados: 17
Produção de material audiovisual	Realizados: 01
Distribuição de máscaras <i>face shield</i>	500
Produção e distribuição do jogo de tabuleiro	600

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as.

Quadro 3: Quantitativo do material impresso

MATERIAL IMPRESSO	QUANTITATIVO
Camisas	200
Réguas escolares	3000
Imãs de geladeira	3000
Quebra-cabeça	3000
Faixas	10

Cartazes A3	500
Folhetos com endereços das redes sociais do projeto	2000

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as.

Quadro 4 – Informações sobre o trabalho dos socioeducadores/as

INFORMAÇÕES	QUANTITATIVO
Socioeducadores/as	09
Bolsa	R\$ 420,00
Horas mensais	20 horas
Meses trabalhados	4 meses

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as.

3 CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Natureza e sociedade se constroem mutuamente e a forma como essa relação é compreendida faz toda diferença, especialmente em um contexto delicado de pandemia. Analogamente, a maneira de análise do mundo e suas interações também está interconectada, o que possibilita a estruturação de um conhecimento científico sensível às demandas sociais, solidário e emancipatório, em busca de transformar os modos de vida e de sociabilidade, além de mudanças estruturais, econômicas, políticas e ecológicas para sociedades mais sustentáveis e humanas. Diante disso, ressaltamos que, independentemente do campo de estudos ao qual as análises sobre o contexto pandêmico pertencem – ciências naturais ou ciências sociais e humanas –, elas não são excludentes, mas, sim, complementares, até mesmo ao se considerar que todas as sociedades são protagonistas e produtos dos avanços por elas gerados. Dessa forma, tal distinção e tal fragmentação entre as análises não fazem sentido, uma vez que todo conhecimento científico-natural é científico-social, conforme destaca Santos (1988):

A distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais começa a deixar de ter sentido e utilidade. Esta distinção assenta numa concepção mecanicista da matéria e da natureza a que contrapõe, com pressuposta evidência, os conceitos de ser humano, cultura e sociedade. (SANTOS, 1998, p. 37).

Problematizamos a fragmentação e o esfacelamento do conhecimento científico (JAPIASSU, 1976) perpetrados pela ciência moderna, que divide o saber tanto da sociedade quanto do ser humano em partes específicas, setorizadas, a ser decifrado por distintas especialidades. Nossa perspectiva, ao contrário disso, é a da interdisciplinaridade entre as ciências na forma de analisar natureza e sociedade, a qual parte de um ponto de vista de uma constante interação e inter-relação existente entre mundo natural e mundo social, entre sujeito e sociedade. Esse posicionamento implica dois desafios: em primeiro lugar, o de demonstrar o caráter da atual pandemia sanitária como produto do neoliberalismo, levando em consideração suas causas e seus efeitos sociais, econômicos, políticos, culturais e subjetivos, uma vez que o contexto atual nos

mostrou com evidências a indissociabilidade entre natureza e mundo social; e, em segundo lugar, a urgência de se conectar saberes a partir da interdisciplinaridade, ou seja, da integração sistêmica entre as ciências.

Compreendemos que o Projeto TamoJunto respondeu a esses dois desafios a partir de uma perspectiva que compreende a pandemia de COVID-19 como uma crise sistêmica, impossível de ser analisada de forma fragmentada. A produção de respostas científicas será tanto mais eficaz quanto maior for o nível de integração entre as diferentes ciências e o diálogo delas com os saberes populares. Dessa forma, todas as ações do projeto foram pautadas no exercício de compreender e conhecer as diferentes faces da pandemia, integrar estudos das ciências naturais e das ciências humanas, dialogar com profissionais de diferentes áreas e realizar trocas de saberes entre docentes, discentes, servidores, lideranças comunitárias e moradores dos territórios. Partimos de uma concepção de retroalimentação das informações, buscando adaptar as decisões e conteúdos produzidos às realidades, pois não existe um início e um final pré-definidos, exigindo de todos os envolvidos uma postura reflexiva, crítica e posicionada (ADRIÃO, 2014) diante dos desafios impostos pela realidade vivenciada pelas comunidades.

As reuniões com longas horas de duração revelam esse esforço de compreensão integral dos diversos problemas apresentados pela pandemia, de modo a entender que sua perspectiva local não se dissocia de uma totalidade da qual faz parte (FRIGOTTO, 1995). Elas também revelam o exercício de aprender e ensinar, de trocar conhecimentos entre áreas normalmente colocadas em pontos dicotômicos da produção de conhecimento, como no caso das ciências humanas, das engenharias e do conhecimento popular, exigindo de todos o árduo trabalho de tradução de saberes (SANTOS, 2002). Ademais, as reuniões representaram o abandono dos lugares pré-definidos na hierarquia da instituição e na hierarquização dos diferentes tipos de saberes, tendo em vista as correlações de força existentes entre o discurso científico, os discursos considerados senso comum e as possibilidades de trânsito entre eles.

Sublinhamos que é de extrema importância que as pessoas tenham acesso à ciência e à tecnologia, não somente no sentido de poderem entender e utilizar os artefatos como produtos ou conhecimentos, mas também de opinar sobre o uso desses produtos, percebendo que não são neutros, conforme defende Bazzo (1998):

o cidadão merece aprender a ler e entender muito mais do que conceitos estanques – a ciência e a tecnologia, com suas implicações e conseqüências, para poder ser elemento participante nas decisões de ordem política e social que influenciarão o seu futuro e o dos seus filhos. (BAZZO, 1998, p. 34).

Sendo assim, é irrefutável a necessidade de todos os segmentos da sociedade terem conhecimento suficiente para serem capazes de questionar os impactos da evolução e aplicação da ciência e da tecnologia sobre seu entorno e conseguirem perceber que, muitas vezes, certas atitudes não atendem à maioria, mas, sim, aos interesses dominantes. Afinal, até mesmo a ciência é suscetível a interesses externos, já que é desenvolvida por pessoas.

A divulgação científica tornou-se, nas últimas décadas, tarefa, ofício e campo de estudos com diversificadas abordagens (VOGT; GOMES; MUNIZ, 2018). Não se trata de mostrar as maravilhas da ciência, mas de disponibilizar as representações que permitam ao cidadão agir, tomar decisões e compreender o que está em jogo no discurso dos especialistas. A extensão popular enfrenta diversos caminhos e descaminhos na história recente brasileira. O golpe civil-militar de 1964 é um marco negativo na interrupção de um projeto de extensão comprometido com a superação da desigualdade brasileira. A partir da reforma universitária de 1968 e dos acordos MEC-USAID, grau a grau, passa a prevalecer, via departamentos, um *ethos* metrificador e quantificador da atividade docente, de negligência da extensão (MOTTA, 2014). As duas últimas décadas representam um movimento mais sistemático de resgate da extensão popular, com propostas extensionistas que reordenam o fazer da pesquisa e do ensino nas instituições (CRUZ et al., 2018), incentivando, por meio de iniciativas de projetos cooperativos, associativistas e solidários, a engenharia a também a se reconhecer como engenharia popular (FRAGA; ALVEAR; CRUZ, 2020).

CTS, extensão popular e divulgação científica aglutinaram-se no Projeto TamoJunto, buscando romper, a partir de intervenções que popularizam a ciência e a tecnologia, o lugar de distanciamento que marca instituições acadêmicas e a sociedade. Testagem para o coronavírus, estudos sobre métodos de prevenção, pesquisa sobre vacinas e tratamentos, desenvolvimento de equipamentos médicos para o tratamento são algumas das possíveis respostas construídas pela ciência, as quais se articulam com outras – a exemplo da produção de inteligência artificial, como é o caso do BOT desenvolvido no projeto – como ferramenta de apoio a uma comunicação popular em saúde. Portanto, o movimento CTS abarca um projeto de renovação educativa, de integração da sociedade à ciência e à tecnologia, abrindo a possibilidade de se acessar informações, avaliar, questionar e participar das decisões que venham a atingir o meio onde se vive. Diante de uma doença com alta taxa de contaminação e transmissibilidade, foram imprescindíveis as respostas e medidas macrossociais impulsionadas por organismos internacionais como a Organização Mundial de Saúde (OMS), tais como o estabelecimento da quarentena, do isolamento social ou mesmo do *lockdown* (confinamento), o que veio a mudar radicalmente a vida pública e privada das pessoas. No entanto, tais medidas encontram resistências diante de comportamentos de grande parcela dos brasileiros, pouco habituados com a noção de distanciamento social, o que vem sendo incrementado por posturas políticas que menosprezam o impacto da pandemia, as quais chegaram, em dado momento, a nomeá-la, espantosamente, como uma “gripezinha” (HÁ UM ANO..., 2021). Tais obstáculos mostraram a relevância de ações no nível microssocial, das relações estabelecidas pelos sujeitos nos quadros sociais da vida cotidiana, como é o caso das estratégias de educação popular em saúde. A educação em saúde no contexto de COVID-19 visa, portanto, à produção, ao compartilhamento e à capilarização de informações em um nível microssocial, objetivando a adoção de práticas de cuidado por parte da população (CECCON; SCHNEIDER, 2020).

A pandemia de COVID-19 colocou as práticas de prevenção e cuidado com a saúde no centro de nossas vidas (CHAVES; VALENTE, 2020) ao nos convocar para novas posturas autônomas

e cidadãos nos cuidados individuais e coletivos para a prevenção ao coronavírus. Lavar as mãos com água e sabão, higienizar as mãos com álcool em gel, usar máscara cobrindo nariz e boca, higienizar alimentos, manter distanciamento físico e social tornaram-se hábitos imprescindíveis no contexto da pandemia, que passam a ser adotados quando adquirem sentido na vida das pessoas. Como produtos sociais, as tecnologias de educação em saúde (e neste artigo compreendemos os produtos do Projeto TamoJunto como artefatos científicos que contribuem para a melhoria da condição de saúde e de vida da população) distanciam-se, apropriadamente, de uma lógica pragmatista, tecnocientífica e mercadológica ao colocarem em tela a produção coletiva e a solidariedade entre as pessoas no compartilhamento das informações.

Os resultados advindos do Projeto TamoJunto, alicerçados em um modelo de pesquisa-intervenção no qual a avaliação esteve presente em todas as etapas realizadas (NEIVA, 2010), nos mostraram um acolhimento proveitoso por parte da população em relação aos kits, aos cartazes, aos frascos de álcool em gel, às mensagens por carro de som e por aplicativos de mensagens e às informações compartilhadas nas plataformas digitais e pelo BOT presente no site e nas plataformas de mensagens. Estes resultados revelam a potencialidade da educação em saúde, por meio de tecnologias de comunicação popular, na construção de um processo pedagógico que promove reflexão e crítica em relação à realidade da pandemia, buscando contrapor-se às *fake news* e contribuindo com a construção de práticas para o autocuidado dos cidadãos e destes para com a coletividade. A solidariedade, nesse sentido, apresenta-se como ação necessária para o cuidado com o outro e foi incentivada no Projeto TamoJunto a partir da criação de um quebra-cabeça infantil e de um jogo de tabuleiro em fase de desenvolvimento. Nós nos preocupamos com a construção de uma rede de trocas de informações seguras e confiáveis e com o aprendizado tanto vertical quanto horizontal dentro das gerações e recortes de idades.

Se começamos este texto apontando a pandemia do coronavírus como uma crise do neoliberalismo, que produz um depauperamento da securitização da saúde global, consideramos importante terminá-lo reforçando que as respostas construídas pelo projeto dispensam saídas pautadas no controle da população, na atomização social, na promoção do individualismo e da competição, na destruição de redes de solidariedade e empatia, como características próprias do neoliberalismo (NUNES, 2020). Apostamos, pelo contrário, em uma resposta solidária e responsável ao apartamento produzido pelas desigualdades sociais intensificadas pela pandemia, pois sua trajetória depende fundamentalmente daquilo que nós compartilhamos em nossas microrredes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No quadro de combate à propagação do novo coronavírus, os espaços periféricos urbanos são caracterizados como territórios com maior grau de contaminação comunitária, visto que são lugares com densidade populacional elevada, condições habitacionais precárias, alta taxa de coabitação de famílias no mesmo imóvel, alta proporção de trabalhadores de baixa renda,

abastecimento irregular de água, coleta de esgoto e resíduos sólidos precária ou inexistente e onde o próprio acesso a serviços públicos, como os destinados à saúde e à educação, ainda é restrito e grande parte das famílias são chefiadas por mães solteiras (TONUCCI FILHO et al., 2020). Além disso, a informalidade e o desemprego são agudizados pela pandemia, e muitas vezes os atingidos não conseguem ter acesso a serviços de ajuda e solidariedade para garantir meios de vida e, assim, assegurar o distanciamento social. Tal situação evidencia que a pandemia ocasionada pela COVID-19 possui um recorte social e de gênero bastante segmentado em termos de afetabilidade, isto é, as populações mais vulneráveis socioeconomicamente são mais as afetadas pela referida doença.

Outra questão importante a se destacar é a falta de acesso às informações seguras e fidedignas no combate à COVID-19. Durante a pandemia, verificamos uma grande onda de informações falsas, as chamadas *fake news*, espalhadas por várias plataformas digitais de acesso às informações, inclusive nas redes sociais de domínio público, a respeito dos dados e fatos, situação lamentavelmente potencializada em aglomerados e ocupações. A realidade se torna ainda mais alarmante quando se pensa em dificuldades práticas: celulares antigos e que não suportam aplicativos, dificuldades de acesso à internet de qualidade, materiais de divulgação inacessíveis ou com linguagem pouco popular, propagação de notícias falsas e orientação sanitária por meios não oficiais. Nesse ínterim calamitoso, pessoas idosas, enquadradas em situação de risco, apresentam dificuldades de acesso a informações, as quais, muitas vezes, chegam via celular ou em materiais impressos pequenos e de difícil leitura.

Em síntese, compreendemos a pandemia do coronavírus como uma crise do modelo neoliberal, que produz desigualdades e as agudiza no contexto pandêmico. O Projeto TamoJunto, a partir da articulação seminal entre ciência, tecnologia e sociedade, buscou construir uma rede de comunicação popular, de acesso à informação e de solidariedade no combate à COVID-19, contando com o desenvolvimento de plataformas e mecanismos digitais de disseminação da informação em quatro comunidades periféricas de Belo Horizonte. A partir de uma metodologia de trabalho pautada na interdisciplinaridade dos saberes e na articulação direta com as lideranças e socioeducadores/as dos territórios de atuação, foram desenvolvidas ações, tais como: coleta e sistematização de conteúdos informativos sobre o combate à COVID-19; construção de BOT para divulgação de conteúdos informativos sobre o combate à COVID-19; capacitação e trabalho de campo de socioeducadores/as nos territórios; elaboração e distribuição de material impresso; produção de material em áudio; produção e divulgação de material audiovisual; distribuição de máscaras de proteção do tipo *face shield*.

Para mais, consideramos as ações realizadas como uma importante estratégia em prol da comunicação popular e da educação em saúde, efetivada a partir da construção de tecnologias sociais que encurtam as distâncias entre o meio acadêmico, produtor de ciência e tecnologia, e as comunidades urbanas periféricas, mais vulneráveis aos efeitos da atual pandemia.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Karla Galvão. Perspectivas feministas na interface com o processo de pesquisa-Intervenção-pesquisa com grupos no campo Psi. [S.l.]: *Revista Labrys*, 2014. Disponível em: <<https://www.labrys.net.br/labrys26/psy/KARLA.htm>>. Acesso em: 02 de nov. 2020.
- BAZZO, Walter Antonio. *Ciência, Tecnologia e Sociedade: E o Contexto da Educação Tecnológica*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998.
- CECCON, Roger; SCHNEIDER, Ione. *Tecnologias leves e educação em saúde no enfrentamento à pandemia da COVID-19*. SciELO Preprints, 2020. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/136/160>>. Acesso em: 02 nov. 2020.
- CHAVES, Bráulio. VALENTE, Polyana. A Educação em Saúde em tempos de pandemia: tecnologias e novos sentidos no campo. *Jornal Pensar Educação em Pauta*, 2020. Disponível em: <<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/a-educacao-em-saude-em-tempos-de-pandemia-tecnologias-e-novos-sentidos-no-campo/>>. Acesso em: 02 nov. 2020.
- COLEMARX. *Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas*. Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.
- CRUZ, Pedro José Santos; RODRIGUES, Ana Paula Maia Espíndola; PEREIRA, Elina Alice Alves de Lima; ARAÚJO, Renan Soares de; ALENCAR, Islany Costa (Orgs.). *Vivências de Extensão em Educação Popular no Brasil: extensão e formação universitária: caminhos, desafios e aprendizagens*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018. v. 1.
- FLECK, Ludwik. *Gênese e Desenvolvimento de um Fato Científico: introdução à doutrina do estilo de pensamento e do coletivo de pensamento*. Tradução de Georg Otte, Mariana Camilo de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- FRAGA, Lais Silveira; ALVEAR, Celso Alexandre; CRUZ, Cristiano Cordeiro. Na trilha da contra-hegemonia da engenharia no Brasil: da engenharia e desenvolvimento social à engenharia popular. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnologia y Sociedad – CTS*, v. 15, n. 43, p. 209-232, fev. 2020.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HÁ UM ANO, Bolsonaro chamava COVID de gripezinha em rede nacional; relembre. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 24 mar. 2021. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2021/03/24/interna_politica,1250005/ha-um-ano-bolsonaro-chamava-covid-de-gripezinha-em-rede-nacional-relembre.shtml>. Acesso em: 03 dez. 2021.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*. 2. ed. Companhia das Letras. São Paulo, 2019.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MBEMBE, Achille. O direito universal à respiração. *Carta Maior*, São Paulo, 14 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Sociedade-e-Cultura/O-direito-universal-a-respiracao/52/47177>>. Acesso em: 02 nov. 2020.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As Universidades e o Regime Militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- NEIVA, Kathia Maria Costa. *Intervenção Psicossocial: Aspectos Teóricos, Metodológicos e Experiências Práticas*. São Paulo: Vetor, 2010.
- NUNES, João. A pandemia de COVID-19: securitização, crise neoliberal e a vulnerabilização global. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, 2020. DOI: 10.1590/0102-311X00063120. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2020000500501&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 nov. 2020.

ORSO, Daniele; FEDERICI, Nicola; COPETTI, Roberto; et al. Infodemic and the spread of fake news in the COVID-19-era. *European journal of emergency medicine: official journal of the European Society for Emergency Medicine*, v. 27, n. 5, p. 327-328, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1097/MEJ.0000000000000713>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. *Educação Crítico-Reflexiva para um Ensino Médio Científico-Tecnológico: a contribuição do enfoque CTS para o ensino-aprendizagem do conhecimento matemático*. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

RONAN, Gabriel. Cinco bairros de BH registram a primeira morte por COVID-19; veja a situação do seu. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 17 jun. 2020. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/10/29/interna_gerais,1199587/cinco-bairros-de-bh-registram-primeira-morte-por-covid-19-veja-quais.shtml>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8489>>. Acesso em: 23 nov.2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, p. 237-280, 2002. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/1285>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira; MORTIMER, Eduardo Fleury. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira. *Revista Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciência*, vol. 2, n. 2, dez. 2002.

SEGATA, Jean. Covid-19, biossegurança e antropologia. *Horizontes antropológicos*. Porto Alegre, RS, v. 26, n. 57, p. 275-313, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832020000200275&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 nov. 2020.

SOUSA JÚNIOR, João Henrique de. RAASCH, Michele; SOARES, João Coelho; RIBEIRO, Letícia Virgínia. Da desinformação ao Caos: uma análise das Fake News frente à pandemia do coronavírus (COVID-19) no Brasil. *Cadernos de Prospecção*, [S.l.], v. 13, n. 2 COVID-19, p. 331, 2020. DOI: 10.9771/cp.v13i2 COVID-19.35978. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/nit/article/view/35978>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

TONUCCI FILHO, João; PATRÍCIO, Pedro Araújo; BASTOS, Camila. *Nota Técnica – Desafios e Propostas para Enfrentamento da COVID-19 nas Periferias Urbanas: análise das condições habitacionais e sanitárias dos domicílios urbanos no Brasil e na Região Metropolitana de Belo Horizonte*. Cedeplar - Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da UFMG, 2020. Disponível em: <<https://www.cedeplar.ufmg.br/noticias/1229-nota-tecnica-desafios-e-propostas-para-enfrentamento-da-covid-19-nas-periferias-urbanas-analise-das-condicoes-habitacionais-e-sanitarias-dos-domicilios-urbanos-no-brasil-e-na-regiao-metropolitana-de-belo-horizonte>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

VASCONCELLOS-SILVA, Paulo Roberto; CASTIEL, Luis David. COVID-19, as fake news e o sono da razão comunicativa gerando monstros: a narrativa dos riscos e os riscos das narrativas. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 7, p. 1-12, abril, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102311X2020000703001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 nov. 2020.

VOGT, Carlos; GOMES, Marina; MUNIZ, Ricardo (orgs). *ComCiência e divulgação científica*. Campinas, SP: BCCL/ UNICAMP, 2018.

WERNECK, Guilherme Loureiro; CARVALHO, Marília Sá. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, p. 1-4, 2020. DOI: 10.1590/0102-311x00068820. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102311X2020000500101&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 nov. 2020.

WENHAM, Clare; LOTTA, Gabriela; PIMENTA, Denise. *Mosquitos e Covid-19 são uma bomba-relógio para a América Latina*. LSE Latin America and Caribbean Blog, 2020. Disponível em:

<<https://blogs.lse.ac.uk/latamcaribbean/2020/04/06/mosquitos-e-covid-19-sao-uma-bomba-relogio-para-a-america-latina/>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

WU, Di; WU, Tiantian; LIU, Qun; YANG, Zhicong. The SARS-CoV-2 outbreak: What we know. *International Journal of Infectious Diseases*, v. 94, p. 44-48, 2020. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1201971220301235>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

FINANCIAMENTO

O Projeto TamoJunto foi financiado com recursos do Edital 32/2020, "Seleção pública para apoio a projetos de extensão emergenciais visando o enfrentamento da COVID-19" da Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário/DEDC do CEFET-MG e do Termo de Execução Descentralizada (TED) 9269 – Processo 23062.011982/2020-98.

PAULO ROBERTO DA SILVA JÚNIOR

<https://orcid.org/0000-0002-9381-5764>

Doutor em Psicologia pela UFMG. Professor de Psicologia da Faculdade Arnaldo/BH-MG e Pesquisador de Pós-doutorado em Saúde Coletiva pelo Instituto René Rachou – Fiocruz/MG. Coordenou o Projeto TamoJunto.

E-mail: paulosilva.junior@yahoo.com.br

LUISA GIMENEZ ZOLINI GALDINO

<https://orcid.org/0000-0002-4744-3170>

Técnica em Estradas pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Foi bolsista de extensão do Projeto TamoJunto.

MARIA FERNANDA SANTOS MARINS

<https://orcid.org/0000-0003-3805-2650>

Técnica em Edificações pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Foi bolsista de extensão do Projeto TamoJunto.

GIOVANA GIMENEZ ZOLINI GALDINO

<https://orcid.org/0000-0002-5328-388X>

Técnica em Meio Ambiente pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Foi bolsista de extensão do Projeto TamoJunto.

BRÁULIO SILVA CHAVES

<https://orcid.org/0000-0003-4364-5944>

Doutor em História pela UFMG. Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), no Departamento de Ciências Sociais e Filosofia. Pesquisador de Pós-

doutorado em Saúde Coletiva pelo Instituto René Rachou – Fiocruz/MG. Coordenou o Projeto TamoJunto.

ALEXANDRE DA SILVA

Graduando em Engenharia Ambiental e Sanitária pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Bolsista do PETconectTE/CEFET-MG.

HUENER SILVA GONÇALVES

<https://orcid.org/0000-0002-3545-514X>

Doutorando em História pela UFMG. Técnico em Assuntos Educacionais no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Coordenou o Projeto TamoJunto.

SAMUEL FRANÇA ALVES

<https://orcid.org/0000-0002-8030-2265>

Mestre em Filosofia pela UFMG. Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), no Departamento de Ciências Sociais e Filosofia. Coordenou o Projeto TamoJunto.

SANDRO RENATO DIAS

<https://orcid.org/0000-0001-5288-5929>

Doutor em Bioinformática pela UFMG. Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), no Departamento de Computação. Coordenou o Projeto TamoJunto.

DESAFIOS E RELEVÂNCIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO AMBIENTE ESCOLAR

CHALLENGES AND PEDAGOGICAL RELEVANCE FOR THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

DESAFÍOS Y PERTINENCIA PEDAGÓGICA PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES SORDOS EN EL ENTORNO ESCOLAR

Arnaldo Machado Ferreira¹

Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Abaetetuba, Abaetetuba/PA, Brasil

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo refletir criticamente sobre os pressupostos teóricos que fundamentam a inclusão escolar do surdo nos dias atuais. Sendo assim levantou-se o seguinte questionamento: No que consiste a inclusão escolar do aluno surdo? Quais as bases legais, teóricas e práticas que fundamentam a sua inclusão no ambiente escolar e quais as relevâncias pedagógicas da Libras para a inclusão do surdo? Essas indagações nos proporcionaram eleger como caminho metodológico a realização da pesquisa bibliográfica, a qual nos possibilitou enriquecer o nosso arcabouço teórico com leituras e fichamentos. Partindo do confronto teórico, concluímos que: um dos pilares para que a efetivação da inclusão do aluno surdo acontecesse é a motivação e a promoção do uso da Libras cada vez mais por toda a comunidade escolar das pessoas que acreditam que direitos humanos devem ser respeitados e assegurados democraticamente, para que todos sejam reconhecidos como ser humano de potencialidades, possibilitando a superação de barreiras, viabilizando a troca de experiências linguísticas, culturais e educacionais em qualquer tempo ou espaço social. Considera-se, assim, a relevância de novas pesquisas sobre a temática a fim de despertar a necessidade de maior discussão e ampliação do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Pessoa Surda; Surdez; Libras.

ABSTRACT: This research aims to critically reflect on the theoretical assumptions that support the school inclusion of the deaf nowadays. Therefore, the following question arose: What does the school inclusion of deaf students consist of? What are the legal, theoretical and practical bases that underlie its inclusion in the school environment and what are the pedagogical relevance of Libras for the inclusion of the deaf? These questions allowed us to choose bibliographical research as a methodological path, which enabled us to enrich our theoretical framework with readings and records. Starting from the theoretical confrontation, we concluded that: one of the pillars for the effective inclusion of deaf students to happen is the motivation and promotion of the use of Libras increasingly by the entire school community of people who believe that human rights must be respected and democratically ensured, so that everyone is recognized as a human being with potential, enabling the overcoming of barriers, enabling the exchange of linguistic, cultural and educational experiences at any time or social space. Thus, the relevance of new research on the subject is considered in order to awaken the need for greater discussion and expansion of knowledge.

KEYWORDS: Inclusión; Persona sorda; Sordera; Libras.

INTRODUÇÃO

Os caminhos que vem sendo percorrido no processo de implementação de políticas públicas ligadas a inclusão escolar do aluno surdo tem avançado muito com relação à construção da escola inclusiva. Num processo de ramificações conceituais e teóricas a sociedade como todo tem se deparado com necessidade de criar mecanismos reais que possibilite ao surdo vivenciar suas experiências humanas com qualidade social em qualquer espaço que vive. Em síntese trata-se de uma ideia que tem como alvo principal a valorização do ser humano em todas as dimensões, sejam elas sensoriais, cognitivas, físicas ou culturais.

Sendo assim, o presente artigo visa lançar um olhar diferenciado necessário para o atual contexto em que se vem trabalhando o ensino nos diversos espaços educativos, principalmente na proposta educacional de surdos, onde os valores culturais e identitários impostos pelo processo de

globalização, apoiados em culturas de massa, ditam as práticas e comportamentos que são mostrados como absolutos na sociedade privilegiando os ouvintes e desprivilegiando os surdos.

Particularmente, no universo escolar, as efetivas ações pedagógicas devem primar pela intencionalidade e pela relevância de olhar o outro como um sujeito que necessita ser valorizado. Logo, o professor ao vivenciar suas práticas inclusivas com o aluno surdo necessariamente acaba descobrindo que seu papel é de agente mediador, articulador e propagador da demanda inclusiva. De acordo com as necessidades da pessoa surda, cabe ao professor mediar propostas educativas que visem situá-los na sociedade democraticamente.

Nesse sentido a construção de políticas públicas começou a ser realizada por meio de uma linha de pensamento que teve como eixo central a concretização de uma educação de direitos iguais e para todos. Vinculada a amplas discussões novos desafios vinculados a inclusão do aluno surdo passaram a delinear propostas educacionais mais acolhedoras. Embasada por essas reflexões a elaboração deste trabalho teve como objetivo refletir criticamente sobre os pressupostos teóricos que fundamentam a inclusão do surdo nos dias atuais.

Para fundamentar nossos estudos elegemos como questionamentos: No que consiste a inclusão escolar do aluno surdo? Quais as bases legais, teóricas e práticas que fundamentam a sua inclusão no ambiente escolar e quais as relevâncias pedagógicas da Libras para a inclusão do surdo?

Como proposta metodológica foi utilizado uma pesquisa bibliográfica, a qual nos possibilitou enriquecer o nosso arcabouço teórico com leituras e fichamentos. Durante o estudo será sempre realizada uma constante revisão bibliográfica na busca de maiores conhecimentos sobre os conceitos relacionados ao tema.

De acordo com Ludke e André (1986) a pesquisa bibliográfica se fundamenta numa proposta investigativa que oportuniza o pesquisador a realizar leituras e fichamentos vinculados ao seu objeto de estudo. O enriquecimento do arcabouço é a chave mestra que impulsiona a construção de reflexões contínuas sobre o objeto que está sendo investigado.

Frisamos que é necessário incluirmos diálogos possíveis de reflexões acerca da inclusão escolar do aluno surdo no meio educacional. O próprio aluno surdo deve vivenciar processos de aprendizagens que facilite sua inserção na sociedade focada na dignidade humana. É relevante avançar continuamente no campo teórico os debates que colocam a inclusão como eixo de desenvolvimento social.

Ressaltamos ainda, a necessidade de apontar na escola os caminhos emergentes que precisam ser consolidados como parte integrante da inclusão do surdo de maneira significativa tanto para ele quanto para o professor, que requer que façamos reflexões pertinentes e contextuais, bem como ressignificar pedagogicamente o exercício docente para que as diretrizes da educação inclusiva realmente aconteçam como está estabelecido legalmente.

1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO SURDO E SUAS BASES LEGAIS

A história da educação especial no que diz respeito a pessoa com deficiência é determinada por um conjunto de forças sociais e políticas. Os documentos legais prescrevem que a pessoa com deficiência é aquela que apresenta limitações físicas, sensoriais e intelectuais. E ao problematizar o conceito legal de pessoa com deficiência, constatamos em âmbito social e educativo a contradição errônea de que esses indivíduos são considerados como coitadinhos e incapazes de assumirem um papel socialmente útil, sendo estigmatizado, segregado como improdutivos e preteridos pelo sistema de ensino.

Ao externarmos nossas concepções acerca da educação escolar muitas vezes deixamos de observar que se trata de um processo dinâmico, contínuo e propagador de concepções e práticas voltadas à formação humana. Entretanto, existem situações que exigem práticas educativas contextuais e criativas, nesse caso há necessidade de a escola produzir mecanismos que facilitem a valorização do sujeito no cotidiano do processo ensino aprendizagem.

No caso do aluno com surdez, particularmente, a base educativa tem que ser ratificada pelas vias da educação inclusiva na perspectiva das experiências e identidades linguísticas culturais surdas, visando assim atender as necessidades educativas. (SÁ, 2006)

Para efeitos legais “considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.” (BRASIL, 2005). No entanto, nossa pesquisa compreende o surdo numa perspectiva ampla de respeito às questões culturais e linguísticas e não no sentido de ausência sensorial definindo-o como deficiente. (SÁ, 2006)

Por décadas e décadas a exclusão social e escolar demarcou espaços. Práticas excludentes foram sendo questionadas e aos poucos com lutas e movimentos sociais elas foram consideradas abomináveis. Com o passar dos anos as conquistas começaram acontecer não porque houve uma consciência geral na humanidade, mas por conta da cobrança dos próprios surdos, de seus familiares, educadores e pesquisadores que juntos ampliaram os debates e as discussões a respeito da importância de garantir os direitos humanos como princípio de equidade social.

Para entendermos melhor sobre a educação de pessoas surdas abordaremos uma reflexão, tendo como referência o conceito de inclusão e exclusão enfatizando pressupostos teóricos que ratificam o reconhecimento nas pessoas de suas potencialidades e habilidades independentes de qualquer limitação ou diferenças linguísticas culturais. É necessário observar que a surdez tem suas peculiaridades que devem ser analisadas caso a caso no contexto escolar.

É importante citarmos que nesse contexto a ideia de educação não era baseada numa perspectiva inclusiva, pois se voltava a uma concepção assistencialista de sociedade emergente pregada pela república. (MAZZOTA, 2005).

As discussões sobre a educação da pessoa surda por várias décadas permaneceram alinhada ao campo de debates fragilizado por questões organizacionais, ou melhor, devido a

inexistência de leis de fundamentação nacional a política de atendimento a essa pessoa não fluiu com êxito. (SOARES, 1999)

Ressalta-se um fato importante que marca a trajetória da educação da pessoa surda no Brasil. Na realidade o Dr. Tobias Leite argumentou que nos Estados Unidos as ações voltadas a educação de surdos-mudos (como eram chamados na época) repercutia de forma positiva, enquanto no Brasil as ações deixavam a desejar. Foi quando solicitou ao poder público que fosse criado um estudo sobre a quantidade de surdos existentes no país, pois segundo suas percepções era de suma importância alicerçar as discussões sobre as necessidades desses indivíduos. Outros médicos passaram a defender o reconhecimento de que o surdo deveria compor a sociedade a partir de suas limitações, de maneira que tivessem oportunidades educativas voltadas a assimilação dos conhecimentos sistematizados no ambiente escolar.

Com o passar dos tempos começou despontou a ideia de que o surdo tinha que ter seus direitos garantidos. Por esse motivo, o Imperial Instituto de Surdos Mudos com o passar dos anos, conseguiu afirma-se no campo da educação como espaço educativo voltado à formação da pessoa com deficiência auditiva. Tanto é que esse instituto acabou ratificou sua abrangência social no Brasil, tornando-se com o passar dos anos o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o qual permanece destacando na sociedade até os dias atuais.

Um marco histórico no Brasil para a comunidade surda, foi a primeira escola para pessoas surdas, o Instituto dos Surdos-mudos, atualmente, Instituto Nacional da Educação dos Surdos-INES criada em 1857. Mas somente para meninos, devidos as meninas serem obedientes aos seus pais. Porém, no ano de 1878 quando ocorreu I Congresso Internacional de Surdos-Mudos, com o objetivo de qual melhor método usar, e decidiram utilizar leitura labial e os gestos. Mas, em 1880, aconteceu o II Congresso Mundial de Surdos-Mudos em Milão, através de uma votação optaram pelo Oralismo (DUARTE et al, 2013).

No final do século XX a educação da pessoa surda obteve destaque com significado abrangente. Os surdos passaram a ter uma maior visibilidade dentro de uma perspectiva ligada a idéia de inclusão.

O contexto em questão aponta que os próprios surdos assumiram a coordenação da única Universidade para Surdos do Mundo. Esse fato marca uma conquista valiosa pela comunidade surda, e assim começou a ser delineado pesquisas e discussões a respeito da surdez. Neste cenário a filosofia da Comunicação Total também começou a influenciar a organização educacional acerca da possibilidade de contribuir com a educação de surdos.

Nessa conjuntura do século XX para até os dias atuais, novos rumos ligados a conquista de um pensamento voltado a inclusão começaram a se firmar no Brasil. Soares (1999) destaca que foi durante o governo do então Presidente Emílio Garrastazu Médici, a educação da pessoa com deficiência auditiva tornou prioridade no sentido de reconhecer que era necessário investir nessa área. Foi no decorrer do governo de Médici que foi criado o Centro Nacional de Educação Especial –CENESP.

Fazendo uma leitura da sociedade brasileira, a base do governo militar tinha como premissa a reestruturação no Brasil em diversos campos, em especial no campo político, já que o governo estava entrando em crise frente a nova demanda mundial que pregava a liberdade política dos países subdesenvolvidos.

No contexto educacional brasileiro uma política mais efetiva pôde ser sentida com mais evidência quanto a afirmação de um pensamento inclusivo basicamente com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), na verdade a ideia de educação para todos se alinhou a partir de uma sustentação legal, sendo estabelecido que:

Art. 205 – a Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a elaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; (BRASIL, 1988)

Diante dessa legalidade fica claro que a política educacional inclusiva no Brasil, tem como norte os parâmetros da Constituição Federal Brasileira de 1988, lei maior do nosso país, que aponta caminhos que abrangem a possibilidade de reconhecer as pessoas com deficiência na área da educação como sujeito de direito, onde legalmente a inclusão escolar passa a ser trilhada por ações educativas que tenham como referência o reconhecimento das potencialidades da pessoa independente de suas condições físicas, cognitivas, raça ou classe social. Todavia, devemos salientar que a educação inclusiva segue princípios que defendem a ampliação das condições de acesso permanência e sucesso á educação para todos as pessoas, e não se restringe apenas as pessoas com deficiência.

Observa-se que todos os fatos que ocorreram fora do Brasil, acabaram influenciando a construção de bases acolhedoras no que se refere ao reconhecimento da pessoa surda como ser humano de direitos, onde podemos lembrar o caminho da construção legal desses direitos, o que resultaria em prosseguir com a lista de documentos, declarações, diretrizes e decretos sobre o tema, porém podemos destacar: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a Declaração de Salamanca (1994); ou mesmo, referir-me à Constituição Federal de 1988 e às Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (1996). Ou ainda falar sobre a proposta de educação inclusiva oferecida no Caderno de Educação Especial da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (2012).

Todos essas leis, decretos e documentos primava-se por mudanças, logo a ideia de revisão das políticas públicas criadas para atender as pessoas com deficiência no Brasil, também se tornou alvo de discussões, e só vem afirmar que a década de 90, despontava no Brasil, com os princípios da educação inclusiva na sociedade brasileira, tendo como princípio viabilizar políticas públicas viessem atingir a qualidade social no espaço escolar. (LIBÂNEO, 2001)

Diante dessa afirmação social e educacional quanto a inclusão da pessoa com deficiência é relevante citarmos que: “[...] ele deve ser inserido de fato, para que possa ter sua cidadania

respeitada (Declaração de Salamanca, 1990, p.2). Baseado nessa perspectiva inclusiva, afirma-se que a educação da pessoa surda ganhou repercussão social e educacional numa linha voltada a política de inclusão, pautada nos princípios linguísticos e culturais.

Numa visão postulada de garantias legais à educação da pessoa surda historicamente foi trilhada sob o foco de desafios constantes, tanto é que nos dias atuais prima-se por uma trajetória de afirmação da política de inclusão escolar e social.

A partir, portanto de uma perspectiva de atingir o grau de excelência social, a educação da pessoa surda tem caminhado sob o horizonte de grandes mudanças no campo social, político, econômico e cultural.

Diante dessa abordagem é de extrema relevância tecermos reflexões sobre as entrelinhas que emergem a inclusão da pessoa surda no Brasil. Óbvio que é relevante consideramos que a publicação de bases teóricas tem possibilitado o surgimento de revisões das práticas inclusivas em muitos espaços escolares e sociais. As diretrizes legais que atualmente norteiam a valorização do ser humano que se apresenta com surdez no contexto brasileiro pautam-se pela construção da escola inclusiva, cujas dimensões devem ocupar também a possibilidade de avaliar posturas e ressignificações pedagógicas relevantes para a concretização da inclusão escolar nos dias atuais.

Desse modo, a política da inclusão escolar vem se afirmando numa proposta de equidade educacional, que partem de ações que visam subsidiar uma educação igualitária e qualitativa.

Num quadro teórico e legal, percebe-se que a inclusão vem se fortalecendo enquanto base social a ser delineada em condições que permitem incluir o sujeito surdo dentro da estrutura educacional que constitui nossa sociedade.

Em prol do compromisso com a "educação para todos", a garantia de políticas educacionais voltadas à organização escolar voltada a ratificação das bases da inclusão impulsionaram a abertura social em termos de discussões, ou melhor, os direitos humanos passaram a ser vistos como fonte igualdade, cujas oportunidades devem ser ajustada num patamar equilibrado, haja já vista que se trata de um princípio elementares para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

A criação de uma lei específica para atender as peculiaridades da pessoa surda surgiu também como eixo de referência no ajustamento das bases educacional reguladas pelo pensamento inclusivo. A educação inclusiva, no Brasil tem como referência a Lei 9.394/96 regulamenta a educação como todo.

Mantoan (2005) destaca que a inclusão tem base a ótica de que a criança a ser matriculada no ensino regular deve ser enxergada a partir de sua identidade particular, ou melhor, na ótica da sua singularidade, reconhecendo a existência das mais variadas diferenças que cada uma possui. Nesse caso a inclusão do surdo tem como princípios processos de reflexão e análise acerca dos caminhos legais que devem ser ratificados para que todos tenham num mesmo patamar e oportunidades escolares. "Todas as escolas deveriam acomodar as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras". (Declaração de Salamanca 1994).

Diante dessa demanda significativa, a inclusão escolar tem como diretriz uma política institucionalizada que traçam leis internacionais e brasileiras reconhecendo como fonte de argumentação para se lutar contra práticas excludentes. No campo legal a atual LDB nº 9.394/96, apresenta diretrizes que interferem no cotidiano da escola, enquanto espaço diferenciado não só por aspectos pedagógicos, mas sociais e individuais. De certo modo a inclusão, prima pela criação de demandas que reconheçam as diferenças pessoais dos sujeitos num patamar de igualdade de direitos.

Enquanto direito legal já antecipado na Declaração de Salamanca (1994) aos deficientes auditivos, surgem como pressuposto inclusivo em larga escala. Nessa declaração o ensino da língua natural, foi citado, dado que esse documento deixa em evidência que é necessário oportunizar a pessoa com surdez comunicar-se a partir do uso da LIBRAS que é a sua língua natural.

A regulamentação do uso da Libras como língua também nacional, obteve sua legalidade sancionada por meio do decreto Lei nº 10.436/2002. A lei em questão tornou-se diretriz fundamental para que a viabilização dos mecanismos inclusivos à pessoa surda se tornasse realidade e ainda fluísse com mais propriedade na escola, haja vista que os meios de comunicação social historicamente foram trilhados pelo aprendizado da língua oral e escrita. Na verdade, o uso da Libras tem como tônica a inclusão escolar efetivamente democrática, pois os professores, em especial tem que buscar meios para adquirir também não só o domínio de uma língua, mas de duas línguas; o Português e agora a língua de sinais, com vistas a ratificar no contexto da sala de aula um processo ensino aprendizagem alicerçado numa educação integral para todos com igualdade de oportunidades.

A pessoa surda tem no uso da língua de sinais direitos garantidos dentro de dimensões que vão além da sua realidade familiar. Além do mais, conforme a Lei nº 10.436/2002 é relevante que a inserção pedagógica na escola prime por metodologias que auxiliem o desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicossocial e cultural linguístico do aluno com surdez, voltando-se assim para suas identidades legítimas.

Desse modo, subtendemos que o processo ensino aprendizagem voltado ao surdo tem na garantia de direitos legais a base da política da inclusão escolar no Brasil. Portanto, há relevância de se aprimorar cada vez mais os direitos humanos como eixo norteador de práticas inclusivas no espaço escolar, com vistas a garantia de escola para todos a partir democratização do ensino público com qualidade social e econômica.

2. A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA LIBRAS

A inclusão do aluno surdo tem suas particularidades que podem ser analisadas por vários contextos, dentre eles citamos o uso da Libras na escola como recurso pedagógico necessário para que se efetive um dinâmico processo de aprendizagem desses sujeitos. A inclusão pode se tornar a chave de uma proposta abrangente e substancial para que ocorra a equalização social na vida do surdo. Frisamos a relevância educacional da Libras como uma língua natural que apresenta

características que lhe atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação (QUADROS, 2004), que adquiriu ao longo de muitas décadas no Brasil um percurso político criativo e dinâmico com vistas a promoção de um avanço no processo de inclusão da pessoa surda na sociedade em geral.

Baseada nessas reflexões, traçamos discussões sobre a inclusão do aluno surdo, tendo como parâmetros de debates os desafios e as perspectivas que sobressaem no universo da construção da escola inclusiva a partir dos fundamentos que colocam a Libras como mediadora de práticas inclusivas na escola. "A língua de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem" (QUADROS, p. 30, 2004). Ela pode ser mediada a partir da prática pedagógica afirmada na concepção de que o surdo tem sua própria identidade e que a sua língua atende todos os critérios de uma língua genuína e que está a frente do processo ensino aprendizagem o qual possui uma função social relevante nos dias atuais no Brasil.

2.1 A LIBRAS e sua Relevância Pedagógica no Processo de Inclusão do Surdo

Diante da necessidade de abrir espaços para que o surdo venha se comunicar socialmente, a Língua Brasileira de Sinais é oficialmente reconhecida como a segunda língua brasileira. Por meio da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 os surdos passaram a obter meios oficiais de afirmarem suas identidades culturais e individuais dentro de um universo dinâmico e diferenciado. Soares (1999) considera-se que a língua de sinais é uma língua de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos. Sustentando nesses conceitos, compreendemos que o surdo tem todas as condições de conviver harmonicamente usando sua própria forma de comunicação que não seja a fala, língua oral.

É importante, então que a inclusão do surdo seja concebida como algo a ser propagado a partir da prática do bilinguismo, haja vista que o surdo pode utilizar a Língua Portuguesa e a Libras para se comunicar de forma democrática, até porque de acordo com o "Art. 1º da Lei nº 10.436/2002, a Libras "é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais-Libras e outros recursos de expressão a ela associada." (BRASIL, 2002), onde cabe ao surdo vivenciar a troca de experiências sociais e culturais tanto com a comunidade surda quanto com a comunidade de ouvintes.

A Libras possui códigos comunicativos representados por sinais identificados por meio de gestos e expressões, logo ela é uma ação humana usada para ser visualizada por meio da visão.

"As línguas de sinais, conforme um considerável número de pesquisa, contêm os mesmos princípios subjacentes de construção que as línguas orais, no sentido de que têm um léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, isto é, um sistema de regras que regem o uso desses símbolos". (QUADROS, p. 48, 2004)

Os sinais que são exercitados através da configuração das mãos, locação e movimento, além das expressões faciais e partes do corpo se transformam em comunicação como se fossem

elos indissociáveis, haja vista que a função social que eles possuem exige aprendizado tanto para o surdo quanto para o ouvinte. O surdo como um ser de identidade, como sujeito social, histórico e cultural tem a capacidade de agir, interferir e mudar sua própria condição de vida basta que a ele seja dada a oportunidade de aprender e apreender o mundo a partir de sua língua natural, a língua de sinais.

Os surdos convivem socialmente a partir de uma interação linguística pautada no bilinguismo. Por isso a Libras é um mecanismo de comunicação que a escola pode utilizar como recurso de combate à exclusão do surdo nesse espaço. A surdez não deve ser vista como um problema de difícil solução, mas ela deve ser enxergada dentro de sua especificidade ligadas a questões de competência comunicativa que carregam uma série de habilidades linguísticas que precisam ser desenvolvidas no surdo. Assim, o uso da Libras com vistas a viabilização da educação de surdos com olhares voltados a ratificação da inclusão escolar necessita ser alinhada como um conhecimento emergente a ser propagado entre os professores, alunos surdos e ouvintes.

O conhecimento sobre a importância da língua de sinais na vida do surdo deve ser extenso, visando ganhar fundamento frente aos desafios que são postos tanto para o surdo quanto para os seus familiares e educadores. A aquisição de conhecimentos relacionados a Libras exige intencionalidade no caso da escola, por exemplo, os professores devem ter noção da importância que ela tem para a promoção da inclusão escolar do surdo. Compreender e mediar a prática da língua de sinais na sala de aula pode ser uma forma de ampliação do processo de afirmação social do surdo na instituição escolar.

Diante desse universo, a relevância educacional da Libras fica evidente, e a ampliação das discussões sobre a sua prática como caminho inclusivo na vida da pessoa surda, pode acontecer pelas vias da acessibilidade pedagógica, familiar e socialmente ampliada. A partir do conhecimento da língua de sinais os surdos tem a chance de realizar comunicações culturais, políticas, econômicas, educacionais e pessoais dentro ou fora da escola, que são chamadas de competências comunicativas. Garantir que a educação de surdos na escola, seja consolidada por meio do uso da Libras, a qual deve ser mediada por um intérprete, e focada na execução de ações voltadas a ratificação da inclusão do surdo é um caso a ser proclamado continuamente.

Ainda chamamos atenção para o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro DE 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, diz que:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005)

Assim, reafirmamos a mediação da Libras como parte integrante do processo de formação escolar da pessoa surda. Somando a isso a língua de sinais atualmente apresenta mecanismos valorativos, até por que seu uso na sala de aula tem possibilitado ao surdo conviver com mais dignidade social e pessoal, tendo como parâmetros suas particularidades comunicativas.

É válido frisarmos que qualquer aluno que apresenta particularidades identitárias, culturais e linguísticas e deve ser tratado com respeito e aceitação num patamar de excelência, entretanto no caso de o aluno surdo conviver com dignidade social e obter condições de acesso, permanência e sucesso na escola tem alguns impasses, os quais muitas vezes os excluem de qualquer benefício que a escola pode fornecer. Quando se trata de surdos ou pessoas que estão fora do sistema estrutural de ensino a luta é árdua e difícil, sendo assim, é de extrema importância divulgar, motivar e promover o uso da Libras como um recurso pedagógico valioso no processo de afirmação da inclusão do surdo na escola atualmente.

A Língua de Sinais tornou-se um recurso fundamental para que o surdo tenha liberdade de comunicar-se com as pessoas, haja vista que:

A língua de sinais é certamente o principal meio de comunicação entre as pessoas com surdez. Contudo o uso da Língua de Sinais nas escolas comuns e especiais por si só resolveria o problema da educação escolar das pessoas com surdez? (DAMAZIO, 2007, p. 20)

Cabe dizermos, então que a Libras situa-se no campo da mediação a ser exercitada no meio educacional numa perspectiva de ratificar a inclusão do surdo em qualquer espaço que ele venha conviver. No caso da escola, um dos profissionais que tem tarefas a cumprir numa proposta inclusiva é o professor. Na verdade, ele deve trabalhar a favor da inclusão do surdo, como uma ponte desafiadora de aprendizagem, haja vista que sendo um propagador de culturas na escola durante a execução do processo ensino aprendizagem sua responsabilidade é muito extensa.

A escola e seus profissionais ao se verem envolvidos em discussões, necessitam compreender que as ações a favor da inclusão do surdo fazem parte da luta pelos direitos humanos. O uso da Libras como elo de conquista social para os surdos ganha contornos de igualdade e de oportunidade num nível de consciência que necessita ser publicada e expandida por muitas vezes, vozes que lutam a favor da inclusão dos surdos. Para Mantoan (2005) os desafios e as perspectivas atualmente emergem num patamar de equivalência quando se trata de inclusão.

Sem sombra de dúvida, estabelecer a relação entre a inclusão escolar e o surdo requer adquirir saberes e competências que a língua de sinais tem. Ela assume uma das perspectivas mais significativas que surgiu na vida da pessoa surda nos últimos tempos. Os desafios passam pela dificuldade de ter acesso ao seu aprendizado. Diante desse desafio é importante saber que o bilingüismo na visão de Skilar (1996) trouxe uma visão educacional no âmbito escolar brasileiro amplamente instigador e relevante para que a inclusão seja ratificada como uma proposta democrática de reconhecimento da identidade surda.

De modo geral o contexto social e educacional apresenta alguns aspectos que nos levam a pensar que a inclusão do surdo tem fragilidades que dificultam a equalização social. Porém é possível verificar que a comunidade surda tem interesse em propagar cada vez mais a proposta do bilingüismo, que para efeitos de esclarecimentos o bilingüismo é uma proposta educacional perpassa a competência de se comunicar em duas línguas situações reais.

Haja vista que os processos inclusivos ocorrem pela expansão da liberdade e autonomia de exercitar a cidadania de forma digna e igualitária, vale frisar que o surdo é um ser de direito que precisa ser visto como um sujeito que tem sua identidade social vinculada a cidadania brasileira.

Sendo assim, o uso da língua de sinais na sala de aula, particularmente, possibilita a ampliação de oportunidades individuais e coletivas às pessoas surdas e ouvintes, logo, a proposta bilíngue tende a desenvolver provisões sobre o valor da inclusão como eixo de desenvolvimento social e identitário. Tal premissa indica que não é só a pessoa surda que adquire o desenvolvimento necessário a sua inserção na sociedade, mas o professor e aluno ouvinte também são sujeitos de aprendizagens que precisam estar conectados com os diferentes meios de comunicação na sociedade.

De certa forma, valorizar a comunicação com os surdos a partir do uso da Libras envolve perspectivas e desafios ligados a aquisição de conhecimentos distintos. Um dos conhecimentos refere-se a origem da surdez no que diz respeito às experiências e identidades linguísticas culturais que o surdo possui. Nossas leituras reafirmam que a estimulação do uso da Libras como veículo de afirmação da identidade do surdo na sociedade deve acontecer pelas vias da acessibilidade comunicativa. Sendo assim, segundo Skilar (1996) é de extrema importância oportunizar a pessoa surda o convívio com a prática da língua de sinais.

A Libras é veículo inclusivo na vida do surdo, razão essa que nos leva a verificar que o dinâmico processo educacional não deve parar, mas sim, mover-se em função de ratificar a ideia de inclusão social com igualdade de oportunidades para todos. A língua de sinais contribui com a vida do surdo na sociedade, pois o coloca em prontidão quando se trata de valorizar a sua cultura comunicativa.

Elevar a qualidade de vida da pessoa surda requer que venhamos a lutar por abertura de espaços na sociedade, nas instituições educativas e nos diferentes âmbitos sociais, há necessidade de afirmamos vivências pedagógicas envolvendo alunos ouvintes ou não, e professores alinhados à práticas inclusivas traçadas a favor da valorização humana.

Ribeiro (2003) revela que os meios e as formas de educação escolar voltados a afirmação das diretrizes precisam ser conectadas com o propósito de promover o processo de inclusão de forma igualitária. Sendo assim, fomentar a política inclusiva prevista em lei de forma efetiva deve ser encaminhado com vistas a alcançar um percurso definido tanto pelo foco legal quanto pelos interesses das pessoas deficientes. Num patamar de equidade social podemos visualizar a Libras tendo seu valor afirmado no campo das políticas públicas no meio educacional brasileiro.

Nesse sentido o seu reconhecimento precisa nascer e se afirmar a partir de sua prática na escola, na igreja, na feira, enfim, nos diferentes espaços de convivência que surdo esteja presente. Nesse sentido, promover a competência comunicativa no espaço escolar sugere apontar caminhos de valorização humana, cuja base é estender cada vez mais a prática do respeito e da valorização da identidade cultural do surdo. Sem sombra de dúvida, atualmente quando se fala da escola conseguimos enxergar algumas perspectivas mais abrangentes e menos excludentes relacionados a convivência do surdo.

No caso do surdo, a Libras deve fazer parte da dinâmica do professor de apoio, dado que o significado a formação escolar que o surdo necessita exercitar tem que fluir dinamicamente alinhado as bases inclusivas prevista inclusive na Declaração de Salamanca (1994).

A relevância educacional que circunda o uso da Libras atualmente nos leva a pensar que:

Seria impossível discorrer sobre a importância da língua de sinais o mais precocemente possível na vida do sujeito surdo sem enfatizar a importância da família neste percurso, por ser esta a primeira instituição de socialização a que a pessoa está exposta, logo, o primeiro veículo em que ocorrerá a comunicação. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2009, p. 2).

No âmbito familiar a prática da Libras passa a ser um mecanismo de socialização do surdo no meio em que ele vive, entretanto, existem muitas barreiras que os próprios familiares vivenciam quando se trata da competência comunicativa, apoio e estímulos aos surdos. Uma das barreiras é a falta de orientação sobre os caminhos que devem ser percorridos para atender a necessidade pessoal e social do surdo. Mas a família não pode perder a oportunidade de aprender a comunicar com surdo a partir da valorização da sua cultura linguística. É relevante proporcionar ao surdo a convivência social e escolar pelo uso da Libras como mecanismo comunicativo inclusivo.

A Língua de Sinais, portanto precisa ser mediada na forma de aprendizagem linguística com os surdos, visando oportunizá-los a conviverem com mais dignidade no meio que estão inseridos. Embasada nessa premissa, é válido destacar que a educação escolar é base de desenvolvimento humano, ou melhor, no caso do surdo e do ouvinte adquirir a língua de sinais como veículo de comunicação dá uma abertura muito grande no campo da inclusão nos dias atuais. A Libras é um caminho de extenso aprendizado, logo, deve ser dado a devida relevância no seu uso a favor da valorização humana e equidade educacional.

Atualmente a Língua de Sinais ganhou destaque na sociedade, sendo assim, compreende-se que a escola, deve assumir a postura mediadora no processo ensino aprendizagem com alunos surdos, envolvendo-lhes num aprendizado como forma de afirmar seus direitos de cidadão. Usar a Libras como mecanismo comunicativo exige momentos de aprendizagens diferenciados exige também que a função social da escola seja definida como eixo que movimenta a igualdade de oportunidade para todos numa mesma linha de equivalência, e subsidiando a valorização da Língua de Sinais consubstanciado no acesso, na permanência e no sucesso escolar do aluno surdo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente quando falamos sobre inclusão, o campo de debates é vasto e cheio de indagações. Portanto a inclusão do surdo tem relevância tanto educacional quanto identitárias, política, cultural, social e pessoal, pois é extremamente importante expandir propostas inclusivas que respeitem o sujeito como um ser de peculiaridades. Para fundamentar nossos estudos levantamos questionamentos investigativos relacionados a definição de inclusão, as bases legais e práticas que envolve a inclusão do surdo e a relevância dos saberes pedagógicos relacionados a Libras, objetivando ampliar os pressupostos teóricos necessários à reflexão dos profissionais.

Há relevância em estimular o uso da Libras nos meios social e na escola, haja vista que o surdo precisa perceber que é possível comunicar-se e adquirir habilidades formativas e comunicativas para sua vida. Trata-se de uma forma significativa de motivar e promover o processo comunicativo e inclusivo do surdo ao exercer sua cidadania através das experiências linguísticas culturais.

Diante das reflexões concluímos que a inclusão do surdo no ambiente escolar é algo desafiador, para tanto deve ser assumido cada vez mais por toda a comunidade escolar que acredita que direitos humanos devam ser respeitados e assegurados democraticamente num patamar de igualdade e equidade social. Reconhecendo e valorizando a todos no sistema escolar, sem exceção. Logo, para que o surdo alcance a autonomia e a cidadania, necessita ser reconhecido como pessoa com experiências e identidades culturais e linguísticas diferentes, que incita suas potencialidades.

Mantoan (2005) ao se manifestar sobre o aspecto inclusivo diz que incluir significa acolher, aceitar e promover o acesso das pessoas excluídas no meio que vivem. Sendo assim, a inclusão do surdo tem desafios a serem superados por conta das expectativas que postulam a relevância de reconhecer o ser humano a partir de sua identidade social, pessoal, cultural e educacional.

Efetivamente, não devemos desconsiderar que incluir significa possibilitar a superação de barreiras, viabilizando a troca de experiências culturais, identitárias, políticas e educacionais em qualquer tempo ou espaço social que o surdo esteja envolvido. A proposta inclusiva para o surdo deve ser mecanismos de promoção social, pois há necessidade de estimular e incentivar os surdos a vivenciarem o seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicossocial em qualquer espaço social que esteja inserido.

E referendada pelas análises bibliográficas dessa pesquisa acreditamos que a motivação e promoção do uso da Libras passa a ser um mecanismo de comunicação social, pois possibilita fluir tanto a valorização da identidade do surdo em âmbito social quanto contribui com o processo de ensino-aprendizagem escolar, bem como sua competência comunicativa. A educação como processo de igualdade de oportunidade para todos transita ainda por caminhos fragilizados, entretanto as bases legais já são referências para que propostas educacionais sejam alinhadas a favor do acolhimento social, pessoal e até mesmo cultural de qualquer pessoa que esteja num campo excludente.

Desse modo, naquilo que nos propomos discutir envolvendo a temática do trabalho foi solidificado na medida em que desenvolvemos reflexões sobre a relevância de pesquisas que despertem a necessidade de maior discussão e ampliação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BAUMEL, Roseli e RIBEIRO, Maria Luisa (orgs.) *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo. Avercamp, 2003.

BRASIL, *Decreto Lei nº 10.436/2002*, Brasília, 2002.

_____, *Documento Subsidiário à Política de Inclusão*. SEE/MEC, Brasília, 2005.

_____, *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília 2005.

_____, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____, *Plano Nacional da Educação Brasileira*, Brasília 2002.

_____, *Secretaria de Educação Especial. Deficiência auditiva. VI. - (série Atualidades Pedagógicas)* Brasília: SEESP, 1997.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Brasília, 1990.

DUARTE, Emerson Rodrigues et al. *Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior*. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2013, vol.19, n.2, pp.289-300. ISSN 1413-6538.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÔES, Maria Cecília; LAPLANE, Adriana Lia. (orgs), *Políticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão escolar*. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *O direito a diferença na escola*. In. Revista Pátio. MEC/FNDE. Ano VII nº 32. Novembro/2004 a Janeiro/2005

_____, Maria Tereza. *Inclusão escolar: O que é? Porque? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Deyse; OLIVEIRA, Derly. *A importância do ensino-aprendizagem da língua brasileira de sinais (libras) para o desenvolvimento cognitivo do deficiente auditivo*. 2009. IN: Wikipédia, a enciclopédia livre.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. *Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela?* Educ. Foco, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 313-332 fev. 2015.

PERLIN, Gladis T.T. *História dos Surdos. Caderno pedagógico. Curso de Pedagogia a distância para surdos*. UDESC, 2000.

STROBEL, Karin Lilian. PERLIN, Gladis. *Fundamentos da educação de surdos*. Florianópolis, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

POKER, Rosimar. *Funções cognitivas e libras*, 2010. IN: www.marilia.unesp.br/H

QUADROS, Ronice Muller de. KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. – São Paulo: Paulinas, 2006.

SANCHEZ, Pillar Arnalz. *A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI*. In Revista da Educação Especial. Ano 1, nº 01, outubro, 2005.

SILVA, Maria Luiza. *Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões*. In. SOARES, Maria Aparecida. *A educação do surdo*. Campinas- SP: Autores Associados, 1999.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William; LOPES, Magda França (trad.) *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 1999.

ARNALDO MACHADO FERREIRA

<https://orcid.org/0000-0002-3135-1394>

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Graduado em Letras/Libras pela Universidade Federal do Pará.

E-mail: arnaldomachado.ib@gmail.com

E QUANDO ELAS SE FAZEM OUVIR: ENUNCIÇÕES DE MULHERES FEMINISTAS E NEGRAS SOBRE UM CAMPO CIENTÍFICO INJUSTO

AND WHEN THEY MAKE THEMSELVES HEARD: ENUNCIATION OF FEMINIST AND BLACK WOMEN ABOUT AN UNFAIR SCIENTIFIC FIELD

Y CUANDO SE HACEN ESCUCHAR: ENUNCIACIÓN DE MUJERES FEMINISTAS Y NEGRAS SOBRE UN CAMPO CIENTÍFICO INJUSTO

Tayane Rogéria Lino¹

¹UCentro Universitário Una, Belo Horizonte/MG, Brasil

RESUMO: O presente trabalho busca investigar a fala/silêncio de mulheres feministas e negras na produção científica, tendo como objetivo estabelecer uma discussão em torno do complexo debate acerca do *locus* enunciativo do sujeito subalterno na vida social contemporânea, principalmente, no campo científico. Quando essas mulheres supracitadas se tornam acadêmicas, professoras universitárias e pesquisadoras, elas continuam sendo reconhecidas como subalternas? O que as tornam ou não subalternas? No caminho para algumas respostas e no desenvolvimento de novas perguntas, foram analisados os textos "Intelectuais Negras" de bell hooks e "Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo" de Gloria Anzaldúa. Esse campo teórico apresentou-se como uma importante contribuição tanto para o campo científico quanto para este trabalho, pois traz o "outro" para a cena, o não falante, o silenciado, o que sempre ocupou o lugar de sujeito na ciência e, poucas vezes, o de sujeito da ciência.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres, Ciência, Subalternidade, Feminismo, Raça.

ABSTRACT: The present work seeks to investigate the speech/silence of feminist and black women in scientific production, aiming to establish a discussion around the complex debate about the enunciative locus of the subordinate subject in contemporary social life, mainly in the scientific field. When these aforementioned women become academics, university professors and researchers, do they continue to be recognized as subordinates? What makes them subaltern or not? On the way to some answers and the development of new questions, the texts "Black Intellectuals" by bell hooks and "Speaking in Tongues: A Letter to Third World Women Writers" by Gloria Anzaldúa were analyzed. This theoretical field presented itself as an important contribution both to the scientific field and to this work, as it brings the "other" to the scene, the non-speaker, the silenced, which has always occupied the place of subject in science and, few sometimes, the subject of science.

KEYWORDS: Ethnic socialization; Intervention; Racism; School

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca investigar a fala/silêncio de mulheres de cor na produção científica, tendo como objetivo estabelecer uma discussão em torno do complexo debate acerca do *locus* enunciativo do sujeito subalterno na vida social contemporânea, principalmente, no campo científico. Escolheu-se falar com maior ênfase de mulheres negras, mestiças, lésbicas, latino-americanas e de origem popular por serem, na modernidade, rapidamente e repetidamente, nomeadas como subalternas. Quando essas mulheres supracitadas se tornam acadêmicas, professoras universitárias e pesquisadoras, elas continuam sendo reconhecidas como subalternas? O que as tornam ou não subalternas? Quem é subalterno? Quem nomeia quem de subalterno? Qual a relação entre subalternidade e produção científica?

No caminho para algumas respostas e no desenvolvimento de novas perguntas, foram analisados os textos "Intelectuais Negras" de bell hooks e "Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo" de Gloria Anzaldúa. Ambos traduzidos para o português e publicados na Revista *Estudos Feministas*, em 2000 e 1995, respectivamente. Foram tomadas como

foco deste trabalho as contribuições de Gayatri Spivak (2010) no texto "Pode o subalterno falar?", onde a autora afirma que os subalternos são aqueles que não participam, ou participam de modo muito limitado, sendo sujeitos mudos pelo imperialismo cultural e pela violência epistemológica.

Tendo como aporte teórico as teorias feministas, questionou-se sobre estes novos sujeitos da produção científica. Esse campo teórico apresentou-se como uma importante contribuição tanto para o campo científico quanto para este trabalho, pois traz o "outro" para a cena, o não falante, o silenciado, o que sempre ocupou o lugar de sujeito na ciência e, poucas vezes, o de sujeito da ciência.

Como bem enuncia Spivak (2010) os que eram considerados sujeitos em todas as esferas públicas sempre foram os falantes, os que não estão emudecidos. Tantas outras autoras vão dizer que o falante foi, historicamente, o homem. Na ciência, isso não é diferente. Silenciadas, muitas mulheres, precisaram ou construir outras racionalidades para ousarem ocupar estes espaços designados aos falantes ou falar a língua do outro (BHABHA, 2005). Destas as mulheres negras e pobres ocupam, durante parte considerável do tempo, posições subalternas (SPIVAK, 2010). Outras características que podem resultar na subalternização do sujeito, certamente, poderiam ser acrescidas à negritude e à pobreza para complexificar o olhar sobre os produtores da e na ciência: lésbicas, latino-americanas, transexuais, orientais e etc.

Mesmo diante deste contexto que complexifica o olhar sobre as mulheres, alguns vão dizer que parece antiquado falar em subalternidade feminina na ciência, haja vista o número de mulheres que tem ocupado espaços como universidades, reitorias e prateleiras inteiras de grandes livrarias. O que constata que as hierarquias científicas que tem originado a inferiorização de uns em detrimento a valorização de outros como tem sido expressivamente abordado pelo pensamento feminista a partir de duras críticas ao modelo científico hegemônico. As feministas questionam uma racionalidade machista a qual estava submetida à ciência e denunciam o "ethos" masculinista na ciência. Assim, as críticas feministas, como abordado no capítulo anterior, versam em torno da naturalização da ciência como um lugar de homens, da suposta neutralidade científica, da presença da objetividade e universalidade atribuída ao saber científico. Foi neste complexo universo que me propus a pensar algumas produções de bell hooks e Gloria Anzaldúa.

O reconhecimento da ciência como um campo injusto em que "batalhas" por legitimidade e reconhecimento se estabelecem. Neste, as mulheres, principalmente as que se encontram fora do centro – negras, latinas, lésbicas, do sul, terceiro-mundistas, entre outras – foram construídas e produzidas como subalternas e inferiores. Essa realidade implicou e implica numa ausência dessas mulheres na produção de verdades sobre a sociedade ou no não reconhecimento das verdades, por elas produzidas, como legítimas cientificamente. Em combate a esta máxima, as teóricas feministas propuseram uma outra proposta epistemológica baseada na tríade – reflexividade, posicionamento e criticidade. É esta tríade que guia meu diálogo com bell hooks e Gloria Anzaldúa.

As autoras caminham ao lado de uma ciência que denuncia as desigualdades sociais, que se revê e se interpela constantemente, se recusando a ouvir somente a língua do "colonizador", do

outro. Para esse caminhar junto cada uma o fazem a sua maneira. Ambas vão dizer da importância da experiência para a produção de um conhecimento socialmente engajado e relevante.

QUESTIONANDO A CATEGORIA MULHER: UMA REFLEXÃO SOBRE O SUJEITO UNIVERSAL

As discussões acerca do campo científico e a reivindicação ao reino da palavra por hooks e Anzaldúa trazem o questionamentos sobre quem pode ser o sujeito do conhecimento. Mais especificamente questionam sobre a "criação" da mulher como categoria social excluída do reconhecimento de sujeito da produção científica. Hooks explicita que a ciência está ancorada em um sistema patriarcal, de supremacia masculina, onde a "vida da mente" (HOOKS, 1995, p.468) não cabe às mulheres. Nesses termos, o espaço científico é apresentado como um lugar da ausência (HOOKS, 1995), uma esfera do público negada às mulheres.

O efeito desta afirmativa é o reforço da separação entre o público e o privado. Sendo que às mulheres caberia o lugar do doméstico, do silêncio, fora dos espaços de poder e saber. Aos homens restariam decidir sob a vida feminina e produzir conhecimento científico relevante. As mulheres associadas à natureza e os homens à racionalidade mantêm e reforçam hiatos entre quem pode ser sujeito do conhecimento e quem deve ser objeto do conhecimento. Aos homens, caberia representar as mulheres, e para as mulheres sobraria o *lócus* subalterno (SPIVAK, 2010), estabelecendo-se uma relação entre dominador e dominado.

Nesta perspectiva, ser homem ou ser mulher resulta em uma apropriação de significados materializados no corpo, através da incorporação de experiências sociais, históricas, linguísticas e, portanto, culturais e políticas. Os corpos masculinos e femininos são resultado da produção cultural e histórica.

A socialização sexista inicial que ensina as negras, e na verdade à maioria das mulheres, que o trabalho mental tem de ser sempre secundário aos afazeres domésticos, ao cuidado dos filhos, ou a um monte de outras atividades servis, tornou difícil para elas fazer do trabalho intelectual uma prioridade essencial, mesmo quando suas circunstâncias sociais ofereciam de fato recompensas por essa atividade (HOOKS, 1995, p.471)

Nesse sentido, a mulher é uma categoria discursiva, imersa em significados, sendo produto e efeito do poder e do saber (NICHOLSON, 2000). É importante reforçar que o que está em jogo é a construção social do corpo e suas resultantes no direito ou não de fala pública.

Hooks (1995) denuncia a vivência de lesões morais no seu trabalho intelectual, até então tidas como individual e privada, que passam a ser interpretadas como típicas de um grupo inteiro, podendo se tornar luta coletiva por reconhecimento (HONNETH, 2003).

(...) o sexismo e o racismo, atuando juntos, perpetuam uma presença uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros. (HOOKS, 1995, p.468)

A interdição das mulheres a uma das faces da vida pública é uma estratégia de manutenção da representação do lugar de serva destinada às mulheres negras. Nestes termos "mais do que qualquer grupo de mulheres nesta sociedade, as negras têm sido consideradas "só corpo sem mente"" (HOOKS, 1995, p. 469). O efeito do poder que a manutenção do mito da mulher negra como apenas um corpo sem mente é o silêncio. A construção do imaginário social da mulher negra como sujeito submetido a outrem perpetua lugares sociais subalternos e a não legitimação do conhecimento produzido por ela no campo científico, político e social. Sendo assim:

É o conceito ocidental sexista/racista de quem e o quê é um intelectual que elimina a possibilidade de nos lembrarmos de negras como representativas de uma vocação intelectual. Na verdade, dentro do patriarcado capitalista com supremacia branca, toda a cultura atua para negar às mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente, torna o domínio intelectual um lugar 'interdito' (HOOKS, 1995, p.468).

Nesse contexto, parte-se da afirmativa, em concordância com Nelly Oudshoorn (2000), de que não há *a priori* uma verdade natural ou biológica sobre o corpo, ele é significado na cultura. Assim, um corpo é sempre um corpo carregado de sentido, dito de outro modo, o corpo se torna feminino através da mediação da linguagem.

É sabido que o processo de "fabricação" de sujeitos é contínuo. Aprender a ser homem e aprender a ser mulher são lições que fazem parte do cotidiano dos sujeitos desde o nascimento, seja por processos, por estratégias e/ou por práticas culturais variadas. Distintas instituições legislam sobre os corpos, produzindo discursos, dentre estes, a ciência. Em resposta à construção da mulher de cor como um sujeito fora do campo da escrita, Anzaldúa afirma que se tornou parte do corpo docente para desnaturalizar concepções sobre a capacidade reflexiva destas mulheres:

As escolas que frequentamos, ou não frequentamos, não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem marcada pela classe e pela etnia. Eu, por exemplo, me tornei conhecedora e especialista em inglês, para irritar, para desafiar os professores arrogantes e racistas que pensavam que todas as crianças chicanas eram estúpidas e sujas. E o espanhol não era ensinado na escola elementar. E o espanhol não foi exigido na escola secundária. E mesmo que agora escreva poemas em espanhol, como em inglês, me sinto roubada de minha língua nativa. (ANZALDÚA, 2000, p.230)

A ciência produz discursos sobre o corpo, ao mesmo tempo em que as expressam, e/ou significam e re-significam as representações sobre a mulher (NICHOLSON, 2000; LAQUEUR, 2001; BUTLER, 2003). Foucault (1997) chama a atenção para o interesse sobre o corpo, apontando que o desejo sobre a compreensão do corpo ocorre desde a época clássica, sendo um objeto alvo de poder, mostrando também que "em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações" (FOUCAULT, 2004, p. 126). O corpo, nesta interpretação, é reiterado como uma superfície em que se inscrevem acontecimentos biológicos, sociais e culturais, e não como algo dado a priori, como se ele fosse dotado de essências biológica, histórica ou transcendental (FOUCAULT, 2005).

Essa compreensão do corpo se distancia de uma matriz biológica dada, fixa e perpétua e se aproxima da definição do corpo numa interpretação social que se dá na cultura mediante relações de poder (LAQUEUR, 2001). São as relações entre homens e mulheres, mulheres e mulheres,

homens e homens que instituem uma verdade sobre o corpo. No mesmo caminho, foram construídas as verdades sobre o corpo negro, lésbico, latino-americano, oriental, sendo que a articulação entre estas verdades produziram sujeitos falantes e sujeitos emudecidos.

O homem branco diz: Talvez se rasparem o moreno de suas faces. Talvez se branquearem seus ossos. Parem de falar em línguas, parem de escrever com a mão esquerda. Não cultivem suas peles coloridas, nem suas línguas de fogo se quiserem prosperar em um mundo destro. (ANZALDÚA, 2000, p.230)

Quijano (2002) afirma que um dos eixos fundamentais do atual padrão de poder mundial é a classificação social da população de acordo com a ideia de raça que, ainda segundo ele, seria uma construção mental que expressa à experiência básica da dominação colonial. Desse modo, a codificação da diferença entre colonizadores e colonizados na ideia de raça pode ser entendida a partir de uma suposta distinção biológica que garantiria alguns em uma situação natural de inferioridade em relação aos outros (outras). Desse modo, a raça foi umas ferramentas para a classificação social da população.

Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever? Por que escrever parece tão artificial para mim? Eu faço qualquer coisa para adiar este ato — esvazio o lixo, atendo o telefone. Uma voz é recorrente em mim: Quem sou eu, uma pobre chicanita do fim do mundo, para pensar que poderia escrever? Como foi que me atrevi a tornar-me escritora enquanto me agachava nas plantações de tomate, curvando-me sob o sol escaldante, entorpecida numa letargia animal pelo calor, mãos inchadas e calejadas, inadequadas para segurar a pena? (ANZALDÚA, 2000, p.230)

Nestes termos, subsidiada pela noção de campo científico como um campo de "batalhas" por legitimidade científica em que alguns sujeitos entram em desvantagem e munida pelas discussões apresentadas pelas feministas negras, pós-coloniais, latinas, do oriente, lésbicas, pós-estruturalistas, proponho pensar a mulher como uma categoria múltipla construída e significada socialmente.

Anzaldúa e hooks têm visibilizado a importância da compreensão da categoria "mulher" como não-homogênea, transcultural e trans-histórica, indo muito além da nomeação destas "outras" mulheres como "mulheres de verdade" e chegando à politização da relação entre mulheres e suas consequências nas dinâmicas de poder (CLÍMACO, 2009). Vale ressaltar que as mulheres investigadas constituíram em seus textos uma performatividade de gênero direcionada a seus ouvintes enquanto sujeitos generificados. Assim, nos termos propostos por Butler (2003):

(...) se alguém é uma mulher, isso certamente não é tudo que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da "pessoa" transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de gênero das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida. (BUTLER, 2003, p.20)

As teóricas têm tratado da construção das relações assimétricas baseando-se na associação entre negritude e feminilidade em textos políticos, literários e acadêmicos. Ao investigar

a criação de estereótipos do corpo feminino negro, Collins (1991) afirma a existência de diferenças contextuais inerentes às significações do corpo feminino negro e às do corpo feminino branco, assim como o corpo das mulheres afro-americanas, das moçambicanas, entre outros. A ideia da diferença nos corpos de mulheres negras e brancas explicita que há consequências sociais, culturais e políticas que se baseiam na cor da pele.

Desde a escravidão até hoje, o corpo da negra tem sido visto pelos ocidentais como símbolo quintessencial de uma presença feminina 'natural', orgânica, mais próxima da natureza, animalística e primitiva. (HOOKS, 1995, p.468)

Se o corpo feminino negro está determinado por sua vida interna e visceral, guiados por órgãos reprodutivos e hormônios, entendimento constante na história da biologia, da medicina (ROHDENS, 2008), as mulheres de pele escura vivenciam processos de "coisificação" de seu corpo, o que as retira do campo do pensamento e as aproxima do primitivo e irracional (COLLINS, 1991). As negras são tidas como mais sexualizadas e influenciadas pela natureza. Nesta perspectiva, a impossibilidade de uma fala que resulte em escuta de outras destas mulheres é o resultado de um sistema de sanções e de censuras específicas ligadas à representação do corpo feminino negro a partir de uma voraz e incontrolável natureza primitiva.

Como é difícil para nós pensar que podemos escolher tornar-nos escritoras, muito mais sentir e acreditar que podemos! O que temos para contribuir, para dar? Nossas próprias expectativas nos condicionam. Não nos dizem a nossa classe, a nossa cultura e também o homem branco, que escrever não é para mulheres como nós? (ANZALDÚA, 2000, p. 230)

A interpretação social do corpo que foi transformada em materialidade biológica deste é contestada tanto por Collins (1991) quanto por Rohden (2008), que direcionam as discussões para os mecanismos que fazem com que as características biológicas atuem a serviço de uma justificativa para desigualdades e posicionamentos na esfera pública. Os significados culturais, sociais, científicos e históricos atribuídos às características biológicas produzem os sujeitos, oferecem reconhecimento e os distinguem socialmente (SILVA, 2012).

Evidenciar a busca de uma desnaturalização e uma desessencialização do ser mulher visa à pluralidade da categoria "mulher". Nestes termos hooks afirma que "vistos como 'símbolo sexual', os corpos femininos negros são postos numa categoria, em termos culturais, tida como bastante distante da vida da mente" (1995, p.469). As mulheres são, de muitas formas, etnias, classes, orientações sexuais, religiões, identidades, tempos e culturas distintas, e estas diferenças resultam em diferentes formas de se produzir ciência. Em outras palavras, durante toda a sua formação como sujeitos sociais, os sujeitos serão constituídos diferentemente não somente do gênero, mas também da classe, da raça e da etnia (REIS, 2003). "Mais do que qualquer grupo de mulheres nesta sociedade, as negras têm sido consideradas 'só corpo sem mente'". (HOOKS, 1995, p. 469)

Tomaz Tadeu da Silva (2000) ao discorrer sobre a representação social, afirma que esta não é um reflexo de uma realidade anterior, ela é nomeada e significada no discurso.

A insistência cultural em que as negras sejam encaradas como 'empregadas domésticas', independentemente de nosso status de trabalho ou carreira, assim como a aceitação passiva desses papéis pelas negras, talvez sejam o maior fator a impedir que mais negras escolham tornar-se intelectuais. O trabalho intelectual, mesmo quando julgado socialmente relevante, não é visto como 'trabalho abnegado'. Na verdade, um dos estereótipos culturais do intelectual é o de alguém em geral egocentricamente preocupado com as próprias ideias. Mesmo nas áreas onde se respeita mais o trabalho intelectual, ele é mais visto na maioria das vezes como um trabalho que resulta da concentração e envolvimento em si mesmo. (HOOKS, 1995, p.470)

A partir desta afirmativa, a representação é uma constante produção de sentidos que são imersos em relações de poder (SILVA, 2000). Neste contexto, a representação da mulher como parte da vida doméstica e do negro como portador de resistência física em detrimento a capacidade intelectual afasta as mulheres negras da representação de um/uma cientista. Enquanto isso, a representação do cientista como o homem e branco, veiculada no contexto social, produz efeitos na constituição dos sujeitos, delimitando e ensinando quem pode produzir ciência. Em outros termos, o modo como falamos das coisas as constitui, ou seja, o modo como representamos a cultura científica produz os sujeitos da ciência (SILVA, 2012).

Nesta direção os preconceitos e representações acerca das mulheres e do negro dificultaram o acesso destas ao conhecimento, o que corrobora para uma produção científica masculina e branca.

(...) eu sabia a importância de ser 'inteligente', mas não 'inteligente demais'. Ser demasiado inteligente era sinônimo de intelectualidade, e isso era motivo de preocupação, sobretudo se se tratasse de uma mulher. (HOOKS, 1995, p.465)

Levando em conta tais entendimentos, Anzaldúa ao discorrer sobre os efeitos da construção destes imaginários, busca responder porque alguns e, mais especificamente, as mulheres de cor devem se manter em silêncio na ciência:

Porque desequilibramos e muitas vezes rompemos as confortáveis imagens estereotipadas que os brancos têm de nós: A negra doméstica, a pesada ama de leite com uma dúzia de crianças sugando seus seios, a chinesa de olhos puxados e mão hábil — 'Elas sabem como tratar um homem na cama' (ANZALDÚA, 2000, p.230)

No mesmo caminho, hooks aponta que as professoras negras que exercem o trabalho intelectual, um pensamento crítico, põem em risco a estrutura hierárquica vigente, "ameaça o *status quo*" (p.468) e possibilita a construção de estratégias de transformação social da realidade.

Assim, a relação entre sujeitos não podem ser tomadas como algo dado naturalmente. Devem se interpretadas na história de modo que se possa visibilizar como as instituições agem no sentido de manter um estado de coisas (BOURDIEU, 2002). Nestes termos, o que na história é tido como natural e eterno são "verdades" eternizadas e naturalizadas por diversas instâncias sociais, incluindo-se aí o conhecimento científico.

(...) o sexismo e o racismo, atuando juntos, perpetuam uma presença uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela esta neste planeta principalmente para servir as outras. (HOOKS, p.468)

Hooks afirma que para algumas mulheres a esfera científica é ainda mais distante, já que a intelectualidade é racializada e genericada. No mesmo caminho, encontro as reflexões de Anzaldúa (2000) que apontam como o escrever é difícil especialmente para mulheres de cor, lésbicas, terceiro-mundistas. Mulheres que em toda a existência foram colocadas em outro lugar que não o da escrita e, conseqüentemente, o da ciência, da literatura, da história. Nas palavras de Anzaldúa (2000), a mulher de cor iniciante no processo de escrita:

(...) é invisível no mundo dominante dos homens brancos e no mundo feminista das mulheres brancas, apesar de que, neste último, isto esteja gradualmente mudando. A lésbica de cor não é somente invisível, ela não existe (ANZALDÚA, 2000, p.229).

Hooks aponta para a hierarquização do saber científico de acordo com que o produz. Nesta pirâmide as mulheres negras estão no último estrato, depois dos homens brancos, das mulheres brancas e dos homens negros. Hooks e Anzaldúa apontam que as mulheres de cor tem resistido e lutado pelo direito ao exercício reflexivo crítico, a escrita e a intelectualidade.

Dentro da hierarquia de sexo/raça/classe dos Estados Unidos, as negras sempre estiveram no nível mais baixo. O status inferior nesta cultura é reservado aos julgados incapazes de mobilidade social por serem vistos em termos sexistas, racistas e classistas, como deficientes, incompetentes e inferiores (HOOKS, 1995, p.469)

Outro elemento que contesta a ideia de sujeito universal é o sentimento de isolamento vivido por intelectuais negras no espaço acadêmico e no âmbito do desejo da escrita. A não nomeação do sujeito do conhecimento resulta na invisibilização de que há grupos que têm seu conhecimento reconhecido enquanto sujeitos pertencentes a grupos não legítimos para a construção de verdades, vivenciando a solidão intelectual.

É improvável que tenhamos amigos nos postos da alta literatura. A mulher de cor iniciante é invisível no mundo dominante dos homens brancos e no mundo feminista das mulheres brancas, apesar de que, neste último, isto esteja gradualmente mudando. A lésbica de cor não é somente invisível, ela não existe. Nosso discurso também não é ouvido. Nós falamos em línguas, como os proscritos e os loucos. (ANZALDÚA, 2000, p.229)

As intelectuais negras trabalhando em faculdades e universidades enfrentam um mundo que os de fora poderiam imaginar que acolheria nossa presença, mas que na maioria das vezes encara nossa intelectualidade como 'suspeita'. (HOOKS, 1995, p.468)

Hooks e Anzaldúa apresentam a ausência de colegas intelectuais e escritores, mas outro mecanismo também opera de forma a invisibilizar e impossibilitar a participação das mulheres de cor na ciência, o esquecimento genericado:

Apesar do testemunho histórico de que as negras sempre desempenharam um papel importante como professoras, pensadoras críticas e teóricas culturais na vida negra, em particular nas comunidades negras segregadas muito pouco se escreve sobre intelectuais negras. Quando a maioria dos negros pensa em 'grande mentes', quase sempre invoca imagens masculinas pensando os mecanismos. (HOOKS, 1995, p.466-467)

Hooks discorre sobre uma pergunta que tradicionalmente faz aos seus alunos e alunas, a saber, quais intelectuais negros vêm à cabeça de cada um e, após a constatação de que os

poucos que são resgatados da memória de seus alunos/as são homens, constata-se também que as mulheres ficam sempre no lado mais distante da lembrança. Hooks afirma que "a subordinação sexista na vida intelectual negra continua a obscurecer e desvalorizar a obra das intelectuais negras. Por isso é tão difícil aos alunos nos citar" (1995, p.467).

Por fim, o último ponto abordado por hooks e Anzaldúa que me levou a pensar sobre quem pode ser o sujeito do conhecimento da ciência foi a necessidade de conciliação das tarefas domésticas e o ato da escrita. Esta é uma questão recorrente nos estudos sobre mulheres e ciência. Em nome de uma suposta dinamicidade científica, as mulheres são consideradas menos aptas à produção científica, já que, cabem a elas os trabalhos do âmbito doméstico e científico, o que resulta em menos tempo para a produção intelectual. Assim sendo o que resta às mulheres é aquilo que se afasta da racionalidade e, neste cenário, a subalternidade destas é constituída a partir do não acesso à racionalidade e, conseqüentemente, da expropriação da vida científica, já que esse é um valor da ciência por excelência. Nos termos propostos, a "vida" para além da escrita é interdita:

Entre as pensadoras negras que trabalham como acadêmicas, muitas com quem falei achavam que seu anseio por dedicar tempo e energia ao trabalho intelectual não podia ser plenamente satisfeito, porque se viam eternamente fazendo malabarismos com múltiplas exigências. Queixando-se com toda razão de que lhes faltava tempo para seguir o trabalho intelectual livre e plenamente, também manifestavam receio de que um empenho demasiado apaixonado em metas intelectuais as isolasse de uma atividade relacional significativa. (HOOKS, 1994, p. 471)

Em resposta à suposta impossibilidade de as mulheres se dedicarem à escrita, Anzaldúa aponta todo o espaço como espaço de escrita, o recado é: 'escreva em condições desfavoráveis, em condições favoráveis, escreva, escreva':

Esqueça o quarto só para si — escreva na cozinha, tranque-se no banheiro. Escreva no ônibus ou na fila da previdência social, no trabalho ou durante as refeições, entre o dormir e o acordar. Eu escrevo sentada no vaso. Não se demore na máquina de escrever, exceto se você for saudável ou tiver um patrocinador — você pode mesmo nem possuir uma máquina de escrever. Enquanto lava o chão, ou as roupas, escute as palavras ecoando em seu corpo. Quando estiver deprimida, brava, machucada, quando for possuída por compaixão e amor. Quando não tiver outra saída senão escrever. (ANZALDÚA, 2000, p.232)

Vale ressaltar que não se trata de um discurso de vitimização das mulheres, principalmente, das mulheres negras, mas de um discurso de materialização das desigualdades a que essas mulheres estão submetidas. O caminho proposto pelas autoras leva em consideração os contextos e as relações de poder que constituem a experiência das mulheres no campo social, especialmente a ciência. Assim, as desigualdades não são naturais, muito menos são resultado de uma essência feminina de passividade ou propensão ao campo do privado, muito menos são inerentes às diferenças sexuais e/ou biológicas entre corpos de homens e de mulheres, mas tem como fim o desenvolvimento de habilidades diferentes e fixas, mas, sim, são desigualdades discursivamente construídas e passíveis de mudança. Estas só podem acontecer a partir do momento em que reconhecermos o caráter político da ciência e sua contribuição, atualizando e reiterando normas de gênero e lugares de subalternidade. A busca por reconhecimento científico é uma luta por

legitimidade na construção de verdades sobre a sociedade. É uma luta por equivalência social (MOUFFE, 1998).

Ao longo de todo o seu texto, hooks apresenta os imaginários criados em torno da categoria "mulher", se atentando à mulher negra. Mas ela vai além de uma mera descrição, pontua quais são seus efeitos de poder. Para ela um dos efeitos mais eficientes para o afastamento das mulheres da ciência é o da alegação de que a intelectualidade é muito difícil para as mulheres, ou seja, que esta não é uma função social coerente com uma prática feminina. A autora assinala que, além de defender a própria humanidade, tem a habilidade e capacidade de raciocinar logicamente, pensar e escrever de modo lúcido:

(...) para as negras também tem de lutar contra aqueles estereótipos racistas/sexistas que o tempo todo levam outros (e até nós mesmas) a questionar se somos ou não competentes, se somos capazes de excelência intelectual. Para as acadêmicas e/ou intelectuais negras, o estilo de escrever pode evocar questões de aliança política. Usar um estilo que possa nos fazer conquistar aceitação acadêmica e reconhecimento pode depois alienar-nos de um público leitor negro mais amplo. Mais uma vez enfrentamos, de maneira diferente, problemas de isolamento e envolvimento com a comunidade. A opção por escrever num estilo tradicional acadêmico pode levar ao isolamento. E mesmo que escrevamos pelas linhas do estilo acadêmico aceito, não há nenhuma garantia de que vão repetir nosso trabalho. (HOOKS, 1995, p.472)

As autoras denunciam que estão em uma posição subalternizada na ciência hegemônica moderna em relação a homens e mulheres brancas e que a saída deste lugar está na produção de uma contra-hegemônia científica, baseada na experiência em que suas vozes deixassem de ser ausentes e pudessem se autorrepresentarem. Esta é a importância do conceito de experiência, ela possibilita uma fala corporificada, uma fala a partir do seu grupo, da significação de sua experiência, possibilitando uma autorrepresentação.

Se as feministas brancas questionavam o sujeito universal da ciência, as feministas negras questionam o sujeito universal da ciência em interseção com a universalidade da categoria "mulher" e o sujeito do feminismo. O exercício reflexivo que a desconfia em relação às universalidades possibilita a interrupção de exclusões históricas, violência epistemológica e de preconceitos. Implica na desestabilização dos pressupostos do campo social e do campo científico. Além de instaurar a existência de diferentes vozes e teorias que significam a sociedade.

Nos termos propostos, o intuito da apresentação da mulher como pertencente ao *locus* subalterno é o desvelamento da suposta natureza feminina que justificaria este *status* e a explicitação de que o sujeito do conhecimento busca reinterpretar o lugar da mulher nos discursos da ciência e em outras instâncias sociais, visibilizando as relações desiguais entre os gêneros (HARDING, 1987). O modelo científico hegemônico moderno se alicerça em pressupostos que desautorizam as mulheres a terem acesso à ciência como sujeitos de conhecimento, já que elas são tomadas, sistematicamente, como objeto deste conhecimento, inclusive com perspectivas patologizantes sobre seus comportamentos, subjetividades, reificando sua "natural" relação com o cuidado, a natureza, a irracionalidade.

Ao contrário de outros autores, o sujeito, neste trabalho, não é pensado enquanto algo pronto, encerrado em si mesmo, estanque. É, justamente, o seu oposto, pensamos em um sujeito

processual, inacabado, histórico, consciente que se constrói e se reconstrói a cada instante, a partir de diversos atravessamentos, linhas e forças e, que, conseqüentemente, constrói e reconstrói os espaços onde está envolvido (Freire, 1980). Compreendendo o sujeito como formado no meio social em que se encontra inserido ao mesmo tempo em que é influenciado por ele a ação de transformar-se, necessariamente, implica na re-definição do "mundo" e na re-significação de si mesmo.

Na medida em que hooks e Anzaldúa vão trilhando o caminho de construção da mulher como "o outro" da escrita e "o outro" da ciência, uma percepção da condição de opressão vai se desenhando. Dessa forma, a possibilidade da utilização da escrita como uma ferramenta no enfrentamento das desigualdades faz com que a escrita seja entendida como um *lócus* de produção de demandas por equivalência social (PRADO, 2002). Isso significa que a escrita destas autoras não é compreendida como um discurso queixoso, mas como uma resultante da consciência subalterna.

TORNAR-SE SUJEITO: A REINVIDICAÇÃO DA ESCRITA COMO DIREITO A FALA

O retrato negativo do campo científico (BOURDIEU, 1983) traçado na investigação de hooks e Anzaldúa parecem, em alguns momentos, principalmente na produção de hooks, alocar as mulheres como prisioneiras do silêncio, condenadas à solidão perpétua. Mas, entre elas e as palavras existe a politização da própria experiência. Decorrente dessa situação, a autonomia e luta por reconhecimento está no sentimento de obrigação de não se calar, pela nossa obrigação em não compactuar com uma ciência injusta. A ciência, para estas autoras, é um constante *front de batalha* e a munição é a produção de uma ciência contra-hegemônica. Produção esta que se mantém em constante construção, nunca se dá por acabada, não é um ato dogmático, é ao mesmo tempo um local de fala e de silenciamento, é um campo de disputas políticas.

Para superarem essas barreiras, as negras que conseguem continuar dedicadas individualmente a uma vocação intelectual, sentindo-se igualmente ligadas à comunidade, tem de mapear essa jornada, nomeando o processo. (HOOKS, 1995, p.471)

Não podemos deixar que nos rotulem. Devemos priorizar nossa própria escrita e a das mulheres do terceiro mundo (ANZALDÚA, 2000, p.231).

As autoras politizam duas categorias bastante indesejadas na ciência hegemônica: a raça sodada ao gênero, realizando uma dupla desterritorialização. Segundo Sodré (1999), as mulheres negras precisam escapar tanto do espaço predeterminado para os negros quanto do que   predeterminado para as mulheres, sendo uma prática de resistência árdua e constante. Nestes termos, Anzaldúa e hooks contrariam duplamente as expectativas de resignação e submissão   subalternidade, fazendo-o por meio da escrita, da interpelação do sujeito do conhecimento e do como produzir conhecimento (OLIVEIRA, 2006).

A escrita  , para estas autoras, a luta pelo direito à fala pública (SPIVAK, 2010). O *lócus* de enunciação da injusta social e científica a que as mulheres, principalmente, as mulheres de cor

foram, historicamente, submetidas e transformadas em sujeitos implícitos e silenciados. Gostaria de me deter agora sobre a escrita e a intelectualidade como a formas de busca pelo reino da palavra.

Como muitas negras se veriam como intelectuais? Como ganhamos a vida? Estamos todas no mundo acadêmico? Onde estão nossos ensaios sobre produção intelectual etc. (HOOKS, 195, p.467)

As perguntas de hooks elucidam a importância da reflexão sobre os porquês da escolha pela "vida da mente". As duas autoras identificam no campo das letras um dos espaços onde vivenciam a sensação de que vivem em uma sociedade excludente e injusta. Por isso, a interpelação, através da escrita, para as possibilidades de fala delas e de tantas outras mulheres. A escrita científica é uma ferramenta política de estruturação de discursos, formas de ação, resistências e enfrentamentos às dinâmicas do racismo, sexismo, homofobia, clásssimo.

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever. (ANZALDÚA, 2000, p.232)

No meu caso, voltei-me para o trabalho intelectual na busca desesperada de uma posição opcional que me ajudasse a sobreviver a uma infância dolorosa. Criada numa comunidade segregada, sulista, pobre e operária, onde a educação era valorizada sobretudo como um meio de mobilidade de classe a "vida intelectual" sempre esteve ligada à carreira do ensino. (HOOKS, 1994, p.465)

Inspirada pela definição de violência epistemológica de Spivak (2010), ou seja, a retirada da possibilidade de alguns sujeitos lançarem a interpretação da história da sociedade a partir de suas culturas. A escrita e a intelectualidade parecem ser uma saída, uma "resposta" à violência epistemológica. Assim sendo, por meio da escrita é possível desenvolver uma prática rigorosa de desconstrução histórica (NEVES, 2010).

Desse modo, na procura de meios pelos quais o subalterno fale, Spivak (2010) afirma a ressignificação da história e a denuncia os mecanismos médicos, jurídicos, científicos que permeiam a história e são responsáveis pela criação de alguns, entre eles, as mulheres negras, como não falantes. Estes foram os esforços que Anzaldúa e hooks fizeram em seus escritos. Buscaram, através da palavra escrita, recontar a história dos grupos a que pertencem e desvelar como as mulheres de cor foram silenciadas e entendidas como um sujeito assujeitado.

A escrita/intelectualidade para estas autoras resulta na passagem da posição ingênua à posição crítica (FREIRE, 1974). Ela possibilita a compreensão do sujeito como um ser formado no meio social em que se encontra inserido e, em contrapartida, influencia as caracterizações desse

meio. Em outras palavras, representa a busca por transformação, sendo que esta ação implica na re-definição do mundo e numa re-significação de si mesmo (FREIRE, 1980).

O ato de escrever é um ato de criar alma, é alquimia. É a busca de um eu, do centro do eu, o qual nós mulheres de cor somos levadas a pensar como 'outro' — o escuro, o feminino. Não começamos a escrever para reconciliar este outro dentro de nós? (ANZALDÚA, 2000, p.332)

Sobre a intelectualidade, hooks (1995)

Valorizava-o não por ter-me trazia status ou reconhecimento, mas porque oferecia recursos para intensificar a sobrevivência e meu prazer de viver. (HOOKS, 1995, p.468)

A escrita, para estas autoras, é uma prática emancipatória, é através das letras que elas negociam, resistem às regulações corporais e às normativas de gênero, raça e sexualidade. Elas re-articulam a maneira de se reconhecerem e de construir um nós. A escrita se apresenta como um instrumento de resistência. As autoras mostram que o uso que se faz da escrita revela seu fim.

A escrita é uma ferramenta para penetrar naquele mistério, mas também nos protege, nos dá um distanciamento, nos ajuda a sobreviver. E aquelas que não sobrevivem? Os restos de nós mesmas: tanta carne jogada aos pés da loucura ou da fé ou do Estado. (ANZALDÚA, 2000, p.232)

Hooks e Anzaldúa tomam a escrita como objeto de análise, entendendo-a como uma prática fundamental para a possibilidade de se tornar sujeito. A escrita foi uma das formas de construção de uma consciência subalterna. Anzaldúa e hooks escrevem a partir da análise da inter-relação entre processos de dominação, formas de subjetivação e contra hegemonia.

A escrita é compreendida não como um objeto, mas como parte do processo de hierarquização violenta e naturalizada utilizado para silenciar mulheres.

Por que deveria tentar justificar por que escrevo? Preciso justificar o ser chicana, ser mulher? Você poderia também me pedir para tentar justificar por que estou viva? (ANZALDÚA, 2000, p.232)

Vale lembrar que quando falo em subalternidade, estou dizendo de processos carregados de dinamismo, os subalternos não estão definidos, a priori, a partir de uma essência, mas como sujeitos imersos em jogos de poder, dominação e emancipação.

Para superarem essas barreiras, as negras que conseguem continuar dedicadas individualmente a uma vocação intelectual, sentindo-se igualmente ligadas à comunidade, tem de mapear essa jornadas, nomeando o processo. (HOOKS, 1995, p.471)

Ao pontuarem porque escrevem, colocam em interseção subjetividade, percepção de si e do meio, o que parece ser uma proposta epistemológica. O eu, o nós e o eles são delimitados na escrita. A escrita como uma possibilidade de reinterpretar a própria história, construir novos significados. Por tudo isso é tão caro à Anzaldúa escrever sobre os motivos de a escrita ser restrita a alguns.

Hooks e Anzaldúa traçam caminhos que em muitos momentos se encontram e em outros se distanciam, mas as duas autoras enxergam a escrita como um mecanismo de transformação de si e do mundo, seja a partir da intelectualidade, seja a partir da escrita, o que está em voga é a produção de reconhecimento e a mudança do *lócus* enunciativo das mulheres negras. É importante explicitar que esse reconhecimento não é um ponto de chegada estável, um horizonte fixo que se alcança após seguir passos predefinidos. A igualdade e o reconhecimento da diferença são horizontes que vão se constituindo e se reconstituindo a partir da inserção das mulheres na ciência, das posições que estabelecem, do nós que se consegue constituir.

O que está em jogo na procura pela intelectualidade na proposta de hooks e pela escrita na proposta de Anzaldúa é, na afirmativa de Spivak (2010), quem pode construir verdades e como estas verdades são produzidas. Neste sentido, a discussão sobre a produção científica transporta o debate sobre a ciência para a capacidade do sujeito subalterno produtor do conhecimento representar-se (FIGUEIREDO, 2009).

Escrever é perigoso porque temos medo do que a escrita revela: os medos, as raivas, a força de uma mulher sob uma opressão tripla ou quádrupla. Porém neste ato reside nossa sobrevivência, porque uma mulher que escreve tem poder. E uma mulher com poder é temida. (ANZALDÚA, 2000, p.234)

A reivindicação ao reino da palavra, seja ele, como aponta Anzaldúa, a partir da escrita ou como aponta hooks, a partir da intelectualidade, é uma estratégia para a passagem de uma relação de subordinação para uma relação de opressão (MOUFFE; LACLAU, 1985). Sendo assim, essa reivindicação tem um caráter eminentemente político, já que questiona o estabelecimento das desigualdades e interroga sobre seus pressupostos. Dito de outro modo, a escrita e a intelectualidade são a ruptura com o *lócus subalterno* e o estabelecimento do *lócus enunciativo*.

Faz total sentido para mim minha resistência ao ato de escrever, ao compromisso da escrita. Escrever é confrontar nossos próprios demônios, olhá-los de frente e viver para falar sobre eles. O medo age como um ímã, ele atrai os demônios para fora dos armários e para dentro da tinta de nossas canetas (ANZALDÚA, 2000, p234).

A luta pelo direito à escrita travada por Anzaldúa é o que Spivak (2010) e o grupo de teóricos dos estudos subalternos vão nomear como ausente no subalterno. Dito de outro modo, Anzaldúa reivindica a existência, a autorrepresentação, a fala roubada pelos processos de subalternização (FIGUEIREDO, 2009). "Escrever é o ato mais atrevido que eu já ousei e o mais perigoso" (ANZALDÚA, 2000, p.234).

Se no tempo presente pensarmos que quem não se torna sujeito sujeita-se, só o fazemos porque interpelamos as relações sociais, identificamos desigualdades estabelecidas e mantidas nestas relações e, principalmente, por que vislumbramos a enunciação do subalterno. Esta enunciação se dá a partir de alguns deslocamentos, entre eles, a passagem do subalterno do lugar de "outro" na produção científica para o de sujeito de pesquisa, pesquisador. Dito de outra maneira, aqueles que em um momento anterior eram reconhecidos como objetos abjetos dos distintos saberes, no presente, reclamam o direito à produção de um saber local, um saber sobre si.

Vale lembrar que a subalternidade é abordada como uma posição relacional, uma resultante de relações de poder que regem uma sociedade injusta, mas cambiante e mutável.

Se para a superação da condição de subalternidade exige-se a identificação do potencial contra-hegemônico (SIMIONATTO, 2010) da esfera pública, a escrita e a intelectualidade são este potencial, segundo hooks e Anzaldúa. As autoras se revelam, significam e reconstroem a partir da escrita e, para fazê-lo, pensam a sociedade e a ciência/o campo da escrita. Dessa maneira, minha compreensão do falar é justamente a interpelação pública a qual as autoras fazem no exercício da escrita.

É a partir desta constatação que me pergunto se minha escrita tem contribuído para a superação da condição subalterna? Sim, na medida em que desvela a naturalização de lugares sociais que foram atribuídos às mulheres na ciência e investiga as saídas encontradas no pensamento feminista, que, em grande medida, se expressa na produção de Anzaldúa e hooks.

Nestas idas e vindas do texto, uma máxima sempre esteve presente a noção de experiência. E a partir das noções de bell e Gloria me faço uma pergunta: a obra das autoras permite pensar agenciamentos e possibilidades de mudança social ou para afirmar a subordinação? A minha resposta a esta pergunta é que este é um estudo sobre a agência possível das mulheres na ciência. As autoras Anzaldúa e hooks são mulheres que pensam sobre a própria subalternidade e me instigam a pensar sobre a minha. Indo mais além, elas propõem uma escrita contra-hegemônica que produz efeitos sobre a hegemonia, efeito de transformação.

A pergunta de Spivak "pode o subalterno falar?", manteve-se durante todo o processo de escrita, em todos os capítulos de minhas análises. Busquei uma resposta e a propus no diálogo com Anzaldúa e hooks, elas, que falam ao mesmo tempo em que são silenciadas. Mas a pergunta se mantém em minha mente, "posso eu falar?". Estar com esta questão em mente, me deixa atenta aos processos de subalternização, mantendo-me em constante movimento de resistência.

Esta é a mensagem que mais quero compartilhar com as jovens negras temerosas de que o trabalho intelectual nos aliene do mundo 'real'. De fato, quando exercemos um trabalho intelectual insurgente que fala a um público diverso, a massas de pessoas de diferentes classe, raça ou formação educacional, nos tornamos parte de comunidades de resistência, coalizões que não são convencionais. O trabalho intelectual quando não relacionamos ou dividimos nossas preocupações por miríades de interesses. (HOOKS, 1995, p. 476)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As cientistas negras feministas, historicamente, têm caminhado ao lado de uma ciência que denuncia as desigualdades sociais, que se revê e se interpela constantemente, se recusando a ouvir somente a língua do "colonizador", do outro. Para esse caminhar junto cada uma o fazem a sua maneira.

Hooks interpela a universalidade do sujeito do conhecimento ao apresentar os efeitos de poder que a construção social da mulher negra tem na vivência da intelectualidade destas. Além da apresentação das vivências de preconceito e discriminação no espaço acadêmico. Nos meandros do texto o que fica evidente é que o sujeito universal é na verdade branco e homem.

Enquanto Anzaldúa questiona, de forma implícita a neutralidade do conhecimento científico. Para ela é necessário uma produção que não esconda seu sujeito e que se faça a partir da experiência social. Ambas vão dizer da importância da experiência para a produção de um conhecimento socialmente engajado e relevante.

As análises apontaram que as teóricas estudadas buscam novas estratégias epistemológicas, estabelecem um diálogo crítico com distintas correntes do pensamento, a fim de explicitar as redes de poder que invisibilizam a aparente objetividade do conhecimento científico.

Dessa forma, este outro desenho demonstra que os subalternos só conseguem fazer suas falas ecoarem quando falam a partir da língua do outro. As mulheres, que até agora haviam sido produzidas como objetos do saber, reclamam a produção de um saber local, um saber sobre si mesmas, um saber que questione o saber hegemônico. Assim, elas transitam entre o silêncio e a fala, entre a ausência de uma produção audível e a denúncia de uma história invisível numa ciência imperialista.

REFERÊNCIAS

- ANZALDÚA, Gloria E. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 8(1), 229-236, 2000.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. (trads. Myriam Ávila & Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves). Belo Horizonte: Editora. UFMG, (Coleção Humanitas), 2005.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico (pp. 122-155). In: Ortiz, Renato (Org.). *Bourdieu – Sociologia*. São Paulo: Ática (Coleção Grandes Cientistas Sociais), 1983.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. (trad. Renato Aguiar). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CLÍMACO, Danilo de Assis. *Tráfico de mulheres, negócios de homens, leituras feministas e anti-coloniais sobre os homens, as masculinidades e o masculino*. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009.
- COLLINS Patricia Hill. *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routledge, 1991.
- FIGUEIREDO, Carlos Vinícius da Silva. *O direito ao grito: a hora do intelectual subalterno em Clarice Lispector*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, MS, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- FOUCAULT, Michael. "Os corpos doces"- *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. (trad. Raquel Ramalheite). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- HARDING, Sandra. Is there a feminist method? (pp.1-14). In: Harding, Sandra (org.). *Feminism and methodology*. Bloomington: Indiana University Press, 1987.
- HONNETH, Axel. *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. (Trad. de Luis Repa). São Paulo: Editora 34, 2003.

- HOOKS, bell. *Intelectuais negras*. *Revista Estudos Feministas*, 3 (2), 464-478, 1995.
- LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a radical democratic politics*. London: Verso, 1985.
- NEVES, Rita Ciotta. A perspectiva pós-colonial de Antoni Gramsci: os subalternos. *Babilônia*, (8/9), 59-64, 2010.
- NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, 8(2), 9-41, 2001.
- OLIVEIRA, Vanilda Maria de. *Um olhar interseccional sobre feminismos, negritudes e lesbianidades em Goiás*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2006.
- PRADO, Marco Aurélio Máximo. Da Mobilidade social à constituição da identidade política: reflexões em torno dos aspectos psicossociais das ações coletivas. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, 8 (11), 59-71, 2002.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, 17 (37), 2002. Recuperado em 12 de junho de 2013, de http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF
- REIS, Jandira Gualberto dos. *Relações de gênero no cotidiano escolar: visões e concepções do corpo discente*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2003.
- ROHDEN, Fabíola. O império dos hormônios e a construção da diferença entre os sexos. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, 15 (supl.), 133-152, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença (pp. 73-102). In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- SILVA, Fabiane Ferreira da. *Mulheres na ciência: Vozes, tempos, lugares e trajetórias*. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2012.
- SIMIONATTO, Ivete. Política, cultura e hegemonia: as classes subalternas em questão (pp. 35-45). In: Seminário Internacional Gramsci e os Movimentos Populares, Niterói, 2010. Recuperado em 18 de dezembro de 2013, de http://www.nufipeuff.org/seminario_gramsci_e_os_movimentos_populares/trabalhos/Ivete_Simionatto.pdf
- SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. (trads. Sandra R. Goulart Almeida; Marcos Feitosa & André Feitosa). *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TAYANE ROGÉRIA LINO

<https://orcid.org/0000-0001-7671-0058>

Psicóloga, Doutora e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais,

E-mail: tayanelino@gmail.com

RESENHA CRÍTICA DO LIVRO "A DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO E OS DIREITOS DE CIDADANIA LGBT NA ESCOLA", DE MARCO ANTÔNIO TORRES

CRITICAL REVIEW OF THE BOOK "SEXUAL DIVERSITY IN EDUCATION AND LGBT CITIZENSHIP RIGHTS AT SCHOOL", BY MARCO ANTÔNIO TORRES

RESEÑA CRÍTICA DEL LIBRO "DIVERSIDAD SEXUAL EN EDUCACIÓN Y DERECHOS DE CIUDADANÍA LGBT EN LA ESCUELA", POR MARCO ANTÔNIO TORRES

Alice Ramos Borges, Emilly de Jesus Franco Silva,
Sheila Couto de Sena e Sueli Dias dos Santos¹

¹Universidade Federal do Pará, Belém/PA, Brasil.

TORRES, Marco Antônio. *A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

A obra intitulada a "A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola", vai trazer como tema central o não reconhecimento das expressões e práticas da diversidade sexual na educação, especificamente nas escolas, e tem como objetivo multiplicar as possibilidades de reflexão sobre a diversidade, e promover ações que levem seu reconhecimento na educação. O autor vai se fundamentar no conceito de configuração social, para abordar diversos pontos que levam a um questionamento da heterossexualidade como modelo único da sexualidade.

A COMPREENSÃO DA SEXUALIDADE POR MEIO DA DIVERSIDADE SEXUAL

A partir das últimas décadas do século XX, ocorreram profundas mudanças na vida das pessoas em relação a suas percepções de gênero e sexualidade. As noções de gênero e sexualidade sofreram mudanças, passando a admitir exceções, ou melhor, passando a incorporar a diversidade. As formas de expressar a sexualidade estão relacionadas com a história de vida das pessoas, ou seja, existe uma singularidade das expressões sexuais. As expressões da sexualidade dependem também do contexto social, em outras palavras, depende se essa pessoa que expressa a diversidade sexual estar inserida em uma classe da elite ou não, se mora nos grandes centros urbanos ou em municípios interiorizados, são estes fatores que vão determinar as suas diversidades de vivências.

O contexto histórico é, do mesmo modo, fundamental para analisarmos as sexualidades, cuja compreensão está relacionada às alternativas e os limites que ele coloca. Cada período

histórico apresenta diferentes maneiras de ver e entender os mais diversos fenômenos e de posicionar-se em relação a eles. Algumas dessas maneiras tornaram-se tão poderosas e foram tão disseminadas pela educação que passaram a ser tomadas como naturais, como por exemplo o Heterossexualismo.

Nos diferentes contextos sócio-histórico, formam-se constelações de ideias, ocorrem mudanças de costumes, de modo de portar, de vestir, estabelecem-se, enfim, pensamentos e comportamentos que guiam nossas possibilidades e nossos limites de existência. Entender a diversidade sexual a partir do conceito sócio-histórico permite-nos reconhecer que, muitas vezes, repetimos formas de discriminação até mesmo sem perceber. Essa compreensão não seria possível apenas com a consideração de que homens e mulheres possuem diferenças construídas no processo sócio-histórico, é necessário considerar também outros aspectos, que forneceriam novas perspectivas para o entendimento das sexualidades.

Os atos de violência contra a comunidade LGBT, são vistos como manifestação de homofobia, contudo "fobia" sugere que se trata de algo pessoal, que diz respeito a um indivíduo. O autor vai utilizar o termo "heterossexismo" para nomear estes atos, pois este termo define a violência cometida contra a comunidade LGBT, como algo relacionado com as configurações sociais.

ARGUMENTOS CONTRÁRIOS À NOÇÃO DE DIVERSIDADE SEXUAL NAS CONFIGURAÇÕES SOCIAIS

As diretrizes cristãs ao longo da história se afirmaram contra a diversidade sexual, assim o autor se dedica em mostrar como as formas de encarar a diversidade sexual mudaram e se moldaram aos conceitos religiosos cristão como o conceito de família e heterossexualidade em sociedades ocidentais. Ademais, o contexto histórico-social que o indivíduo está inserido influencia diretamente na forma dele ver o mundo, no capítulo temos exemplos de hábitos que passaram a ser condenados pela sociedade, como fumar em qualquer ambiente e a aceitabilidade de pessoas LGBT.

O cristianismo principalmente nos primeiros séculos, sofreu forte influência da cultura grega e judaica, mostrando que desde do seu nascimento como uma religião, se apresentou de forma contraditória, já que na Grécia os estoicos priorizavam a razão em desprezo as emoções e desejos, e em específico na cidade de Atenas relações sexuais entre homens era comum principalmente entre tutores e alunos, onde a penetração representava a passagem do conhecimento, e as mulheres como não eram consideradas cidadãs tinham o ato sexual restrito apenas para procrastinação, e autor não desconsidera a existência da poetisa Safo que tinha obras relacionados ao relacionamento entre mulheres, já em Esparta ocorria relacionamentos entre os soldados. O autor enfatiza como a cultura judaica teve forte presença na formação da doutrina cristã, ou seja, no judaísmo práticas sexuais tornavam o indivíduo impuro e distante de Deus não é ato que apenas a filosofia estoica foi inserida no cristianismo.

Ao longo do capítulo o autor apresenta uma tese que não foi bem aceita pelos historiadores, onde é afirmado que durante os 3 primeiros séculos do cristianismo havia certa tolerância a homens que tinham relações sexuais entre si e que não havia condenação a homens que se entregavam ao pecado. Vale descartar que mesmo com essa tese, ainda foi sistematizado ao longo da história cristã padrões para a sexualidade que se encaminharam contra a diversidade sexual.

Com aumento do poder da idade média a partir do século XV ao XIX, houve fortalecimento da doutrina cristã, que estabeleceu tipos principais de pecados sexuais como os consonantes com a natureza que quando praticados por homens havia certa aceitação social, dentre eles estava o adultério, o incesto e o estupro, mas os contrários a natureza como masturbação e homossexualidade que visavam o prazer e não procriação eram totalmente graves e isentos de perdão, revelando mais uma contradição do cristianismo que prega o amor ao próximo desde que eles estejam seguindo as normas impostas. Dessa forma, o filósofo Michel Foucault analisa como o discurso ocidental se organiza para garantir a disciplina dos corpos através do "dispositivo de aliança" que visava o matrimônio, parentesco e herança e o "dispositivo de sexualidade" relacionado a questões econômicas, ambos estabelecem conceitos voltados para a padronização dos parceiros sexuais e formação de famílias, mostrando mais uma vez como a heterossexualidade se firmou como um modelo a ser seguido em sociedades cristãs e conseqüentemente a ideia de família ideal, ou seja, pais heterossexuais e filhos.

A criação do estado laico no século XVIII poderia ter sido um alívio para a imposição da doutrina cristã em relação à diversidade sexual, já que em tese todas as religiões poderiam ter o direito de existir dentro da sociedade devido a divisão do oficial de estado e religião. Entretanto, os cargos de poder ainda eram ocupados por cristãos sejam eles católicos ou protestantes, visto que por muito tempo apenas homens tinham o direito de apossar-se desses cargos na sociedade. Assim, houve a continuidade da condenação daqueles que não se adequaram à heterossexualidade. Muitos setores como a educação e medicina ainda reproduziram fortemente preconceito contra pessoas LGBT principalmente em países como o Brasil, onde determinados grupos impõem seus ensinamentos religiosos acima da diversidade geral.

Por fim, o autor discute como os conceitos cristãos promoveram fortemente ao longo dos séculos, a criminalização da diversidade sexual e de pessoas LGBT fazendo com que a sociedade que segue as normas cristãs ignore completamente a complexidade e singularidade do sujeito. Em suma, o autor destaca como no século XX e XXI, surgiram fortemente reivindicações de dentro da esfera cristã favoráveis aos direitos de existência da população LGBT, como figuras da igreja católica que se posicionaram publicamente contra o assassinato de homossexuais e como isso fere os direitos humanos. E dentro das ciências médicas o homossexualismo deixou de ser considerado doença mental pela OMS em 1990. Assim, em sociedades em que há forte presença cristã, existem grupos que resistem à condenação da diversidade sexual e da ideia de condenação e pecado formulada ao longo da história cristã contra a comunidade cristã.

AS SEXUALIDADES, O PRECONCEITO CONTRA LGBT E A ESCOLA

O capítulo traz um panorama geral sobre o preconceito que a comunidade LGBTQI+ sofre ao longo de toda a história da humanidade, uma vez que vivemos em uma sociedade patriarcal que valoriza as relações heteronormativas. Nesse sentido, o autor busca apresentar conceitos de identidade de gênero, bem como a persistência de discursos heterossexistas na educação e como essas sentenças podem influenciar ainda mais no preconceito contra esse grupo em um país que mais mata LGBTs no mundo.

Jean Piaget, psicólogo e filósofo acreditava que o desenvolvimento físico e mental dos seres humanos se dá por meio da interação entre o ambiente em que eles estão inseridos. O autor enfatiza, bem como, Piaget que as crenças e pensamentos são influenciáveis pelo meio ao qual o sujeito se insere, nessa perspectiva, na construção do processo histórico foram diversas vezes reproduzidos discursos homofóbicos e preconceituosos que marginalizam e inferiorizam as pessoas não heterossexuais em detrimento dos indivíduos que tinham relações heterossexuais. Para tanto, a aprendizagem não se restringe somente à infância ou início da vida escolar, mas também na velhice é possível que crenças preconceituosas e homofóbicas possam ser substituídas por condutas respeitadas e compreensivas. O autor enfatiza a importância do papel dos movimentos sociais, do movimento feminista, da própria comunidade que defende os direitos de gays, lésbicas, transsexuais e outros, no papel de reorganizar pensamentos e falas patriarcais que não respeitam a pluralidade sexual.

A respeito da diversidade sexual o autor enfatiza que essa também advém de uma construção histórica e social que foi bastante atrelada à religiosidade. Nesse panorama, a cultura cristã disseminou o ideal de práticas sexuais somente após o casamento, e além disso, em um padrão heterossexista, em que qualquer forma de manifestação sexual que fugisse desse modelo a igreja repudia. É bastante interessante como o autor compreende que muitas atitudes e pensamentos preconceituosos que temos estão ligados ao ambiente em que vivemos, às crenças e à moral, mas que podem sempre ser modificados, uma vez que o aprendizado é um fenômeno contínuo.

As noções de identidade de gênero e orientação sexual são outras importantes pautas abordadas no texto. Para isso, o autor utiliza os conceitos dos Princípios de Yogyakarta que apresenta a identidade de gênero como sendo a forma que a pessoa se enxerga e se reconhece, sendo que esta pode ou não estar atrelada ao órgão genital do qual nasceu e nem à orientação sexual a qual se identifica, que está ligada ao sentimento e ao desejo sexual por indivíduos de outro ou do mesmo sexo. Uma mulher transsexual pode sentir atração por homens e mulheres (bissexual), somente por homens (gay), ou somente por mulheres (heterossexual).

Ademais, o autor destaca o papel da escola no processo de amenização do preconceito contra a comunidade LGBTQI, uma vez que esta exerce um cargo de extrema importância, pois toda a comunidade escolar deve acolher os alunos que sofrem com piadinhas de tons pejorativos, falas heterossexistas que podem menosprezar e diminuir os indivíduos dessa comunidade. O

acolhimento desses jovens deve ser feito com muito cuidado, pois se não forem respeitados podem optar por negar sua própria subjetividade, práticas que podem causar danos à sua saúde mental e até mesmo física.

No último tópico do capítulo, destinado à escola, o autor aborda criticamente o preconceito e estigmatização que as pessoas do grupo LGBT sofrem, sobretudo, aquelas que demonstram por sua aparência e estilo. Nesse sentido, ele utiliza o pensamento do sociólogo Norbert Elias para demonstrar as diferenças e oposições entre os grupos, nesse caso, das tribos escolares. Para tanto apesar dos avanços no campo educacional, com a criação de grupos que defendem os direitos dos indivíduos da comunidade LGBTQI+ e da promoção de campanhas de conscientização do preconceito é preciso que o corpo docente, assim como toda a instituição proponham palestras e mesas redondas para o conhecimento sobre identidade de gênero e sexualidade, uma vez que o desconhecimento pode levar a ações preconceituosas. Além disso, faz-se relevante a luta por maiores políticas públicas não somente voltadas para o amparo dessas pessoas, mas sim de prevenção a práticas homofóbicas para que estas possam exercer o direito de manifestar suas subjetividades livremente.

A CIDADANIA LGBT NAS CONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO FORMAL E DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Neste capítulo, o autor discute sobre a importância dos espaços não formais de educação na construção da cidadania LGBT. O autor estabelece duas realidades da educação sobre a diversidade sexual, a formal e a não formal, compreendendo que elas podem agir de diferentes formas mas com metas similares, à formação de sujeitos capazes de entender e defender seus direitos. Diante disso, se entende que a educação da população LGBT ocorre melhor em espaços não formais. Pois, as configurações sociais são um conjunto de formas de expressão utilizadas pelas pessoas para se identificarem e se direcionarem umas às outras. Dessa maneira, as configurações sociais dos diferentes ambientes de educação possibilitam diversas opções de atividades.

O autor considera que se deve caracterizar no espaço formal de educação, a força da matriz heterossexista que impede a integração da diversidade sexual na escola, ainda assim, a educação não se limita ou mesmo restringe aos espaços escolarizados, mas para além dela: para os espaços não formais. Espaços esses que podem existir nos movimentos sociais, nas organizações não governamentais e em todos os locais que possam transformar crianças, jovens e adultos em cidadãos.

O autor também salienta que ao participar de um grupo ou associação LGBT, os indivíduos debatem sobre situações específicas conseguindo assim identificar ameaças e parcerias, o que pode beneficiar tanto educadores como educandos, porém muitas vezes não existe esse diálogo com as escolas, resultado de uma matriz heterossexista que recusa contato com essa população. Assim sendo, Gays, lésbicas, transexuais e travestis despertam nas pessoas raivas, repulsas, medos, etc. Sentimentos que são resultado de conceitos construídos e assimilados nas configurações

sociais históricas, o autor ainda se propõe a questionar as ideias preconcebidas, revelando uma posição ética, que permite a fala e abertura do diferente, com o propósito de aprender a importância da alteridade.

Para o autor a escola, como instrumento da educação formal, constitui um espaço sistematizado e regido por leis e normas padronizadas, possui como meta a diplomação e a capacitação dos sujeitos para desenvolver tarefas específicas, por meio da disciplina e delimitação dos papéis. o autor também discorre sobre sexualidade no ambiente escolar que são marcadas pelo preconceito e limitadas pelo debate da reprodução humana. O autor indaga que as configurações da educação são potentes, resistindo a análises críticas e atigem com violência grupos historicamente colocados como inferiores. o autor coloca alguns exemplos que humanidadeja conheceu, como o nazismo na Alemanha, o *apartheid* na África do Sul, entre outros, em que se conseguiu articular o ódio e a segregação por meio dessas formas de hierarquização social.

Para o autor, nas configurações da escola o preconceito e a subjetivação dele podem criar permissões culturais de violência e violação dos direitos de cidadania. assim os LGBT são rechaçados como algo indevido pelos discursos religiosos, médicos e morais articulados na história. assim, para o autor é preciso repetir que as diferenças de identidade de gênero e orientação sexual também são direitos humanos a serem reconhecidos, seja por meio das parcerias entre educação formal e não formal, da efetivação das políticas públicas com respeito e da criação novas formas de ação a questão específica de cada contexto social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O autor enfatiza a noção de diversidade sexual e dinamicidade da construção das sexualidades, sugerindo também um alargamento da noção de diversidade sexual, sem tornar algo absoluto, capaz de explicar e discutir todos os conflitos, possibilidades e limites das sexualidades. Ademais, quando uma pessoa que se define como transexual, travesti ou bissexual deve ser compreendida em sua singularidade e no contexto sócio-histórico em que se encontra, uma vez que, as possibilidades de diálogo ou de repressão serão fundamentais nas oportunidades de acesso aos seus direitos de cidadania. As configurações sociais heterossexistas impedem, muitas vezes, que essas pessoas sejam reconhecidas como cidadãos pelos outros e por si mesmas.

O autor ainda expõe que o termo homofobia é questionado devido a noção de fobia como característica psicológica de sujeitos e grupos. utilizando a heterossexismo, devido a amplitude do seu significado, alargando assim a linguagem, a também o debate sobre a educação formal normalmente volta-se a diálogos com a educação não formal mais próxima de seu espaço de ação e dos processos escolarizados, o que faz com que a população LGBT se aproxime pouco da escola. Diante disso, o autor sugere que ao se realizar debates, que se permita a divergência e o dissenso, uma abertura às diferenças pode ser um grande passo para uma configuração democrática nos processos de formação.

ALICE RAMOS BORGES

Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail: aliceramos1219@gmail.com

EMILLY DE JESUS FRANCO SILVA

Graduanda em Biotecnologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail: emilly.franco.silva@icb.ufpa.br

SHEILA COUTO DE SENA

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

Email: sheilasena316@gmail.com

SUELI DIAS DOS SANTOS

Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

Email: suelydias249@gmail.com