

**CINTIA MOTA CARDEAL
FERNANDO HENRIQUE TISQUE DOS SANTOS**

(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO & INTERDISCIPLINARIDADE

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES



Cintia Mota Cardeal
Fernando Henrique Tisque dos Santos
(Organizadores)

Educação e Interdisciplinaridade:
políticas educacionais, diversidades e subjetividades

1º edição

Editora Itacaiúnas
Ananindeua – PA
2022

©2022 por Cintia Mota Cardeal e Fernando Henrique Tisque dos Santos (Organizadores)

©2022 por diversos autores

Todos os direitos reservados.

1ª edição

Conselho editorial / Colaboradores

Márcia Aparecida da Silva Pimentel – Universidade Federal do Pará, Brasil

José Antônio Herrera – Universidade Federal do Pará, Brasil

Márcio Júnior Benassuly Barros – Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil

Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Wildoberto Batista Gurgel – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil

André Luiz de Oliveira Brum – Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Mário Silva Uacane – Universidade Licungo, Moçambique

Francisco da Silva Costa – Universidade do Minho, Portugal

Ofélia Pérez Montero - Universidad de Oriente – Santiago de Cuba, Cuba

Editora-chefe: Viviane Corrêa Santos – Universidade do Estado do Pará, Brasil

Editor e web designer: Walter Luiz Jardim Rodrigues – Editora Itacaiúnas, Brasil

Editor e diagramador: Deividly Edson Corrêa Barbosa - Editora Itacaiúnas, Brasil

Editoração eletrônica/ diagramação: Walter Rodrigues

Projeto de capa: Editora Itacaiúnas

Foto de capa: dos organizadores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

E21 Educação e Interdisciplinaridade: políticas educacionais, diversidades e subjetividades [recurso eletrônico] / organizado por Cintia Mota Cardeal e Fernando Henrique Tisque dos Santos - 1. ed. – Ananindeua : Itacaiúnas, 2022.

138p.: il.: PDF ; 2.0 MB.

Inclui bibliografia e índice.

ISBN:978-85-9535-206-3 (e-book / PDF)

DOI:10.36599/itac-eipeds

1. Educação. 2. Interdisciplinaridade. . I. Título.

CDD 370

CDU 37

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: 370

2. Educação: 37

E-book publicado no formato PDF (*Portable Document Format*). Utilize software [Adobe Reader](#) para uma melhor experiência de navegabilidade nessa obra.

O conteúdo desta obra, inclusive sua revisão ortográfica e gramatical, bem como os dados apresentados, é de responsabilidade de seus participantes, detentores dos Direitos Autorais.

Esta obra foi publicada pela **Editora Itacaiúnas** em dezembro de 2022.

Dedicamos este livro às autoras e autores, que em meio uma pandemia e a perda de milhares de vidas, aceitaram registrar a sua pesquisa, reforçando a importância da ciência para a construção de uma educação transformadora.

Desenvolve-se no que rouba a palavra dos outros uma profunda descrença neles, considerados como incapazes. Quanto mais diz a palavra daqueles que estão proibidos de dizê-la, tanto mais exercita o poder, o gosto de mandar, de dirigir, de comandar. Já não pode viver se não tem alguém a quem dirija a sua palavra de ordem.

Paulo Freire, (1987, p. 131)

AGRADECIMENTOS

A realização dessa coletânea só foi possível pela colaboração fundamental da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e do Centro de Formação de Professores por oportunizar a pesquisa, extensão e ensino na formação continuada através do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação e Interdisciplinaridade. Nesse ato de agradecimento incluímos afetosamente professoras e professores, alunas e alunos que escreveram os capítulos dessa coletânea e continuam colaborando e lutando para fazerem a diferença no projeto educacional nos territórios de identidades da Bahia.

SUMÁRIO

Prefácio	8
<i>Georgina Gonçalves dos Santos</i>	
Apresentação	11
<i>Cintia Mota Cardeal, Fernando Henrique Tisque dos Santos</i>	
 Eixo I: As políticas educacionais	
BASE NACIONAL “COMUM” CURRICULAR?	15
<i>Laise Almeida Teles e Kleyson Assis Rosário</i>	
PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS BENEFICIARIAS	28
<i>Jéssica de Jesus Almeida e Débora Alves Feitosa</i>	
 Eixo II: (in) exclusão	
EDUCAÇÃO ESPECIAL E DISCURSOS NORMATIVOS SOBRE APRENDIZAGEM 47	
<i>Catiana Nery Leal e Marcia Valeria Cozzani</i>	
NARRATIVAS DE IN/EXCLUSÃO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE SI	63
<i>Luciana Leal dos Santos e Cintia Mota Cardeal</i>	
 Eixo III: Gênero	
NOVAS ONTOLOGIAS E O ESPAÇO PÚBLICO ESCOLAR	80
<i>Adenise Barreto Santo e Ana Cristina Nascimento Givigi</i>	
JOVENS MULHERES-MÃES NA EDUCAÇÃO: IM/POSSIBILIDADES?	96
<i>Adrielli Santana Lemos e Priscila Gomes Dornelles</i>	
 Eixo IV: Relações étnico-raciais	
EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E RELAÇÕES RACIAS	114
<i>Daniela Coutinho Barreto e Kleyson Rosário Assis</i>	
POR UMA EDUCAÇÃO AFROFUTURISTA	126
<i>Esdras Oliveira de Souza e Kleyson Rosário Assis</i>	
Sobre os Autores	136
Sobre os Organizadores	137

PREFÁCIO

Tempos difíceis. Nos movimentamos num cenário de crise sanitária, social e política. Tempos de aprofundamento de desigualdades, de acelerada decomposição de nossos pactos políticos, de ofensa às instituições democráticas, de dissolução de direitos sociais tão duramente conquistados. Tempos de ataque às nossas universidades, que nos impõem constrangimentos de toda ordem. Tempos de desprezo à pesquisa, à produção de conhecimento, à cultura e ao saber. Nesses tempos que asfixiam nossa autonomia, ter sido convidada a prefaciar essa inspiradora publicação, foi motivo de grande alegria. Motivo de orgulho. Certeza de que nossa comunidade pode esperar...

Esta obra, que li e apresento, é parte desse esforço de apartação de formas de conhecimento fragmentado, hierarquizado. Sua autoria compartilhada, escrita por docentes, pesquisadores e discentes do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia é enredo, urdidura que persegue e se compromete com a formação crítica e transgressora, reconstituindo fios de respeito pela preservação de saberes, da tradição e do reconhecimento da diversidade.

Esta empreitada que reconhece, mas que se distingue do paradigma arquitetado pela revolução científica dos séculos XVI e XIX, cujas repercussões ressoam até nossos dias. A revolução científica que fez prevalecer um modelo global de racionalidade científica, rompendo com o conhecimento prático das gentes, apregoando um modelo de racionalidade totalitária que desprezava e desconhecia toda e qualquer racionalidade ordinária e outras formas de saber.

Este modo de conhecer, não compreendia, apenas dominava. Um modelo de racionalidade que ignora a complexidade e, de forma arrogante, tenta o monopólio da verdade. É nessa razão ordenada e descomprometida com a observação que foi fabricada a racionalidade científica moderna, apartando a natureza do ser humano. O conhecimento moderno inventa ficções de cariz biológico e um mundo que funciona e é submetido às leis mecânicas e utilitárias.

Este conhecimento é constituído por leis que concebidas de maneira isolada separam causa, intenção e gesto. Conhecimento hegemônico, que domina, controla e, cujo pivô, é a ordem e a estabilidade. Conhecimento que separa, divide, classifica. Conhecimento binário que desconhece a humanidade e objetifica, escraviza outros. Esse é o terreno fértil que alimenta as raízes do paradigma disciplinar. O mundo impermeável da disciplina admite como procedimento a separação, que desagrega a totalidade, supondo que a totalidade seja sempre o resultado da mera soma de suas partes.

Mundo de especialistas que mesmo fazendo avançar o conhecimento científico, cria rupturas. No entanto, se é verdade que a especialização foi responsável por inúmeros avanços na

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

ciência moderna, também é imperativo afirmar que o progresso do conhecimento moderno vem exigindo o reencontro dos campos de saber. A interação dos diversos domínios do conhecimento científico é, paradoxalmente, resultado do aprofundamento e reconhecimento da complexidade do conhecimento. Ao invés de caminhos paralelos, bifurcações, o percurso do conhecimento na contemporaneidade tem favorecido a criação de redes e encruzilhadas.

Em sua origem no Ocidente, sob a proteção da Igreja Católica, a Universidade tem suas feições alteradas por transformações da gênese do capitalismo, mas é somente no século XVIII que o conhecimento científico se encontra com a instituição universidade para, em seguida, juntos marcharem triunfantes pelo projeto de modernidade.

No começo, nestas instituições, os conhecimentos não se organizavam de maneira disciplinar. No decorrer de sua história, entretanto, sua estrutura de funcionamento vai se reconfigurando, refletindo as transformações sociais, os modos fragmentados da produção e divisão social do trabalho. A consolidação da estrutura universitária contribuirá para a diversificação e a distinção das disciplinas em um movimento que coincide com a necessária administração das relações entre o conhecimento e a especialização das profissões. Assim, a estrutura administrativa da universidade, desde então, passa a servir aos modos de organização das ciências e à hierarquização do conhecimento.

A instituição universitária chega aos nossos dias com novas exigências. Ancorada na convicção de ser lugar de transmissão da cultura, de aprendizagem das profissões, da formação integral e da investigação científica, a instituição universidade atravessa nossos tempos, não sem crises, com a exigência e uma multiplicidade de funções concertadas entre a sociedade e seu tempo histórico.

No Brasil, as universidades, com história recente e perfil elitista, começam a se reconfigurar. A reforma do sistema federal de ensino superior, ocorrido nos quinze primeiros anos deste século, contribuiu de maneira decisiva para essa nova feição institucional. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) partia da constatação da necessidade de fortalecer, ampliar e diversificar o sistema federal de ensino superior, considerando seu papel estratégico no desenvolvimento econômico e social do país. O aumento do número de vagas, a capilaridade do sistema, a ampliação de *campi* e a criação de novas universidades, a articulação com outros níveis de ensino, a reestruturação e a inovação acadêmica eram princípios estruturantes do programa que tinha como objetivo, promover e ampliar o acesso, a permanência e o sucesso dos jovens brasileiros na educação superior.

Os resultados do programa são inegáveis. O sistema aumentou quantitativamente o número de instituições federais de ensino superior pelo país e o acesso se ampliou, modificando profundamente o perfil dos estudantes do ensino superior brasileiro. No entanto, pelo menos uma

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

das suas finalidades, apesar de iniciativas isoladas, não se concretizou. Nas instituições federais de ensino superior, ainda vigora um modelo curricular cuja organização se funda na disciplinarização e fragmentação do conhecimento, concebido como espaço quase que exclusivo para a profissionalização. As inovações curriculares, em especial as propostas que recomendavam a adoção de um currículo interdisciplinar sofreram e ainda sofrem fortes resistências no

Nossa universidade é resultado direto do programa de reforma do ensino superior. Nascida do desejo de nosso território, fruto de grande mobilização popular, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia completa seus dezesseis anos de existência com sessenta e quatro cursos de graduação e trinta e quatro de pós-graduação. Ainda conforme dados oficiais¹, são mais de onze mil estudantes, 86,5% tem renda per capita de 1,5 salários mínimo; 81,8% são negros, 57% mulheres. Esta configuração de estudantes em si nos impõe como necessidade e exigência um projeto político-acadêmico implicado com a promoção de valores democráticos, que reconheça a necessidade de diálogo com outros saberes. Um projeto institucional que alia justiça social e cognitiva. Um projeto que tenha a interdisciplinaridade como espaço/estratégia que ultrapasse o encontro dos campos do conhecimento científico, buscando acordo e encontro com outras formas e modos de conhecimento. Um projeto cuja disposição seja a de ultrapassar o âmbito acadêmico para se constituir como horizonte institucional capaz de produzir, reproduzir, difundir e preservar conhecimentos e saberes, promovendo a instituição como espaço aprendente que potencializa e apoia um modelo uma visão crítica e reflexiva de nosso lugar no mundo.

Este livro contribui para preencher uma importante lacuna na agenda formativa de uma instituição universitária nascida, tramada e celebrada neste território pelos movimentos sociais. Uma instituição que tem como tarefa urgente aprofundar seu fazer, preservar e refletir sobre como se relaciona com o conhecimento. Este livro reivindica, para nossa instituição, o aprofundamento de um projeto político acadêmico que fortaleça os pilares de uma universidade que se reconhece na diversidade de saberes, tal como são e onde estão.

Georgina Gonçalves dos Santos²
Cachoeira, primavera de 2020

¹ <https://ufrb.edu.br>

² Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador, mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia e doutorado em Sciences de l'Éducation - Université de Paris VIII.

APRESENTAÇÃO

Esta é uma coletânea composta por dois livros, que foi elaborada a partir dos estudos realizados por discentes e docentes do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação e Interdisciplinaridade do Centro de Formação de Professores situado na cidade de Amargosa- BA, *campi* da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. As reflexões trazidas nesses livros exprimem o pensamento crítico sobre a educação brasileira atravessado pelo campo epistemológico da interdisciplinaridade a qual é objeto de estudo desse curso.

Os capítulos aqui reunidos apresentam a educação pensada a partir da perspectiva interdisciplinar, que caminha atravessando os limites fronteiriços dos conhecimentos já a muito tempo demarcados na grade curricular escolar, ou seja, a interdisciplinaridade é um fenômeno educacional e científico contemporâneo que se opõe a um modelo de ensino analítico que secciona os conteúdos curriculares em partições. Desse modo, a intencionalidade dessa coletânea está em colaborar na discussão sobre ampliação do olhar pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem, no qual seja valorado nas relações entre todos os saberes que constitui a escola.

O segundo livro dessa coletânea foi titulado *Educação e Interdisciplinaridade: políticas educacionais, diversidades e subjetividades*, e está apoiado em discussões que fazem parte da identidade que constitui a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia nascida do projeto de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que proporcionou a interiorização das universidades públicas e por consequência democratizou o acesso de estudantes ao ensino superior público causando um impacto econômico, social e educacional em todo seu território. Nesse sentido, advindo da experiência e das pesquisas realizadas nesse território cultural e diverso do Vale do Jiquiriçá esse livro foi organizado em quatro eixos que abordam que transpassam a escola, a educação e o seu contexto.

O primeiro eixo: *As Políticas Educacionais*, é composto por dois capítulos, cujo primeiro: *Base nacional “comum” curricular?* Redigido por Laíse Almeida Teles e Kleyson Assis Rosário, o capítulo objetivou traçar os marcos que constituíram as políticas educacionais na contemporaneidade, compreender as relações de poder envolvidas na construção da BNCC e a partir disto problematizar o termo “comum”. Os autores afirmam que os termos padronização, homogeneização, unificação e comum descaracterizam a construção política e científica produzida por estudiosos em nosso país no campo educacional nos últimos anos e revelam tendências que legitimam o sucateamento da educação brasileira.

Jéssica de Jesus Almeida e Débora Alves Feitosa assinam o segundo capítulo cujo título é *Programa bolsa família e aprendizagem de crianças beneficiárias*. Nele, as autoras apresentam a relação do Programa Bolsa família e a educação, uma vez que a condição para as famílias

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

beneficiárias exige a frequência das crianças na escola. Portanto, o objetivo da pesquisa foi analisar as contribuições e os limites das instituições escolares para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças de famílias beneficiadas. As pesquisadoras consideram o Programa Bolsa Família como um forte aliado para que inúmeras crianças e adolescentes tenham acesso a direitos que lhes eram negados. E apontam que a situação política do país na atualidade os programas sociais vêm sendo atacados colocando em risco o direito à Educação.

No segundo eixo denominado (in)exclusão, apresentamos o capítulo de Catiana Nery Leal e Marcia Valeria Cozzani: *Educação especial e discursos normativos sobre aprendizagem*. O objetivo da pesquisa foi compreender, através da análise de pareceres pedagógicos descritivos dos professores do AEE, quais são os discursos de inclusão em uma escola da rede municipal de ensino e as relações com o processo de aprendizagem. O trabalho revelou que os discursos normativos em torno da medicalização dos sujeitos escolares da educação especial se constituem como atributos definitivos utilizados para determinar a possibilidade de aprender dos alunos.

No capítulo intitulado *In/exclusão escolar: narrativas sobre si*, Luciana Leal dos Santos e Cintia Mota Cardeal refletem sobre o processo de exclusão escolar vivenciado por pessoas com deficiência. Desse modo, ouviram e analisaram o que alunos têm para dizer sobre o contexto escolar, o ambiente e o seu processo de aprendizagem para compreender suas percepções sobre a escola. As autoras concluem que as experiências dos alunos com deficiência são atravessadas por um contexto que os impõe dificuldades, pouca adaptabilidade e marca a incapacidade, destinando a esses alunos o lugar da invisibilidade no planejamento. As práticas didáticas normativas produzem o sentimento de frustração, pois enfatiza a deficiência como uma patologia que impossibilita ser aprendiz.

O terceiro eixo apresenta discussões sobre a relações de gênero e a escola. No primeiro capítulo *Novas ontologias e o espaço público escolar*, as autoras Adenise Barreto Santos e Ana Cristina Nascimento Givigi compreenderam como a naturalização da heterossexualidade e o racismo, que excluem algumas existências dissidentes à inteligibilidade ontológica, afetam a cultura pública da escola. Discutem e caracterizam as diversas vivências e existências das minorias dentro da escola e evidenciam como a prática pedagógica tem contribuído (ou não) para inserção e garantia do espaço público para essas minorias. As pesquisadoras identificaram que o debate de gênero, mesmo que institucionalizado e pretendido ainda não foi realizado e a escola ainda funciona com dispositivos que estabelecem modos de poder sobre esses corpos, normalizando a sexualidade, excluindo e silenciando outras formas de viver os gêneros.

Adrielli Santana Lemos e Priscila Gomes Dornelles assinam o segundo capítulo: *Jovens mulheres-mães na educação: im/possibilidades?* Nele, as autoras preocupam-se em visibilizar as jovens mulheres e mães na educação escolar, refletindo sobre as experiências que

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

(im)possibilitam a sua permanência (e evasão). A pesquisa ressalta a necessidade de construção de espaços potentes no âmbito acadêmico e no âmbito escolar que promovam discussões que possam dar visibilidade às jovens mulheres grávidas e mães, bem como fortalecer a permanência dessas jovens no contexto escolar.

No eixo quatro sobre as relações étnico-raciais, o capítulo de autoria de Daniel Coutinho Barreto e Kleyson Rosário Assis, cujo título é *Educação, docência e relações raciais* buscam compreender o papel do professor diante das relações raciais na Educação Infantil e Séries Iniciais nos trabalhos apresentados no GT 21 da Anped (2012-2017). Ao analisar os discursos de professores sobre as relações étnico-raciais observaram que há dificuldades dos professores enfrentam para o trato com os conteúdos introduzidos pela lei 10.639. Essa situação é decorrente da ausência dos conteúdos na sua formação. Os pesquisadores alertam para a necessidade de superar um conhecimento e uma cultura dominante nos currículos escolares, o que possibilitaria entender o currículo como uma possibilidade de transgressão.

O último capítulo intitulado *Por uma educação Afrofuturista*, Esdras Oliveira de Souza e Kleyson Rosário Assis debateram as relações raciais no processo de escolarização de pessoas pretas e os efeitos psicossociais do racismo na trajetória escolar dessas pessoas e como o pensamento afrofuturista pode ser utilizado como um dispositivo na luta por uma (re) educação antirracista, inclusiva e igualitária. Os pesquisadores defendem a importância pedagógica do Afrofuturismo na medida em que possibilita a revisão de debates que a exemplo da importância do continente africano nas áreas de ciência e tecnologia e seu reconhecimento como berço das primeiras civilizações.

Esperamos que este livro possa contribuir com o debate acerca da Educação e seus sujeitos de modo a alavancar propostas para os problemas educacionais aqui levantados. Sempre é momento de compartilhar ideias e ações que possam ter impacto positivo na organização do campo educacional e no ensino.

EIXO I: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

BASE NACIONAL “COMUM” CURRICULAR?

Laise Almeida Teles

Kleyson Assis Rosário

Sempre marcada pelas mudanças políticas, econômicas e sociais, a educação vem constituindo-se em suas diversas complexidades e em sua diversidade, ao que aqui cabe designar como complexo, diz respeito principalmente as trajetórias/contextos e rotas de construção de políticas educacionais e as significações/traduições que estas incorporam nos primeiros olhares voltados para elas.

A onda mercantilista no mundo globalizado influencia incisivamente a construção de políticas, apresentando dessa forma um viés hegemônico sobre o que se pretende alcançar em âmbito global através das alianças acordadas internacionalmente. Quando versado sobre a educação, notamos que através dessas alianças internacionais em prol do desenvolvimento mundial, há uma intensificação dos desdobramentos sobre a política educacional pautados em ideais que em suma visam “a estabilidade do mercado”, como por exemplo, quando defendem princípios para uma educação por competência que em primeira instância tem como foco a qualificação para o mercado, olvidando-se do caráter de desenvolvimento humano intrínseco ao processo educacional que contribui para formação crítica e política dos imersos nesse contexto.

No Brasil, ao longo das últimas décadas, a educação tem sido influenciada pelo ideário neoliberal no centro de mudanças que emergem das intervenções do Estado na/para a Educação através da construção de políticas educacionais, marcadas por princípios e fundamentos previstos por organizações internacionais, construídas no berço do neoliberalismo, sendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), construído da nossa pesquisa, uma dessas políticas.

Nesse capítulo iremos traçar os marcos que constituíram as políticas educacionais na contemporaneidade para compreender as influências por trás da construção da BNCC. A partir desse recorte, também problematizamos as significações por diante o termo “comum” que se estabelece na própria nomenclatura da Base Curricular, perpassando as intencionalidades do documento normativo.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Ao tratar sobre políticas públicas, não se pode ficar no campo das incertezas, das dúvidas e das opiniões, temos que pensar de forma propositiva já que as ações geradas através dessas políticas são marcadas por intencionalidades e com isso, até a nossa não reação aos seus processos construtivos são consideradas ações políticas. Por sua complexidade, problematizar a construção

e implementação de uma política educacional como a BNCC requer de nós uma análise sobre a perspectiva de questões que interroguem sobre qual contexto foi construída a BNCC e com qual proposição de formação social a BNCC foi pensada? Além disso, questionamos sobre qual o teor metodológico e ideológico por trás de sua construção?

Notamos inúmeros atravessamentos de perspectivas frente a construção de uma política educacional, por uma via há um processo enredado e construído fora do âmbito cotidiano da realidade local de cada escola, que pensa a educação em dimensão internacional e a trata como um princípio necessário ao mundo do trabalho e, portanto para funcionalidade do mercado. Por outra via, lidamos também com o processo complexo do cotidiano de cada escola através da cultura local dos sujeitos praticantes, dos seus desejos, saberes, práticas e sentidos, que precisam ser encarados em uma dimensão que esteja para além do que está posto nos documentos normativos, ou seja, das “definições sobre as políticas e os planejamentos que as sociedades estabelecem para si próprias”. (AZEVEDO, 2004, p. 59).

Reconhecendo as escolas e, principalmente, as salas de aula, como territórios de concretização dessas políticas, concordamos com Azevedo (2004) quando diz que “o cotidiano escolar (como) [...] o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política” (AZEVEDO, 2004, p.59), e é justamente refletindo sobre esse território do “a-con-tecer”³ de “um programa em ação” que é estabelecido conforme as decisões políticas, que debruçamo-nos ao analisar o teor dessa política pública educacional chamada de BNCC.

Os estudos sobre políticas sociais não são novos, datam do século XIX e surgiram frente às demandas dos movimentos populares, quando emergiram os primeiros conflitos entre o capital e o trabalho no decorrer das primeiras revoluções industriais (HÖFLING, 2001). O surgimento das políticas sociais aparece logo após a constituição da social-democracia pós-crise de 1929⁴, precursora na construção de políticas públicas sociais entre os anos 40-50, a partir da luta dos trabalhadores em suas correlações de forças entre coletivos culturais marginalizados para que o Estado interviesse nas necessidades sociais básicas como saúde, educação, segurança, trabalho, entre outros. Quando definido que o Estado passaria a ter uma responsabilidade social com o cidadão, garantindo direitos e protegendo-o, essa conjuntura foi firmada em dois princípios básicos: o da propriedade privada e o da liberdade de mercado.

Para que esses direitos e a garantia de segurança por parte do Estado para com os cidadãos fossem de fato estabelecidos naquela época, houve a necessidade de construir instituições e

³*Pedagogia do A-con-tecer*, é defendida por Maria Inez Carvalho a partir dos estudos prigogitianos da Teoria das Possibilidades e atualizações conforme a vertente defendida pelo Prof. Felipe Serpa, tal concepção acentual o funcionamento do mundo como um jogo.

⁴Em 1929, o mundo passava pela por um período que ficou conhecido como “a grande depressão”, se tratou de uma crise financeira que gerou um colapso econômico, germinando muitos desdobramentos sociais e políticos. (AZEVEDO, 2004).

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

políticas públicas que assegurassem o acesso aos tais benefícios. Daí, o surgimento das políticas sociais que Eloísa Höfling (2001) acentua como as ações que constroem padrões de proteção social alimentados pelo Estado.

No centro dessas discussões sobre políticas sociais, a educação torna-se foco central por seu caráter de corte social e suas incumbências no desenvolvimento de diversas ramificações do âmbito de uma sociedade, principalmente em torno das relações socioeconômicas marcadas por desigualdades.

Höfling (2001), com base em Gobert e Muller (1987), compreende as políticas públicas como o “Estado em ação”, incumbindo ao Estado o papel de colocar em prática projetos de governo e, portanto, ações para abranger os diversos setores da sociedade. Vieira (2007) utilizando de outro termo com base em Souza (2003) considera as políticas públicas como o “Governo em ação”.

De forma a sintetizar o exposto até aqui, as políticas sociais emergem dos processos sociais a partir das demandas dos coletivos, sendo marcadas pelas memórias sociais de valores, símbolos e normas (AZEVEDO, 2004), passando pelo crivo da ciência política, no caso da educação, considerando a política educacional como ciência política em aplicação ao caso concreto da educação, resultando em programas, ideias e ações que o governo põe em ação, concretizando uma política pública (VIEIRA, 2007). Mas lembremos que “a educação como uma política pública social, uma política de corte social, de responsabilidade do Estado – [...] não (é) pensada somente por seus organismos” (HÖFLING, 2001, p. 31) e assim, podemos dizer que todos os cidadãos possuem parcela de responsabilidade e fazem parte do processo de construção de políticas.

Os questionamentos em relação ao “Estado de Bem Estar Social” começam a surgir quando o neoliberalismo aparece em defesa de uma perspectiva de Estado mínimo, compreendendo os mecanismos do mercado como princípio fundamental capaz de regular o capital e o trabalho, além de equilibrar a ingerência estatal. Essa concepção surge a partir dos estudos de Friedrich Heyek por volta de 1944, após II Guerra Mundial, tendo seu apogeu nos anos de 1970 (ANDERSON, 1995; AZEVEDO, 2004).

Em resumo, a abordagem neoliberal julga a intervenção do governo pela forma velada que pode “igualar as condições de concorrência” para a competitividade, coibindo estímulos individuais numa sociedade livre (AZEVEDO, 2004). Desse modo, quando o Estado assume uma concepção de democracia utilitarista prezando pelo bem-estar, ele passa a assumir estritamente a função de zelar por alguns provimentos e assim:

os fundamentos da liberdade e do individualismo são tomados [...] para justificar o mercado como regulador e distribuidor da riqueza de renda, compreendendo-se que, na medida em que potencializa as habilidades e a competitividade individuais,

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

possibilitando a busca ilimitada de ganho no mercado produz inexoravelmente, o bem estar social.” (AZEVEDO, 2004, p. 10).

A partir dos anos de 1980 foi dado início aos primeiros ruídos sobre políticas neoliberais e nesse período, o Estado já havia reduzido parte do seu papel e assim sendo, houve a necessidade de contatar serviços privados para fornecer o que antes o Estado provia como os serviços de transporte, saúde e educação, os quais passaram a ser supridos pelo que João Barroso (2005) chama de “mercado ou quase-mercados”.

No meio educacional, os impactos do neoliberalismo foram sentidos de forma mais agressiva, pois as influências dessa abordagem mexeram não só na estrutura, como também na maneira de pensar a educação fornecida pelo setor público:

No domínio da educação, a influências das ideias neoliberais fez-se sentir que por meio de múltiplas reformas estruturais, de dimensão e amplitude diferentes, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo, quer por meio de retóricas discursivas (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação) de crítica ao serviço público estatal e de “encorajamento do mercado”. (BARROSO, 2005, p. 741).

Ainda segundo o autor, com a dinâmica implementada o mercado passou a ser estimulado a criar serviços para consumo no que tange a educação para a formação, por isso nos últimos anos vimos cada vez mais a multiplicidade na criação de cursos e ampliação de instituições de ensino superior, bem como a criação de programas de “*vouchers*” para dar acesso à classe trabalhadora a cursos, além das privatizações de gestões das escolas, entre outros (BARROSO, 2005).

Na América Latina, o neoliberalismo tardou a chegar e, sobretudo no Brasil, apesar de muitos citarem que o neoliberalismo chegou no período do presidente Collor, o que aconteceu nesse período foi o firmamento da ideologia e aceitação por alguns partidos conservadores, dessa abordagem que se concretizou de fato por volta de 1994 com o governo de Fernando Henrique Cardoso. No campo educacional as maiores interferências vieram com as influências dos organismos internacionais na construção de políticas educacionais, privatizações e interferências no que diz respeito ao gerencialismo dos sistemas de ensino.

ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Há pouco mais de 55 anos, o Brasil viveu um período conturbado para a nossa história: a Ditadura Militar. Período em que a educação nacional foi sujeitada a um currículo mínimo, com conteúdo homogeneizado, que sugeriu uma proposta de uniformização e privatização da educação brasileira. Nos últimos anos, o interesse privado tem circundado o campo educacional, tendo consolidado algumas mudanças expressivas, as quais estão enraizadas na Constituição Federal de

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, (BRASIL, 1996) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997). Conforme Azevedo (2004):

Como vem registrando a literatura pertinente as reformas educacionais operadas mundialmente têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado (AZEVEDO, 2004, p.11).

Esse processo acontece, porque há uma busca tanto por equilíbrio quanto por desenvolvimento educacional a nível mundial que não cessa e a fim de manter um controle sobre o desenvolvimento educacional entre países, acordos foram selados, propostas elaboradas, diretrizes estabelecidas e construções de políticas educacionais regadas por intencionalidades congruentes com interesses internacionais passaram a ser cada mais presentes.

Na América Latina, alguns dos organismos que influenciam as reformas dos sistemas educacionais desde os anos de 1980 são o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para Infâncias (UNICEF) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), regadas pelo modelo neoliberal que inspira uma visão da educação puramente mercadológica (KORITIAKE, 2010).

Tais interferências podem ser notadas nas políticas educacionais desde a o fim da década de 80 e início dos anos 90, quando foram iniciadas as reformas dos sistemas educacionais dos países da América Latina. Fernandez (2004) relata que o BM, a CEPAL, a UNESCO e o UNICEF desempenharam influências mercantilistas no desenvolvimento de políticas públicas educacionais no Brasil, sobretudo, na construção da LDBEN, Lei nº 9394 de 1996, em vigência.

Essas organizações mundiais atuam estabelecendo prioridades, conforme afirma Koritiae (2010) quando diz sobre “mudanças na legislação, investimentos, financiamento, programas” (KORITIAKE, 2010, p. 1) que também ocorrem no Brasil, onde são promovidas políticas sociais para educação a fim de atender demandas básicas de maneira compensatória e no cerne de tais políticas estão em jogo interesses contraditórios como os investimentos no setor privado, a descentralização das políticas educacionais e a formação de mão de obra. Como agravante nesse tipo de política, temos o incentivo a construção de currículos conteudistas e homogêneos, além de avaliações em larga escala padronizadas fincadas na educação para o trabalho – mercado. Atualmente, as discussões sobre políticas educacionais no Brasil têm se direcionado ao debate sobre a implementação da BNCC, considerada estratégica e requisito primordial para a construção do Sistema Nacional de Educação, previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024. A construção do documento iniciou em setembro de 2015, causando grande inquietação a estudiosos da área e sociedade civil organizada, uma vez que, acredita-se que o documento limita direitos de aprendizagens, conteúdos e habilidades, baseada em uma educação por competência que se estabelece através de definições de aprendizagens “comuns”.

BASE NACIONAL “COMUM”?

Importa-nos assinalar que a BNCC, de acordo com a introdução do documento final e com o Portal da Base⁵, está definida como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017). Com isso, é necessário que sejam assegurados os direitos à aprendizagem e desenvolvimento em total acordo com as metas e estratégias traçadas no Plano Nacional de Educação (PNE).

Até chegar a esta definição referente à BNCC, diversos ajustes foram realizados ao longo das etapas de construção do texto legal inserido no contexto de elaboração da política. Por exemplo, anteriormente, foi definida como um “núcleo comum do que é central para os currículos ou nos conhecimentos que toda criança, adolescente ou jovem tem de aprender” (BRASIL, 2016), e, depois, transitou conceitualmente para um “conjunto orgânico de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017). Mesmo com essa modificação, não deixa de nos provocar quanto às definições do que quer dizer “essenciais”.

Assim, sobre o ponto de vista do “necessário comum”, o direcionamento desse documento normativo volta-se exclusivamente à educação escolar, em conformidade com o § 1º do Artigo 1º da LDBEN e de acordo com o texto da BNCC, consiste em um documento “orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. (BRASIL, 2017, p. 7)

Aqueles que problematizam o termo “comum” em “Base Nacional Comum” têm seus discursos circundados por palavras como “padronização”, “homogeneização” e “unificação” (MACEDO, NASCIMENTO, GUERRA, 2015; SÜSSEKIND, 2014; CÓSSIO, 2014; PRICE, 2014; MACEDO, 2014), desvendando tais intencionalidades escondidas nos entremeios do uso do termo, através da ressonância do discurso de igualdade de direitos à educação. No contexto atual, a BNCC é colocada em xeque quando se problematiza Educação, Política Educacional e Currículo no Brasil. Com a sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2017), sua repercussão tem gerado questionamentos infundáveis nesta fase de implementação nas redes e núcleos educativos.

⁵ Portal da Base Nacional Comum Curricular é um ambiente virtual criado para divulgar a BNCC, e foi também a plataforma onde ocorreu a primeira etapa de consulta pública do documento.

Avançemos para compreensão do caráter homogeneizador do currículo proposto pela BNCC e o potencial fracasso escolar, através da delimitação do que é definido como “direitos de aprendizagens essenciais”, logo, de conhecimentos “necessários comuns”.

HOMOGENEIZAÇÃO DO CURRÍCULO E BNCC

O primeiro ponto a ser analisado em relação às intencionalidades por trás da BNCC é a “neutralidade da educação”, mesmo sabendo que a educação nunca foi e nunca será neutra. Em tempos e espaços diferentes estará por trás de uma proposta de governo com intencionalidades para a formação de homens e mulheres que integram determinada sociedade para um fim.

Conforme salienta Sacristán (2000):

[...] no mundo educativo, o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro. De alguma forma, o currículo (a educação) reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem o processo educativo (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Isso se dá porque o currículo – e a educação – é um campo de intervenção de diferentes forças sociais, que abrangem perspectivas distintas frente aos anseios da sociedade e da classe dominante. Segundo Candau (1997), o problema da educação atualmente reside em diferentes extensões do campo da educação, a saber:

[...] universalização da escolarização, qualidade da educação, projetos político-pedagógicos, dinâmica interna das escolas, concepções curriculares, relações com a comunidade, função social da escola, indisciplina e violências escolares, processo de avaliação no plano institucional e nacional, formação de professores/as, entre outras (CANDAU, 1997, p. 13).

Os problemas encontrados nessas dimensões, são consequências de algo que vem acontecendo cada vez mais no campo da escola como a tendência homogeneizadora e de caráter monocultural (CANDAU, 1997). Esse aspecto monocultural aqui citado, coaduna mais com a concepção de privilégio de uma cultura em detrimento das outras, de um ponto de vista que compreende que há uma seleção cultural do currículo, que advém de políticas educacionais, as quais elegem uma cultura privilegiada e não a seleção de algo comum entre todas as culturas, como posto e criticado por Veiga-Neto (2001) frente a perspectiva monocultural.

Da perspectiva monocultural se desabrocha a tendência homogeneizadora, que por sua vez trata os(as) educandos(as) em uma “[...]igualdade formal dos indivíduos perante a lei [...]” (MACEDO, 2013, p. 896), todavia o discurso de igualdade mascara a tentativa de anulação das singularidades entre os sujeitos do processo educativo, enaltecendo também o caráter segregador historicamente produzido, iniciando a partir daí a invisibilidade/exclusão da cultura, identidade e diferenças nas prescrições de políticas curriculares.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

A BNCC gera instabilidade por colocar a educação nacional à mercê de um perspectiva de núcleo comum no currículo, não pensando do micro ao macro as diferenças no contexto educacional, bem como excluindo as múltiplas identidades, os múltiplos saberes, culturas e vozes de educandos(as) de todas as modalidades da educação, sobretudo das modalidades claramente invisibilizadas no texto do documento tais como: a Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental, Educação Profissional, Educação dos Direitos Humanos e Educação do Sistema Prisional.

Há potentes discussões em torno da nova dinâmica de correlação entre os componentes curriculares com a chegada da BNCC, assim como divergências acerca de como lidar com a parte comum e a parte diversificada nas práticas pedagógicas. Questionam-se a respeito do melhor viés a ser seguido como a defesa daquele que diz respeito a aspectos multidisciplinares, interdisciplinares e/ou transdisciplinares. A partir de Demo (2001) e Fazenda (2002), defendemos o viés da interdisciplinaridade, ao entender que o trabalho interdisciplinar acontece ao passo que concebemos uma nova ótica sobre a prática pedagógica, perpassando a ideia de mistura de conteúdos e temas em um contexto de acordo a necessidade de reconhecer as interfaces, superando o paradigma interacionista entre componentes, superando os paradigmas de pedagogias de cunho tradicional, conteudistas e fragmentalistas.

Vimos a interdisciplinaridade como via para quebrar com a verticalização imposta no próprio corpo da BNCC. Pois, com 60% das expectativas de aprendizagens comuns submetidas a avaliação em larga escala, como veremos mais à frente, a prática interdisciplinar seria eficaz para fazer com que os outros 40% voltados para a parte diversificada do currículo pudessem ser de fato cumpridos. A prática interdisciplinar possibilitaria compreender os contextos em seus “comuns-diferentes” (SÜSSEKIND, 2014), contemplando as diferenças e singularidades dos sujeitos do processo educacional.

A BNCC inquieta por segregar as discussões sobre cultura, identidade e diferença, delimitando-as em uma parte diversificada do currículo como se não fossem pilares fundamentais de todo o processo educacional. Dois fatores que circundam as perspectivas homogeneizadora através do termo “*comum*” na BNCC são: a avaliação em larga escala e os desafios que a escola enfrenta na implementação da normativa.

A BNCC é um documento de caráter normativo curricular que “tende a intensificar o gerencialismo na educação por meio do aprofundamento do controle da gestão escolar, do trabalho dos professores e do processo de formação do conhecimento dos alunos” (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p. 128). Essa afirmativa advém da análise do panorama que essa política educacional gera com a sua implantação, como o surgimento de sistemas de controle de avaliação

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

da educação estaduais e municipais, construção de diretrizes para formação de professores conforme a BNCC e, conseqüentemente, controle da gestão educacional.

O próprio documento sinaliza o enfoque do desenvolvimento da educação por competência voltando-se ao cumprimento das discussões trazidas na promulgação da LDBEN, Lei nº 9394/96, marcadas pelas influências educacionais internacionais (BRASIL, 1996).

Podemos dizer que essa política educacional está alinhada com as perspectivas neoliberais internacionais, as quais segundo Afonso (2009) eclodiu “a emergência do Estado avaliador” (AFONSO, 2009, p. 122).

Em relação a construção da BNCC, a questão da avaliação foi centralizada baseando-se nos testes globais padronizados quanto a organização da educação nacional, ou seja, a construção da base leva em conta os aspectos globais de cunho internacional. Dermeval Saviani (2016) salienta que a circunstância desse processo avaliativo o qual a educação brasileira foi submetida, nos coloca como reféns em toda a organização e funcionamento do sistema educacional nacional e isso, por sua vez, pode desvirtuar todo processo pedagógico. Assim, ficamos sujeitos aos indicadores e índices internacionais, que cobram de países emergentes como o nosso um alcance a média que se adequa ao percentual cobrado pelos organismos internacionais.

Em 2004, Azevedo já problematizava os graves problemas acerca da educação e das políticas públicas quando postas em prática. O que se evidenciava era a perpetuação das dificuldades do governo em termos de assegurar o direito à educação e escolarização básica de qualidade para toda a população. Desde os anos 2000 o Plano Nacional de Educação expressava metas e estratégias para ampliação do acesso, aumento do número de população escolarizada, regularização de ano e idade certa, entre outros, mas o que constatamos na prática, é a permanência dos altos índices de desigualdade social que impera sobre nossa sociedade.

Há sempre um culpado pelo fracasso, pela não continuidade de políticas, pelo não progresso das ações advindas do governo que por assumirem o papel do “Estado avaliador”, optam por constatar o resultado, abstendo-se do acompanhamento do processo. Sob o olhar do resultado, passam a procurar o responsável pelo fracasso que, nesse caso, nunca é a falta de recursos nas instituições, nem a falta de estrutura nas escolas ou construção de políticas por aqueles que não vivenciam a prática e nesse sentido, temos Maria Helena Souza Patto (2008) que acrescenta e evidencia a falta de condições materiais e humanas de funcionamentos das escolas e o número excedente de matriculados. Por outro lado, notamos também que, tradicionalmente, os pais, as relações sociais, os(as) professores(as), a gestão ou o próprio alunado é culpabilizado pelo fracasso, seja ele na execução de uma política educacional ou no próprio fazer pedagógico.

A negação das idiossincrasias desses sujeitos, professores(as) e educandos(as) é iniciado na construção de políticas educacionais onde tais singularidades são diluídas, invisibilizadas e

negadas, por exemplo. Com isso, consideramos profissionais e educandos(as) únicos(as), iguais e carentes de uma educação padronizada e unificada “para romper” com as desigualdades que eclodem em nossa sociedade. Para alguns, neste cerne, estão contribuindo para o “não fracasso”, dando a mesma oportunidade para todos, porém é sabido que na prática, as escolas são diferentes umas das outras em todos os aspectos inimagináveis e assim, reitero que a escola não é neutra, os(as) docentes e educandos(as) não são iguais ou neutros(as) e a educação não é única e, portanto, não lhes cabe uma educação “*comum*”.

COMO PARA QUÊ?

Compreendendo que não só o currículo, mas a construção de uma política pública educacional deve ser analisada bem como imersa nas teias sociais e políticas envoltas em suas relações socioeconômicas e de poder, percebemos que durante o período de construção e implementação da BNCC, tramitamos em governos diferentes, quais sejam, Dilma Rousseff (2010-2016), Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019), o que evidencia tratos distintos para o modo de pensar-fazer a educação, principalmente no modo de versar sobre as políticas públicas educacionais. As trocas de gerenciamentos do Ministérios da Educação e de concepções de educação no leva aos seguintes questionamentos sobre a BNCC, a ser discutido “Comum para quem?” (PRICE, 2014, p. 1631),

Por que um currículo nacional? Quais conhecimentos seriam necessários para minimizar as desigualdades e em que condições objetivas, do ponto de vista estrutural e pedagógico, isso ocorreria? Qual projeto educacional está em pauta, para qual projeto societário? Quais fatores, contextos e grupos de interesses estão influenciando a formulação dessa política? Quais as relações entre o currículo e as avaliações em larga escala? Quais as implicações de um currículo único para a formação e para o trabalho docente? (CÓSSIO, 2014, p. 1572)

Questionamentos como esses remontam um círculo vicioso. É sabido que uma das características mais marcantes de nosso país são as múltiplas culturas e ao passo que somos marcados por essa pluralidade, também somos assinalados por um maior nível de desigualdade. Então nos perguntamos como conceber um currículo homogêneo marcado pelo ideal da cultura da classe dominante em um país tão diverso? Como elaborar um dispositivo quem venha colocar fim as desigualdades educacionais? Como as desigualdades serão minimizadas frente a um currículo com conhecimentos selecionados, currículo comum, que não compreende as culturas, identidades e diferença do nosso país? Alguns desses questionamentos são somados as linhas elaboradas sobre a BNCC, o que torna ainda mais preponderante os questionamentos dos autores abordados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos com o processo de desenvolvimento da nossa pesquisa, o quanto as políticas educacionais são determinantes para o sucesso ou fracasso da educação. Traçamos as rotas sobre os marcos que estão por trás da construção de políticas educacionais contemporâneas no Brasil e para compreendermos o contexto de construção de uma política educacional como a Base Nacional Comum Curricular. Em contraste, problematizamos possíveis significações por trás do termo “*comum*” que se estabelece na própria nomenclatura da Base Curricular.

Durante a pesquisa percebemos que frente as grandes transformações na educação a nível nacional no Brasil há um emaranhado complexo de interesses mercadológicos que tem intensificado e tensionado o sucateamento da educação pública nas últimas décadas, sendo possível notar em suas entrelinhas a inferiorização de múltiplos saberes, culturas e vozes, aflorados na intencionalidade ímpar de pensar a educação para o mercado através das prescrições curriculares, ora marcadas pela negação e exclusão dos mesmos, ora marcados pela dinâmica de “exclusão includente” (GENTILI, 2009). Esta última, conforme o autor supracitado em nota, trata-se do processo no qual os mecanismos de exclusão educacional resignificaram-se, tomando novas formas de inclusão e inserção institucional não alcançando os resultados esperados para reverter a negação de direitos que estão presentes no processo de segregação social dentro e fora das instituições educacionais, o que tanto nos preocupa ao problematizarmos a BNCC.

Há uma certa tensão oriunda de dois extremos quando pensamos a construção de uma política educacional como a Base Nacional Comum Curricular no Brasil, sendo que de um lado há a tendência a internacionalização e cobranças externas e do outro as urgências do contexto nacional e locais em solucionar medidas urgentes no campo educacional, tais como podemos perceber no Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 – Lei 13.005 (BRASIL, 2014).

Nos preocupa o caráter planetário que instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a União Europeia e o Banco Mundial vem influenciando, sustentando e legitimando políticas educativa dominantes.

Consideramos os termos padronização, homogeneização, unificação e comum como palavras que descaracterizam toda construção política e científica produzida por estudiosos em nosso país no campo educacional nos últimos anos, principalmente no que se refere aos estudos voltados para a educação popular. Os desfechos que há por trás do termo “*Comum*” na Base Nacional Comum Curricular nos mostra, em suma, tendências que legitimam o sucateamento da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 4ª ed., 2009.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In Sander, Emi&Gentili, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. P. 9-23. Disponível em: <pajé.fe.usp.br/~mbarbosa/cursograd/Anderson.doc>
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- AZEVEDO, J. M. I. de. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**. v. 26, n 94, 2005. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/es/v26n92a02.pdf>>.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 de jun de 2019.
- _____. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 11 de jun. de 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 27 de jun. de 2019.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 27 de jun. de 2019.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional De Educação e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 10 de jun. de 2019.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In. MOREIRA; Antonio F.; CANDAU, Vera M. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas pedagógicas**. Disponível em: <<https://educarparaomundo.files.wordpress.com/2016/07/moreira-candau-multiculturalismo-diferenc3a7as-culturais-e-prc3a1ticas-pedagc3b3gicas.pdf>>. Acesso em: 13 de abril de 2019.
- CÓSSIO, Maria de F. **Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo**. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21669/15949>>. Acesso em: 12 de abril de 2019.
- DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.
- FAZENDA, Ivani C.A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 10 ed. Campinas: Papirus, 2002.
- FERNANDEZ, Francisco Burgos. **Influência dos organismos internacionais na educação superior no Brasil: a consolidação do domínio neoliberal**. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/CI/TC-CI0037.pdf>>. Acesso em: 15 de mai. de 2019.
- GENTILI, Pablo. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na américa latina**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE:
POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, nov, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>.

KORITIAKE, Luiz Antonio. **A atuação dos organismos internacionais na educação**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/64.pdf>>. Acesso em: 15 de mai. de 2019.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, Dec. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000400891&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 de mai. de 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo, formação em atos?** para compreender, entretecer e problematizar currículos e formação. Ilhéus, BA: Ed. da UESC, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei; NASCIMENTO, Claudio Orlando do; GUERRA, Denise de Moura. Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapontos à ideia de base comum nacional e à vontade de exterodeterminação da formação. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.2, n.3, p.1556-1569, out./dez., 2014.

NEGRÃO, João José de Oliveira. **O governo FHC e o neoliberalismo**. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v1_artigo_negrao.pdf>. Acesso em: 30 de jun. de 2019

PATTO, Maria Helena Souza. Controle da qualidade e qualidade do controle. In: **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PRICE, Todd Alan. **Comum para quem?** Revista E-Curriculum, São Paulo, v.2, n.3, p.1614-1633, out./dez., 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Demerval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Comum Curricular. **Movimento: Revista de Educação**. Faculdade de Educação – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SUSSEKIND, Maria Luiza. As (im) possibilidades de uma base comum nacional. Revista E-Curriculum, São Paulo, v.2, n.3, p.1512-1529, out./dez., 2014.

VIEGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas(s) e gestão da educação Básica: revisitando conceitos simples**. In.: RBPAAE – v. 23, n. 1, p. 53-69, jan/abr.2007.

ZANOTTO, M.; SANDRI S. Avaliação em larga escala e BNCC: Estratégias para o gerencialismo na educação. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127-143, jul./dez. 2018.

PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS BENEFICIÁRIAS

Jéssica de Jesus Almeida

Débora Alves Feitosa

O Programa Bolsa Família foi criado com o objetivo de apoiar as famílias que vivem em situação de extrema pobreza no país, e por meio dele garantir direitos básicos de sobrevivência como saúde, educação e alimentação. Caracteriza-se como um programa de transferência de renda, que compunha o Plano Brasil sem Miséria, que é uma política focalizada para ajudar um segmento da população brasileira com renda familiar *per capita* inferior a R\$ 70,00 mensais. Este programa beneficia famílias de todo o Brasil e busca promover melhorias nas condições de vida como: o auxílio na luta contra a pobreza imediata e o cumprimento das condicionalidades para permanência no Programa que garante alguns direitos básicos de sobrevivência, como educação, saúde e assistência social. De acordo com o art. 4º da Lei Nº. 10.836/2004 (BRASIL, 2004) o Programa Bolsa Família tem como finalidade em relação aos seus beneficiários: I) promover o acesso aos serviços públicos de saúde e assistência social; II) combater a fome e promover segurança alimentar; III) estimular a emancipação sustentada das famílias que vivem em situação de pobreza; IV) combater a pobreza; V) promover a intersetorialidade, complementariedade e a sinergia das ações sociais do Poder Público (BRASIL, 2004).

Para que tais finalidades fossem alcançadas foram criadas algumas condicionalidades para a permanência das famílias no Programa, as quais funcionam da seguinte maneira: na educação a permanência das crianças na escola, com uma frequência mínima de 85% para a idade de seis à quinze anos e de 75% para adolescentes⁶ de dezesseis e dezessete anos; na saúde o acompanhamento do cartão de vacinação de crianças até sete anos e de gestantes durante o pré-natal; e na assistência social, é estabelecida uma frequência de 85% em ações sócio educativas para crianças e adolescentes de até quinze anos para erradicar o trabalho infantil. Tais condições permitem aos sujeitos superarem as situações de vulnerabilidade em que vivem e seu descumprimento ocasiona o bloqueio ou até mesmo o cancelamento do benefício do Programa.

As famílias beneficiadas são selecionadas de acordo com as informações fornecidas pelo município, no Cadastro Único, para Programas Sociais do Governo Federal. Esse mecanismo tem por finalidade identificar as famílias que possuem baixa renda em todo o país. A partir dessas

⁶ Aqui será utilizada a definição de criança e adolescente estabelecida pela lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (BRASIL, 1990), que é o estatuto da criança e do adolescente.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

informações o Ministério da Cidadania (MDS)⁷ nomeia, automaticamente, as famílias que passarão a receber o benefício, porém o cadastramento não significa que as famílias são integradas de forma imediata ao Programa e que passarão a receber o auxílio.

De acordo com dados apresentados pela Secretaria Especial do Desenvolvimento Social, em abril de 2019, 212,9 mil famílias foram incluídas, chegando ao número de 14,1 milhões de famílias beneficiadas, fazendo um repasse de 2,6 bilhões de reais mensais. O pagamento do benefício é efetuado por meio de um cartão magnético e a mulher tem prioridade como titular desse cartão, cerca de 93% dos titulares do PBF são mulheres. Tal medida fez com que essas mulheres ocupassem novos espaços e isso caracteriza forte impacto do Programa na sociedade (CAMPELLO, 2013), pois as mulheres passam a ter mais autonomia, visto que a elas sempre estiveram destinados os serviços domésticos e o cuidado com a família.

A partir dos aspectos levantados, este capítulo tem como enfoque principal apresentar a relação do Programa Bolsa Família com a Educação, recorte de investigação sobre a contribuição das instituições escolares para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças beneficiadas pelo Programa Bolsa Família, visto que o referido Programa tem como uma das condicionalidades a exigência da frequência à escola das crianças matriculadas. Partindo dessa questão, analisamos as contribuições e os limites das instituições escolares para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças de famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família. E apresentamos o Programa Bolsa Família e as alterações sofridas nos últimos anos.

O Programa Bolsa Família é um tema amplo e complexo, que apresenta interface com várias áreas do conhecimento, e para sua compreensão, exige uma abordagem na perspectiva da interdisciplinaridade. Embora o objeto de análise aqui seja a educação como condicionalidade do Programa, o sujeito beneficiário está inserido em contexto social de pobreza, resultante da desigualdade social que entre outros prejuízos, compromete o acesso e o desempenho escolar de crianças das classes populares. A abordagem interdisciplinar nos permite realizar um contorno teórico, estabelecendo um debate com pesquisas realizadas na área das ciências sociais, da assistência social e de políticas públicas, para melhor apreender a educação como finalidade numa ação governamental de distribuição de renda e combate à pobreza.

Analisamos três pesquisas na área da educação: 1- As contribuições e os limites da relação entre o Programa Bolsa Família e a Educação: um estudo de caso com crianças do Ensino Fundamental I (Almeida 2017); 2- “Programa Bolsa Família e a condicionalidade Educação: o caso de alunos matriculados na rede municipal de ensino de Boa Vista (RR)”, realizada por Maria Aparecida de Oliveira em 2011; e 3- “Programa Bolsa Família: efeitos no desempenho escolar e

⁷ O ministério da Cidadania foi criado pelo [decreto nº 9.674/2019, no dia 2 de janeiro](#), o qual é composto pela unificação dos Ministérios da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento Social.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

na superação da vulnerabilidade social de beneficiários em Feira de Santana Ba (2006-2012)” realizada por Luis Carlos Santos Oliveira em 2014. Na pesquisa de Oliveira (2011, p. 13) o objetivo foi:

avaliar o programa do governo federal Bolsa Família, no que diz respeito à condicionalidade educação, verificando ações do programa, bem como a escolaridade da família e sua relação com o desempenho escolar dos alunos da rede municipal de ensino Boa Vista que não obtiveram êxito na aprendizagem no ano letivo 2010 e que recebem o benefício do PBF.

Para a realização do trabalho, a autora envolveu uma amostra de pais e de alunos da Rede Municipal de Ensino, bem como dados de alunos que não apresentaram êxito na aprendizagem no ano de 2010, os dados foram levantados juntamente com as escolas da Rede Municipal de Ensino

A pesquisa de Oliveira (2014) tem como questão problema: “quais as diretrizes do PBF para a educação e em que medida elas se efetivam como mecanismos operatórios efetivos no desempenho escolar dos beneficiários e na promoção da superação da vulnerabilidade social?” (OLIVEIRA, 2014, p. 24). A partir dessa questão, teve como objetivo geral: analisar se, e como o Programa Bolsa Família gera efeitos no desempenho escolar e na superação da situação de vulnerabilidade social das famílias beneficiárias (*idem* 2014, p. 25).

O Programa Bolsa Família caracterizou grande avanço na vida de muitos brasileiros que viviam em condições precárias e sem nenhuma perspectiva de vida, como aponta Campello (2013, p. 16):

O Bolsa Família e todo o esforço de mobilização, articulação e aprimoramento das políticas que a ele se seguiu vêm permitindo que as camadas mais pobres da sociedade brasileira tenham melhoras expressivas em suas condições de vida e em suas perspectivas de futuro.

Por essa razão, um estudo mais aprofundado sobre o Programa é de grande valia para que seus mecanismos sejam compreendidos e para que sejam identificadas as contribuições que esse vem dando para a melhoria na qualidade de vida dos brasileiros, por tanto tempo ignorados pela política social do Estado. Após a aplicabilidade do Programa milhões de famílias passaram a ter acesso a alguns direitos básicos, que até então a eles eram limitados como: educação, saúde e assistência social.

O Programa Bolsa Família, faz parte da realidade brasileira de forma direta, pois cerca de 13 milhões de famílias são beneficiadas. Por essa razão é válido realizar uma investigação sobre a relação do Programa e a educação visto que os alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas, compõem o universo dos beneficiados. Partindo do pressuposto de que para a permanência das famílias no Programa, elas precisam cumprir condicionalidade vinculada a Educação que obriga as crianças, adolescentes e jovens manterem frequência mínima na escola,

consideramos extremamente importante a realização de estudos para que os resultados dessa relação sejam apresentados.

A permanência na escola é condicionalidade para os beneficiados, no entanto, as famílias precisam acompanhar e incentivar não só a permanência, mas o desenvolvimento da aprendizagem dos seus filhos e somado a isso, a escola precisa se posicionar como parceira da família com a realização de um trabalho responsável, capaz de promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nela matriculadas. Se assim for feito haverá a possibilidade das famílias beneficiadas enxergarem a Educação como uma possibilidade para uma vida autônoma, sem a dependência de auxílios sociais para sobreviver futuramente.

Após a leitura dos trabalhos que foram selecionados para análise, constatou-se que são inúmeros os desafios que as instituições escolares enfrentam, para que a aprendizagem das crianças de famílias beneficiárias do PBF ocorra, sendo evidente a falta de acompanhamento das famílias na trajetória escolar dos filhos, bem como a falta de investimentos na educação. A educação aparece como uma aliada para a emancipação e desenvolvimento dos sujeitos.

POLÍTICAS SOCIAIS E A SUPERAÇÃO DA POBREZA

O Brasil posiciona-se entre os países com maior concentração de renda⁸, por essa razão está entre os países que mais têm desigualdades sociais. Sendo assim, ele não se caracteriza como um país pobre, podendo estar muito próximo de países considerados centrais na economia. No entanto, a concentração de riquezas promove tamanha desigualdade, a qual foi construída historicamente. A falta de políticas sociais voltadas para as camadas mais pobres, as quais se encontram em tal situação pela falta de oportunidades para se inserir na sociedade, faz com que essa desigualdade permaneça entre os indivíduos. A criação dessas políticas é de extrema importância para eliminar questões históricas e constantes, como a pobreza. De acordo com Hofling (2001, p.31) políticas sociais,

[...] se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais.

⁸De acordo com estudos apresentados por JUNIOR *et. Al* (2016) no Brasil, média de 1% dos indivíduos mais ricos, acumula 14% da renda declarada no IRPF e 15% de toda a riqueza.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

O surgimento das políticas sociais ocorreu no século XIX em meio à disputa entre o setor político e o setor do mercado e da economia, com o objetivo de criar ações que garantissem direitos sociais e amenizasse os efeitos do capitalismo. Com isso passa a ser responsabilidade do Estado a criação de mecanismos que favoreçam o bem-estar de todos os cidadãos, os quais precisavam ter acesso a meios que contribuíssem para a existência de uma vida digna, sendo o direito ao emprego uma das formas eficaz para que isso acontecesse. A partir daí, o Estado passa a atuar como controlador da relação entre o capital e o mercado. De acordo com Druck e Filgueiras (2006, p.25):

No século 20, a partir dos anos 30 e principalmente no pós-Segunda Guerra Mundial, os países mais desenvolvidos da Europa viveram uma experiência que se tornou referência para todo o mundo. Uma época em que se constituiu o 'Estado de Bem-Estar Social', resultado de um pacto entre as organizações políticas e sindicais dos trabalhadores (através da social-democracia) e os capitalistas. Pacto este alicerçado, de um lado, numa melhor distribuição de renda e dos ganhos de produtividade e, de outro, na aceitação da ordem do capital.

Nesse momento histórico a criação de políticas sociais se deu como uma forma de regulamentar o mercado. Frutos da luta de trabalhadores começam a surgir, por exemplo, o direito ao emprego, saúde, educação, os quais passam a ser garantidos pelo Estado. No entanto, o Estado de Bem-Estar Social não agradou ao neoliberalismo, que propunha a elevação do mercado em detrimento do social, mas essa ideia neoliberal não obteve êxito.

Somente após quase 40 anos que o poder do mercado se estabelece, a partir de 1980 nos países desenvolvidos e em 1990, tem inserção no Brasil. Nesse período os direitos sociais conquistados pelos trabalhadores anteriormente, sendo o de maior destaque o direito ao emprego, vão dando lugar às relações de mercado. Nessa mudança as políticas sociais a cada dia têm menos apoio do Estado e o acesso aos serviços públicos começam a ser reduzidos para os indivíduos, com isso o Estado de Bem-Estar Social perde sua força na Europa.

Nos países em que as políticas sociais não se firmaram inteiramente, como o Brasil, as diretrizes do Banco Mundial promoveram a substituição dos direitos sociais conquistados pelos trabalhadores por medidas de combate à pobreza, tais diretrizes passaram a ser respeitadas a partir daí. Nesse cenário surgem as políticas focalizadas, a qual segundo Silva (2001, p. 13 apud SILVA, 2010, p.63) é o “direcionamento de recursos e programas para determinados grupos populacionais, considerados vulneráveis no conjunto da sociedade”.

Sobre a focalização o BANCO MUNDIAL, (2006 *apud* DRUCK, FILGUEIRAS 2006, p. 26) define que;

[...] a política social focalizada, de combate à pobreza, nasce e se articula umbilicalmente às reformas liberais e tem por função compensar parcial, e muito

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

limitadamente, os estragos socioeconômicos promovidos pelo MLP⁹ e suas políticas econômicas reconhecidas pelo Banco Mundial.

Apesar das políticas sociais passarem a existir de forma expressiva nas duas últimas décadas, essas não têm promovido a redução da desigualdade no Brasil, pois há um grande número de indivíduos considerados pobres sem fazer parte do contingente beneficiado, visto que há uma divisão dos recursos financeiros entre políticas sociais focalizadas e políticas sociais que beneficiam outras camadas sociais. Sendo assim, os recursos direcionados às questões sociais, apesar de ser significativo, como afirma Barros e Carvalho (2003, *apud* GOMES, PINTO e CAMPOS, s/d, p. 7) “estes não são tão abundantes para permitir atender também a uma parcela significativa da população não-pobre”.

De acordo com Gabriel, Machado e Oliveira (s/d p.5) “Para o exercício da focalização em políticas públicas, é crucial o desenvolvimento de estruturas que concentrem informações acerca do perfil socioeconômico das famílias pobres, bem como de suas necessidades prioritárias.” As informações sobre essas famílias assistidas pelo Programa Bolsa Família exercem fundamental importância, pois a partir delas é possível que se identifique quem de fato necessita do auxílio para que tenham acesso aos direitos básicos de sobrevivência.

A implementação de políticas sociais focalizadas no Brasil é de extrema importância, pois devido à má distribuição de renda, há uma considerável desigualdade social no país. É imperioso salientar que quando é criado qualquer mecanismo para que essa situação seja revertida, mesmo que para amenizar necessidades imediatas, aqueles que são assistidos por tais mecanismos estão desacreditados de suas capacidades e enxergam as ações do governo como um favor, tal fato fica evidente nos estudos de Santos e Nascimento (2008, p.44):

As políticas sociais implementadas ao longo da história brasileira, além de ineficazes, sob o ponto de vista do enfrentamento da pobreza, sobretudo porque não superam as raízes das desigualdades do país, decorrentes da má distribuição da renda, ainda acabaram por reforçar o estigma da subalternidade e a concepção do favor, uma vez que a pobreza ainda é relacionada ao campo do não direito.

Os programas de transferência de renda são vistos como forma de amenizar a desigualdade social que há na sociedade, no entanto, não se pode descartar a ideia de que esses programas servem também para eleger governantes nas eleições, como apontam os estudos realizados por Santos e Nascimento (2008), Lício, Rennó e Castro (2009). Os objetivos das políticas sociais vão totalmente contrários à simples ideia de favor, uma vez que, um de seus objetivos é proteger os sujeitos que vivem em situação vulnerável a fim de promover a diminuição da desigualdade social (HOLFLING, 2001). Em artigo que reúne a percepção sobre pobreza e bolsa família, Bello (2016), apresenta alguns aspectos que caracterizam a compreensão de usuários do PBF sobre as

⁹Modelo Liberal Periférico (MLP).

políticas sociais: a condição de baixa formação escolar que tem reflexos culturais, não permite que os beneficiários vejam o PBF como um direito social, mas como uma ajuda do governo, o conceito de direito, é no sentido de estar correto, não o sentido político do direito social devido ao cidadão pelo Estado; o Programa Bolsa Família, não foi capaz de tirar os beneficiários da condição de passividade política, uma vez que o Programa não criou instrumentos de participação dos beneficiários, não sendo encarado por estes, como uma estratégia de enfrentamento das desigualdades sociais

PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA NO BRASIL

Para o enfrentamento da pobreza no Brasil os programas de transferência de renda são entendidos como fortes aliados. Segundo Silva(2004, p. 2), a ideia de instituição de um Programa de renda Mínima no Brasil, começou a fazer parte da agenda política, a partir de 1991, através de um projeto de lei, apresentado pelo então senador do Partido dos Trabalhadores(PT) Eduardo Suplicy, que propunha um programa de garantia de renda mínima (PGRM), que beneficiaria todos os brasileiros residentes no país, maiores de 25 anos com renda até 2,25 salários mínimos. O Programa de renda mínima objetivava interromper o ciclo de reprodução da pobreza, evitando o ingresso precoce no mercado de trabalho de jovens e adolescentes das classes populares, promovendo a redistribuição monetária para as famílias a fim de permitir o acesso a serviços sociais como, educação, saúde, entre outros que possibilitam a inserção social e autonomia do indivíduo. Assim é defendida a eficácia de programas dessa natureza para que as famílias tenham asseguradas o direito de viver com mais dignidade.

De acordo com Camargo (1991), a junção da educação com a transferência de renda resultaria em grandes benefícios para a redução da pobreza:

Dada as carências socioeconômicas de grande parte da população, as crianças são estimuladas a trabalhar em idade precoce para contribuir com a renda familiar. Tal fato criaria um círculo vicioso já que elas, ao entrarem cedo no mercado de trabalho, diminuiriam a sua escolaridade e reduziriam drasticamente suas chances de sair da pobreza quando adultas. Como forma de romper este ciclo de transmissão intergeracional, o Estado deveria garantir uma renda familiar compatível com acréscimo gerado pelo trabalho infantil, de maneira a possibilitar o incremento da escolaridade das crianças e aumentar suas chances de saírem da pobreza quando adultas (CAMARGO 1991, apud PIRES, 2013, p. 516)

Partindo dessas preocupações, em 1995 foram criadas as primeiras tentativas de programas de transferência de renda por meio de ações do governo do Partido dos Trabalhadores, nos municípios de Campinas e Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo, e em Brasília, Distrito Federal. Inspirados por esses programas, nesses municípios, mais tarde o Governo Federal criou programas de transferência de renda para as famílias que não atingissem a renda mínima para sua

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

sobrevivência. Tais programas foram: o Bolsa Escola criado pela Lei Nº 10.219 de 11 de abril de 2001 (BRASIL, 2001), através de uma parceria entre o Governo Federal e os municípios, na busca de assegurar um direito garantido por lei que é o acesso à Educação. Tal programa era caracterizado por ser de complementação de renda e incentivo não somente ao acesso de crianças à escola como também sua permanência. Outro programa criado pela Medida Provisória Nº 2.206/01 de 06 de setembro, também no ano de 2001, foi o Bolsa Alimentação, que buscava proporcionar melhores condições de saúde e nutrição para crianças de seis meses a seis anos e onze meses de idade e para gestantes nutrizes. Em janeiro de 2002 foi criado pelo governo, o programa Auxílio Gás com o objetivo de ajudar as pessoas a comprar um botijão de gás para cozinhar. Outro programa de transferência de renda foi o Programa Nacional de Acesso à Alimentação – PNAA denominado de “Cartão Alimentação”, criado pela Lei Nº 10.689, de 13 de junho de 2003, esse estava ligado a meios de combate à fome e tinha como objetivo promover uma alimentação saudável.

O Programa Bolsa Família-PBF surgiu em outubro de 2003, a partir da junção de todos esses auxílios, o Bolsa Escola, o Bolsa Alimentação, o Auxílio Gás e o Programa Nacional de Acesso à Alimentação, (BRASIL, 2004). De acordo com Silva e Lima (2010, p. 33):

A unificação dos programas de transferência de renda representa uma evolução e inovação no âmbito desses programas em implementação no Brasil a partir de 1995. Propõe-se a uma maior racionalização e simplificação do acesso da população aos referidos programas, cujo objetivo central é elevar a efetividade no combate à fome e à pobreza, prioridade social do governo brasileiro a partir de 2003.

O PBF é um programa de transferência condicionada de renda que auxilia famílias que vivem em situação total de pobreza e extrema pobreza e apresenta duas modalidades de benefícios: um benefício básico, que se destina às famílias que vivem em situação extrema de pobreza, e outro benefício variável destinado às famílias pobres que possuem gestantes, nutrizes, crianças de zero a doze anos de idade e adolescentes até dezessete anos de idade.

O Programa caracteriza-se como uma política focalizada e faz uso de instrumentos para a identificação das famílias mais vulneráveis e também para identificar as necessidades de direcionamento para outros programas complementares para que futuramente haja emancipação das famílias beneficiadas. Os instrumentos utilizados no processo de identificação são: Cadastro Único (CadÚnico), Índice de Desenvolvimento da Família (IDF), Diagnósticos e registros do acompanhamento produzidos pelo Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). Quando todos esses programas foram unificados o número de famílias beneficiadas era cerca de 2,3 milhões. Após uma década da criação do PBF o número de beneficiados aumentou significativamente, para 13,8 milhões de famílias, correspondendo a um quarto da população brasileira, em 2019, o número de famílias beneficiárias atualmente é de 13,2 milhões.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

A criação do PBF se deu com o objetivo de sanar a pobreza em curto e longo prazo. Em curto prazo a fim de minimizar os sofrimentos imediatos da pobreza, oferecendo acesso a alguns serviços para a sobrevivência e a alguns bens materiais e, em longo prazo, por meio do acesso e permanência nas escolas, com o intuito de evitar que a pobreza passe de geração para geração, pois se acredita que a educação tem a capacidade de emancipar o sujeito e torná-lo responsável por sua fonte de renda por meio de seu trabalho.

É importante salientar que após a criação do Programa muitas famílias tiveram acesso a direitos básicos que devido à extrema situação de miséria em que viviam isso lhes era privado. De acordo com Jannuzzi e Pinto (2013, p. 181-182):

Se é fato que a melhoria das condições de vida nos últimos dez anos deve-se aos efeitos do fortalecimento desse conjunto de políticas sociais (...) não há como negar que a intensidade da queda da pobreza e os avanços sociais nas áreas mais pobres decorreu, em boa medida, pela expansão da cobertura dos programas e ações das políticas de desenvolvimento social e combate à fome no país ao longo do período, em especial, do Programa Bolsa Família (PBF).

A partir do momento em que as famílias começam a fazer parte do Programa, as mesmas assumem o compromisso de cumprir as condicionalidades para permanência no mesmo. As condicionalidades do PBF foram criadas para reforçar o acesso a direitos básicos para os brasileiros como o direito à saúde, à educação e à assistência social (MDS, BRASIL, 2010). O descumprimento de tais condicionalidades pode levar ao bloqueio ou mesmo corte do benefício. Esse mecanismo caracteriza grande contribuição do programa para que os indivíduos tenham acesso a esses direitos, no entanto, somente a criação dessas condicionalidades não resolve o problema da pobreza, pois é necessário que os indivíduos usufruam desses direitos com qualidade.

Martins e Ruckert (2019, p. 15), em estudo sobre o Programa Bolsa Família e a Educação, apontam a “(...) importância da condicionalidade da educação na concessão do benefício tendo como propósito o fim da reprodução das situações de pobreza entre as gerações”. Por outro lado, Bello (2016, p. 160), problematiza as condicionalidades, por compreender que a exigência do cumprimento das condicionalidades ou contrapartidas exigidas pelo governo “(...) implica a negação do direito de receber parte da riqueza socialmente produzida”. Ou seja, é preciso cumprir etapas para merecer o benefício, ainda que se possa considerar como uma estratégia para garantir o acesso a escolarização, aos cuidados da atenção básica de saúde, não se coloca esse tipo de condição para outros setores sociais, acessarem os bens públicos.

Referindo-se de forma específica à Educação, objeto de discussão nesse trabalho, o Programa exige frequência mínima de 85% na escola, para crianças e adolescentes de seis a quinze anos e de 75% para jovens de dezesseis e dezessete anos. No entanto, para além da frequência é necessário que essa frequência se converta em avanços no aprendizado, e para que isso aconteça

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

precisa haver acompanhamento na trajetória escolar dos sujeitos e qualidade no ensino oferecido nas escolas.

A Educação como condicionalidade do PBF é uma importante aliada para a superação da pobreza, mas “A condicionalidade educação, para ser cumprida pela criança, baseada apenas na frequência, em uma escola que comprovadamente não dispõe de qualidade, dificilmente tirará os brasileiros da situação de desigualdade na qual se encontram.” (OLIVEIRA, 2011, p.57). Tendo como base a ideia da autora referente à Educação, criar a condicionalidade sem a garantia de serviços de qualidade não haverá evolução significativa nas situações de pobreza em que as famílias brasileiras se encontram. Sendo assim, a ausência de uma Educação de qualidade caracteriza um limite a ser ainda superado pelas políticas sociais, PBF e educação. Na realidade, a qualidade da educação é um limite para o cumprimento pleno do programa em relação à condicionalidade Educação. Além do mais, deve-se considerar, que a maioria das famílias beneficiárias do PBF, por sua condição de pobreza, são sistematicamente privados dos serviços públicos, carecendo estes, de maior atenção do Estado, no sentido de garantir o acesso aos serviços públicos (BELLO, 2016, p. 160-161). No que tange aos beneficiários, o ideal seria que as famílias, se preocupassem com o desempenho escolar de seus filhos, mas, para que isso aconteça com frequência, é necessário que estas famílias sejam assistidas com ações de educação voltadas para o analfabetismo, e o analfabetismo funcional, situação que caracteriza a maioria das famílias beneficiárias.

Segundo afirmam Craveiro e Ximenes (2013, p.116):

A exigência da permanência na escola tem como premissa básica o exercício do direito à educação, pois não basta possibilitar o acesso a meninos e meninas – é fundamental que permaneçam na escola, aprendam na idade adequada, tenham oportunidades de continuidade dos estudos e, ainda, de inserção no mundo do trabalho.

Ao tornar o acesso e permanência das crianças assistidas pelo Programa Bolsa Família uma condição para o recebimento do auxílio, há a possibilidade de tornar a educação uma forma de mudança nas vidas das famílias beneficiadas, pois os pais e responsáveis para garantir o auxílio têm atentado para mandar seus filhos para a escola, tal fator contribui no combate ao trabalho infantil.

Isso é uma das grandes contribuições do Programa, pois a sociedade brasileira e o poder público podem perceber a necessidade de investir em políticas que fortaleçam a trajetória escolar das crianças e adolescentes oriundos de famílias socioeconomicamente vulneráveis, as quais precisam também receber assistência para sair da margem da miséria (*idem*, 2013).

Em suma o governo precisa voltar seu olhar para as famílias que vivem em situação crítica de sobrevivência e comprometer-se em oferecer que a educação de qualidade, enquanto um mecanismo eficaz para amenizar a grande desigualdade social que marca a sociedade brasileira.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

Para que os efeitos do PBF sejam visíveis é necessário que a trajetória escolar dos beneficiários, fosse acompanhada por equipes de assistência social ligadas ao PBF, que as escolas ofereçam condições favoráveis para a aprendizagem, obtendo os materiais necessários, boa alimentação, boa higiene e somado a isso, é necessário que os sujeitos ao chegarem às escolas, nelas seja oferecida uma educação de qualidade. Ainda há muito o que ser feito para melhorar a oferta de alguns serviços essenciais à vida. De acordo com Silva e Lima (2010, p. 57):

[...] verifica-se que muito precisa ser feito em relação à melhoria na qualidade do ensino e no atendimento à saúde, aspectos fundamentais que configuram a dimensão estruturante do Bolsa Família. Reafirmamos que mesmo considerando esses significativos limites, o esforço de unificação de programas sociais, em si, representa, sem dúvida, um avanço para a política social brasileira, marcada historicamente por grande diversidade de programas fragmentados, desarticulados, insuficientes e descontínuos.

A partir do momento que houver melhoria na qualidade do ensino, os efeitos do Programa poderão ser mais efetivos, pois o Programa exige frequência e a escola precisa oferecer uma Educação transformadora, e as famílias precisam ser assistidas no acompanhamento da vida escolar dos filhos. Se assim não for feito, as crianças estarão destinadas ao fracasso escolar, o qual pode ser produzido, como aponta Charlot, (2000, p.14):

A questão de fracasso escolar remete para muitos debates: sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania, etc.

Charlot (2000), aponta que são diversos os fatores que caracterizam o fracasso escolar, esses fatores estão interligados, que são: as dificuldades de aprendizagem que algumas crianças podem apresentar; à prática desestimulante executada por professores que não acreditam no trabalho que realizam, que podem estar relacionadas a falta de incentivo, de formação e investimento na educação. O governo precisa oferecer uma educação de qualidade e comprometida com o desenvolvimento dos educandos. Existem diversos caminhos para que uma educação de qualidade seja alcançada pelas escolas brasileiras, dentre os quais pode-se destacar o compromisso para o desenvolvimento de projetos que atendam a demanda dos alunos, a existência de escolas com estrutura adequada, com gestão democrática, a existência de um projeto político- pedagógico comprometido com a realidade vivenciada pelos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a oferta de condições favoráveis de trabalho aos profissionais, garantia de acesso e permanência dos alunos, dentre outros, (DOURADO, OLIVEIRA 2009).

O fato de os sujeitos terem frequência regular não garante o desenvolvimento dos mesmos. Isso é apresentado por Porto e Mendes, (*apud* OLIVEIRA, 2011, p. 24) quando afirmam que:

A frequência escolar só pode representar a criação de capital humano, se é considerada dado os esforços dos alunos, caso contrário, pode haver alta frequência escolar sem, no entanto, estar se gerando (sic) capital humano, pelo menos nos moldes esperados pela

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

teoria. Implicitamente na teoria do capital humano, está presente a pré-disposição dos indivíduos em quererem realmente adquirir um dado nível educacional.

O direito ao acesso à educação faz com que o indivíduo, futuramente, tenha acesso a todos outros direitos que permitem a existência de uma vida com dignidade. Em suma, a condicionalidade do PBF vinculada à Educação dá possibilidades para o enfrentamento da desigualdade social, uma vez que, se os sujeitos beneficiados pelo programa cumprirem tal condicionalidade estarão na escola regularmente, e no momento em que estão nesse espaço estão momentaneamente protegidos da violência urbana, estão protegidos do trabalho e exploração infantil. No entanto, o fato de estarem todos os dias na escola os protege dessas atividades, mas para que o desenvolvimento aconteça, a família e a escola precisam atuar conjuntamente, bem como outros organismos de políticas sociais precisam atuar motivando, tanto as famílias, quanto a escola a participarem ativamente da construção de possibilidades de interrupção do ciclo geracional de pobreza. Se assim não for feito, o que está estabelecido pelo programa estará sendo alcançado, mas os sujeitos não se tornarão emancipados.

PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E APRENDIZAGEM

Nessa seção será apresentada a análise das pesquisas selecionadas, sobre a condicionalidade do Bolsa Família que exige a frequência escolar e a aprendizagem das crianças beneficiárias.

O primeiro trabalho analisado foi “O programa Bolsa Família e a condicionalidade Educação: o caso de alunos matriculados na rede municipal de ensino de Boa Vista (RR) realizado por Maria Aparecida de Oliveira em 2011. O estudo desenvolvido por Oliveira (2011, p. 20) aponta que o PBF ao exigir frequência mínima de crianças e adolescentes entre seis e dezessete anos de idade à escola potencializa a Educação enquanto meio de emancipação das crianças e de suas famílias, além de garantir a esses sujeitos o direito constitucional à Educação. Na condicionalidade relacionada à Educação, é necessário que as crianças de seis a quinze anos tenham frequência mínima de 75% e os adolescentes de dezesseis e dezessete anos tenham frequência mínima de 85%. Sobre o acompanhamento dessa condicionalidade, Oliveira (2011, p. 20) apresenta registros relevantes que norteiam o direito do cidadão à Educação:

Para a efetivação do acompanhamento desta condicionalidade, o MEC encontra embasamento legal na CF/1998, no Art. 205 (p.20), que preconiza a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, no Art. 26 (p. 121) estabelece que a igualdade para o acesso e a permanência na escola e no Art. 208 (p. 121) garante ensino fundamental obrigatório e gratuito, [...] além de atribuir ao poder público, a competência de zelar, junto aos pais ou responsáveis pela frequência à escola.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

A condicionalidade de matrícula e frequência que o PBF exige de seus beneficiários é um direito que lhes é garantido por lei. E, mesmo o acesso à educação sendo um direito garantido por lei, ainda temos crianças e adolescentes fora da escola. O espaço escolar é o ambiente que deve promover nos indivíduos o desenvolvimento cognitivo, formando-o para atuar na sociedade e combater à pobreza, uma vez que, a escola tem como objetivo desenvolver habilidades que prepara os sujeitos para o mundo do trabalho e conseqüentemente faz com que estes rompam com o ciclo da pobreza, no qual estão inseridos há várias gerações.

Referente ao cumprimento da condicionalidade vinculada à Educação, o trabalho intitulado: “As contribuições e os limites da relação entre o Programa Bolsa Família e a Educação: um Estudo de Caso com crianças do Ensino Fundamental I”, realizado por Almeida (2017), aponta que essa condicionalidade vem sendo cumprida, uma vez que as crianças têm frequência regular. No entanto, aponta que os pais não estão acompanhando a trajetória escolar de seus filhos de forma satisfatória, resultado que se encontra na fala de Girassol (2016), professora entrevistada para a referida pesquisa. Na fala da professora, com relação a questão da frequência e aprendizagem, a mesma afirma que:

Frequentar sim, mas acho que mais pelo dinheiro, pelo Programa de alguns e nem todos têm esse acompanhamento. Que você percebe quando o aluno tem o acompanhamento. O aluno chega com todas as atividades feitas, o aluno desenvolve a leitura, tá escrevendo de um jeito e a mãe em casa observa. “Não, não é assim que se faz é assim,” entendeu? A gente vê o aluno que tem acompanhamento e o aluno que não tem, o aluno desleixado. Vai e volta com a atividade sem fazer. Incentiva a frequentar, mas a estudar a gente ver que não, tem uns que não. (GIRASSOL, professora do 2º ano) (ALMEIDA, 2017 p. 33)

Podemos identificar na fala da professora, a falta de conhecimento ou consideração da realidade e do contexto de vida de seus alunos, e os objetivos do PBF. Segundo Bello (2016, p.157): “O primeiro e mais imediato objetivo do BF seria amenizar ou superar a pobreza das famílias atendidas por meio da transferência de renda”. São consideradas beneficiárias, famílias que estão na linha de pobreza ou extrema pobreza. Famílias que se encontram nesse nível de vulnerabilidade, em geral não tiveram uma formação escolar duradoura, vivem em regiões com pouca ou nenhuma estrutura sanitária, estão fora do mercado de trabalho formal e do acesso aos bens culturais. Condições desfavoráveis para o acompanhamento de uma criança em situação de aprendizagem.

A pesquisa “Programa Bolsa Família: efeitos no desempenho escolar e na superação da vulnerabilidade social de beneficiários em Feira de Santana-Ba (2006-2012)”, realizada por Luis Carlos Santos Oliveira em 2014, os resultados encontrados sobre a frequência dos estudantes apontam que “Os relatos das entrevistas revelaram que embora as mães se preocupem com a

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

educação dos filhos, o que vem contribuindo para a frequência à escola é o risco de suspensão do benefício ou desligamento do PBF. Sobre o acompanhamento o autor ressalta que:

Ao perguntar às mães se costumam ir à escola acompanhar a vida escolar dos filhos apenas uma respondeu positivamente sendo que as demais vão à escola quando são chamadas para reuniões de pais. À exceção de uma das mães que respondeu que raramente vai à escola, principalmente nas reuniões realizadas aos sábados, devido à questão de ordem religiosa (OLIVEIRA, 2014, p. 102).

Esse fenômeno está presente também nos resultados alcançados por Almeida (2017), ao apresentar as falas das mães entrevistadas. Foram entrevistadas três mães e duas afirmaram ir apenas às reuniões:

Rapaz, **eu acompanho assim, nas reuniões quando dá para eu ir, é na tarefa de casa o dia que eu lembro também, o dia que eu não lembro ele vai e responde na escola mesmo.** Acompanhamento sim. (Mãe de Beija-Flor, aluno do 2º ano).

Vou na reunião, só na reunião, agora quando a pró manda me chamar lá eu vou. Acompanhamento sim. (Mãe de Flor, aluna do 2º ano). (ALMEIDA, 2017 p. 42)

Resultado ainda dessa pesquisa, quando uma das professoras responde ao lhe ser direcionada a seguinte pergunta “Os alunos, sujeitos dessa pesquisa, frequentam as aulas regularmente? Como é a participação desses alunos nas atividades desenvolvidas na sala de aula?” a mesma afirmou:

Alguns alunos participam, outros não. Uns têm participação positiva, se envolve, e quer saber, questiona, outros dizem eu não vou fazer, eu não vou fazer e pronto, não tem motivação nenhuma, quer tudo pronto. Outro dia desses eu estava falando com os meninos, vocês estão assim acostumados a ter tudo pronto assim, eu quero a resposta, a pró, e a resposta aqui? Não tem nem interesse, por exemplo, a resposta tá aqui na cara, mas não quer ir procurar, quer que eu diga assim, tá aqui olha, mas tu escreve daqui até aqui. [...]vem todos os dias acompanha todas as atividades, mas não tem aquela vontade de..., ah eu vou tentar fazer isso aqui. **Tem uns que tentam, faz tudo que até me surpreende,** mas tem uns que, ah eu não quero, qual é a resposta aqui mesmo? Eu não dou a resposta aí vai no do colega e copia [...]. (GIRASSOL, professora do 2º ano) (ALMEIDA, 2017, p. 32)

A partir de leituras realizadas de autores que discutem a questão, conclui-se que a frequência das crianças, adolescentes e jovens, precisa caminhar junto com a aprendizagem para que esses se desenvolvam e consigam se posicionar de forma consciente na sociedade. E, para que esse desenvolvimento aconteça é necessário que a educação oferecida nas instituições escolares seja de qualidade, comprometida com a formação eficiente que contribua com a melhoria da vida das crianças e adolescentes em processo de formação. Para que isso aconteça, é necessário maior investimento em políticas sociais que promovam o desenvolvimento e bem-estar das famílias. Para Oliveira (2011,p. 38):

[...] os agentes públicos brasileiros ainda não despertaram para aquilo que alguns países sabiamente praticam, ou seja, investir em políticas sociais, cujo objetivo maior seja o de ampliar a capacidade das pessoas, dado que o desenvolvimento e o bem-estar relaciona-se às liberdades reais, e as capacidades individuais dependem, entre outras coisas, de disposições econômicas, sociais e políticas.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

É necessário que os setores responsáveis pela promoção da emancipação dos sujeitos tenham uma atenção especial, pois se assim não for feito, há a tendência de manutenção do modelo de sociedade que se tem hoje, poucos com muito, e muitos sem direitos considerados básicos para a sobrevivência. Dentre esses setores encontra-se a Educação, a qual precisa não somente expandir tanto em vagas nas escolas, como também na qualidade do ensino. Com relação a essa questão, a autora supracitada continua,

Para que a educação tenha impacto no crescimento é importante que a expansão educacional seja acompanhada por progresso na qualidade de ensino. Ou seja, não basta universalizar, é preciso que o crescimento nas matrículas seja acompanhado de melhoria na qualidade de ensino (OLIVEIRA, 2011, p. 37).

Pesquisa realizada por Soares, Ribas e Osório (2007, *apud* SILVA, LIMA, 2010, p. 98 e 99) apresenta que “a permanência do aluno na escola não é suficiente para romper com o ciclo da pobreza, demandando um ensino de boa qualidade e outras atenções que só serão alcançadas com a melhoria geral das condições de vida das famílias”. Ainda sobre a qualidade do ensino e investimento na Educação, Martins e Ruckert (2019, p. 18), identificaram que: “(...) as escolas com maior número de beneficiários, tem menor desempenho escolar e estão localizadas em contextos mais empobrecidos e recebem menos atenção do Estado em termos de infraestrutura e qualificação do corpo docente”.

Nas pesquisas analisadas, a educação é considerada como ferramenta para a transformação da realidade social em que os beneficiários do PBF vivem. É notório também que o programa tem conseguido cumprir um dos aspectos da condicionalidade relacionada à educação, uma vez que os registros mostram que os responsáveis têm se preocupado a encaminharem seus filhos à escola, mantendo regularmente a frequência. No entanto, é possível identificar alguns limites em comum, apresentados nos diferentes trabalhos, pois concluem que a frequência por si só não é suficiente para uma formação capaz de inseri-los numa dinâmica de transformação e quebra do ciclo de pobreza em que estão inseridos, somado a frequência é preciso a existência de educação de qualidade e mecanismos de acompanhamento e investimento na aprendizagem e formação de crianças, adolescentes e jovens beneficiários do programa Bolsa Família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das pesquisas supracitadas pode-se afirmar que o Programa Bolsa Família, se caracteriza como um forte aliado para que inúmeras crianças e adolescentes tenham acesso a direitos que lhes eram negados, como o direito há educação. No entanto, é imperioso destacar a atual situação do país, em que programas sociais como esse vêm sendo bruscamente atacados, com o argumento de redução de gastos. Mas, como citado no decorrer desse trabalho,

esses programas que promovem o bem-estar social precisam receber maiores investimentos. Como acontecia na primeira década de implementação do PBF, que era crescente o número de famílias beneficiadas, após as inúmeras mudanças nos governos, as famílias beneficiadas vêm sofrendo com a instabilidade do Programa, além da redução do número de famílias beneficiadas.

Identificou-se que, embora seja importante, a matrícula e a frequência por si só não garantem o desenvolvimento dos alunos, é preciso que somado a frequência os sujeitos tenham acesso a uma educação de qualidade e acompanhamento efetivo da trajetória escolar por parte dos seus responsáveis. Pois os estudos revelam que há diferença no desempenho das crianças que têm esse acompanhamento expressivo.

Verificamos ainda que a falta de acompanhamento da trajetória escolar e a má qualidade no ensino, que vai desde a falta de material à motivação dos profissionais da educação estão intrinsicamente relacionados ao bom desempenho escolar ou não dos sujeitos que circulam no chão da escola. Sujeitos esses, que precisam estar preparados para enxergar criticamente o mundo, desenvolvendo práticas capazes de promover mudanças sociais e políticas em suas famílias e comunidades. Outro aspecto que identificamos, foi a escassez de pesquisas sobre o Programa Bolsa Família, na área de educação. A maioria das pesquisas são realizadas por pesquisadores da área de economia, ciências sociais e ciências da saúde, que em geral não optam por um olhar qualitativo sobre a educação, ou sobre a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jessica de Jesus. **As contribuições e os limites da relação entre o Programa Bolsa Família e a Educação:** um estudo de caso com crianças do Ensino Fundamental I. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Pedagogia, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, Ba, 2017.

BELLO, Carlos Alberto. Percepções sobre a pobreza e Bolsa Família. *In: As contradições do lulismo: a que ponto chegamos?* SINGER, André; LOUREIRO, Isabel (orgs.) 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

BRASIL. Lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. **Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 jan. 2004. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm > Acesso em: 15/03/2014.

CAMPELLO, Tereza. Uma década derrubando mitos e superando expectativas. *In: CAMPELO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes. Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania – Brasília: Ipea, 2013. 494 p. Disponível em: http://www.sae.gov.br/site/wp-content/uploads/WEB_Programa-Bolsa-Familia-2.pdf. Acesso em: 15/03/2014*

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Tradução. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CRAVEIRO, Clélia Brandão; Alvarenga, XIMENES. Daniel de Aquino. **DEZ ANOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA:** desafios e perspectivas para a universalização da Educação Básica no Brasil. In: CAMPELO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes. **Programa Bolsa Família:** uma década de inclusão e cidadania – Brasília: Ipea, 2013. 494 p. Disponível em: <http://www.sae.gov.br/site/wp-content/uploads/WEB_Programa-Bolsa-Familia-2.pdf>.

Acesso em: 15/03/2014

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO:** perspectivas e desafios. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago.2009.

Disponível em:

<http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/qualidade_educacao.pdf>. Acesso em: 15/01/2017.

DRUCK, Graça. FILGUEIRAS Luiz. **POLÍTICA SOCIAL FOCALIZADA E AJUSTE FISCAL:** as duas faces do governo Lula. Santa Catarina, v.10, n.1, p.24-34, janeiro/junho. 2007. Disponível:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141449802007000100004&script=sc_arttext>. Acesso em: 29/10/2014.

GABRIEL Edilma Moreira. MACHADO, Clarisse Drummond Martins. OLIVEIRA, Raquel Loureiro. **Focalização de Políticas Públicas:** O Programa Bolsa Família como política pública focalizada para superação da desigualdade e exclusão. s/d. Disponível em: <<http://www.ipcundp.org/publications/mds/39M.pdf>>. Acesso em: 07-11-2014.

GOMES, Darcilene Cláudio; PINTO, Giovana Carolina de Resende; CAMPOS, Luciane dos Santos Moraes Dellova de. **Desigualdade, Pobreza e Políticas Sociais:** discutindo a focalização das políticas sociais no Brasil. s/d. Disponível em: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/ec/jec10/ponencias/1002gomesetal.pdf>>. Acesso em: 20/10/2014

HOLFLING. Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) sociais.** Campinas, v.21, n55, p.30-41, novembro.2001. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>>. Acesso em: 16/10/14.

JANNUZZI, Paulo de Martino. PINTO, Alexandro Rodrigues. **BOLSA FAMÍLIA E SEUS IMPACTOS NAS CONDIÇÕES DE VIDA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA:** uma síntese dos principais achados da pesquisa de avaliação de impacto do Bolsa Família II. In: CAMPELO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes. **Programa Bolsa Família:** uma década de inclusão e cidadania – Brasília : Ipea, 2013. 494 p. Disponível em: <http://www.sae.gov.br/site/wp-content/uploads/WEB_Programa-Bolsa-Familia-2.pdf>. Acesso em: 15/03/2014

JÚNIOR et. Al. **Relatório da Distribuição Pessoal da Renda e da Riqueza da População Brasileira:** Dados do IRPF 2015/2014. Brasil, 2006. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/transparencia>

fiscal/distribuicao-renda-e-riqueza/relatorio-distribuicao-da-renda-2016-05-09.pdf> . Acesso em: 10/01/2017.

LICIO, Elaine Cristina; RENNÓ, Lucio R. CASTRO Henrique Carlos de O. de. **Bolsa Família e Voto na Eleição Presidencial de 2006:** em busca do elo perdido. Opinião Pública, Campinas, vol. 15, nº 1, p.31-54, Junho, 2009. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/seg/eseg/eppgg/producaoacademica/artigo_elainelicio.pdf> . Acesso em: 07/01/2017

MARTINS, Bárbara Amaral; RUCKERT, Fabiano Quadros. O Programa Bolsa Família e a Educação. Revista Brasileira de Educação. v. 24. Rio de Janeiro: 2019.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE:
POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Guia para Acompanhamento das Condicionalidades**, 2010. Brasília. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/biblioteca/secretaria-nacional-de-renda-de-cidadania-senarc/manuais/guia-para-acompanhamento-das-condicionalidades-do-programa-bolsa-familia-2013-volume1/11_1,P20GUIA,P20DE,P20CONDICIONALIDADES,P20DO,P20PBF,P20INTERNET.pdf.pagespeed.ce.1PCGs-SRAu.pdf>. Acesso em: 15/03/2014.

OLIVEIRA, Luís Carlos Santos. **PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: EFEITOS NO DESEMPENHO ESCOLAR E NA SUPERAÇÃO DA VULNERABILIDADE SOCIAL DE BENEFICIÁRIOS EM FEIRA DE SANTANA-BA (2006-2012)**. 147 f. Universidade Estadual de Feira de Santana, 147, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2014. Disponível em: <<http://www2.uefs.br/ppge/dissertacao/dissertacao-carlos-santos-oliveira-2014.pdf>>. Acesso em: 15/04/16

OLIVEIRA, Maria Aparecida de. **Programa Bolsa Família e a Condicionalidade Educação: um caso de alunos matriculados na rede municipal de ensino de boa vista (RR)**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 65 p. Dissertação, Programa de Pós-graduação em Economia da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/36104>. Acesso em: 13/10/2014

Pires, André. **Afinal, para que servem as condicionalidades em educação do Programa Bolsa Família?**, Rio de Janeiro, v. 21, n 80, p 513-532, julho/setembro. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a07v21n80.pdf>>. Acesso em: 16/10/2014.

SANTOS, Hozana Patrícia Oliveira dos; NASCIMENTO Maria de Fátima Melo do. **considerações sobre o Programa Bolsa Família: avanços ou recuos na “proteção social”?**. Teor. Pol. e Soc. v.1, n.1, p. 43-50, dez. 2008. Disponível em: <[file:///C:/Users/J%C3%89SSICA/Downloads/2945-4585-1-PB%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/J%C3%89SSICA/Downloads/2945-4585-1-PB%20(6).pdf)>. Acesso em: 07/05/2016

SILVA, Maria Ozanira da Silva e; LIMA, Valéria Ferreira Santos de Almada. **Avaliando o Bolsa Família** unificação, focalização e impactos. São Paulo: Cortez, 2010.

EIXO II: (IN) EXCLUSÃO

EDUCAÇÃO ESPECIAL E DISCURSOS NORMATIVOS SOBRE APRENDIZAGEM

Catiana Nery Leal

Marcia Valeria Cozzani

Os estudos sobre inclusão escolar da pessoa com deficiência têm se expandido no cenário educacional em diferentes âmbitos que vão desde políticas educacionais até questões teórico-metodológicas na intervenção pedagógica. Em decorrência dessa discussão, tem-se produzido conhecimento que tem contribuído para repensarmos as práticas de ensino nas escolas e em espaços educacionais mais plurais atentos às diferenças dos sujeitos na educação.

Percebemos o quanto o discurso sobre inclusão está presente nas instituições, mas, ao mesmo tempo, sabemos que há distintos processos de exclusão que permanecem. Lopes (2011, p.130) faz uma reflexão sobre a utilização do termo inclusão e diz que o uso alargado da palavra inclusão, além de banalizar o conceito e o sentido ético que pode ser dado a ela, também reduz o princípio universal das condições de igualdade para todos a uma simples introdução de todos num mesmo espaço. O processo de inclusão escolar precisa ser problematizado e discutido continuamente nas escolas, e em todas as áreas de ensino, porque estão diretamente relacionados às condições e experiências individuais e locais, próprias de um determinado contexto escolar.

Desse modo, a interdisciplinaridade refere-se à compreensão da área de conhecimento, possibilitando que diferentes disciplinas sejam relacionadas com o objetivo de que as organizações responsáveis pelo ensino e pesquisa sejam o contexto para as mudanças necessárias nos processos pedagógicos e na produção de conhecimento (BONATTO et al., 2012; BAPTISTA; VIEIRA, 2015).

Logo, a interdisciplinaridade é de grande importância na formação do educador especial, por permitir o acesso de intervenções pedagógicas, realizadas nos Atendimento Educacionais Especializados (AEE), que proporcionam um estímulo global no desenvolvimento da criança. Sem focar apenas as disciplinas acadêmicas (português e matemática), os atendimentos realizados pelos educadores especiais devem conter intervenções que corroborem com o desenvolvimento motor, cognitivo e, também, para a autonomia de cada aluno caracterizado como público da Educação Especial.

Nesse sentido, pensar sobre como ocorrem as distintas atividades pedagógicas da educação especial de um município em diferentes escolas é também reconhecer que o processo de inclusão não é homogêneo, ou seja, há práticas e experiências que podem ser mais ou menos

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

interessantes e possíveis de acordo com os lugares e sujeitos da escola. Por exemplo, analisar o funcionamento do programa de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o conjunto de recursos e atividades pedagógicas que auxiliam o acesso de alunos com algum tipo de deficiência à escola regular, reflete experiências bastante singulares de cada município e escola. Pode contribuir para as discussões mais gerais sobre os processos de in/exclusão escolar e os avanços e limites do acesso aos conhecimentos e aprendizagem por pessoas com deficiência durante a escolarização.

Portanto, este capítulo foi produzido junto ao programa de AEE do município de Amargosa/BA e trabalhamos com as categorias teóricas *norma* e *subjetivação* em relação aos alunos, Público-alvo da Educação Especial (PAEE) e com as práticas discursivas a partir da análise de pareceres pedagógicos descritivos de professores do Atendimento Educacional Especializado. Como referencial teórico buscamos os estudos de Michel Foucault para compreender os diferentes modos de subjetivação dos indivíduos no contexto escolar. Ou seja, como estão/são posicionados e produzidos os sujeitos PAEE nestes espaços por diferentes olhares de professores/as especialistas.

Em pesquisa realizada por Leal (2017) em escolas do município de Amargosa/BA, os resultados obtidos com professores da educação básica apontaram que há processos conjuntos de in/exclusão dos alunos com deficiência na escola. Os professores reconhecem que o processo de ensino não contempla as diferenças dos alunos com deficiência e a formação dos professores, em grande medida, foi apontada como insuficiente para atuar na área de Educação Especial.

Ainda que haja uma preocupação por parte dos professores com relação a inclusão do aluno com deficiência, foi possível perceber a visão dos docentes da sala regular sobre o AEE, os quais citaram não haver tanta aproximação com o trabalho que é realizado com os alunos no AEE e a dificuldade de estabelecer diálogo e aproximação para que este professor da sala regular tenha, de fato, o compromisso em planejar o processo de ensino e avaliar a aprendizagem dos alunos.

Observamos que os professores percebem que a comunidade escolar em geral, gestores, professores, funcionários, alunos e família têm inúmeras dificuldades para lidar com o processo de inclusão, porque a escola ainda mantém, em grande parte, intactas suas concepções sobre o currículo e sobre o aprendizado dos alunos. Isto reforça as práticas pedagógicas normativas e colocam a pessoa com deficiência, muitas vezes, fora das possibilidades de acessar o conhecimento na escola.

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, a educação especial na escola comum tem suas diretrizes voltadas aos serviços de apoio ao público-alvo da Educação Especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Um desses serviços é o

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

Atendimento Educacional Especializado, uma política inclusiva da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. Além disso, faz adequações e produz materiais didáticos e pedagógicos tendo em vista as necessidades específicas dos alunos (BRASIL, 2008).

O programa deve se articular com a proposta pedagógica da escola, embora suas atividades se diferenciem daquelas realizadas na sala de aula de ensino regular. A função do professor do atendimento deve ser compartilhada no desenvolvimento de ações que envolvam a elaboração de projetos pedagógicos, planejamento, discussão e a reelaboração do projeto político pedagógico como documento norteador das ações da escola.

O AEE não se restringe ao atendimento ao aluno/a na sala de recursos. Visa principalmente uma interlocução com o professor de sala de aula regular para que, em conjunto, possam desenvolver ações que visem o desenvolvimento do aluno através do uso de recursos e atividades adequados as suas necessidades. Esse é um dos objetivos do programa, a partir da orientação legal, mas observamos que, na realidade escolar nem sempre o AEE tem esse funcionamento garantido.

As políticas educacionais atuais preconizam que todos os alunos PAEE em idade escolar obrigatória frequentem escolas regulares. No conjunto dessas políticas, o AEE assume centralidade e oferece atendimento complementar ou suplementar à formação do aluno com deficiência na escola regular. É uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas e todas as modalidades da educação básica e superior. Para isso, a formação dos professores é um dos pontos importantes para que essa efetivação ocorra. O AEE disponibiliza os recursos próprios desse atendimento, orienta alunos e professores quanto à utilização desses recursos nas turmas comuns do ensino regular (BAPTISTA, 2011).

No entanto, o processo de inclusão está muito mais associado à força da lei e a garantia da matrícula do que refletido em iniciativas pedagógicas que atendam ao processo de inclusão. Nesse sentido, a lei não se sustenta como a única maneira de manter o aluno com deficiência na escola. Neste caso, a lei contribui para que o processo de inclusão se inicie, mas torna-se insuficiente se as mudanças mais profundas que implicam no currículo escolar e em mudanças das práticas de ensino, não forem tratadas e debatidas a partir de uma reflexão crítica sobre as diferenças entre os sujeitos e suas representações na escola e em sociedade.

Para atuar na educação especial, faz-se necessário que o/a professor/a tenha como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Sendo assim, os alunos com deficiência e os demais que são PAEE, precisam ser atendidos nas suas especificidades, para que possam participar ativamente

do ensino comum. O atendimento é preferencialmente realizado no período inverso ao da classe comum frequentada pelo aluno e na própria escola desses alunos. Há ainda a possibilidade desse atendimento acontecer em outra escola próxima ou em um centro especializado, caso a escola não tenha ainda a Sala de Recurso Multifuncional (SRM).

Nesse processo de inclusão educacional muitas barreiras já foram rompidas. O fato de o aluno estar em sala de aula é a principal delas. Portanto, é necessário que ele participe do processo educacional e que seja aceito por todos como alguém que aprende (BRASIL, 2011). Essas inúmeras questões abordadas chamam a atenção para a importância que o professor que trabalha com alunos com deficiência tem diante do processo de inclusão escolar, e isso acaba repercutindo diretamente na participação dos alunos com deficiência nas aulas.

Para que este trabalho na escola possa ser desenvolvido é preciso que ocorra uma relação pedagógica entre professor de sala de aula regular e professor do atendimento, em que a função do professor da sala de aula regular é acionar o docente do AEE e manter uma relação estreita, e vice-versa. Tendo como seu papel acompanhar os alunos com deficiência, trabalhar em parceria com o professor do AEE, organizar atividades para os alunos e discutir sobre o desempenho deles.

Nessa escrita partimos de uma questão que nos orientou na reflexão: “Como os discursos sobre a inclusão escolar colocam em funcionamento as práticas pedagógicas para o processo de aprendizagem de pessoas com deficiência na escola?” Para compreender através da análise de pareceres pedagógicos descritivos dos professores do AEE quais os discursos de inclusão em uma escola da rede municipal de ensino de uma cidade do interior da Bahia e as relações com o processo de aprendizagem. De modo complementar, compreender de que forma o AEE contribui no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência no ensino regular e como ele se organiza para atender os alunos da Educação Especial.

Escolhemos a análise documental dos pareceres pedagógicos descritivos dos professores do AEE por reconhecer, nestes documentos, uma indicação do contexto de ensino e aprendizagem a partir do programa. Analisamos os pareceres pedagógicos dos professores do AEE referente a 21 alunos com condições de deficiência variadas, deficiência física, deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Optamos por analisar os pareceres pedagógicos descritivos do AEE e verificar aspectos do processo de ensino e aprendizagem do público alvo da educação especial como possibilidade de compreender como as políticas de inclusão são colocadas em funcionamento no município também como modo de ampliar as discussões sobre o atendimento no processo de aprendizagem dos alunos.

PROGRAMA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O programa de atendimento educacional especializado do município em que realizamos a pesquisa teve início no ano de 2012 e várias mudanças ocorreram desde o princípio até o momento atual. O AEE é composto por um quadro de funcionários que soma um total de 14 profissionais: coordenadora, secretaria de apoio, duas psicólogas, uma psicopedagoga, um profissional que atende especialmente alunos com deficiência física, quatro que atendem alunos com deficiência intelectual, dois que atendem alunos em condição de deficiência auditiva e surdez, um que atende alunos com deficiência visual e baixa visão e um que atende alunos com autismo. Nas escolas públicas do município há um total de cinco salas de recursos multifuncionais, sendo uma dessas onde foi realizada esta pesquisa.

O Município de Amargosa está situado na região do recôncavo sul da Bahia, com população estimada em 37 mil habitantes em 2018 e pertence ao território de identidade Vale do Jiquiriçá. O Vale do Jiquiriçá é composto por 20 municípios com aproximadamente 326.195 habitantes em todo o território. O número de escolas da rede de ensino de Amargosa é de 45 e, destas, 36 são escolas municipais, com um total aproximado de 423 docentes que atuam na Educação Básica. De acordo com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) os dados do Censo Escolar de 2018 o número de alunos da educação básica em Amargosa é de cerca de 6.600.

Na modalidade de Educação Especial, os dados do Censo Escolar de 2018 apontam que no Brasil há 896.809 alunos, público-alvo da Educação Especial, matriculados nas classes comuns em escolas regulares e 169.637 alunos matriculados em classes especiais. Na Bahia estes números correspondem a 73.683 alunos matriculados nas classes comuns e 3.341 matriculados em classes especiais. Em Amargosa, o total de alunos, público-alvo da educação especial é de 232 alunos matriculados nas classes comuns na educação básica.

Em um período de cinco anos, ou seja, entre 2013 e 2018 o número de matrículas de alunos, público-alvo da educação especial duplicou no município de Amargosa. Estes números refletem em mudanças no reconhecimento desta modalidade da educação, mas, sobretudo alteraram as práticas de inclusão e do atendimento educacional especializado nas escolas e, como consequência, o processo de ensino e de aprendizagem de crianças e jovens com deficiência no contexto escolar.

Ao falar da educação especial, Skliar (2003) a considera como instrumento de legitimação do binômio normal/anormal [...] “educação especial é, antes de qualquer coisa, a fabricação de um conjunto de dispositivos, tecnologias e técnicas que se orienta para uma normalização-inventada, de outro, também inventado-como outro deficiente” (2003, p.156.). Pois, ao determinar

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

que o aluno tenha direito a forma de ensino diferenciado dos demais, já o coloca em posição de rotulação diante do outro, colocando-o como o anormal do convívio escolar.

Assim, é necessário chamarmos às experiências com a inclusão todas as pessoas envolvidas com a escola. Sabendo que nas experiências com o processo de inclusão a escola e, especialmente, os alunos e professores serão desafiados constantemente a pensarem as relações de in/exclusão e de discutirem sobre as diferenças que tornam a escola cada vez mais plural, múltipla e de grandes dimensões capazes de promover a formação de seus alunos.

Por outro lado, se ainda há espaços de exclusão na escola em meio a tantas diferenças é preciso fortalecer as práticas pedagógicas a partir da diversidade escolar, por um currículo escolar mais diversos, flexível e refletido nas relações em sociedade, visto que, esta é composta por seres humanos, que agem e a transformam de modo contínuo. Daí a importância de cada vez mais a escola e toda a sua comunidade fortalecerem estes vínculos em busca de uma maior conscientização e emancipação humana.

Sendo assim, a educação especial criada como um instrumento de reparação de uma injustiça social pode ser também interpretada como outro dispositivo para segregação e criação de novos rótulos, levando a invenção de novas práticas de preconceito. Para Lopes e Fabris (2013, p.36) “a educação não deve ser instrumento de segregação, deve ter utilizada e entendida, como uma obra de arte, a educação tem que criar formas de ensino capazes de conduzir os indivíduos a conquistar a independência [...]”. Uma educação democrática deve proporcionar aprendizado, sem negar as diferenças de seus alunos/as.

No contexto da educação especial como modalidade de educação escolar, pensar sobre a prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado tem característica especial, pois nesta modalidade de ensino, ensinar é mais que transmitir conhecimentos, é favorecer ao estudante, público alvo da educação especial, a condição necessária para seu desenvolvimento, é permitir que este mesmo estudante, se conduza pela vida de forma autônoma.

O AEE tem um atendimento necessariamente diferente do ensino escolar e não pode caracterizar-se como um espaço de reforço escolar ou complementação das atividades escolares. São exemplos práticos de Atendimento Educacional Especializado: o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do código Braille, a introdução e formação do aluno na utilização de recursos de tecnologia assistiva, como a comunicação alternativa e os recursos de acessibilidade ao computador, à orientação e mobilidade, a preparação e disponibilização ao aluno de material pedagógico acessível, entre outros (BRASIL, 2017).

A inclusão se tornou um imperativo atual visto que ela não se apresenta como algo passível de questionamentos, de suspeitas ou de problematizações. Tem se tornado uma verdade inquestionável que vem moldando nossas formas de ser e agir com alunos nas salas de aulas.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

Neste contexto, quando olhamos para as práticas de inclusão desenvolvidas na atualidade e lançamos problematizações sobre a forma como elas vêm acontecendo e os efeitos que vêm produzindo no trabalho da escola, muitas vezes somos posicionados como pesquisadores que se colocam contra a proposta inclusiva.

Partindo de tal entendimento e discussões acima, identificamos que a in/exclusão está presente no âmbito escolar principalmente dentro da sala de aula, visto que as pessoas com deficiência ainda são, em grande medida, prejudicadas no processo de ensino e aprendizagem. Defendemos aqui que para existir o processo de inclusão, precisamos nos posicionar politicamente, entender que o binômio in/exclusão está presente na escola, ou seja, as pessoas com deficiência existem e estão inseridas cada vez mais nas escolas regulares, asseguradas inclusive por lei, porém a exclusão se dá nestes mesmos espaços quando, por exemplo, o aluno com deficiência não é aceito pelos colegas de turma, quando o professor não planeja atividades de ensino de modo que todos os alunos possam aprender.

De acordo com Lopes e Fabris (2013) o processo de in/exclusão é relacional, dependem um do outro para acontecer, não são e nem estão em oposição, é um binômio. Concordamos com as autoras quando se posicionam acerca da relação deste processo de in/exclusão, chamamos a atenção para pontuar o quanto este processo é lento e gradual, tanto para os alunos de inclusão, quanto para os professores envolvidos. Portanto, não existe nenhum método estabelecido, ideal ou perfeito que se aplique no processo de inclusão, porque o docente pode combinar distintos procedimentos para remover barreiras e promover a aprendizagem dos alunos.

A escola não é mais a mesma, aquele espaço homogeneizado, “muitos alunos com deficiência vão às escolas, mas não são incluídos no processo educacional, não se beneficiam da proposta pedagógica de ensino e aprendizagem (COZZANI, 2013, p.34). É preciso reconhecer os desafios metodológicos envolvendo o ensino e a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas e que a luta por uma verdadeira inclusão passa também por uma luta maior a qual problematize os mecanismos de exclusão social que são, cotidianamente, colocados em prática nos espaços educacionais.

Os alunos com deficiência não podem mais permanecer isolados das atividades em sala de aula, tampouco serem exigidos por meio de desempenhos que enfatizem competências ou habilidades centradas na acumulação de conteúdo. Esses alunos serão tanto mais autônomos e independentes, quanto mais compartilharem de atividades em grupo, nos quais possam manifestar sua aprendizagem, seus talentos e, por consequência, suas diferenças.

Enquanto os dispositivos disciplinares e modernos emergem para descrever, identificar, corrigir, posicionar, e controlar os corpos, os dispositivos de seguridade emergem como estratégias para governar a população a partir do jogo entre liberdade e seguridade. A norma

disciplinar é constituída a partir de uma norma universal, e Foucault caracteriza a modernidade com base nas formas de exercício de poder e compara com a época da normalização, uma época em que o poder se exerce tanto como disciplina quanto como biopolítica¹⁰ sobre a população.

A norma está inscrita entre as artes de julgar, ela é um princípio de comparação. Sabemos que tem relação com o poder, mas sua relação não se dá pelo uso da força, e sim por meio de uma espécie de lógica que se poderia quase dizer que é invisível, insidiosa. (FOUCAULT, 2010, p. 43).

Nos espaços escolares as referências para a noção de normalidade são construídas a partir de uma série de operações de normalização dos sujeitos que apontam os normais e os anormais. Estas operações de normalização dos sujeitos passam por projetos disciplinares e de acompanhamento individual. Mecanismos diversos de correção e de vigilância são colocados em funcionamento para assinalamento do normal e do anormal no processo de aprendizagem dos sujeitos escolares.

Portanto, para a realização deste estudo foram coletados e analisados os pareceres pedagógicos descritivos de três professores. Esses professores realizaram o atendimento educacional especializado de vinte e um alunos com deficiência. A escola foi comunicada sobre a pesquisa no Atendimento Educacional Especializado e, tanto a escola quanto a secretaria de Educação, deram consentimento para a realização desta pesquisa.

Os professores do programa relataram o desenvolvimento dos alunos por meio de pareceres pedagógicos descritivos (relatórios) ao fim de cada ano letivo. Não identificamos estes pareceres de todos os alunos atendidos, em alguns casos apenas identificamos relatórios médicos. Assim, nesta pesquisa foram identificados e analisados 18 pareceres pedagógicos descritivos. Ainda, identificamos diferentes formulários de registro destes pareceres e não apenas um formulário padrão.

Os aspectos centrais contidos nos relatórios analisados foram semelhantes para todos os formatos, a saber: o desenvolvimento dos alunos atendidos nas dimensões, cognitiva e afetiva, bem como as dificuldades dos alunos para o processo de aprendizagem na visão dos docentes do AEE.

DISCURSOS NORMATIVOS SOBRE A APRENDIZAGEM

Diversas perguntas surgem quando pensamos a escolarização de pessoas com deficiência. Será que estes alunos conseguem aprender da mesma forma que alunos sem deficiências? Será que o que deve ser mudado é a forma de ensinar? Qual a influência da relação professor-aluno e aluno-aluno no desenvolvimento e na aprendizagem de pessoas com deficiência? A escola

¹⁰A noção de biopolítica implica em um “controle das estratégias que os indivíduos, na sua liberdade, podem ter em relação a eles mesmos e uns em relação aos outros” (REVEL, 2005, p. 55).

brasileira atual está preparada para a escolarização de todos os sujeitos, independentemente de suas especificidades? Quais os melhores meios para facilitar a inclusão? Mas, será que todos os alunos, sem exceção, deveriam ser incluídos no ensino regular?

Este estudo não teve a pretensão de responder todas essas perguntas, até porque não seria possível em apenas um estudo, mas contribuir para que as discussões sobre o ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência sejam visibilizadas no contexto educacional e que se problematizem as práticas pedagógicas normativas que excluem crianças e jovens com deficiência.

Acreditamos que existam diferentes possibilidades e formas de avaliações que venham ser satisfatórias. Satisfatórias no sentido de a avaliação realmente representar histórias, experiências e conhecimentos e, não no sentido restrito de dar notas, classificar e estigmatizar os alunos. Sugerimos avaliações constantes (e não pontuais e descontextualizadas), que sejam fidedignas aos processos construídos e vividos, que levem em consideração as características e singularidades dos sujeitos e que sirvam como registros que acompanhem a trajetória escolar do aluno. Ilustramos este pensamento com a citação abaixo:

Dessa forma, a avaliação deve ser capaz de informar o desenvolvimento atual da criança, a forma como ela enfrenta determinadas situações de aprendizagem, os recursos e o processo que faz uso em determinada atividade. Conhecer o que ela é capaz de fazer, mesmo que com a mediação de outros, permite a elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas a cada aluno em particular (OLIVEIRA, 2012, p.15).

Este trecho nos remete a outra questão muito relevante, ainda que não entre em detalhes neste estudo, que é a importância da mediação no processo de ensino e aprendizagem destes sujeitos. O processo de constituição do sujeito se dá de forma heterogênea, mediante variados tipos de mediações e diferentes níveis de consciência. Em virtude do homem se constituir na materialidade, na história. Para buscar entender de fato as condições em que se dão os processos de ensino e aprendizagem nestes espaços, faz-se essencial trazermos para reflexão o desenvolvimento dos alunos e sua relação com as práticas docentes praticadas.

No entanto, para buscar entendermos de fato as condições que fazem o “ser” professor nestes espaços fez-se necessário, muitas vezes, direcionar nosso olhar para pontos estratégicos (que se relacionassem com nossos objetivos) e, em outras tantas, a necessidade era o exercício de enxergar o que o outro queria e/ou tinha para mostrar. Aquela prática que nos permitiu ver aquilo que talvez nunca prestássemos atenção se não fosse quando ouvimos o outro e o entendemos a partir do lugar que ele está e que ele se reconhece, quando nos aproximamos e nos colocamos no “lugar do outro”, através das relações que estabelecemos.

Analisamos a descrição feita pelos professores do AEE ao narrar apenas sobre os comportamentos dos alunos, e isso mostra o quanto o saber pedagógico está atravessado por saberes biológicos, psicológicos e psiquiátricos. A linguagem usada para descrever os

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

comportamentos dos alunos é muito semelhante da linguagem utilizada pelos médicos. Os professores descrevem sintomas que geralmente são confirmados pelos laudos médicos e a própria família, na maioria das vezes, já atravessada pelas inúmeras narrativas escolares sobre seus filhos, como agressivos, agitados, com falta de atenção e incapazes de concluir uma atividade que iniciam.

Para Foucault (2010) o sujeito é constituído e não constituinte, tem uma gênese, uma história. O poder de tipo disciplinar sujeita o indivíduo e, ao mesmo tempo, o objetiva, dele procede um tipo de saber que serve para examinar a conduta, qualificar, corrigir, induzir à normalidade, à sanidade. Foucault analisa os casos da medicina, das prisões, nos quais há um espaço disciplinar. Na escola se tem a divisão em classes homogêneas, crianças alinhadas, o lugar marcado tendo à frente o mestre, um espaço escolar que também é um espaço de vigiar, hierarquizar e premiar. O tempo ainda é um fator que dificulta a aprendizagem dos sujeitos, porque cada aluno tem um tempo de aprender.

A segmentação do tempo, sua acumulação, a graduação, são meios para auferir o resultado do aprendizado. Para o autor Milanez (2011) o estabelecimento e a fixação de formação de identidade são o objetivo central com sujeitos que não estão dispostos a se esconderem ou fugirem do corpo e da alma que asseguram suas subjetividades. Vejamos alguns trechos da pesquisa sobre como são narrados os alunos do AEE pelos professores do programa.

“Questões emocionais, demonstra imaturidade e algumas vezes esboça reação emotiva frente ao êxito ou ao fracasso”

“O aprendiz nas sessões apresenta-se calmo, de pouca conversa”

“Expressa com lentidão, mas com clareza e precisão”

“Apresenta baixa-estima e resistência em realizar as atividades propostas”

“Apresenta falta de motivação”

“Possui um ritmo de aprendizado lento e disperso” (PROFESSORA DO AEE, I, 2019)

Verificamos que os professores discorrem mais sobre o comportamento do aluno como objeto central do processo e deixam outros objetivos à margem, ou de fora do contexto de avaliação da aprendizagem. Nestes pequenos trechos acima, percebemos que o currículo também produz identidades e posições de aprendizagens na escola para cumprir metas e expectativas. Diante disso, percebemos o olhar dos professores sobre o comportamento dos alunos. Assegurar a inclusão dos alunos no sistema regular de ensino e oferecer-lhes o Atendimento Educacional Especializado não é suficiente se a lógica da homogeneização promove um apagamento das diferenças e impõe arranjos na prática pedagógica que, na melhor das hipóteses, apenas favorecem a adaptação escolar, sem que isso garanta a participação e autonomia nos processos de aprendizagem.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

Em um dos relatórios o professor escreveu que o aluno “*geralmente consegue realizar as atividades, desde que respeitado o seu tempo*”. Essa fala destaca que o aluno aprende desde que o tempo seja percebido e respeitado. Desse modo, isso reforça que o tempo de aprender é uma variável importante neste contexto e que está, em certa medida, determinada pelas práticas pedagógicas já estabelecidas da escola, comum a todos os alunos.

Estes relatos reforçam a ideia de como os alunos são observados e estigmatizados por um determinado modo de se comportar. Se o aluno foge de um padrão de comportamento esperado logo é marcado como tendo alguma dificuldade, raras vezes é compreendido apenas como uma diferença em relação aos outros alunos. Estratégias de vigilância e de controle parecem marcar o contexto escolar e as práticas pedagógicas com a finalidade de tentar incluir aqueles que não se encaixam.

Outro trecho destacado do relatório aponta que o aluno “*demonstra carinho e não é agressivo, recusa o que não quer*”. A princípio, estas são características comuns a qualquer aluno no processo de escolarização. Não há nada de excepcional, mas chama a atenção que em um relatório de avaliação sobre desenvolvimento e aprendizagem do aluno faltem informações sobre avanços ou dificuldades da aprendizagem relacionadas a algum conteúdo de ensino.

Pensar a inclusão mediante a noção de in/exclusão permite o entendimento de que a inclusão se constitui também pelas práticas de exclusão (LOPES; FABRIS, 2013). É possível entender a inclusão como uma necessidade de fazer com que todos se movimentem e participem das diferentes relações que se estabelecem na atualidade, de acordo com suas possibilidades.

Portanto, assim como Conceição, Vassoler e Frasson (2014) afirmam, é necessário chamarmos para experiências com a inclusão todas as pessoas envolvidas com a escola. Sabendo que nas experiências com o processo de inclusão a escola e, especialmente os alunos e professores serão desafiados constantemente a pensarem as relações de in/exclusão e de discutirem sobre as diferenças que tornam a escola cada vez mais plural, múltipla e de grandes dimensões capazes de promover a formação de seus alunos.

O processo de inclusão escolar tem como pressuposto a mobilização da sociedade para um novo olhar frente às diferenças humanas, elegendo-as como um valor a ser assumido por todos, partindo do princípio de que a principal característica do ser humano é a pluralidade, e não a igualdade ou a uniformidade (CONCEIÇÃO; VASSOLER; FRASSON, 2014, p. 37).

No entanto a importância de discutir sobre esse desafio é entender que a responsabilidade da educação dos alunos com deficiência não é somente dos professores do AEE, mas de toda uma estrutura de gestão educacional junto com a família. Para que isso possa de fato acontecer, será indispensável que os professores tenham uma relação estreita entre si e que o planejamento de ensino seja uma construção coletiva entre os professores que atuam nas escolas e no AEE.

As posições e olhares sobre os sujeitos e sobre a aprendizagem que foram fixados ao longo dos anos, precisam ser desestabilizados para que outras configurações político-pedagógicas possam ser tecidas na escola. É importante abandonarmos os preconceitos epistemológicos e culturais constituídos que representam apenas determinados grupos, eleitos como referência de normalidade, atribuindo-os a qualidade da culturalidade, da estética, da historicidade e da cidadania (SKLIAR, 2006).

O discurso de que as pessoas com deficiência não aprendem ainda é muito forte no ambiente escolar, como nos diz Skliar (2006, p. 29), “ou se entende a educação como experiência de diálogo com os outros e dos outros ou se acaba por normalizar e fazer refém todo outro nos termos dos “nós” e do “eu” educativo, um “nós” e um “eu” tanto improváveis como fictícios”. Isso significa dizer que viabilizar a inclusão dos ditos diversos não é ignorar as suas diferenças apagadas pelo processo educativo, mas é agregar o arcabouço legislativo que defende os direitos do cidadão a uma prática político-pedagógica capaz de desenvolver o potencial cognitivo e cultural de todos os que habitam ou ainda se localizam na periferia da instituição escolar (BRASIL, 2017).

Observamos que as questões relacionadas à aprendizagem foram pouco exploradas nos relatórios. Daí a importância dos diálogos e trocas de experiências entre os docentes que fazem parte do programa e da sala de aula regular sobre o desenvolvimento no processo de aprendizagem dos alunos. Em outros excertos dos relatórios destacamos que a palavra *resistência* aparece repetidamente nos pareceres dos professores em relação a diferentes alunos atendidos no programa.

“Não participa das atividades propostas, apresentando resistência.”

“Apresenta resistência para lê e escrever, tem dificuldades para segurar tesouras e executar movimentos de cortes e colagem.”

“Impossível avaliar o nível de leitura e escrita, o aprendiz tem resistência em realizar essas atividades.”

“Demonstra resistência em desenvolver atividades, para frequentar as sessões, mas quando quer fazer realiza com êxitos.”

Isto chama atenção novamente para o contexto de ensino que se estabelece no AEE e as aproximações com o contexto da sala regular. Também podemos nos indagar por que o aluno não quer realizar as atividades e de onde vem essa resistência que se torna uma barreira para o processo de aprendizagem? Não se pode descartar a possibilidade deste aluno ter vivido sucessivas experiências frustrantes e negativas durante o processo de escolarização e enxergar no espaço das salas de recursos e do serviço do AEE algo desinteressante e desarticulado com os conteúdos e experiências na sala regular.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

Estas situações nos fazem refletir sobre a importância de professores do AEE e da sala de aula regular terem um diálogo permanente e estreito. Além disso, que ambos possam a partir desta aproximação construir coletivamente um planejamento de ensino individualizado aos alunos PAEE. Percebemos que as resistências não são apenas por parte dos alunos, mas se estendem também a professores da sala de aula regular, professores do AEE e comunidade escolar como um todo. É uma realidade que precisa de maior acompanhamento e ações coletivas.

Nos pareceres analisados, em mais de 80%, são apontadas questões comportamentais como causa da não aprendizagem dos alunos. A aprendizagem dos alunos com deficiência deveria ser uma preocupação dos professores, a não aprendizagem aparece associada ao comportamento e a falta de autonomia dos alunos.

Reconhecemos que inclusão escolar é um tema bastante desafiador, é possível avaliar muitas dificuldades enfrentadas pela escola e pelos professores em incluir alunos públicos da educação especial no processo de ensino e aprendizagem. Na escola, somam-se aos desafios de pensar o tempo/espaço de aprendizagem os discursos normativos em torno da medicalização dos sujeitos escolares PAEE, que se constituem como atributos definitivos utilizados para determinar a possibilidade de aprender dos alunos. Nos excertos dos relatórios abaixo os relatos dos professores do AEE demonstram as dificuldades apresentadas pelos alunos PAEE.

“É um aluno que apresenta dificuldades para se expressar na escrita ou oralmente, durante os conteúdos trabalhados.”

“Não consegue ler ou interpretar, sobretudo em atividades de matemática que envolvem operações.”

“O aluno tem predileção por atividades que envolvam jogos, geralmente obtém êxito, tem dificuldades em concluir tarefas que exigem maior concentração, distrai-se facilmente.”

“Demonstra pouco interesse em lê e escrever.”

“Apresenta dificuldades em reconhecer algumas letras.”

“O aluno não consegue focar a atenção e a concentração por muito tempo, perde a motivação, possui atraso no raciocínio lógico.”

“O aluno precisa de estímulos mais adequados para subsidiar o seu processo de aprendizagem.”

Nestes trechos narrados acima percebemos que estão presentes as dificuldades que os alunos apresentam durante seus atendimentos, mas não há relato sobre os avanços dos alunos. Nos relatórios avaliados percebemos que há uma tendência muito forte em descrever apenas os aspectos negativos do processo de aprendizagem dos alunos. Pouco se registra sobre os avanços dos alunos, nas atividades desenvolvidas, por outro lado, a frase “o aluno não consegue” aparecer com frequência no relatório dos professores. As práticas discursivas são formas de subjetivar o aluno e têm diferentes formas de enunciar e posicionar os sujeitos na escola. Os pareceres

pedagógicos descritivos de alunos, público-alvo da educação especial, são um exemplo do disciplinamento e exame contínuo do comportamento, tendo como referência o “aluno-padrão”.

Como docentes temos que estar atentos às práticas discursivas que reforçam estereótipos das pessoas com deficiência e/ou levam a discriminação negativa. Por exemplo, a repetição de discursos que reforçam o não-lugar do sujeito na escola porque estão permanentemente associando a pessoa com deficiência a não-aprendizagem. Portanto, é também nosso papel enquanto docente problematizar e desconstruir estes discursos normativos de que o aluno que tem alguma condição de deficiência é incapaz de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão educacional é um dos caminhos possíveis para uma educação de qualidade, mas este processo não ocorra de maneira linear, ou seja, há diferentes situações e contextos de in/exclusão de alunos PAEE nas escolas. Há ainda uma inclusão parcial quando percebemos que os discursos e as práticas pedagógicas normativas fixam os alunos no lugar da *não-aprendizagem*. Muitas escolas ainda têm se restringido apenas ao imperativo legal quando reflete em suas práticas que alunos, PAEE devem estar preferencialmente no ensino regular, mas continuam sem questionar ou problematizar os currículos escolares, as práticas pedagógicas que excluem as diferenças deste contexto.

Por outro lado, como não há linearidade no processo de inclusão, há sim experiências de inclusão que estão, de fato, tendo resultados bastante positivos na aprendizagem de pessoas com deficiência em muitas escolas pelo país. São avanços importantes na consolidação da política nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva que refletem mudanças mais profundas no currículo escolar nas práticas de ensino e na formação de professores.

A partir da análise dos pareceres pedagógicos descritivos percebemos que a descrição feita pelos professores do AEE se concentrou em narrar os comportamentos dos alunos. Isto revela no discurso o quanto o saber pedagógico está atravessado por saberes biológicos, psicológicos e psiquiátricos, mas, ao mesmo tempo, revela que este saber esvazia o conteúdo e conhecimento sobre as possibilidades da aprendizagem dos alunos. Os professores do Atendimento Educacional Especializado relataram como os alunos se comportam durante o atendimento e não sobre o processo pedagógico em si e os objetivos alcançados na aprendizagem. Os discursos normativos em torno da medicalização dos sujeitos escolares da educação especial, se constituem como atributos definitivos utilizados para determinar a possibilidade de aprender dos alunos. Mas, quais são/foram os desafios do tempo/espaço da aprendizagem dos alunos PAEE? Esta é uma questão que permanece sem resposta.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

Devemos repensar o currículo escolar na perspectiva inclusiva, para quem estamos ensinando? Onde estamos ensinando? São questões para se pensar com muita sensibilidade no momento da construção de um processo em que todos devem participar. Em certa medida, o professor amplia a noção sobre os recursos pedagógicos no contexto escolar e coloca em questão desde aspectos da infraestrutura física da escola, como os espaços das salas de aula até os materiais utilizados como recursos pedagógicos que podem facilitar, ou não o processo de inclusão. Essas dificuldades refletem diretamente na aprendizagem dos alunos.

Desde a seleção do conteúdo, aos recursos estruturais e materiais é possível perceber que as diferenças entre os alunos fazem com que o professor se sinta desafiado a modificar sua prática pedagógica. Porém, é preciso discutir e problematizar que o processo de inclusão dos alunos PAEE deve acontecer em todas as ações que são desenvolvidas dentro do âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Secretaria de Educação do Estado. **Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia**. Salvador: SEC, 2017.

BRASIL. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC: SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá Outras Providências. Brasília: DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011_2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 22 out. 2017.

BRASIL. **Censo escolar 2018**. Brasília: MEC: INEP, 2018. Acesso em: 12 jun. de 2019.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n. esp. p.59-76, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo. Php? Pid=S1413-65382011000400006&script=sci_arttext>. Acesso em: 21 out. 2018.

BONATTO, A.; BARROS, C.; GEMELI, R.; LOPES, T.; FRISON, M. Interdisciplinaridade no ambiente escolar. In: ANPESUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: ANPED, 2012, p.1-12.

COZZANI, Marcia. Educação Física e inclusão: a experiência da estratégia de tutoria e o impacto na aprendizagem motora. In: PIMENTEL, S. C (org.). **Universidade e Escola na Construção de Práticas Inclusivas**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2013. P. 33-64.

CONCEIÇÃO, V. J. S; VASSOLER, B. C; FRASSON, J. S. A prática pedagógica de professores de educação física frente à inclusão escolar. **Kinesis**, Santa Maria, v. 2, n. 32, jul/dez. 2014.

FABRIS, H. E. In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “incluídos”? **Educação Unisinos**: v.15, n.1, p.32-39, jan/abr. 2011.

**EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE:
POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES**

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LOPES, M. C. In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. **Revista Colombiana de Educación**, n. 54, p.96-119, 2011.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LEAL, C. N. Práticas Pedagógicas dos/as Professores/as de Educação Física em Turmas de Alunos/as com Deficiência das Escolas Públicas de Amargosa/BA. **Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Licenciatura em Educação Física)**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores, Amargosa/BA, 2017.

MILANEZ, Nilton. **Discurso e imagem em movimento. O corpo horrorífico do vampiro**. São Carlos: Clara Luz, 2011.

OLIVEIRA, A. S. A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino? Projeto de pesquisa (UNESP), 2012. Disponível em: <<http://Unesp.br>>. Acesso em: 17 de março de 2019.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. Trad. Nilton Milanez e Carlos F. Piovezani. Revisão Maria do Rosário Gregolin. São Carlos: Editora Claraluz, 2005.

SKLIAR, C. **A Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. David Rodrigues (org.) São Paulo. Summus, 2006.

NARRATIVAS DE IN/EXCLUSÃO ESCOLAR: OLHAR SOBRE SI

Luciana Leal dos Santos

Cintia Mota Cardeal

Muitos paradigmas sociais direcionam e afetam a pessoa com deficiência. Ouvimos muito sobre o processo de inclusão na escola e sobre as necessidades de adaptação do ambiente. Mas, sempre nos perguntamos sobre o que é deficiência? O que essa palavra representa? Como a palavra deficiência opera na construção do olhar social e da subjetividade do sujeito inserido no contexto escolar? Essas são algumas questões que nos motivaram a iniciar esse estudo.

Esses questionamentos nos remeteram a pensar inicialmente sobre a palavra deficiência e o seu significado. Foucault (2000, p.109) disse que “o mundo é um entrelaçamento de marcas e palavras”, apoiadas nesse olhar sobre a importância da “palavra”, ou seja, remetendo essa afirmativa ao nosso objeto de estudo, percebemos que a palavra deficiência opera como uma marca. Para além da marca, a deficiência revela a realidade de seu significado constituindo o *ethos* da deficiência na sociedade, traduzindo a forma de pensar culturalmente sobre o outro e até sobre si mesmo.

Portanto, observamos o quão potente é a palavra pois marca, produz sentido e referência. Vejamos, a “pessoa com deficiência” é uma projeção signica, pois nesse contexto a pessoa deixa de existir e passa a ser reconhecida por sua marca: a deficiência. Diante disso, quando nomeamos uma pessoa com deficiência, reconhecemos o que a palavra significa e como essa pessoa será identificada pela sociedade. Ao viver nesse contexto simbólico e cultural, esse indivíduo constrói a sua identidade. Por onde passa, com quem se relaciona, como aprende e é ensinado sempre será determinado e balizado por sua marca. Por tudo isso, se torna intrínseca à pessoa o estigma da deficiência.

Essa ideia estigmatizada da deficiência não é algo contemporâneo, foi construída ao longo do tempo. A ideia de falta, incapacidade, ausência de qualidade e defeito (HOUAISS, VILLAR, 2001), é a imagem esteriótipa do corpo sem qualidade entendida pela sociedade no decorrer da história e a escola como parte dessa sociedade reproduziu esses conceitos.

Experenciamos ao longo da história da educação momentos de exclusão, onde as pessoas com deficiências eram cerceadas de qualquer ambiente educacional. Posteriormente, ocorreu a segregação em instituições de ensino especializados. Mais adiante, o movimento de integração passou a ser uma realidade quando entendeu-se a importância do ambiente escolar para a dinâmica

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

da aprendizagem do aluno com deficiência e sua relação com a sociedade, entretanto, sua sala era “especial” (MIRANDA, 2008). Vejamos como a escola nesse percurso histórico, traduziu o conceito do defeito construído e assumido socialmente, visto que mesmo ao admitir a ideia de integração, o seu objetivo estava para adaptar os corpos deficientes à sociedade, o que reforçou a ideia de anormalidade do sujeito e o diferenciou em salas separadas de outros estudantes na mesma instituição.

Essa ideia sobre o normal e o anormal perpassou por toda a estrutura escolar que colocou todos sob seu julgo, e aqueles que não conseguiram atingir o padrão normal receberam a marca do fracasso e da incapacidade ou seja, arbitrariamente impôs-se regras, na expectativa de que o outro as alcançasse, portanto a partir desse contexto concordamos com Canguilhem (2009, p. 201) quando afirmou que “normalizar é impor uma exigência a uma existência”.

Para os estudantes foi previsto desde a Constituição Federal de 1988 o Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerado um atendimento “preferencial”, podendo assim ser disponibilizado em outros espaços que não fossem as escolas. Com o passar dos anos, esse atendimento passou a ser ofertado dentro das escolas, em salas de recursos multifuncionais no contraturno da sala regular, surgindo assim a política de Educação Especial para atender ao Público-alvo da Educação Especial (PAEE). Atuação do AEE dentro da escola possibilitou uma aproximação mais direta a proposta educacional e contato com os demais profissionais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Esse diálogo interdisciplinar de todos os atores da escola é essencial para garantir uma proposta educacional que contemple o aluno PAEE e suas especificidades no percurso da aprendizagem. Entretanto, quando tratamos da implementação da prática interdisciplinar nos deparamos com desafios a serem superados como, o entendimento epistemológicos, instrucionais, psicossociais, culturais, metodológicos, formativos e materiais (FAZENDA, 2011). Ora, se são apresentadas essas grandes ordens de questões inerentes ao fazer pedagógico interdisciplinar, quando acrescentamos os alunos PAEE percebemos que existe um caminho ainda longo a percorrer.

Notamos que apesar das políticas de educação, e mesmo que o ambiente educacional tenha mudado, ainda assim lidamos o tempo todo com situações excludentes, seja no relacionamento social, seja no processo de ensino e aprendizagem. Consequentemente a vida escolar é marcada cotidianamente por uma dicotomia de exclusão e inclusão. Portanto, utilizamos a expressão in/exclusão para marcar essa realidade contemporânea, pois entendemos que essa é uma categoria importante do nosso estudo, visto que nos chama a atenção o fato de que ao incluirmos, e/ou discutirmos a necessidade e formas de inclusão ainda temos como realidade a exclusão, ou seja, não há como separá-las (VEIGA NETO, LOPES, 2011).

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

Hoje a educação inclusiva direciona-se a todos que por algum motivo foram discriminados, excluídos e negligenciados. Esse modelo, sem dúvida, possibilitou o acesso de pessoas com deficiência à educação em classes comuns de ensino, um espaço antes negado e constituído durante muito tempo de maneira restrita. Mas, ainda há que se avançar muito no intuito de garantir a permanência e o acolhimento desses alunos na escola, de maneira que possam viver, aprender, relacionar e formar suas identidades sem que haja o estigma da anormalidade.

O processo de viver o ambiente social e estrutural da escola regular, além de atuar na constituição da subjetividade do sujeito, pode em muitos momentos, silenciá-los e não os fazer como sujeitos ativos no processo de aprender. Desse modo, buscamos ouvir e analisar o que esses alunos têm para dizer sobre o contexto escolar, o ambiente e o seu processo de aprendizagem, e assim tentar compreender suas percepções sobre o espaço escolar no qual encontram-se inseridos. Buscamos também, entender as variáveis que interferem no processo de in/exclusão a partir das narrativas dos alunos ouvidos nesse estudo.

O caminho analítico que utilizamos foi apoiado na análise do discurso de Michel Foucault, que é pautada na filosofia da linguagem e na escuta do outro, na tentativa de entender o significado das palavras e o valor que as pessoas lhe atribuem (PIRES, 2002). Consideramos o conhecimento que o ouvinte tem de si e sobre o mundo. Ao tomarmos esse posicionamento, entendemos que no encontro onde as pesquisadoras realizaram a escuta dos participantes, gerou-se um diálogo com imprescindível profundidade numa relação dialógica entre nós e o outro.

A escolha por esse olhar se dá pelo entendimento que existe a necessidade de criar espaços de escuta dos sujeitos PAEE, pois, o objetivo não é falar deles, mas falar com eles principalmente, emancipar o participante da pesquisa e valorar o pensamento e sua subjetividade. Os discursos produzidos nessa pesquisa são as “verdades” produzidas por essas pessoas quando se descrevem e relatam suas subjetividades. Entretanto, o discurso muitas vezes não tem a intensão explícita, há silêncios, há sentido que está no valor implícito das palavras (FOCAULT, 2000) e assim nessa construção do discurso, essas pessoas se revelaram e mostraram como se veem ocupando o lugar nesse contexto escolar.

O cenário do estudo se constituiu no Município de Amargosa-BA, que dispõe de 36 escolas municipais, sendo elas: 3 creches, 24 escolas rurais que se dividem em núcleos e 9 escolas na zona urbana (SANTOS, 2017). Atualmente no município encontram-se matriculados/as na rede de educação 209 alunos/as com deficiência, desde a creche até o ensino fundamental II. É importante salientar, que esses alunos se encontram matriculados na modalidade da educação especial, embora nem todos tenham laudos médicos, muitos são encaminhados para o acompanhamento especializado por apresentarem atrasos cognitivos em relação idade, série ou por expor característica de uma suposta deficiência atestada pela escola.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

Os participantes do estudo, são alunos da instituição e do atendimento educacional especializado, que cursam o ensino fundamental II. Foram escolhidos 04 alunos com deficiência intelectual, 03 são moradores da zona rural e 01 da zona urbana, todos não possuem professores de apoio escolar. A descrição a seguir advém das descrições obtidas nos diários pessoais de cada estudante.

O primeiro participante, atribuímos o nome de Murilo, é um adolescente de 14 anos, que se encontra no nível alfabético de leitura e escrita e possui dificuldade para acompanhar os conteúdos do ano em curso, uma vez que o currículo não é pensado para atender e inclui-lo. Ele é um adolescente cheio de sonhos e inquietações sobre seu futuro, demonstra desejos, sentimentos de afetividade, amizade, relaciona-se bem no contexto escolar. Murilo, apresenta dificuldades na coordenação motora fina e relata sentir dores na mão, faz muita força ao utilizar lápis e outros objetos. Sua leitura e escrita apresentam-se de forma titubeante, consegue compreender textos curtos e simples, possui comprometimento na fala, mas consegue ser compreendido devidamente e tem autonomia em atividades da vida diária.

Oriundo da zona rural, foi criado por seus avós, porém atualmente mora com sua tia e familiares na zona urbana. Murilo atualmente cursa o 7º ano do ensino fundamental II, pela segunda vez. Seus primeiros anos escolares foram na zona rural, passando a estudar na cidade já no 5º ano. No contexto educacional, envolve-se constantemente em brincadeiras também em conflitos, o que o faz ser rotulado como o aluno “bagunceiro”. Fica frequentemente fora da sala de aula. Nos atendimentos no AEE, manifesta maior interesse por atividades propostas através de software, números e jogos como: dominó, dama etc. Também não se opõe a realizar atividades que envolvam leitura e escrita. Apresenta boa relação com a professora e sente-se à vontade para apresentar suas dúvidas, expor seus desejos e conversar sobre seus sentimentos e planos futuros.

O segundo participante, o qual denominamos Cadu, tem 21 anos é estudante do 7º ano do ensino fundamental II, encontra-se em nível silábico com valor sonoro, ainda não desenvolveu as habilidades de leitura e escrita, identifica sílabas canônicas e lê palavras simples com até três sílabas. Apresenta uma necessidade de tempo maior para processamento das informações, assim como para realizar atividades. Morador da zona rural, apresenta uma linguagem típica da sua região, é um aluno reservado, mas que estabelece relações e envolve-se socialmente. Por apresentar um comportamento “adequado” ao contexto escolar é considerado como um aluno “bonzinho”. No atendimento do AEE é calado, fala apenas quando questionado pela professora, é afetivo e dedicado nas atividades propostas. Apresenta autonomia em algumas atividades da vida diária.

O terceiro participante chamamos de Bento, um adulto de 24 anos, cursando o 7º ano do ensino fundamental II, em nível alfabético, apresenta uma leitura titubeante e uma escrita que

necessita de aprimoramento, consegue ler e escrever textos simples e curtos, assim como possui conhecimentos de aritmética. É um aluno muito dedicado e motivado diante da aprendizagem, se esforça ao máximo para acompanhar o currículo normativo imposto a ele na escola, é bem reservado interage pouco no contexto educacional, assim como nos atendimentos no AEE. Necessita de tempo maior para o processamento de informações e organização de seus pensamentos.

A quarta participante é uma adolescente de 15 anos, aluna do 6º ano do fundamental II, a qual chamamos de Elisa. Encontra-se em transição do nível silábico sem valor sonoro para com valor sonoro, seus primeiros anos educacionais ocorreram na zona rural onde mora. Reconhece a grafia das letras bastão e cursiva, identifica palavras simples com duas sílabas, embora apresente uma dificuldade na consciência fonológica, trocando os sons silábicos. Elisa é uma aluna gentil, afetiva e dedicada nas atividades. Sempre sorrindo durante o atendimento do AEE, se esforça para realizar as atividades oferecidas e é muito comunicativa.

ESCUTA E ANÁLISE DAS NARRATIVAS

As entrevistas foram realizadas no formato de um diálogo com os estudantes, sem um roteiro fechado de perguntas, buscando saber sobre sua percepção em relação ao contexto educacional e a aprendizagem a partir das suas vivências e experiências escolares. Essa perspectiva tem o intuito de estabelecer uma relação de valorização do pensamento dos participantes de forma a emancipá-los da condição de objetos de estudos e trazê-los como sujeitos ativos da pesquisa. Trata-se, portanto, de desenvolver a empatia e respeitar suas compreensões, o silêncio, a fala e a liberdade dialógica de conduzir o processo.

Diante disso, durante a conversa estabelecida no nosso encontro com os alunos, um dos pontos abordados foi sobre o sentimento deles em relação a escola. Assim perguntamos a todos se gostavam da escola. Três participantes responderam que sim, a participante Elisa concordou, porém com ressalvas, ao dizer que: “às vezes sim, às vezes não”.

As respostas nos chamam a atenção, pois a escola é um espaço que pode e deve promover adaptações favoráveis a todos os alunos, e construir um ambiente prazeroso e interessante de aprendizagem. O gosto dos entrevistados pela escola, reforça a importância dela na vida deles, assim como afirma o lugar desses sujeitos nesse espaço, contradizendo aos discursos de uma escola diferenciada para eles.

Mas, também a incerteza na resposta da participante Elisa nos traz o entendimento que apesar do projeto imperativo de inclusão afirmando a escola como um lugar para todos, é importante ressaltarmos que nem sempre há garantias que o simples incluir no espaço físico assegura a existência e a visibilidade desse sujeito da inclusão. Vive-se ainda, a experiência de

estar dentro da escola, mas estar excluído dela. Essa dicotomia atravessa a construção da subjetividade do sujeito, que participa da rotina escolar, mas enfrenta todos os dias a experiência de conviver em um espaço privilegiado para os outros que sempre estiveram ali (LOPES, 2008).

Nesta perspectiva, a Diretrizes da Educação Inclusiva do Estado da Bahia destaca que:

Quando falamos de inclusão escolar não podemos ter a visão reducionista e traduzir o termo apenas como a inserção física de uma pessoa com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no espaço da escola comum. A inserção é necessária para que a inclusão aconteça, mas só a presença física desse público-alvo no cenário dessa escola não garante as suas aprendizagens (BAHIA, 2017, p. 29).

Assim, a inclusão se caracteriza muito além da ocupação do espaço pelo sujeito PAEE ou na superação de barreiras que garantam acesso, mas na superação das barreiras atitudinais pelas quais mudam-se pensamentos e concepções ultrapassadas e garantam o desenvolvimento desses sujeitos enquanto pessoas capazes de exercer sua autonomia. É urgente que a escola ofereça um currículo acessível a esses alunos e os possibilite serem autores das suas histórias como aprendizes.

Ao continuarmos a entrevista, partimos do pressuposto: se gostam da escola, certamente existe nela uma característica ou lugar pelo qual eles tenham um maior interesse. Diante disso, foi perguntado o que mais gostavam na escola. Três participantes destacaram a “quadra” e o participante Bento, relatou “gosto de tudo”. Assim, indagamos perguntando o porquê de a quadra ser esse espaço tão querido e sorrindo responderam que:

“bater bola, ter eventos e estudar” (CADU).

“Porque é interessante, assim, serve para a pessoa fazer exercício, porque é bom, jogar bola é tão bom” (MURILO).

“Quando pode brincar na quadra, essas coisas, aí eu gosto. Ficar dentro da sala, só dentro da sala, eu não me sinto bem não, me dá dor de cabeça, porque os meninos conversam demais” (ELISA).

A quadra é um espaço de amplas possibilidades, onde ocorrem atividades livres e lúdicas, nas quais os professores podem, também, adaptar sua metodologia inserindo esses alunos na proposta pedagógica e conseguem tornar a quadra um ambiente de participação social e de demonstração de capacidades. Esses alunos, que muitas vezes são silenciados e invisibilizados em sala de aula, são “permitidos” a atuarem como sujeitos participantes dos momentos propostos, sem julgamentos e cobranças que reforcem e destaquem as diferenças.

Existem vários momentos nos quais os alunos vivenciam o isolamento social e/ou tem sua participação nas atividades escolares de forma limitada. Muito desse isolamento social está diretamente associado à rejeição ou negligência dos outros atores da escola. Alves e Duarte (2014), dizem, que esse sujeito PAEE é dependente das interações sociais estruturadas, onde estas devem ser positivas para permitir que possam desenvolver sua capacidade de desempenhar um

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

papel importante para o grupo, essa afirmação coaduna com esse estudo pois entendemos que é no espaço da quadra que o aluno se encontra livre para desempenhar suas potencialidades.

Na quadra muitos conseguem expressar-se, o que permite um diálogo equitativo junto aos colegas, sem ter a marca da incapacidade como premissa da exclusão. Nesse espaço gozam de liberdade, sentem-se pertencentes ao ambiente que destoa do local normativo e frustrante que a sala de aula lhes oferece. Ora, a regra da normalidade escolar, controla o desempenho da aprendizagem e cria o *status* de acordo com as notas, comportamentos e disciplina da rotina. Assim a partir desses critérios normativos pode-se apontar, avaliar e diferenciar os alunos, punindo àqueles que não alcançam os padrões a eles impostos. A quadra encaixa-se aqui como um espaço subversivo e acolhedor de todos.

Ao tratarmos sobre o que mais gostavam, precisamos abordar também sobre o que não gostavam na escola, essa pergunta gerou algumas controvérsias por parte de alguns participantes que em alguns momentos nos traziam respostas objetivas e em outros momentos diziam gostar de tudo. Bento, não respondeu e Cadu disse “o banheiro e o pátio do colégio que é pequeno, mais nada”.

Já Murilo respondeu “da diretoria”. Diante dessa colocação foi nos causado uma inquietação e passamos a indagá-lo, perguntando o porquê ele continuou “porque é ruim”. Levamos essa discussão mais a adiante enfatizando a importância da diretoria na escola, estabelecendo o seguinte diálogo:

“O que você acha de ruim lá (na diretoria)? Você sabe que a diretora tem um papel importante na escola, é ela quem cuida da escola como um todo?” (PESQUISADORA)

“Mas é da sala que falei, da sala da diretoria que não gosto. Porque a pessoa fica lá dentro sozinho, assim” (MURILO).

Podemos perceber que a sala da direção é algo negativo para o aluno, pois é um espaço onde ocorre sua repressão e assim o reforço das suas características negativas vista pela escola, onde as ocorrências são registradas. Para o aluno a sala tornou-se assustadora, deixando isso claro ao responder: “Não, assim, quando a diretora bota de castigo lá, sentado na cadeira” (MURILO).

Nesse caso, verificamos que as práticas de disciplinamento estão presentes no contexto escolar, que intervém nas condutas e traz uma relação de poder sobre o corpo do estudante (LOKMANN, 2014). Essa relação de cuidar do corpo e sua conduta, trata-se, na verdade, da tentativa de controle, treinamento e sujeição do indivíduo a uma obediência disciplinar e mecânica, a fim do enquadramento a uma norma social (FOUCAULT, 2009).

Ora, nesse caso de Murilo percebemos como a ordem e a disciplina (conceito e prática), que estão historicamente arraigados na escola, ainda são exigidos dentro de um padrão normativo instituído pela cultura escolar. Ao pensarmos mais sobre ambiente escolar, verificamos práticas como: o professor ensina a escrever, mas também corrige a postura, a forma de pegar no lápis, a

hora de falar, ou seja: esse olhar disciplinador está também sobre os corpos, como se movimentam, sentam, agem, falam, e isso reforça a perspectiva da norma (FOUCAULT, 2009). Portanto, a escola disciplinadora torna-se um ambiente hostil para os alunos PAEE pois esses não se encaixam dentro desse padrão idealizado e normativo imposto pela escola. Esses alunos questionam e tensionam a norma o tempo todo.

Murilo é considerado um aluno problema no contexto escolar, está frequentemente na sala da direção pois está sempre envolvido em confusões e brincadeiras. Percebemos que as vezes ele se envolve nesses conflitos pelo fato de querer ser aceito por um grupo dentro da escola. A escola, torna-se muitas vezes, esse espaço onde a deficiência é vista como incapacitante e limitante, aspectos que são percebidos pelos sujeitos PAEE, que buscam de alguma forma enquadrar-se nos padrões de normalidade.

O modelo de inclusão está posto como um imperativo e tem produzido nos discursos escolares, formas de repreender e recriminar comportamentos que destoam do padrão almejado no campo educacional, seguindo na contramão de uma proposta de fato inclusiva. Os alunos PAEE ocupam sempre dois grupos no discurso escolar: ou fazem parte do grupo dos bagunceiros indisciplinados ou estão no grupo dos calados, tímidos, lentos, considerados os que não dão trabalho. Diante desses discursos, centraliza-se os comportamentos e silencia-se as práticas pedagógicas pensadas para tais alunos, alegando as características comportamentais como impossibilidades da aprendizagem (LOCKMANN, 2014).

Ainda no questionamento sobre o que não gostavam na escola Elisa respondeu:

“Os meninos fazem perguntas demais, não gosto. Ontem mesmo ficaram perguntando: ah, *tu vai* perder o carro, *tu vai* andando, aí eu disse: eu vou de burro! [...] Já *tava* cansada, *já tava* cansada, eu cheguei cansada tentando colocar a bolsa na sala, apertada para ir ao banheiro [sic]” (ELISA).

Percebemos a importância de um trabalho de conscientização que possa abordar o respeito e compreensão das necessidades do outro, assim como das diferenças. Tantos questionamentos por parte da turma pode acarretar o isolamento dessa aluna, uma vez que ficou notória em suas expressões, quando respondia à pergunta, que o questionamento dos colegas não era com o intuito de acolhê-la, mas de criticá-la.

Abordamos também o espaço da sala de aula, buscando saber se era um ambiente onde os participantes gostavam de estar. Assim foi perguntado: em relação a sala de aula, você gosta de fazer parte? Todos responderam que sim e os participantes Murilo e Elisa, ainda complementaram dizendo: “É bom, os professores para mim é tudo ótimo [sic]” (MURILO).

“Gosto, mas aí vem a professora de passa um monte de atividades, um bocadinho [sic] de texto para gente copiar, mas a gente falou para ela que a gente não sabe, não sabe. Ela disse: eu sei que vocês não sabem, mesmo assim vocês têm que fazer, se vira para fazer” (ELISA).

Diante desse relato percebemos, que a inclusão dos alunos PAEE ainda é um grande desafio, principalmente quando se trata dos processos ao ensino e aprendizagem. É necessário a construção de novas estratégias, procedimentos e metodologias capazes de auxiliar e inserir esses alunos de acordo com suas necessidades. Santos e Balbino (2015) nos chamam a atenção dizendo que: “Para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças com deficiência é preciso que aconteça intervenções pedagógicas, que atendam às necessidades individuais de cada aluno para que aconteça de fato a melhoria e a qualidade de ensino e aprendizagem dos educandos”. A fala da Elisa reforça o biônimo in/exclusão, o qual caracteriza esse modelo frágil de inserção do aluno na classe.

É importante destacar que Elisa tem, a partir de sua fala, consciência sobre o que representa sua presença na sala de aula e na dificuldade de ser atendida por um método de ensino que não é adequado a ela. Nesse sentido, refletimos sobre o sentimento de frustração que os estudantes vivenciam todos os dias, pois não são contemplados com um ensino inclusivo que possa valorizar suas conquistas e potencializar sua aprendizagem. No momento em que Elisa não recebe a atenção adequada, gera-se duas situações: 1- o reforço da incapacidade e limitação na estudante (o corpo sem qualidade, com defeito) e 2- a naturalização de que o padrão de ensino e aprendizagem não necessita de ser flexibilizado para atingir todas as diferenças da sala de aula, ou seja, ratifica o padrão surreal de normalidade.

A temática da inclusão tem tomado uma abrangência tão grande atualmente, que as escolas têm se considerado inclusivas pelo simples fato de matricular alunos PAEE. No entanto, não se organizaram pedagogicamente para recebê-los, mantendo-se limitadas e restritas em um currículo posto para atender a um grupo normativo de alunos, apresentando falta de preparo para flexibilizá-lo, de maneira que possa contemplar a heterogeneidade presente no contexto escolar. Dessa forma, o ensino continua se apresentando de forma excludente para aqueles que não consegue atender ao tempo e objetivos de tais propostas educativas, além de reforçar nos sujeitos o pensamento que o não aprender é uma consequência da patologia que possui. Podemos observar isso no diálogo que estabelecemos com Bento:

- “Bento, você acha que tá aprendendo na sala de aula?
- Um pouco.
- E você acha que poderia apreender mais?
- Acho.
- E por que você acha que não aprende mais?
- Por conta da dificuldade.
- Você fala com seus professores sobre fazer uma atividade diferente, adaptada as suas necessidades educacionais?
- Não, eu tenho que fazer essas atividades mesmo, porque quando chegar em uma serie mais alta de todo jeito vou ter que estudar essas, porque quando chegar em uma serie alta não vão passar tarefa fácil não, e aí?”

(BENTO e PESQUISADORA)

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

O diálogo com Bento, demonstra a percepção desse sujeito sobre ele mesmo, e sobre sua aprendizagem como um aluno marcado pelas práticas de normalização, enquanto sujeito que não se enquadra no modelo de educação a ele ofertado. As concepções acerca da deficiência como característica negativa que acarreta “atrasos” são ainda muito fortes e marcantes na escola, fator que gera o aluno “normal” aquele que consegue enquadrar-se e o “anormal” aquele que não consegue acompanhar um modelo considerado correto. Assim, a escola segue tentando enquadrar os alunos com deficiência dentro de um padrão de normalidade, contradizendo assim seu discurso de escola inclusiva.

Lopes (2008) descreve que:

Os dispositivos normalizadores são aqueles envolvidos com o estabelecimento das normas, ao passo que os normalizadores [são] aqueles que buscam colocar (todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade (já definida por essa norma) (LOPES, 2008, p. 72 *apud* NETO, 2006, p. 955).

Embora a inclusão seja um tema central da atualidade e apresente uma proposta e discurso que oferece a compreensão e aceitação das diferenças, como um lugar onde todos possam fazer parte independente das suas características, físicas, sensoriais ou cognitivas, a prática nos revela um outro lado dessa teoria, ao apresentarmos mecanismos normalizadores imposto para enquadramento dos sujeitos. Podemos perceber no diálogo a seguir, que os alunos PAEE estão diariamente submetidos a uma prática pedagógica que não atende as suas singularidades portanto, não são capazes de gerar o seu aprendizado.

Uma das perguntas feitas aos participantes foi: Quanto das atividades em sala de aula, você participa de todas, consegue acompanhar e fazer o solicitado pelos professores? “às vezes sim, às vezes não” (MURILO), “Tem hora que não, tem hora que sim” (BENTO), “Um pouquinho bem, um pouquinho não” (ELISA). Diante das respostas, perguntamos sobre o porquê e que em momentos conseguem e em outros não. Em diálogo Murilo respondeu:

- Não, eu acho só na hora da avaliação, do mini teste.
 - Por que você acha que as avaliações são mais difíceis?
 - Porque é um monte de perguntas para a pessoa ler e responder.
- (MURILO e PESQUISADORA).

A participante Elisa, destacou que as maiores dificuldades encontradas por ela na escola são nos momentos das atividades, dizendo que:

- Porque em algumas horas é difícil, passa um bocadinho de atividades.
- E você consegue acompanhar, copiar as atividades?
- Tem vezes que eu acompanho, copiando, tem vezes que não.
- Você copia do quadro?
- Hum, hum.
- E quando você faz essa cópia do quadro você consegue acompanhar?
- Hum, hum, mas para responder eu não dou conta não.
- E nessa hora, você pede orientação para os professores?
- Eu peço, mas eles dizem: ah, vai lá fazer lá mesmo.
- Lá onde?
- Na cadeira.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

- Sozinha?
- Hum, hum, aí tem uma professora mesmo que, como a de inglês diz, a vai lá fazer a prova lá sozinha mesmo.
- Sim, mas você já conversou com ela que você não consegue fazer aquela prova que é igual para todo mundo?
- Eu falei a ela e ela disse que não tinha nada não.

(ELISA e PESQUISADORA)

As falas Murilo e Elisa nos revelam o quanto as práticas metodológicas ainda se concretizam como barreiras excludentes no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que não são pensadas para atender as diferenças dos alunos. Diante de um planejamento não adaptado e pensado de forma diferenciado e de fato inclusivo, os professores destacam a falta de preparo para tal ensino, uma vez que não têm e não foram formados para atuar com os alunos PAEE. Outro ponto colocado constantemente pelos professores, diz respeito ao atraso idade/série desses alunos, os quais estão em nível de aprendizagem que não condizem com o ano em curso. Na escola pesquisada a maioria desses alunos não são alfabetizados e seguem submetidos as práticas de ensino que não atendem às suas necessidades.

Embora os alunos PAEE tenham dentro da escola o Atendimento Educacional Especializado como suporte em seu processo educacional, precisam que essa proposta esteja atrelada ao ensino regular para que possa de fato exercer o papel de complementação conforme documentado na legislação.

O diálogo continuou e ainda sobre as atividades Elisa ressaltou:

- O professor A, o professor B e professor C, eles leem para mim.
- Eles explicam? É aí você consegue entender?
- Sim. Agora o professor D, nunca passa atividades diferenciadas não.
- Mas você já conversou com ele?
- Falei, ele disse: eu sei o que tu é [sic].
- Tu é o que?
- Ele disse assim: ah eu sei que tu tem acompanhamento, mais ele disse que não passa não [sic].
- Então você faz o que na aula dele?
- Nada
- Fica na aula toda sem fazer nada?
- Hum, hum
- E ele, faz as atividades no quadro?
- Sim, copia texto.
- E seus colegas fazem o que depois do texto?
- Atividade no livro.
- E você?
- Nada
- Mais você tem livro?
- Não

(ELISA e PESQUISADORA)

Elisa, apresenta problemas de saúde, dessa forma não pode carregar os livros para sua residência, porém isso não a impossibilita de utilizá-lo na escola, no entanto como a aluna ainda não desenvolveu a habilidade da leitura, necessitaria da mediação do professor na utilização

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

desses livros. Entretanto, nos parece que o professor não leva em consideração as solicitações apresentadas pela educanda. Assim, continuamos dialogando:

- Sim, mas aí os outros colegas fazem atividades do livro e ele não passa nenhuma atividade para você?
- Não, é igual um menino da minha sala, tem a mesma coisa minha [sic] e ele não passa nenhuma atividade também.
- E em casa, você tem uma rotina de estudo?
- Não, mas minha mãe diz que vai me ajudar.... assim, quando ia atividades mesmo diferente lá da outra escola, a professora lia e dizia a resposta, falava para pedir para a minha mãe ler.
- Em qual escola?
- Lá no Cavaco! Ela fazia atividades diferentes.
- Então lá no Cavaco, você conseguia fazer atividades em sala?
- Porque ela se sentava com nós [sic], explicava direito, pergunta se entendeu ou não e explicava de novo.
- Então lá você levava atividades para fazer em casa e sua mãe lhe ajudava a responder?
- Sim
- E hoje?
- Hoje, hoje mudou tudo
- Mas não vai atividades pra casa não?
- Não, nenhuma

(ELISA e PESQUISADORA)

Existe aqui pela fala da Elisa a consciência do professor sobre as particularidades da aluna, no entanto essas particularidades são encaradas como algo que impossibilita e incapacita. A deficiência e dessa forma, encarada como o fator responsável pela não aprendizagem. A metodologia utilizada pela escola não é questionada, não é repensada e nunca considerada como a verdadeira limitante. Sabemos que a aprendizagem é processual e quando pensamos nos alunos PAEE, essa acontece em um ritmo e tempo diferentes, estratégias de ensino diferentes, e se isso não for levado em consideração a escola vai continuar submetendo esses alunos a um currículo que os frustra o todo tempo, reforçando neles o sentimento de anormalidade ao vivenciar um ensino que requer a adaptação deles ao sistema.

Entendemos também, que existe ainda uma questão de fundo que também interfere em toda situação relatada, que está em muitas vezes o professor não ter a preparação para atender o aluno PAEE e isso pode acarretar num imobilismo pedagógico que está configurado nas narrativas apresentadas nesse estudo. A questão pode ter uma profundidade ainda maior referente à formação dos professores, que conseqüentemente inviabiliza a aprendizagem do sujeito e coloca sob suspeita o lugar das diferenças na escola, já que esses não conseguem ampliar suas possibilidades de ensino (FABRIS, 2011). Nesse sentido, o diagnóstico vem como elemento que referencia a relação e alenta ao professor sobre o problema situado na deficiência do *outro* e não em si.

Devemos lembrar que sair do contexto visto como norma para o aprendizado é problematizar o trabalho docente, ter o aluno PAEE na escola não significa inclusão. Nesse caso, há claramente um contexto exclusivo, pois as práticas ocorrem no âmbito da norma, o que explica o paradigma in/exclusão nessa narrativa apresentada.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

Outro fator que interfere no processo de aprendizado dos alunos PAEE é a medicalização, fortemente cobrada também pela escola, para que o aluno possa se adequar nas propostas escolares. Foi mencionado nos diálogos com Murilo e Elisa, sobre a medicalização e os mesmos afirmaram que:

- Você está tomando o medicamento?
- Não.
- Certo. O medicamento as vezes consegue fazer com que você controle algumas coisas, mais em uma dose mais fraca.
- É, mais aquele medicamento que eu tomava é muito forte, 7 gotas e eu ficava todo mole.
- E você já fez a experiência de diminuir as gotas?
- Olha, no início minha tia me dava 15, diminuiu.
- Se com 7 você ficava todo mole, como você ficava tomando 15?
- Nem aguentava andar direito.

(MURILO E PESQUISADORA)

Também conversamos com a participante Elisa:

- Você ainda toma medicamentos?
- Tomo.
- Toma que horas?
- Eu tomo cedo 6 horas da noite, aí durmo logo, eu tomo dois remédios. Quando eu chego tenho que tomar um do nervoso [sic], porque eu fico muito estressada.
- Por que você acha que fica estressada?
- Não sei.
- Você toma algum desses remédios antes de vim para escola?
- Não, mas tem hora que eu chego com sono em casa, tem hora que eu vou dormindo no buzu [sic], aí as meninas me acordam.

(ELISA E PESQUISADORA)

A medicalização é algo recorrente na vida desses alunos, funcionando para controlar esses corpos “diferentes”, tornando-os dóceis e capazes de se adequarem ao modelo posto. Sabemos da importância dos medicamentos em alguns casos, de uma maneira que possam somar e contribuir para um melhor desenvolvimento desses sujeitos, mas com base nos relatos desses participantes, percebemos que não é dessa forma que está acontecendo. A medicalização tem se tornado um mecanismo de controle, controle daqueles que não se enquadram na norma.

A escola sempre se colocou no papel de adequar os “corpos deficientes” para o comportamento social aceitável, e nesse sentido chamamos a atenção para que a educação especial se torne o lugar da “reparação”. Por que dizemos isso? Jannuzzi (2005) e Garcia (2011) concordam em dizer que a educação especial foi fundada através de uma concepção médico-pedagógica, a perspectiva didática e educacional, mesmo em uma proposta inclusiva, ficou de lado.

Ainda podemos observar, que de modo sutil, mas cruelmente contundente, a exclusão faz parte da rotina dos alunos PAEE. Isso está presente na disciplina imposta, nas correções, na invisibilidade no ensino e currículo, nas relações dentro e fora da sala de aula e nas necessidades de controle comportamental por meio de medicamentos. O preconceito cotidiano é sutil para

muitos, mas aqui, observamos o quanto essas situações interferem na construção da identidade desses alunos e na sua percepção do mundo.

As falas dos participantes relevam a urgência de se repensar as concepções e práticas pedagógicas adotadas pela escola no ensino com esses alunos, uma vez que a inclusão não se constitui apenas em o “colocar para dentro”, mas também a garantia de um ensino/aprendizagem que garanta a participação efetiva desses sujeitos. Portanto, a escola deve fazer o seu papel de ensinar para todos, sem distinção, repensando seus planejamentos de maneira que leve em consideração os sujeitos diferentes que compõe as salas de aulas e desconsiderado concepções que padroniza. Possibilitando um ambiente acolhedor, com professores mediadores capazes de ajustar o conhecimento e torná-lo acessível a todos, e assim alcançar a aprendizagem almejada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão é um movimento social do qual todos fazem parte, como um dos princípios fundamentados dos Direitos Humanos. Ela busca garantir a igualdade de direitos independentemente das características físicas, cognitivas, emocionais ou sociais. Ao tratarmos da in/exclusão no cenário educacional, a escola deve reconhecer as diferenças dos alunos e considerá-las dentro do processo educacional, flexibilizando o currículo, renovando e diversificando metodologias e adequando-se para que todos sem exceção sejam sujeitos atuantes dentro da escola. A garantia da matrícula a um aluno deficiente é apenas o primeiro passo de muitos que a escola precisa realizar.

Com as narrativas dos participantes, podemos observar que diante das várias formas de normalização existente no contexto escolar, o olhar sobre o sujeito deficiente se constitui como um dos maiores empecilhos para se pensar o incluir. Concepções ultrapassadas de um passado excludente ainda fazem parte do cotidiano escolar o não conhecer o aluno, o não acreditar que é capaz de aprender; geram barreiras para um ensino responsável e inclusivo. A escola precisa reconhecer que necessita mudar e que essa mudança ocorre de dentro para fora, através de gestos pequenos de resignificação de conceitos e práticas.

Oportunizar a voz às pessoas atingidas pelo processo de in/exclusão escolar, possibilita a nossa compreensão de como elas vivenciam, agem e se veem frente as situações de in/exclusão que atuam com grande intensidade no contexto escolar. As narrativas apresentadas aqui revelam isso claramente. Assim, talvez possamos contribuir para superação de barreiras que ainda estão presentes nas escolas e muitas vezes se tornam invisíveis aos olhos de quem está cotidianamente presente nesse espaço, acabando por naturalizá-las.

Ouvir as narrativas da Elisa, Murilo, Bento e Cadu, nos leva para além de sabermos sobre as percepções e vivências deles na escola, nos permite identificar diversos fatores que interferem

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

e impossibilitam o processo de inclusão, possibilitando problematizarmos as influências desse contexto.

Com base nos objetivos propostos para discutirmos nesse capítulo, a in/exclusão escolar e o acesso à aprendizagem formal pelos alunos PAEE, são atravessados por um contexto que os impõem dificuldades, pouca adaptabilidade e marca a incapacidade, destinando esses alunos o lugar da invisibilidade no planejamento. As práticas didáticas normativas ofertadas, fazem com que esses/as educandos/as experimentem a todo tempo, o sentimento de frustração, submetidos a um processo que não leva em consideração a diversidade do aprender, cria-se a incapacidade diante dos demais, enfatiza a deficiência como uma patologia que impossibilita ser aprendiz.

Ter a consciência de que a escola os vê como alunos não normativos, não retira desses sujeitos o desejo de fazer parte dela e se sentir bem em alguns dos seus espaços, os quais possuem a capacidade de desenvolver os sentimentos de pertencimento, de igualdade e de inclusão. Entretanto, os diálogos também nos revelam que a escola regular ainda não superou o modelo de integração, uma vez que esses alunos vivenciam uma adaptação ao modelo escolar estabelecido, no qual muitas vezes não é levado em consideração suas particularidades.

Sabemos que o aprendizado das pessoas PAEE é muito importante para o seu desenvolvimento social e cognitivo. Dessa forma, cabe a escola fazer sua parte, desenvolver um plano de curso que possa contemplar esses alunos, possibilitando metodologias diferenciadas que atenda às necessidades do ensino e aprendizagem, assim como estratégias diversas que promova o desenvolvimento.

Essa análise nos levou a constatar, que desde a democratização de acesso ao ensino, a reformulação da função da Educação Especial nas escolas regulares e implementação de políticas públicas, a escola ainda não conseguiu de fato atender com qualidade o público diversificado que dela passou a fazer parte, um público com inúmeras demandas sociais, vivências e convivências que muito influenciam em o processo de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, não podemos deixar de reconhecer que as políticas educacionais inclusivas, são fortes aliadas da Educação e têm se mostrado compromissadas ao implementar legislações e documentos que direcionam a escola.

Acreditamos ser necessária a reformulação da proposta de educação especial do município, uma vez que ela se encontra incompleta e sem objetivos definidos. Uma proposta que contribua com a escola e que possibilite um suporte necessário para inclusão dos alunos PAEE, através de um trabalho integrado e colaborativo. Dispondo de formação continuada para os professores, com tema e fundamentos de uma educação inclusiva, bem como o conceito e papel da educação especial dentro do espaço escolar.

Contudo, concluímos que tornar uma educação inclusiva envolve diversas frentes, pois ela não se constitui através de um grupo individualizado de profissionais, mas requer o engajamento de toda comunidade escolar. É ilusório, portanto, atribuir esse papel apenas à escola, visto que o trabalho é coletivo, através de ações capazes de contemplar significativamente em condições de igualdade os alunos PAEE dentro do contexto escolar. Sabemos que muito se avançou no processo de inclusão, que direitos foram garantidos, no entanto muito ainda precisa-se caminhar para de fato incluir.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. L.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física: um estudo de caso. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.28 n.2, p. 329-338, 2014.
- BAHIA. **Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia: pessoa com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**. Secretaria da Educação, Salvador, 2017.
- CANGUILHEM, Georges. **O Normal e o Patológico**. 6ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2009.
- FABRIS, E. T. H. In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “incluídos”? **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.5, n.1, p. 32-39, jan. 2011.
- FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 2011.
- FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 35 ed. Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GARCIA, E. C. **Deficiência: gênese e crítica de um conceito**. 2011. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.
- HOUAISS, A., VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JANNUZZI, Gilberta. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 255-256, 2005
- LOCKMAN, K. As práticas de in/exclusão na escola e a redefinição do conhecimento escolar: implicações contemporâneas. **Educar Revista**, Curitiba 2009.
- LOPES, M. C. **In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos**. Revista Colombiana de Educación, num 54, junho 2008, Bogotá – Colômbia.
- MIRANDA, A. A. B. **História, Deficiência e Educação Especial**. São Paulo: Unimep, 2003.
- PIRES, V. L. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Cadernos IL**, Porto Alegre, v. 16, p. 32-33, 2002.
- SANTOS, L. L. **Políticas educacionais inclusivas: um estudo de caso em uma escola de Amargosa**. Amargosa 2017.
- VEIGA NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. São Paulo: **Verve**, v.20, p. 121-135 2011.

EIXO III: GÊNERO

NOVAS ONTOLOGIAS E O ESPAÇO PÚBLICO ESCOLAR

Adenise Barreto Santos

Ana Cristina N. Givigi

Neste capítulo serão abordados temas como a naturalização da heterossexualidade e o racismo, que excluem algumas existências dissidentes à inteligibilidade ontológica e como afetam a cultura pública da escola. A premissa deste capítulo é também discutir, identificar e caracterizar as diversas vivências e existências das minorias dentro da escola e evidenciar como a prática pedagógica tem contribuído (ou não) para inserção e garantia do espaço público para essas minorias, bem como refletir como a escola tem dialogado com as questões naturalizadas de gênero, sexualidade e raça e discutir a escola enquanto espaço formativo e sua relação com o princípio da interdisciplinaridade e as distintas possibilidades ontológicas. Esse diálogo centra-se nas discussões acerca de gênero, sexualidade e raça e suas diversas manifestações e vivências ontológicas, em uma escola urbana no município de Mutuípe, no Vale do Jiquiriçá, no Estado da Bahia.

Nossa argumentação central é demonstrar que, enquanto o espaço público vai sendo privatizado pela exclusão das demandas advindas da diferenciação dos sujeitos, também se agrega aí uma questão sobre o caráter público da escola e sobre as relações complexas que constituem o conhecimento sobre as coisas, de modo que seja indissociável a produção da interdisciplinaridade que convoca a religação dos saberes para sua compreensão (MORIN, 2006). Mediadamente, o conhecimento desenvolvido pela instituição cultural, neste caso a escola, deve observar os modos de conjugar, articular e inteirar os diferentes saberes especializados para alcançar o ser em sua diversidade. Reconhece-se assim que a ação particular ou individual expressa as diferenciações sociais em seus âmbitos políticos, culturais, econômicos e também afetivo-emocionais, o que nos leva a pensar o ser como inserido num contexto complexo, interdisciplinar. Embora, o conhecimento pleno seja inatingível (*ibidem*), as operações de (re)ligação para compreensão devem primar pela construção rigorosa das mediações teóricas e políticas.

Desta feita, a escola necessita de um projeto comum que venha incluir uma formação holística do sujeito, que possibilite o conhecimento de forma integral. Essa realidade aponta para muitas mudanças necessárias, uma necessidade de construção do conhecimento globalizado e que necessita de contribuições e contextualização. Morin (2003) propõe uma reforma das instituições e do pensamento, para que haja uma educação democrática e acessível a todos. No entanto, sem essa reforma, perde-se a virtualidade de ser espaço de mediação e exposição da conflitualidade social, ressecando-o por meio da manutenção da ordem estabelecida e da rigidez dos modelos normativos (GIVIGI, DORNELLES, 2013. p. 13). Aqueles cujas expressões de vida, estratégias e estéticas não se encaixem no modelo de sujeito hegemonicamente aceito, portanto tornado referente, estão fora de margens ontologicamente aceitas. Tal modelo funda-se a partir do contrato heterocentrado branco (PRECIADO, 2014), que organizou o

estado racista, autoritário, patriarcal e privatista no Brasil (GONZALEZ, 2008), aprofundando desigualdades históricas não resolvidas.

Todo exercício político de sujeitos que foge a isso é punido, patologizado ou colocado à margem, desse modo é abjeto porque é ininteligível às normas que os materializou (BUTLER, 1998). Esses exercícios de poder vão rasurar os padrões: o que está em questão é a produção de existências que se interpõem aos modelos e apresentam possibilidades de conhecimento e vida para além do que é aceito como humano, que extrapolam as margens aceitáveis pelas mediações de poder jurídico-institucional da sociedade capitalista moderna. E não estamos falando de nenhuma monstruosidade que pareça incontornável, mas de seres ordinários que, em direção aos quais são lançados feixes de luz, ‘desacinzentando’ suas banais existências. Ao se tornarem o alvo do poder (FOUCAULT, 2003), essas vidas cinzas apontam para a ausência de parâmetros normativos que os nomeiem, tamanha sua vulnerabilidade, precariedade ou insurgência.

Negros, negras, pessoas de todas as orientações sexuais (interconectadas às outras diferenças), jovens do hip hop, artistas de rua, deficientes, gordos etc., ou quaisquer estéticas perturbadoras estão aí a desafiar a escola como espaço de todos, como lugar público capaz de fazer dessas presenças espaços de conhecimento, tomando as suas culturas coletivas diversas como objeto de produção de saber e ciência. Nosso recorte neste capítulo toma o gênero, a sexualidade e a raça para pensar no que tem sido o reconhecimento político desses no espaço escolar. Quais são os limites das práticas pedagógicas para a inserção desses sujeitos não normativos? Como a escola é afetada quando os princípios ontológicos que organizam esses sujeitos não encontram ressonância epistemológica na escola?

Seguiremos ancoradas no método cartográfico e busca problematizar a tensão entre essas existências e coletivos às margens de um modelo normativo que as contingências, tornando a adequação aos moldes a condição para sua aceitabilidade. Para a imersão no cotidiano da escola e o registro/desenho do que era observado, utilizaram-se estratégias de cunho etnográfico, tais como: a) observações diretas e participantes em reuniões/discussões de coordenação; b) entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica da instituição, licenciada em pedagogia, atuante nessa escola desde 2002, pós-graduada em didática e currículo e visitas mapeada e registrada no diário de campo. Foi necessário também uma análise minuciosa do Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Didático Anual da Escola. Assim, a construção dos dados foi feita a partir dos recortes desses documentos institucionais e de dados coletados na entrevista, para que nos movimentasse de acordo com as demandas do campo.

O PPP da Escola traz nas suas diretrizes (descritas apenas as que dialogam com a temática do estudo) a composição: Difusão dos princípios de equidade, do respeito à diversidade e diferença. O Projeto Didático anual e as unidades temáticas do ano 2019 têm como eixos condutores curriculares: Direitos humanos, meio ambiente e relações étnico-raciais, respectivamente. Ressalta-se que as temáticas citadas articulam-se compondo um único projeto educacional. No decorrer do nosso diálogo, analisaremos o material obtido com a entrevista e exame do PPP.

AMPLIANDO O ‘PÚBLICO’

Historicamente, o acesso à escola foi dificultado ou impedido, por causa das desigualdades políticas, estéticas, raciais e de classe, para citar algumas delas, a grande parte da população brasileira, destacando a classe trabalhadora e seus filhos, especialmente quando se tratava de famílias negras (ARAÚJO, 2017). O acesso privilegiado da elite branca à educação escolar conferia aos seus beneficiários status social e econômico e tinha como objetivo principal a formação dessa elite e de quadros específicos para trabalho e uso na produção, uma vez que a política de educação é também resultado dessa disputa entre variados interesses. Percebemos esses interesses distintos presentes na definição da função social da educação brasileira, uma vez que as tensões se materializam na elaboração das políticas de educação. Assim, mesmo que se sustente o discurso de que a escola é “para todos”, é preciso que se historicizem as lutas que contextualizam a abertura da escola aos mais diversos grupos e identidades sociais que hoje a constituem.

Essas políticas de inclusão, no que dizem respeito às mulheres, negras (os), ou seja, aos grupos minoritários, recaem em uma lógica capitalista e excludente que precisa ser problematizada no que tange ao cenário histórico brasileiro e ao que se entende de políticas transformadoras em um espaço público. A função e caráter público da escola só foi alcançado pelas maiores mobilizações dos movimentos sociais que redimensionaram as relações entre público e privado, especialmente na década de 80, quando a educação se tornou uma demanda mais explícita da classe trabalhadora, movimento negro e movimentos camponeses (ainda que isto seja pauta desde a conformação desses movimentos). As lutas por políticas afirmativas, por exemplo, ocupam a pauta do movimento negro – especialmente jovens excluídos do ensino superior até a década de 90 – que, realizando uma envergadura em suas reivindicações, movimentou-se por todo país na discussão das desigualdades no ensino (GUIMARÃES, 1998)¹. Também durante as décadas de 80 e 90, as movimentações de grupos de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, e hoje também travestis, queers e intersex + (LGBTQTQI+) ampliam suas margens de assunção e identificação, exigindo não só reconhecimento, mas políticas públicas – saúde, assistência social, segurança e educação, especialmente – que sejam capazes de atender as demandas desse público (COLLING, 2011). Partindo desse pressuposto, Dagnino traz as tensões ao conceito de público diante das movimentações como “(...) um espaço público como uma cena na qual o conflito é visto como "necessário, irreduzível e legítimo", onde "o próprio direito é sujeito a uma constante reinterpretação, enquanto debate sempre reaberto sobre o justo e o injusto, o legítimo e o ilegítimo (DAGNINO, 1994, p. 5)

¹ Um grande diagnóstico sobre as desigualdades raciais brasileiras chegou ao espaço público por meio da imprensa após os movimentos dos anos 80, destaca-se as movimentações em relação aos cem anos de abolição da escravatura e dos movimentos de 300 anos de Zumbi dos Palmares nos anos iniciais dos 90 (GUIMARÃES, 1998).

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

Sem muita demora, essas demandas sociais produzidas pelos movimentos chegam à escola – diga-se que de modo mais organizado chega à demanda racial² – exigindo o redimensionamento das demandas e público da escola e impondo alterações políticas na formação, diante das novas questões às políticas públicas e currículos escolares. Nesse contexto, novas ontologias explicitam demandas éticas e existenciais que deveriam ser matéria do que é público. Na medida em que essas existências importem ou não à escola evidenciam os limites do caráter público da escola. Se a instituição educacional não se atém a aquilo que torna a sua existência como algo plural, reduz em si seu caráter público.

Não é demais lembrar que toda essa questão da diferença está imbricada às relações de poder e ao sistema de exclusão, bem como as epistemologias de modelo binário que são predominantes na instituição escolar e que fazem circular marcações rígidas para as sexualidades, delimitando margens aos currículos e políticas escolares (LOURO, 2004). A constante disputa por nomeações e lugar social empreendida pelos grupos minoritários revelam as desigualdades e ausência dessas políticas de inclusão, delimitando as posições de margem e centro, condicionando uma à outra, mas especialmente mostram que os privilégios têm classe, cor e gênero. O papel da escola torna-se ainda maior, uma vez que, ao lidar com desigualdades, também lida com privilégios sociais históricos que geram essas desigualdades e, por outro lado, também lida com hierarquias sociais internas aos processos de diferenciação de classe, gênero e raça, uma vez que as interconexões entre esses marcadores identitários também geram escalas de aceitabilidade e discriminação³. Assim, pensar na função democrática será um desafio diante da necessidade de atender a toda essa população e viabilizar o acesso à cultura letrada sem classificar, demarcar, excluir etc.

A escola dificulta – e, conforme o nível de interdição pode impedir – o acesso de negros/as e suas intersecções, femininos não normativos – lésbicas, transgêneros, gays, dentre outros – de forma que o pensamento conservador – eminentemente branco, masculino e heterossexual – possa utilizar-se disso como meio de manutenção das estruturas sociais. Nessa linha de pensamento, consideraremos um breve histórico no que tange à democratização e à luta de embate ao acesso do/a negro/a à educação.

As intenções das instituições escolares, à esteira da ditadura, desenvolvimentismo e da industrialização brasileira, durante as décadas de 60 e 70, eram homogeneizar, civilizar, unificar e adaptar as características morais e culturais da população aos padrões desejados burgueses e aos modelos produtivos fabris e tecnicistas. Essa adaptação combinava-se à exclusão de grupos sociais – negros/as e filhos/as de trabalhadores/as, indígenas etc. – o que tornava a escola um espaço ainda mais homogêneo

² Quando dizemos ‘demandas organizadas’ estamos falando daquelas que já se consolidam no campo da elaboração de políticas públicas, como por exemplo, a política de cotas, a partir de uma organização institucional mais explícita. De modo algum estamos diminuindo as demandas da população não heterossexual, mas de outro modo problematizamos que, por conta de que essa demanda se articula de vários modos, também se torna mais complexo para a escolar conformar políticas concretas de inserção. A heterogeneidade torna-se um problema para um estado que é privatista e refratário à luta pública.

³ Pensemos, pois, no processo de escolarização de uma transgênero feminina negra e todas as discriminações que pautam esse corpo e no seu lugar inclusive entre a população LGBTTTQI+. Fechar os olhos a essa diferenciação tornada hierarquia é não lidar com a realidade.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

e dedicado a homogeneizar. Nesse percurso, em períodos de restrição democrática e perseguição às liberdades individuais e coletivas, em 1934 foi validada a nova Constituição da República, e em 1961, sancionada a Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61, de interesses privatistas e excludentes. As movimentações sociais, diversas mobilizações em torno de pautas identitárias, alargaram a agenda pública e impulsionaram um conjunto de demandas por direitos coletivos e individuais, incluindo a educação. Não bastava a inclusão das classes trabalhadoras sem que se levasse em conta a emergência de grupos que se organizavam por todo o país (DAGNINO, 1994). A promulgação da Constituição de 1988 selou importantes alterações na política para indígenas, direitos políticos e civis e os movimentos que a ela se conectam; também resultam mais tarde na aprovação de nova LDB. Essa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro, responde de forma mais contundente aos anseios da sociedade no que diz respeito à democratização do acesso, fruto das reivindicações históricas da classe trabalhadora e demais subalternos.

Contudo, a LDB não era suficiente na admissão das desigualdades raciais, uma vez que o acesso não garante a equidade, ou seja, não garante que a população negra, ainda que esteja na escola, seja representada nas políticas pedagógicas e curriculares. Desse modo, como fruto da organização e longo debate – e principalmente devido à envergadura da pauta do movimento negro em direção à educação e cumprimento de políticas afirmativas – em 2003, é feita uma alteração à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 10.639/2003, que implanta a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos níveis Fundamental e Médio do ensino brasileiro. Como dito, a Lei representa uma conquista da luta das populações negras e um tensionamento no âmbito curricular e escolar que possibilita a desconstrução da legitimação da discriminação por meio do conhecimento. Então, a escola torna-se essa disputa entre os saberes negros, saberes de mulheres, saberes LGBT, saberes de outras sexualidades e será necessário reformular-se para integrá-los.

Quando a escola começa a ser disputada e habitada por esses sujeitos – emergentes das pautas identitárias – que querem falar por si, que buscam a construção autônoma de suas histórias e quando a escola passa a recebê-los, o espaço público é qualificado de outro modo tão radical que a noção de público, por sua vez, se modifica. Na medida em que esses direitos são garantidos e legitimados pela luta política na sociedade, e constroem interesse coletivo, lentamente vai se consolidando a “nova cidadania” observada por DAGNINO (1994). A nova cidadania:

Está intrinsecamente ligada à experiência concreta dos movimentos sociais, tanto os de tipo urbano - e aqui é interessante anotar como cidadania se entrelaça com o acesso à cidade - quanto os movimentos de mulheres, negros, homossexuais, ecológicos etc. Na organização desses movimentos sociais, a luta por direitos - tanto o direito à igualdade como o direito à diferença - constituiu a base fundamental para a emergência de uma nova noção de cidadania (DAGNINO, 1994, p. 01).

Na medida em que outras historicidades incidem sobre a história hegemônica, constroem referentes múltiplos que geram outras epistemologias e princípios filosóficos para pensar os sujeitos e lidar com saberes que se mostram interessados a não velar a sua posicionalidade. Esses localizam-se na

emergência de saberes subalternos que não mais se conformam em ser objeto da ciência, mas disputam narrativas no espaço público e autonomia de construir agendas e metodologias sobre si. Diz Haraway que saberes localizados "(...) requerem que o objeto do conhecimento seja visto como um ator e agente, não como uma tela, ou um terreno, ou um recurso, e, finalmente, nunca como um escravo do senhor que encerra a dialética apenas na sua agência e em sua autoridade de conhecimento "objetivo" (HARAWAY, 2009, p. 36). Desse modo, a produção de curvaturas epistêmicas precisa ser feita para que as mediações de poder que constituem todo conhecimento sejam conhecidas e pautadas na construção do próprio conhecimento. Esta virtude é gerada diante do alargamento das pautas e objetos a serem constituídos pelos novos interesses em tela. Contudo, nem sempre a escola (e mesmo a ciência) está preparada para encarar a assunção aos interesses que constituem os saberes. Estes, por outro lado, precisam dispor de arranjos que lhes assegurem a avaliação crítica que os problematize, evitando não enxergar os limites entre a necessária ficção da prática teórico-política em relação à prática política, em sentido ontológico. Nesse sentido, Haraway alerta:

Ter uma visão de baixo não é algo não problemático ou que se aprenda facilmente; mesmo que "nós" "naturalmente" habitemos o grande terreno subterrâneo dos saberes subjugados. Os posicionamentos dos subjugados não estão isentos de uma reavaliação crítica, de decodificação, desconstrução e interpretação; isto é, seja do modo semiológico, seja do modo hermenêutico da avaliação crítica. As perspectivas dos subjugados não são posições "inocentes". Ao contrário, elas são preferidas porque, em princípio, são as que tem menor probabilidade de permitir a negação do núcleo crítico e interpretativo de todo conhecimento (HARAWAY, 2009, p.22).

Uma vez que os interesses chegam à escola, eles se transformam, por um lado, na presença de novas sociabilidades e, por outros, devido à representação de interesses coletivos, em possíveis fontes de saberes e de pesquisa. Contudo, não podem prescindir de avaliação, de verificação de seus métodos, da criação de categorias capazes de movimentá-los no discurso científico, para falar de algumas exigências. E, é nessa perspectiva histórica que entra a função da escola de incorporar temas debatidos pelos movimentos sociais: diversidade, identidade, cultura, democracia, cidadania, dentre outros, e transformá-los em potentes instâncias de diálogo com a pesquisa e, especialmente para fins deste capítulo, com a elaboração de pedagogias e políticas pedagógicas.

Para o bom funcionamento da democracia no campo educacional, precisamos da inclusão dos/as negros/as, pobres, homossexuais, lésbicas e da mulher etc. na tomada de decisões coletivas, nas comissões do projeto político pedagógico, dentre outros projetos institucionais. Nesse viés, dialogamos com a coordenadora pedagógica sobre o espaço democrático no seu ambiente de trabalho:

Eu creio que está em construção, em processo de ser democrático, não é um espaço ainda de democracia plena, então a gente vem caminhando para construir um espaço público de qualidade, democrático, mas ainda estamos em processo, em transição, algumas coisas são democráticas. Por exemplo, na dimensão pedagógica vejo que estamos caminhando bastante nessa questão de ser mais democrático, mas tem algumas esferas da escola que ela ainda é bem... a questão administrativa, financeira, as consolidações dos segmentos dentro da escola ainda precisam ser melhoradas para ser democrática, né?! O próprio PPP constitui nesse lugar mesmo que se relaciona ao currículo, esse mais democrático, então posso dizer que está em processo.⁴ (COORDENADORA, 2017)

⁴ Nossa interlocutora será tratada como sujeito também da pesquisa, assim, suas falas estarão na mesma normatização da ABNT que outros autores.

Para Dagnino, esse processo/transição que foi dito pela coordenadora é o processo de nova cidadania, onde os sujeitos vão estruturando suas pautas na mesma medida em que alargam as possibilidades de sua própria assunção, enfrentando o autoritarismo do estado brasileiro, que

significa uma ampliação e aprofundamento da concepção de democracia, de modo a incluir o conjunto das práticas sociais e culturais, uma concepção de democracia que transcende o nível institucional formal e se debruça sobre o conjunto das relações sociais permeadas pelo autoritarismo social e não apenas pela exclusão política no sentido estrito. Nossa referência aqui, portanto, é, mais do que um regime político democrático, uma sociedade democrática. (DAGNINO, 1994. p. 2)

A coordenadora segue respondendo sobre o conceito de escola pública:

Primeiro conceito que vem é que é gratuita, mas de verdade ela não é gratuita, ela é uma política pública, porque é uma dimensão como a gente chama assim, é uma instituição do estado, da comunidade que é aberta para as pessoas das camadas populares, então entendo hoje que é a escola pública, desde que eu estou nesse lugar, a escola que é aberta as camadas populares, esse lugar onde as pessoas não precisam pagar uma mensalidade, isso é muito uma fala da comunidade que está aqui, onde a maioria dos materiais, a merenda escolar ela é, volta para a comunidade, o sentido de público, é esse. (COORDENADORA, 2017)

O sentido de ser público também passa pela gratuidade em um país onde as desigualdades de classe, gênero e raça são acentuadas e lançam muitas pessoas em níveis de pobreza. As camadas populares podem acessá-la também por sua gratuidade. As respostas obtidas nos cabem uma análise sobre a noção de direitos defendida pela autora:

Considero que a nova cidadania trabalha com uma redefinição da ideia de direitos, cujo ponto de partida é a concepção de um direito a ter direitos. Essa concepção não se limita, portanto, a conquistas legais ou ao acesso a direitos previamente definidos, ou à implementação efetiva de direitos abstratos e formais, e inclui fortemente a invenção / criação de novos direitos, que emergem de lutas específicas e da sua prática concreta. A disputa histórica é aqui também pela fixação do significado de direito e pela afirmação de algo enquanto um direito. O direito à autonomia sobre o seu próprio corpo, o direito à proteção ambiental e o direito à moradia são exemplos - propositadamente bastante diferentes - dessa criação de novos direitos. Além disso, acho que é possível afirmar que essa redefinição contempla não só o direito à igualdade, mas também o direito à diferença, uma questão polêmica (...) (DAGNINO, 1994, p. 3)

Essa nova cidadania definida pela autora, desse modo, não atinge somente uma demanda de inclusão, mas perfaz o refazimento de novas demandas, ainda por vir (quem sabe), que apresentem pautas ainda não avistadas. O direito a elaborar seu direito, ou seja, de escolher das inúmeras variabilidades sociais um lugar político para estar e de lá construir sua própria pauta. É significativo que isso oriente as políticas públicas, uma vez que rasura a escolha contingente entre X ou Y. Os grupos definem também os X e Y e Z, ou seja, como e o que escolher. Essa nova visão orientou na década de 90 a concepção de Orçamentos Municipais. Antes era dado ao povo escolher entre ‘uma obra e outra’, mas alguns municípios alteraram isso. O povo pode definir qual é o investimento e onde. Essa dinâmica não só altera o investimento, mas o direito de saber onde investir, de ver o que é melhor para grande parcela. O mais importante é que esse processo significa a extensão do conceito de direito e a construção de um sujeito de direito mais consciente de seu lugar social.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

Essa nova cidadania também reeducou o pensamento educacional, a teoria pedagógica e (re) orientou a história da educação básica. A expansão da escola básica se torna realidade pela consciência social, conquista de direitos dos excluídos e a alteração das relações de poder. Pensar a nova cidadania a partir da elaboração de argumentos, da luta por eles, é adentrar o mundo das diferenças que se aliam na materialidade do sujeito.

Se o conceito de cidadania estava atado à igualdade de classe, aos direitos trabalhistas que consolidam importantes lutas, a partir da emergência de sujeitos e identidades, a ‘classe’ precisa ser repensada no seu lugar de centro das elaborações para enredar-se às interconexões que a oferecem traços materiais. A nova pauta estende o conceito de relações de poder, demarca exercícios diferenciados e embates frontais com os microfascismos sociais que dificultam a expansão das subjetividades e, por consequência, das sociabilidades.

Contemporaneamente, as pautas atravessadas também pela reivindicação de grupos que refundam o nacional – negros, indígenas e povos tradicionais – exigem ainda uma maior envergadura para pensar em direitos. A crítica destes e daqueles (negros e minorias sexuais) somam-se para questionar as estratégias corporativas, os velhos modos de reivindicar, e, especialmente, para criticar a insuficiência de modelos reivindicativos formados à esteira do estado de direito. Se há existências não subjetivadas pela classe, inseridas em outras historicidades e outras cosmologias, há de se rever a capacidade dessas categorias anteriores em mobilizar pautas e organizar direitos. Segato (2012) diz da necessidade que os direitos sejam movidos por categorias que emergem de uma nova visão antropológica dos grupos, uma vez que as existentes podem ser precárias para pensar as sociedades, ela diz então que as historicidades têm seu próprio aparato organizativo. Não respeitar a singularidade dessas sociedades – as indígenas, as comunidades negras, por exemplo – é utilizar uma pauta de direitos para sanar os problemas criados pelo próprio pacto republicano que as destruiu. Desse modo, diferença (LOURO, 2004, DAGNINO, 1994), inter-historicidades (SEGATO, 2012), pluriversos (ESCOBAR, 2014) são algumas das categorias que são construídas para pautar não só sujeitos, mas conhecimentos que eles trazem consigo e que produzem socialmente.

Até agora falamos da emergência de construir princípios de diferença e multiplicidade na escola. Desse modo, perguntamos sobre a existência real desse sujeito (da diferença) no projeto da educação, segue a resposta da coordenadora:

Na atual conjuntura a gente precisa contornar esse espaço um espaço democrático em um espaço de direito, um espaço de acolhimento de todos, eu nem chamo de maioria ou de minorias, eu nem sei mais quem é maioria, se são heteros ou homossexuais, se são... eu nem teria essa definição agora, mas assim na atual conjuntura a gente precisa acolher a diversidade como princípio fundante, fundador e estruturante da escola: a diversidade. Então nós temos o racismo, a homofobia, nós temos campo/cidade, periferia/centro, rico/pobre, então assim a gente é atravessados através da diversidade, somos a diversidade, eu ainda vejo um currículo muito homogêneo, muito ainda universalista, muito generalista pra todos, então a gente precisa avançar enquanto sistema, projeto político pedagógico, enquanto política pública para que a gente assegure não somente a discussão, a gente já faz a discussão teórica, mas também assim como de fato essa conjuntura socialmente possa realmente dar conta das pessoas que residem nela, eu acho. As pessoas como todas, e essas que como você mesmo falou grupos chamados minoritários, com certeza estando dentro de uma estrutura bem excludente, bem hegemônica no sentido hetero, normativo, centro. Acho que a gente pode contribuir se a gente realmente

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

pensar teórica e metodologicamente uma escola desde o princípio da diversidade.
(COORDENADORA, 2017)

Então é preciso redimensionar o público, pensarmos em outras políticas ontológicas que deem origem a outras formas de constituir problemas políticos, dos quais derivem políticas educacionais. Os movimentos sociais e a escola têm a função de disputar com as políticas de governo esse campo de significação de afirmação e de direitos, não só o direito à igualdade, mas também o direito à diferença, que segundo a autora, “constituiu a base fundamental para a emergência de uma nova noção de cidadania” (DAGNINO, 1994, p. 01).

Tendo em vista que a escola é heterogênea, constituída de diferentes sujeitos, deve ter como um de seus pilares fundamentais a multiplicidade. A heteronormatividade produzida nas/pelas práticas pedagógicas traz consigo normas compulsórias regulando, vigiando e punindo. Os sujeitos que escapam dessa lógica de descontinuidade são colocados às margens não só do espaço escolar, mas também da sociedade. No entanto, a educação para “todos” e/ou o acesso à escola para as classes populares não assegurou a plena democratização do ensino e nem o fim dos preconceitos. Nesse caso, estamos falando sobre a distribuição de efeitos ontológicos, que é um instrumento de poder, instrumentalizado para fins de hierarquia e subordinação, e com vistas à exclusão e à produção de domínios do inimaginável (BUTLER, 1998, p. 06).

A reivindicação por novas ontologias, por novas existências configura um paradoxo social em que o conservadorismo quer continuar entendendo que as existências inteligíveis, ou seja, aquelas formadas a partir dos padrões raciais, heteronormativos, ligados ao privado e ao movimento conservador devem ser a base das políticas pedagógicas e de educação. Quando a escola não toma esses grupos e seus indivíduos como coletivos que ocupam espaços públicos, ela diz para a sociedade que é um lugar de conservação, da desigualdade, do fascismo e da exclusão naturalizada. Visto isso, a autora conceitua: “eu atribuo ontologia exatamente àquilo que tem sido sistematicamente destituído do privilégio da ontologia. O domínio da ontologia é um território regulamentado: o que se produz dentro dele, o que é dele excluído para que o domínio se constitua como tal, é um efeito do poder” (BUTTLER, 1998, p. 159).

Os sujeitos que são “normais”, disciplinados e adequados são tomados como vidas válidas e legitimadas. Os sujeitos “marginalizados”, compostos pelas minorias – negros, gêneros e sexualidades desviantes, dentre outros – estão no campo “objeto”, às margens da existência, da escola e da sociedade, mas são fundamentais para circunscrever os contornos daqueles tidos como “normais”. A escola é um espaço público importante na formação, assim é importante acionar princípios epistemológicos da multiplicidade e da diversidade que garantam essas existências.

Pensar em um espaço público democrático é pensar que para além da maioria, existem minorias étnicas, raciais, de gênero, dentre outras e essas minorias têm ontologias diferentes, têm existências diferentes, e essas produzem capacidades e desejos diferenciados de inserção nesses lugares que precisam ser reconhecidos e garantidos.

GÊNERO, RAÇA E ESCOLA

Não apenas o gênero e sexo são violências que justificam a limitação das construções políticas e a obrigatória genereificação binária dos corpos; mas como colaboram de modo incisivo para o alargamento das estruturas de desigualdade e a limitação do espaço público entrelaçando-os à raça e classe. Collins (2015) os vê imbricados aos modelos institucionais e a isso chama de dimensão institucional da opressão: “(..) relações sistêmicas de dominação e subordinação estruturadas por meio de instituições sociais, tais como escolas, negócios, hospitais, locais de trabalho e agências governamentais, representam a dimensão institucional da opressão” (COLLINS, 2015, p. 20).

Mesmo que esses indicadores operem separadamente para estruturar as desigualdades, eles estão imbricados e estruturam opressão e hierarquia. Inclusive, a visibilidade da separação entre raça e gênero falseia a compreensão da opressão, posto que ao indicá-las separadamente aos corpos, dificulta-se a compreensão da sua própria indivisibilidade na distinção desses mesmos corpos. Pode-se compreender isso exercitando o que cada categoria desta separada enseja e como isso falseia o que elas indicam quando colocadas conjuntamente.

A escola produz nos seus fazeres cotidianos mecanismos de separação e hierarquização do masculino e feminino, seguidos de vigilância, julgamentos, opressões e controle dos corpos sob o ponto de vista restritamente heterossexual. Essa construção foi aprendida e interiorizada pela escola construindo identidades escolarizadas, causando delimitações e hierarquizações aos gêneros. Cada instituição cria suas normas e também a estas são produzidas resistências, experimentadas pelos grupos e indivíduos. Na instituição pesquisada não é diferente. Ao ser indagada como os temas raça e gênero são abordados no currículo, a coordenadora nos diz:

já avançou muito, mas na questão do racismo do que na questão de gênero e sexualidade, já teve problemas bem sérios assim... os meninos principalmente assim, são bem atacados de ‘viadinhos’, ‘bicha’. Então assim os meninos são muito mais agredidos, eu diria, diariamente. Casos de lésbicas, por exemplo, um ou dois casos, mas denúncias do tipo: aquelas duas sapatonas não fazem outra coisa a não ser ficar se esfregando. A gente tinha que fazer algumas intervenções, mas os meninos são muito mais alvos. (COORDENADORA, 2017)

Essa divisibilidade entre racismo e homofobia pode disfarçar a opressão conjunta de raça e Sexualidade e, por isso, dificultar o (re) posicionamento pedagógico. Nessa perspectiva, a concepção de currículo precisa *sair do papel*, uma vez que o PPP da escola consta em suas diretrizes e temas transversais as questões da temática gênero, sexualidade. A coordenadora segue respondendo:

sobre gênero ainda há uma dificuldade muito grande da escola discutir esse tema, muito complexo, assim como religião, eu já digo assim sobre a questão do estudo do racismo, história da cultura africana a gente consegue avançar mas a gente ainda tem muito o que avançar sobre a questão de discutir esses grupos: lésbicas, gays, trazer isso mesmo como uma discussão curricular, como algo que perpassa durante todo o ano ou em um projeto específico. Trazer isso mesmo como uma discussão mesmo curricular, ainda temos muitas limitações. (COORDENADORA, 2017)

Collins nos explica que:

Tanto o racismo quanto o machismo e o elitismo podem ser concretamente localizados em instituições. Muito embora as ações da dimensão institucional da opressão sejam, frequentemente, obscurecidas com reivindicações de igualdade de oportunidades, a verdade é que raça, classe e gênero posicionam mulheres asiático-americanas, homens nativo-americanos, homens brancos, mulheres afro-americanas e outros grupos em nichos institucionais distintos, que tem graus variados de punições e privilégios (COLLINS, 2015. p. 20.)

Não é raro que a compreensão de que a classe se sobrepõe à materialidade da própria classe, que, ao nosso ver, é inseparável de sua condição de raça ou gênero. Isso dificulta por demais que as instâncias institucionais possam compor projetos capazes de alterar hierarquias por não compreender seu funcionamento. O entendimento da indivisibilidade deve orientar o currículo escolar a buscar as suas fontes de inspiração no saber e nas necessidades do contexto social.

Apesar de a diversidade ser concreta e social, ela não é aceita tão facilmente, e assim a discriminação e o preconceito são fabricados como interdição àquilo que não é visto como ‘normal’. A ação curricular reproduz culturalmente as estruturas sociais, por isso deve haver uma preocupação muito grande na construção do currículo, para que a escola não continue reproduzindo as interdições sociais, por um lado, e nem utilizando as compreensões do senso comum, por outro. O currículo como uma possibilidade de abordagem de inclusão, como possibilidade de compreender como as diferenças são produzidas através das relações sociais de produção, em dimensões de gênero, raça, etnia, orientação sexual e classe, entre outros deve estar atento às lutas empreendidas no espaço público como legítimas expressões de nosso tempo. A escola deve estar atenta aos novos acordos sociais e, especialmente, estimular o debate daquilo que é problemático e diferente.

As respostas nos levam a refletir sobre o silenciamento e as práticas roteirizadas. Na maioria das vezes, esse controle e reiteração da heterossexualidade obrigatória acontece mais visivelmente com os meninos. Os corpos, por sua vez, são produtos das relações de poder-saber. Então, temos o corpo escolarizado de acordo com as relações de saber-poder que ali se estabelecem. Quando a escola silencia questões, de certo modo, nega e exclui as outras formas de viver a sexualidade, na medida em que não fabrica espaços curriculares para sua expressão e assunção. A escola fabrica um tipo de sujeito que sustenta os comportamentos homofóbicos, uma vez que comportamentos homofóbicos do/a aluno/a como esses são reforçados por pedagogias de silenciamento e ocultamento. Assim sendo, a escola pode contribuir para a manutenção de uma ordem binária, heteronormativa. O silêncio reforça e favorece o preconceito, discriminação, sexismo e homofobia e tantos outros marcadores de desigualdades.

Raça, gênero e classe estão sempre imbricados nessa relação de funcionamento do sistema de dominação e subordinação. Essas identificações são significadas e articuladas em nossos corpos e, quando separadas nas práticas pedagógicas que também constroem os corpos, transformam-se em opressões incompreensíveis ao sujeito, ao tempo em que hierarquizam as vidas. Elas passam de categorias de identificação às categorias de opressão e hierarquização.

A instituição escolar é uma importante máquina de fabricação e disciplinamento. As técnicas de disciplinas proliferam-se nessas instituições com poder dominador e objetivam modelar o sujeito de acordo com a norma e tudo isso se move por meio de relações de poder. Como espaço público de inclusão e diversidade, deveria voltar-se ao desenvolvimento igualitário, observando positivamente as diferenças, descartando o binarismo que costumeiramente desenvolve narrativas na escola. Ao invés disso, a escola deve possibilitar a agência entre as vivências múltiplas, de modo que oriente ampliações de democracia. Nesse sentido, as afirmações da coordenadora reconhecem o gênero enquanto conceito social, porém a prática na escola ainda não acontece devido à falta de formação:

quando vem mesmo assim de coisas que vejo que são: orientação sexual, opção sexual, sexualidade, gênero, ainda há um travamento, mesmo assim, eu acho que a gente precisa avançar, né?! A gente fazer momento de formação na escola, de formação continuada mesmo com coordenação pedagógica, isso a nível de sistema não só a nível de CJR, para que a gente possa transitar nessa abordagem, de forma mais pedagógica, curricular, sem muitos estereótipos, sem muitos mitos, sem muito não me toque, para abordar coisas do nosso cotidiano. (COORDENADORA, 2017)

E no que tange às questões de raça:

é bem recente, a gente trata mesmo através da seleção dos conteúdos, dos projetos didáticos, a gente já vem avançando assim de trazer uma ideia de trabalhar pontualmente assim, projeto UBUNTU que trata da questão de história e cultura dos povos afrodescendentes e africanos, hoje a gente tenta já dar um foco maior nesse projeto na terceira unidade, mas a gente já tenta sim, tá trazendo na primeira, na segunda, na terceira elementos desses componentes. (COORDENADORA, 2017)

Esses saberes e práticas constituem o currículo da escola, uma vez que este se constitui de artefatos políticos e discursos, sendo parte da produção de poder organizado por regras e padrões hierarquizados e discursos de verdade. Quando o aluno é tomado fora de suas definições materiais, ele é abstrato, mas educação não se produz a partir daquilo que não é real. Entretanto, não é porque a escola não as vê que as existências deixam de travar suas lutas, o que nos leva a pensar o que a educação escolar pode perder quando não aprende com esses sujeitos.

Tomemos como exemplo, se as práticas culturais dos negros não são tomadas como reais e não movem pedagogias afirmativas, estas deixam de existir como objeto filosófico. Quando as definições são subjetivadas por padrões eurocêntricos e heteronormativos, o/a negro/a, o/a transgênero etc. deixam de existir como material inteligível, mas nem por isso suas existências não estão a galgar espaços. A ontologia, portanto, informa sobre as práticas de existência e as relações políticas fabricadas para problematizar o sujeito. Assim, se os corpos que importam para a escola são aqueles cuja ontologia é legitimada, ela renuncia à riqueza múltipla produzida por outras ontologias; estas que apontam em direção ao redimensionamento do que é público. Esses corpos problematizam suas existências e arrebatam as margens do público centrado nas definições ocidentais. Podemos dizer então que essas existências que reivindicam suas ontologias invocam um novo sentido de política, de sujeito, de cultura, que se desvincule de categorias pré-existentes e se ponha a fabricar novos conceitos. Tais conceitos necessariamente precisam ser mediados pela interdisciplinaridade de conhecimentos, alcançando a complexidade do sujeito e do conhecimento sobre o sujeito.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

Os devires minoritários na escola apresentam propostas de novas políticas de representação que rasuram o que é público e incidem sobre o imaginário social racista e sexista. Podemos, portanto, afirmar que a escola e a educação não são neutras, antes pelo contrário, ao reafirmarem a norma, funcionam como uma máquina de correção e produção de sujeitos disciplinados, “normais”.

À medida em que a cognição/ aprendizagem é resultado de todos esses elementos, é fundamental pensarmos no espaço público, na potencialização dos desvios e resistências. A promoção de reflexões sobre esses indicadores atravessados pelas questões de gênero e raça é essencial para gerar instrumentos pedagógicos na escola. O trabalho pedagógico desenvolvido na escola para incluir nos currículos temas relacionados de gênero, sexualidade, raça e classe faz com que a escola cumpra seu papel, dando respostas e oportunidades eficazes à diferença, assegurando as políticas de afirmação da diferença. O que justifica a fala da autora:

Enquanto raça, classe e gênero como categorias de análise são fundamentais para nos ajudar a entender as bases estruturais de dominação e subordinação, novas maneiras de pensar desacompanhadas de novas maneiras de agir oferecem possibilidades incompletas de mudanças (COLLINS, 2015, p. 15).

O espaço público é enfraquecido quando a função da escola em questionar o *establishment* é fictícia. A ontologia se torna matéria quando ela importa. A escola como espaço discursivo de produção do conhecimento é o lugar do conflito e deve abastecê-lo. Então, se esvaziado o espaço público, a escola resseca e perde lugar social. Teríamos aí um grave problema para a democracia. Por isso a disputamos insistentemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões provisórias, que são resultados da nossa prática política como pesquisadoras cartógrafas, são de fato relacionadas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo e espaço, compreendendo que os discursos não são contínuos. Os discursos pedagógicos, as experiências e narrativa da coordenadora foram identificadas, caracterizadas e mostraram que as práticas de gêneros no espaço escolar são silenciadas, mas ela mostrou uma grande preocupação e interesse em interferir no espaço pedagógico. A discussão e estudo de gênero na escola são de fato vistas como dificuldade, problema e limitação, destacando-se a falta de formação como um dos grandes problemas para os educadores.

De acordo com o projeto didático, a I Unidade, com a temática ‘Direitos Humanos’, não compreende dentro de seus conteúdos ou temas transversais as questões de gênero e sexualidade, apenas foca no direito à Educação. A interdisciplinaridade ocorre de modo pontual, em projetos norteados pelos temas transversais direitos humanos, meio ambiente e relações étnico-raciais.

Assim, de acordo com seus documentos, o conhecimento é visto e aplicado de modo fragmentado e isolado, há poucas atividades integradas e sua orientação didática adotada ainda é

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

predominantemente livresca, conteudista e multidisciplinar. Isso indica que a complexidade requer ser acionada por meio da construção das mediações teórico-políticas que produzam a religação entre os saberes e as dimensões que poderiam perfazer pedagogias mais eficazes e integrais para compreender as multideterminações de gênero e raça na vida escolar. Constatou-se que as questões étnicas e raciais são bem debatidas, no seu projeto didático, na III Unidade, com a temática “Ubuntu: sou o que sou porque somos todos nós” e tem grande relevância e destaque na instituição, retrata a história e cultura africana e indígena. Ressaltamos a importância e o grande empenho da Escola no cumprimento da Lei 10.639/03, por trazer em seus documentos institucionais diretrizes de raça e gênero. Mas, vale salientar também a importância de a Escola cumprir as diretrizes de gênero que também constam em seus documentos.

Dessa forma, o debate de gênero, mesmo que institucionalizado e pretendido ainda não foi realizado e a escola ainda funciona com dispositivos que estabelecem modos de poder sobre esses corpos, normalizando a sexualidade, excluindo e silenciando outras formas de vivermos os gêneros. A escola precisa reconhecer os coletivos sociais que a configuram, problematizá-los, e com eles produzir conhecimentos e socializá-los.

A diversidade é essencial para pensar o ambiente plural, um espaço público onde os sujeitos que estão às margens tenham o direito de circular, diferenciar-se e ter seus direitos problematizados e respeitados. Um dos grandes desafios do nosso tempo tem sido compreender a lógica com que se organiza a sociedade diante da velocidade em que se dão as transformações em todas as instâncias do cotidiano: economia, política, cultura, educação, trabalho.

Isso significa que a sociedade atual exige uma prática pedagógica que assegure a construção da cidadania, fundada na criatividade, criticidade, nas responsabilidades advindas das relações sociais, econômicas, políticas e culturais e, principalmente, no convívio e respeito às diferenças, sendo que isso exige posicionalidade, capacidade de deslocamento e institucionalização. A escola, por sua importância política, merece um papel de destaque numa proposta de sociedade. Nesse esforço de reorganização da vida social e política, velhas instituições e antigos conceitos são redefinidos de acordo com a lógica que for sustentada. A escola tem muito que refletir sobre sua organização curricular, a começar pela compreensão de que a sua ação passa a ser uma intervenção singular no processo de formação do ser humano na sociedade atual e, daí, sustentar lógicas plurais de convivência e epistemologias variadas.

Entender o gênero como algo a ser construído por meio de práticas pedagógicas e, portanto, considerar os efeitos das pedagogias escolares é de significativa importância para o bem-estar de sujeitos que habitam a escola. Além disso, compreendê-lo fora de suas intersecções é mascarar os efeitos das opressões que incidem sobre os sujeitos na escola.

Há diversas manifestações e vivências de gênero e sexualidade na escola, mas o currículo é pensado e contempla apenas projetos concernentes à raça, dividindo a associação material, portanto subjetivando os corpos e despotencializando-os de suas possíveis resistências. Outrossim, e o mais grave, o sentido público da escola é descaracterizado. Isso posto, a escola terá um grande desafio pela

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

frente, tendo como princípios filosóficos: a ética da identidade, o exercício da democracia, a formação continuada, a política da diferença e a superação do currículo e dos conteúdos lineares descontextualizados e sem significados.

O espaço público é configurado pela democratização do acesso e entrada de novas ontologias; dito isso, emerge a necessidade de a escola trabalhar com a diversidade e desconstruir alguns conceitos historicamente construídos, acionando outros. Esse cenário cobra da escola um novo tipo de atuação e prática. A escola, enquanto instituição social, deve ser democrática, tanto em seu acesso como em suas práticas. Assim, não pode haver democratização do ensino, acesso e a permanência sem que a escola cumpra seu papel público e social tanto na construção/mediação dos conteúdos, bem como na integração/problematização curricular da diferença como objeto pedagógico.

A instituição aponta para a necessidade de formação continuada apenas nas temáticas de gênero e sexualidade. A perspectiva aqui empreendida é a de reconhecimento da existência da diversidade nas escolas. A concretização da democracia depende da educação, mas uma educação que visa à equidade e à diferença.

É considerável que houve um alargamento do espaço público, porém isso ainda não garante a democratização, que depende da agência dos sujeitos sociais, definidos por seus processos de identificação. Se os sujeitos não são materialmente vistos, a escola descola-se da realidade e, portanto, resseca, murcha, perde-se.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Mickaelly Moreira; BETTINE, Marco Antônio. A Trajetória da Educação no Brasil na Perspectiva da Luta de Classes. *In: VIII JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS*, 2017. Anais [...]. 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003. MEC/SECAD. 2005.

BRASIL. **Ministério da Educação** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 setembro de 2019.

BUTLER, Judith. **Como os corpos se tornam matéria**. [Entrevista cedida a] Baukje Prins e Irene Costera Meijer, *Journal of Women in Culture and Society*, v. 23, n. 2, p. 275-286, 1998 by The University of Chicago. Traduzido para o português com permissão da University of Chicago.

COLLING, Leandro. **Stonewall 40 + o que no Brasil?** Salvador, EDUFBA, 2011

COLLINS, Patrícia Hill. **Em direção a uma nova visão: Raça, Classe e Gênero como categorias de Análise e Conexão. SOF Sempre viva Organização Feminista in: Reflexões e práticas de transformação feminista**, Renata Moreno (org.). São Paulo: 2015. (Coleção Cadernos Sempre-viva. Série economia e feminismo, 4) ISBN 978-85-86548-26-0

**EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE:
POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES**

DAGNINO, Evelina. **Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania.** In: DAGNINO, Evelina (org.) Os anos 90: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, p.103-115, 1994.

DORNELLES, Priscila Gomes; GIVIGI, Ana Cristina Nascimento. O gênero em disputa no interior baiano: injúria, agressão e controle das sexualidades. In: **Entrelaçando Revista eletrônica de Cultura e Educação**, ano IV, nº 09, p.2-17, 2013. ISSN 2179.8483

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia** (Colección Pensamiento Vivo), Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.

FOUCAULT, Michel **A vida dos homens infames.** In: __. Estratégia, poder-saber. Ditos escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.203-222, 2003.

GONZALEZ, Lélia. Mulher Negra. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Guerreiras de Natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente.** São Paulo: Selo Negro, 2008. P. 29-47

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil.** Salvador: Novos Toques, 1998.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, (5), P. 7-41, São Paulo: Campinas, 2009, Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>

LOURO, Guacira. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo horizonte: Autêntica, 2004.

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

MORIN Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina; 2006.

PRECIADO, P(B). **Manifesto contrassexual. Práticas Subversivas de Identidade sexual.** São Paulo: n-1 edições, 2014.

COLÉGIO DR. JULIVAL REBOUÇAS. **CJR 60 Anos: Educação, Ancestralidade e Diversidade, emancipando pessoas em Comunidade.** Mutuípe, 2019.

COLÉGIO DR. JULIVAL REBOUÇAS. **Projeto Político Pedagógico.** Mutuípe, 2016

SEGATO, Rita. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos CES**, 18, p. 106-131, 2012.

JOVENS MULHERES-MÃES NA EDUCAÇÃO: IM/POSSIBILIDADES?

*Adrielli Santana Lemos
Priscila Gomes Dornelles*

Pensar a educação de adolescentes jovens grávidas e ou mães⁵ se faz necessário entre as discussões alicerçadas no que chamamos de debates sobre gênero e sexualidade no campo educacional. As jovens, quando vivem o período caracterizado e contruídos discursivamente como adolescência, há grandes possibilidades de mudanças corporais, as quais, muitas vezes, permitem que socialmente, estas jovens sejam vistas como mulheres. O que também está em construção ao longo do seu crescimento e de suas etapas da vida, é o processo educacional, mesmo que apesar de sabermos que a Educação Básica é direito de todos/as, há processos de acesso e não acesso de estudantes, de in/exclusão, de permanência/evasão que precisam ser discutidos se pensarmos no exercício efetivo de uma educação a partir de princípios democráticos. De modo especial, quando falamos em jovens mulheres grávidas ou mães na educação escolar temos estes binarismos citados funcionando produzindo (im)possibilidades de conclusão da educação básica por este público.

De modo geral, questionamos como acionamos, no exercício pedagógico, uma prática cultural heteronormativa tanto de responsabilização da jovem mulher mãe dentro da escola como de composição de uma expectativa de insucesso/fracasso escolar para esta estudante em virtude do comprometimento com a criança e das consequências do “tornar-se” mãe. E de modo mais específico, analisamos como a produção científica aciona os temas gravidez na adolescência e evasão escolar. Consideramos que uma análise dos referentes epistemológicos produzidos se constitui como possibilidades de orientação do campo da Educação e da atuação docente inter/disciplinar.

PISTAS PARA PENSAR...

Considerando a educação como uma política pública importante e fundamental para a população brasileira, evidencia-se que o estado brasileiro assumiu a importância de tratarmos de algumas temáticas para a formação cidadã. De modo especial, a gravidez na adolescência e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis se constituem como temáticas no campo da educação através de documentos, como exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, datados de 1998. Estes documentos anunciavam e afirmavam estas temáticas como transversais, compromisso de todos os componentes curriculares, logo, temáticas legítimas na área educacional. Assim, a educação é lugar de uma educação

⁵ A nomenclatura mãe, utilizada durante a pesquisa não está ligada ao conceito de maternidade, de mãe viés biológico, mas, pensando a jovem adolescente que tem filho/a.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

democrática com possibilidades de discussão da vida, das relações de gênero, da promoção da saúde sexual e reprodutiva e das sexualidades.

Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologado em dezembro de 2017, sendo sua última versão em 2018, o documento que tem caráter normativo e atualmente rege o currículo educacional brasileiro, delimita conteúdos de abordagem indispensável no espaço escolar. Atualmente encontra-se em processo de implementação em todo país. Nele, as temáticas relacionadas à promoção da saúde e do direito reprodutivo, parte possível do debate sobre a sexualidade neste documento, resume-se às habilidades destinadas à disciplina de Ciências para o 8º ano do Ensino Fundamental, como abaixo podemos verificar:

TABELA1: Habilidades destinadas à disciplina de Ciências para o 8º ano do Ensino Fundamental (ANOS FINAIS) da BNCC.

<i>Unidade Temática</i>	<i>Objetos De Conhecimento</i>	<i>Habilidades</i>
<i>Vida e evolução</i>	Mecanismos reprodutivos	(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos. (EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso. (EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). (EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção. (EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).

FONTE: BNCC, 2017, p. 349.

Com as habilidades descritas acima, podemos perceber que a BNCC apresenta elementos importantes e introdutórios para pensarmos as proposições deste artigo. Este documento, normatizador da educação básica, aponta que o tema da gravidez precoce e indesejada deve ser discutido e tratado com alunos/as do 8º ano do ensino fundamental, de modo disciplinar. Assim, a BNCC, que também preza por uma interdisciplinaridade na discussão de temáticas que perpassam diferentes áreas de conhecimento e não mais específicas e enquadradas em disciplinas, é contraditória neste movimento com relação aos temas gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis, bem como neste repertório do que se entende por sexualidade, ao limitar conteúdos à um ano da educação básica – oitavo ano - e a um componente curricular – o componente Ciências.

Esta “pista” de análise dos documentos oficiais da educação brasileira foi utilizada aqui nesta pesquisa como um recurso de introdução da questão de fundo que sustentou/sustenta a pesquisa realizada para produção deste texto. A vida dos sujeitos escolares é muito distinta do que os documentos normatizadores do campo da educação, bem como a sua produção acadêmica evidenciam. Deste modo,

nos interessa investir em visibilizar as jovens mulheres e mães na educação escolar, com foco nas suas (im)possibilidades de permanência (e evasão). Assim, investimos em perceber o que a produção acadêmica diz sobre estas jovens mulheres mães e suas condições de permanência na educação básica.

Para isso, acionamos algumas ações como buscar, listar e triar trabalhos acadêmicos que dialoguem com a temática em discussão. Junto a isso, propomos dialogar com interdisciplinaridade na construção do currículo crítico-social que busque reconhecer o que gera a permanência/evasão das jovens, mulheres, mães e estudantes da educação escolar. Nos interessa também questionar a escola como espaço de direito e de formação de sujeitos vulneráveis como jovens mulheres mães estudantes. Por fim, isso significa também compreender o lugar que a maternidade ocupa no campo da educação apontando para a necessidade de firmar compromissos políticos e pedagógicos com relação a maternidade, a educação e ao gênero em articulação.

MULHERES-MÃES E EDUCAÇÃO

A escola entende a menina/jovem mulher com o olhar do corpo biológico, do gênero que lhe atravessa e marca sua vida socialmente, posiciona-a como uma identidade, orienta como comportar-se e o que socialmente é esperado. O gênero é uma categoria social, um marcador que evidencia (im)possibilidades sociais, as quais, em geral, são constituídas e referendadas a partir de uma definição articulada ao corpo biológico.

Entretanto, apesar desta perspectiva que funciona explicando a vida mais fortemente, os estudos de gênero e feministas já nos ajudaram a constatar que tanto o sexo não é origem do gênero, como a capacidade reprodutiva de algumas mulheres cis⁶ não é origem da maternidade. E/Ou junto a isso, que o materno seria uma capacidade especial e diferenciada das mulheres cis para o cuidar, distanciando os homens do cuidar, pois este exercício estaria naturalizado nas mulheres cis.

É na escola também, através dos diálogos, das vivências e das experiências com seus pares que, em grande medida, os/as jovens têm “acesso” aos assuntos situados dentro da temática sexualidade. Outras instâncias sociais, em geral, funcionam fazendo falar de sexualidade a partir campos epistemológicos e caminhos de inteligibilidade regulados pelas ciências biológicas e pelas normas instituídas nas famílias, nos grupos religiosos, por exemplo. Assim, como isso se dá na escola?

É por intermédio dos temas Infecções Sexualmente Transmissíveis – IST e Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – Aids (sigla em inglês) que a temática sexualidade é tratada de modo mais efetivo e garantido na educação escolar. Em geral, isso se dá dentro de propostas e estratégias preventivas fundadas na relação educação e saúde, as quais não abordam aquilo que o/a aluno/a quer

⁶No blog Transfeminismo, Hailey Kaas indica que a pessoa cis é posicionada socialmente como “alinhada” na relação entre seu corpo e seu gênero. Em uma sociedade ciscentrística, as pessoas cis apresentam posição de privilégio a partir de um campo epistêmico e uma política de gênero cis que funciona regulando as práticas do Estado e do mercado, legitimando os corpos “alinhados” e tornando outros impossíveis e inviáveis, como os corpos de pessoas trans. Maiores detalhes, ver: <https://transfeminismo.com/o-que-e-cissexismo/>. Acesso em 26 de fevereiro de 2018.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

falar, o que o/a aluno/a deseja saber e/ou as suas dúvidas quanto ao seu corpo e desejos compreendidos em uma perspectiva social. Segundo a Cartilha do Ministério da Saúde: Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos de adolescentes e jovens:

Os (as) adolescentes e os (as) jovens têm direito de ter acesso a informações e educação em saúde reprodutiva e de ter acesso a meios e métodos que os auxiliem a evitar uma gravidez não planejada e a prevenir-se contra as doenças sexualmente transmissíveis/HIV/aids, respeitando-se a sua liberdade de escolha. (BRASIL, 2006, p.06).

Parece-nos que o ter acesso à informação funciona em uma lógica biologicista, escamoteando as condições sociais e de vulnerabilidade destes jovens constituindo uma educação que releva as condições de agência sobre a própria vida. Assim, este tipo de acesso à informação não garante que a prevenção ocorra efetivamente. O discurso preventivo disseminado pelo Estado e acionado enquanto estratégia educativa aciona a instituição escola como local importante para as políticas de controle do Vírus da Imunodeficiência Humana – HIV (sigla em inglês) / Aids e da gravidez na adolescência.

Confirmando a afirmativa acima, na escuta professores/as do Vale do Jiquiriçá/BA sobre o trato pedagógico do tema sexualidade na Educação Física escolar, Dornelles (2013) afirma que os/as docentes somente davam legitimidade à discussão de sexualidade na escola por compreenderem-na como resumida aos debates de prevenção da gravidez e das doenças sexualmente transmissíveis. Assume-se, assim, um perfil educacional de “redução de danos ao promover práticas para a regulação de corpos, considerando a incidência de gravidez indesejada e a possibilidade de doenças sexualmente transmissíveis” (DORNELLES, 2013, p.102). De modo distinto a esta linha discursiva preventiva-biologicista da escola, Jeane Félix (2012) se alia à proposição de que a sexualidade é uma construção social e histórica. A autora acredita que existem múltiplas possibilidades de vivenciar desejos e prazeres, ou seja, existem diversas possibilidades de viver a sexualidade.

É dialogando com esta perspectiva que, a partir da modernidade, irão emergir os discursos classificatórios e definidores, pois o Estado assume estratégias de classificação para organização social. Como instituições reguladoras acionadas pelo estado, as escolas estabelecem seu padrão em diálogo com padrões institucionais e sociais, utilizados como referências normativas para os seus currículos. Normas que efetivamente são estratégias das relações de poder e saber, as quais têm como efeito, portanto, a produção de modos de subjetivação que associam, no caso desta pesquisa, a gravidez na adolescência, as relações de poder generificadas e a jovem mulher como autora responsabilizada normalizando um modo de juventude feminina e associada à maternidade.

Deste modo, implicamos diretamente as relações de gênero e a constituição de um feminino normal com a naturalização do materno, das ações de contracepção para evitar a gravidez e de doenças sexualmente transmissíveis. Deste modo, para discutirmos a produção de uma educação que considere as jovens mulheres grávidas e/ou mães na escola como sujeitos sociais e que consigamos constituir um debate sobre permanência na educação escolar, precisamos acionar a categoria gênero e sua repercussão tanto nas condições de vulnerabilidade para seu exercício político ativo sobre suas vidas (na promoção da saúde) como dissociar o feminino da maternidade como essência biologicista e caminho inequívoco.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

A sociedade, por sua vez, legitima saberes que irão fortalecer a imagem da jovem mulher como a mais importante no processo do cuidar, contribuindo com a construção cultural que não põe na mesma balança a maternidade e a paternidade. Há expectativas muito distintas sobre o exercício do cuidar para jovens mulheres e para jovens homens, destinos distintos selados pela condição reprodutiva de gerar uma criança. Composições socialmente construídas que relativizam a importância da figura paterna no processo e, ainda, de uma paternidade cuidadora dando mais atribuições para a figura da jovem.

Assim, os desafios da educação de jovens mulheres grávidas ou mães são vividos em todo país. Os altos números de repetência e de evasão destas jovens estudantes evidenciam o quão difícil é conciliar os estudos com os cuidados com a família, o trabalho e outros meios sociais nos quais os/as jovens da atualidade estão inseridos. Em uma entrevista cedida ao Jornal da USP, a pesquisadora Carmita Abdo (2017, p.54) afirma que sua pesquisa apontou que “adolescentes brasileiros iniciam a atividade sexual na faixa entre os 13 e 17 anos de idade”. Para a autora estas/estas jovens que iniciam mais cedo a sua vida sexual, muitas vezes, sem prevenção, pois não utilizam métodos de prevenção e/ou contraceptivos. Assim, estão sujeitos às infecções sexualmente transmissíveis e à gravidez, tornando-os/as pais e/ou mães jovens. Para a pesquisadora, é necessário um “maior investimento na educação sexual e em campanhas para divulgar o sexo seguro, alertando para o fato de que a Aids e as outras doenças sexualmente transmissíveis ainda não têm cura” (ABDO, 2017, p.54).

Segundo relatório da Organização Mundial de Saúde, o Brasil tem 68,4 bebês nascidos de mães adolescentes a cada mil meninas de 15 a 19 anos, considerando que as taxas se referem ao último período analisado - entre 2010 e 2015. O relatório ainda sinaliza que o índice brasileiro está acima da média latino-americana, estimada em 65,5, tendo em vista que, no mundo, a média é de 46 nascimentos a cada mil. Sobre isso, a OMS “sugere ainda que se promovam medidas e normas que proíbam o casamento infantil e as uniões precoces antes dos 18 anos” (OMS/OPAS, 2018).

Dagmar Meyer destaca que há centralidade do conhecimento técnico-científico no redimensionamento e ressignificação da relação mãe-filho na cultura contemporânea. Essa centralidade não é recente, na medida em que o posicionamento da ciência como a instância que permite conhecer e explicar o que as coisas são (ou deveriam ser) e como se pode (ou se deve) agir sobre elas para alcançar determinados resultados é um elemento constitutivo do pensamento moderno ocidental. Meyer ainda nomeia esse processo como “politização da maternidade”, que “não é inovadora, mas que atualiza, exacerba, complexifica e multiplica investimentos educativo-assistenciais que têm como foco mulheres mães” (MEYER, 2006, p. 85).

É necessário abrir um “parêntese” para pensarmos como conceito de maternidade é compreendido culturalmente. Meyer, (2005) ao retratar a politização contemporânea da maternidade (relação mãe-filho/a), considerações importantes com base em determinadas sociedades e tempos políticos, para a autora, a maternidade é “fruto dos movimentos e forças sociais que se articulam na contemporaneidade, para produzir práticas discursivas e representações sociais” (MEYER, 2005, p. 96).

Dagmar Meyer destaca que há centralidade do conhecimento técnico-científico no redimensionamento e ressignificação da relação mãe-filho na cultura contemporânea. Essa centralidade não é recente, na medida em que o posicionamento da ciência como a instância que permite conhecer e explicar o que as coisas são (ou deveriam ser) e como se pode (ou se deve) agir sobre elas para alcançar determinados resultados é um elemento constitutivo do pensamento moderno ocidental. Meyer ainda nomeia esse processo como “politização da maternidade”, que “não é inovadora, mas que atualiza, exacerba, complexifica e multiplica investimentos educativo-assistenciais que têm como foco mulheres mães” (MEYER, 2005, p. 85).

O artigo dos/das autores/as Lisandra Espíndula Moreira e Henrique Caetano Nardi (2009), intitulado “*Mãe é tudo igual? Enunciados produzindo maternidade(s) contemporânea(s)*”, contribui:

A politização da maternidade se produz através de redes de poder-saber que configuram práticas de intervenção (políticas e programas, instrumentos diagnósticos, linhas educativas). Essas redes estão atravessadas por diferentes discursos (médico, moral, psicológico, religioso, pedagógico, jurídico) e diferentes processos sociais, econômicos e políticos, sendo, nesse processo, identificadas pela autora quatro forças sociais ao longo do século XX: a racionalidade neoliberal, a globalização, o desenvolvimento tecnocientífico e a multiplicação de sujeitos de direito. (p. 569)

Compreende-se assim que a maternidade, segundo Meyer (2005), é produzida por discursos que social e politicamente são vistos como exigências que a mulher passa a assumir automaticamente ao engravidar. Quando se trata de uma gestação não planejada, os desafios exigem uma atenção maior.

Construir uma revisão não é tarefa simples, nem um caminho rápido no trajeto acadêmico, pois “é necessário uma leitura aprofundada e intensa dos textos que você usará como referência” (SANTOS, 2006). Assim, o mapeamento e seleção das publicações que correspondem ao tema principal desta pesquisa se constituem como método adotado.

Na etapa da busca e primeira sistematização dos dados, utilizamos uma tabela estruturada no Excel, que identificou e descreveu os títulos, autores/as e áreas de atuação das pesquisas. Ao adentrar nas bibliotecas virtuais e portais reconhecidos academicamente, a busca teve centralidade no objeto de pesquisa. Para esta pesquisa, os ambientes de acervo acadêmico utilizados foram:

- ✓ Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Cursos - UFRB
- ✓ SCIELO- ScientificElectronic Library Online
(tradução: Biblioteca Eletrônica Científica Online)
- ✓ Portal de Periódicos da CAPES
- ✓ BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Em todos os ambientes listados acima, foram utilizadas as mesmas palavras/termos de busca: EVASÃO; GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA e ESCOLA. Elencar estas palavras/termos para a busca não foi uma tarefa simples, visto que as palavras carregam significados diversos e uma construção de subjetividade ao/à leitor/a. Outras palavras foram pensadas anteriormente, como MATERNIDADE. Contudo, em uma primeira imersão nas produções com este termo de busca, percebemos que a pesquisa

com a palavra maternidade no lugar de gravidez na adolescência não apresentou muitos trabalhos. Assim, ficou notório que o uso da nomenclatura GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA, nos traria uma maior concentração de trabalhos e produções associadas ao universo escolar, justamente, porque este é o termo que constitui de modo mais efetivo a vida escolar.

Sandra Andrade, Dagmar Meyer e Carlos Barzotto (2019) em um artigo sobre a transversalidade de gênero fundamentam sua pesquisa como uma revisão literária. Este trabalho nos ajudou a pensar como é trabalhar passo-a-passo uma revisão bibliográfica. Contribuiu na compreensão de toda a técnica utilizada para tabulação dos dados e os critérios utilizados para delimitação da pesquisa. De forma didática, o artigo nos apresenta os modos de acesso, busca e organização dos materiais encontrados nas bases virtuais, os quais construíram este artigo analisado e suas nuances a partir de análises de políticas públicas e olhares para a transversalidade do gênero, possibilitando-nos uma melhor compreensão da técnica de revisão de literaturas.

As palavras-chave utilizadas na busca nos deram subsídios para considerar os trabalhos abaixo quantificados. Vale salientar que o Portal de periódicos da CAPES não realiza cruzamento de três ou mais palavras. Assim, foi necessário realizar pesquisas com duas palavras. Os trabalhos listados abaixo foram contemplados com as palavras: *gravidez na adolescência* e *evasão*, visto que a pesquisa com o cruzamento da palavra escola não contemplou maiores possibilidades de pesquisas disponíveis, tampouco relacionados à temática central. Complemento com importância que as pesquisas nos portais foram realizadas entre os dias 11 a 19 de outubro de 2019.

Tabela 2: Trabalhos encontrados considerando os acervos digitais.

	<i>Publicações encontradas</i>	<i>Teses</i>	<i>Dissertações</i>	<i>Periódicos</i>
<i>Scielo</i>	02	-	-	02
<i>BDTD</i>	12	03	09	-
<i>PORTAL UFRB</i>	0	-	-	-
<i>Portal de Periódicos CAPES</i>	31	-	-	31

Fonte: dados da pesquisa.

Após a busca realizada nos portais, iniciou-se um trabalho de leitura dos resumos e seletividade das publicações que realmente se alinhavam ao objeto do nosso estudo. O critério utilizado para seleção partiu das informações disponibilizadas nos resumos que direcionavam ou não os trabalhos e suas

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

discussões dentro do contexto da busca focado na área da educação⁷. A tabela abaixo indica a triagem realizada com os resumos e o volume de publicações selecionado.

Tabela 3: Trabalhos encontrados que dialogam com a pesquisa.

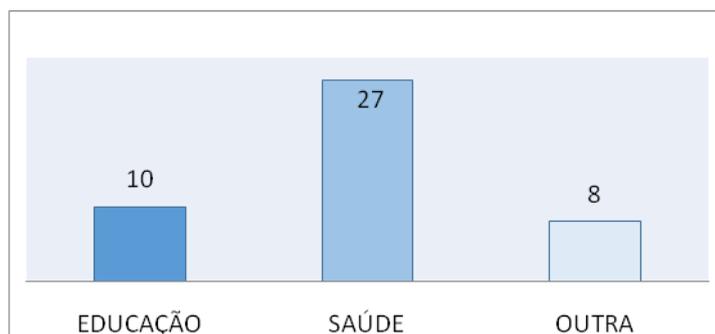
	<i>Publicações Encontradas</i>	<i>Publicações Selecionadas</i>
<i>Scielo</i>	02	-
<i>BDTD</i>	12	06
<i>Portal de Periódicos - CAPES</i>	31	07

Fonte: Dados da pesquisa.

Então, a partir do levantamento demonstrado na Tabela 3, a leitura das bibliografias, nota-se que apenas uma pequena quantidade de trabalhos aborda de modo significativo em seus estudos a gravidez na adolescência preocupando-se com a evasão escolar e anunciando as perspectivas educacionais importantes para as jovens mulheres mães. Em sua maioria, os trabalhos estão envolvidos numa lógica de prevenção da saúde, embasados pelas áreas da saúde, tais como: medicina, enfermagem, psicologia e assistência social. Assim, nosso recorte se constituiu em treze trabalhos que nos ajudam a pensar a jovem mulher e, possivelmente, mãe e suas vulnerabilidades.

É necessário grifar que os critérios de relevância utilizados não desmerecem nem descredibilizam os demais trabalhos. Estes apenas não foram considerados relevantes tendo como observados o alinhamento das três temáticas (gravidez na adolescência, evasão e escola). Ainda nesta busca inicial, já percebemos e pontuamos que esse estudo se constituiu como importante para a observância da necessidade de pesquisas que abordem tais temáticas. Um gráfico demonstra com nitidez o exposto:

Gráfico 01: Número de publicações disponíveis por área de atuação da pesquisa.



Fonte: dados da pesquisa.

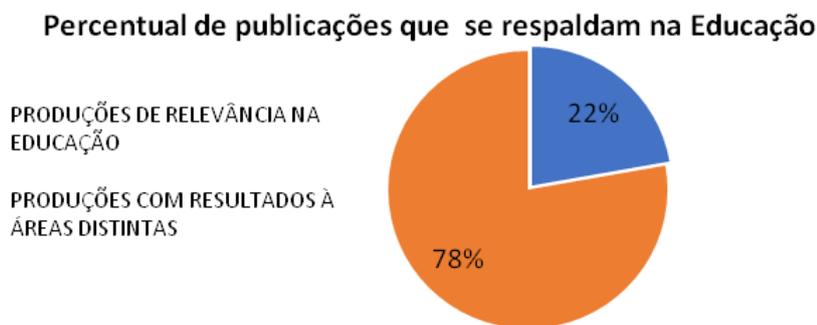
Nota-se que há uma diferença discrepante se pensarmos que estas jovens grávidas estão inseridas no contexto escolar e compõe um grupo social que é visto nas demais áreas e pouco priorizado na educação. Dando continuidade ao processo de triagem, ao ler os resumos dos trabalhos disponíveis,

⁷ A página do Portal UFRB, indicado acima, não contemplou as palavras utilizadas em seu assunto. Vale ressaltar que as pesquisas encontradas na página da Scielo não foram consideradas pertinentes às discussões no campo da educação, assim, não englobavam diretamente as temáticas debatidas nesta pesquisa.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

tendo como filtro uma perspectiva de perceber se os 45 trabalhos encontrados contribuem para o campo da educação, visto que a prioridade aqui demonstrada é compreender como as jovens mulheres grávidas estão inseridas no contexto escolar, tivemos o seguinte percentual de relevância nas publicações:

Gráfico 02: Número percentual de publicações que são direcionadas à Educação.

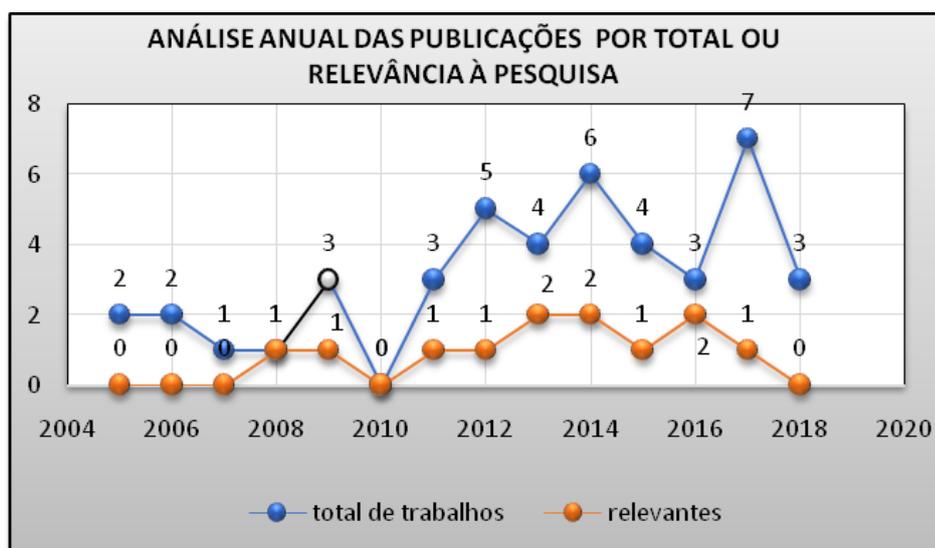


Fonte: dados da pesquisa.

São apenas 22% dos trabalhos, equivalendo a 13 trabalhos, que englobam o que aqui julgamos importante, ou seja, um debate voltado para a área da educação. De modo geral, em sua totalidade, os trabalhos encontrados apontam um direcionamento dos estudos atrelado às práticas do corpo saudável para estas jovens mulheres.

A escola deve estar aberta para as jovens/mulheres/mães e que as suas necessidades sejam compreendidas pelo Estado. O gráfico 03 traz a análise realizada por ano de publicação das pesquisas. É importante frisar que a pesquisa se direcionou a um recorte dos últimos quinze anos, efetivamente, no período de 2004 a 2019.

Gráfico 03: Análise anual das publicações por total ou relevância à pesquisa.



Fonte: dados da pesquisa.

**EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE:
POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES**

Nota-se que dos 45 trabalhos, onde 13 tiveram relevância considerada, o ano de 2017 foi o que maior apresentou publicações com as palavras pesquisadas, com 07 trabalhos, sendo somente um considerado importante para a nossa pesquisa, pois conter as palavras não garante que as temáticas sejam discussões centrais nas pesquisas e/ou articuladas ao campo da educação. A quantidade de trabalhos é consideravelmente baixa, se pensarmos numa margem de 15 anos.

Para maior compreensão dos fundamentos desse trabalho, disponibilizo tabela com os dados das publicações selecionadas apresentando aquelas que tiveram maior relevância para esta pesquisa.

TABELA 04: Relação de publicações consideradas relevantes para a pesquisa.

<i>TÍTULO</i>	<i>AUTORES</i>	<i>FONTE</i>	<i>LOCAL DE PUBLICAÇÃO</i>	<i>TIPO</i>	<i>ANO</i>
<i>Gravidez na adolescência e escolaridade: um estudo em três capitais brasileiras.</i>	Maria da Conceição Chagas de Almeida,	BDTD	UFBA: Programa de pós-graduação em Saúde Coletiva	tese	2008
<i>Mae é tudo igual? Enunciados produzindo maternidade(s) contemporânea(s). (Report)</i>	Lisandra Moreira Espindula; Henrique Caetano Nardi.	CAPES	Rev. Estud. Fem. 2009, vol.17	periódico	2009
<i>Repercussões da gravidez em adolescentes de 10 a 14 anos em contexto de vulnerabilidade social</i>	Rejane de Farias; Carmen OjedaOcampo More,	CAPES	Psicol. Reflex. Crit. vol.25 no.3 Porto Alegre	periódico	2012
<i>Representações sociais da gravidez na adolescência para mães adolescentes</i>	Isabelle Tavares Amorim	BDTD	Universidade Federal de Pernambuco	dissertação	2013
<i>Fatores individuais, sociais e familiares associados à vulnerabilidade de adolescentes à gravidez</i>	Queiroz, Danielle Teixeira	BDTD	Universidade Federal do Ceará.	tese	2013
<i>Expectativas escolares e profissionais de adolescentes grávidas envolvidas com bullying.</i>	Karla Rangel Ribeiro, et al.	CAPES	Acta BiomedicaBrasilien sia	periódico	2014
<i>Representações sociais da maternidade por mulheres adolescentes</i>	Elisângela Lima Araújo	BDTD	Universidade Federal de Pernambuco	disser-tação	2014

**EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE:
POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES**

<i>A reincidência da gravidez na adolescência e a evasão escolar</i>	<u>Iris Teresa Lafuente Avila</u>	<u>BDTD</u>	<u>Universidade Estadual Paulista</u>	disser-tação	2015
<i>Exclusão de adolescentes grávidas em escolas do sul do Brasil: uma análise sobre a educação sexual e suas implicações</i>	Denise Regina Quaresma da Silva,	CAPES	Revista de Estudios Sociales,	periódico	2016
<i>Perfil demográfico, socioeconômico e comportamento sexual de adolescentes grávidas de um município do nordeste brasileiro.</i>	Layla Melize Santos Menezes; et al.	CAPES	Anais 2016: 18ª Semana de Pesquisa da Univ. Tiradentes.	periódico	2016
<i>Maternidade na perspectiva de mães adolescentes</i>	Ivete Maria Munslinger, et at.	CAPES	Rev Bras Promoç Saúde, Fortaleza - Ceará	periódico	2016
<i>A reprovação, evasão e abandono no ensino médio noturno de uma escola estadual do Amazonas</i>	Eliézio Moura de Sousa	BDTD	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	disser-tação	2017
<i>Gravidez na Adolescência: suas implicações na adolescência, na família e na escola.</i>	Lívia Santos Rodrigues; Maria Vanuzia Oliveira Da Silva; Maria Amábia Viana Gomes	CAPES	Revista Educação e Emancipação	periódico	2019

FONTE: Dados da pesquisa.

Dentre os trabalhos listados, alguns dialogaram diretamente com esta pesquisa e foram utilizados como aparato teórico. Estes trabalhos estão relacionados na tabela abaixo (Tabela 05) e contribuirão para compormos argumentos que atendem aos objetivos desta pesquisa.

As publicações dialogam satisfatoriamente com as raízes dessa pesquisa, visto que contribuirão também para a composição das demais seções que dialogam com o ocasionamento da evasão escolar pela gravidez na adolescência e suas implicações.

Tabela 05: Pesquisas utilizadas como aparato teórico.

<i>Mae é tudo igual? Enunciados produzindo maternidade(s) contemporânea(s).</i>	<i>Lisandra Espíndola Moreira; Henrique Caetano Nardi.</i>	CAPES	<i>Rev. Estud. Fem. [online]. 2009, vol.17</i>	<i>periódico</i>	2009
<i>Gravidez na Adolescência: suas implicações na adolescência, na família e na escola.</i>	<i>Lívia Santos Rodrigues; Maria Vanuzia Oliveira Da Silva; Maria Amábia Viana Gomes</i>	CAPES	<i>Revista Educação e Emancipação</i>	<i>periódico</i>	2019
<i>A reincidência da gravidez na adolescência e a evasão escolar</i>	<i>Iris Teresa Lafuente Avila</i>	<u>BDTD</u>	<u>Universidade Estadual Paulista</u>	<i>dissertação</i>	2015

FONTE: Dados da pesquisa.

EVASÃO E MATERNIDADE

A escola é pautada por uma prática social que é a educação, entretanto, suas distâncias com o conceito de vulnerabilidade, também social, são gigantescas. É comum os/as docentes responsabilizarem as jovens mulheres pela gestação e adicionarem às suas vidas o encargo da criança como sendo exclusiva e prioritariamente o papel da mulher. Sobre isso, das pesquisas consideradas alguns/algumas autores/as contribuem:

Um dos trabalhos encontrados foi a dissertação de Iris Teresa Lafuente Ávila (2012), intitulado *A Reincidência da Gravidez na Adolescência e a Evasão Escolar*. Este estudo evidencia quatro adolescentes mulheres que foram atendidas pelo Serviço Público de Psicologia de uma maternidade municipal da cidade de Araraquara – SP/Brasil, no ano de 2012, e os possíveis motivos que levaram a incidência da gravidez na adolescência. Este trabalho foi realizado no âmbito da saúde, mas sua relevância nos faz pensar que a gravidez de jovens possui distintos motivos que estão associados às vulnerabilidades sociais que as mesmas enfrentam:

A maioria das adolescentes era mãe pela primeira vez, mas havia um número considerável de adolescentes que estava vivenciando uma segunda ou terceira gravidez. Meu maior questionamento rodeava a ideia do porquê: o que levaria essa adolescente a engravidar novamente? Por que a repetição da vivência? Qual o motivo da evasão escolar e das dificuldades em retornar à escola? E, sem expectativa educacional, o que será dessa mãe nova? Estas interrogações que se desvelaram aos meus olhos despertaram meu interesse pelo tema e a necessidade de contribuir, de alguma forma, com um trabalho de formiga: a discussão, reflexão e intervenção para esta problemática (2015, p.12).

De modo inicial, apresentamos este trabalho para já afirmar que a perspectiva educativa do trato da sexualidade na escola, apontando a gravidez na adolescência e as doenças sexualmente

transmissíveis, compõe-se de uma perspectiva, em geral, biologicista-informativa que destoa significativamente dos questionamentos apresentados pelas autoras acima. Considerar ou perguntar sobre as condições de vulnerabilidade de jovens mulheres grávidas ou mães significa pensar em aspectos sociais e discutir coletivamente as condições da comunidade escolar de agência política sobre suas vidas em perceptivas educativas consideradas no âmbito da promoção da saúde.

Outro artigo selecionado pelos periódicos de relevância da pesquisa, das autoras Lívia Santos Rodrigues; Maria Vanuzia Oliveira da Silva e Maria Amábia Viana Gomes (2019), de modo preciso, vem ressaltar que:

A gravidez na adolescência é considerada uma das causas de evasão escolar, logo é imprescindível que sejam tomadas providências quanto as questões que envolvem a orientação da adolescente e dos que compõem a gestão escolar, para que de modo eficaz se possa enfrentar o problema da gravidez na adolescência como condição primeira para a redução dos índices da evasão escolar, pois com ela vêm à tona outras consequências, como oportunidade de emprego, prejuízos à vida profissional, baixo nível de perspectiva no futuro melhor, a interrupção dos sonhos e planos próprios da idade e, em alguns casos, adoecimentos como a depressão (p. 231).

Para as autoras, a evasão das jovens mulheres grávidas e/ou mães não pode ter a gravidez somente como causa para o afastamento da escola. As autoras constroem uma narrativa no artigo que evidencia que a evasão “pode ser decorrente do preconceito dos colegas, da falta de apoio da escola e dos amigos, a vergonha pelas mudanças no corpo e por colocar em evidência a vida da adolescente” (p. 232). A presença da jovem mulher grávida ou mãe na escola se constitui junto a alguns desafios como enjoos, mal-estar, consultas periódicas do pré-natal, ou no caso das mães, não ter com quem deixar a criança, seus afazeres domésticos, consultas médicas pelo adoecimento do/a filho/a – situações que contribuem para diminuir a qualidade da frequência, para ausências e, conseqüentemente, para um menor desempenho escolar.

Em meio aos números restritos de produções apontados acima, há certa contradição com a realidade escolar, onde os/as jovens iniciam a sua vida sexual mais cedo, implicando no aumento do índice de infecções sexualmente transmissíveis, bem como da gravidez não planejada. Estes impactarão diretamente na evasão-permanência na escola, principalmente para as jovens mulheres.

A gravidez na juventude leva à evasão escolar da maioria das jovens mulheres grávidas. A gravidez não tem a mesma repercussão na vida dos jovens homens genitores/pais. Junto a isso, se analisarmos as vivências desta gravidez de jovens mulheres articuladas por categorias sociais como classe, raça e regionalidade, certamente teremos composições de vulnerabilidade e experiências distintas narradas que pluralizam a expressão “gravidez na adolescência” – assumida aqui porque é a expressão referência utilizada na produção acadêmica.

Pautar, debater e conversar sobre o tema significa abrir espaço dentro e fora das escolas para o debate sobre as posições sociais de juventude, de gênero, de sexualidade e de condição socioeconômica e racial que constituem as (im)possibilidades de gestão da sexualidade destas mulheres e destes homens jovens no seu contexto mais amplo.

O artigo *Mãe é tudo igual? Enunciados produzindo maternidade(s) contemporânea(s)*, dos/das autores/as Lisandra Moreira e Henrique Caetano Nardi (2009), apresenta a gravidez na adolescência como uma das causas de evasão escolar, sendo

imprescindível que sejam tomadas providências quanto às questões que envolvem a orientação da adolescente e dos que compõem a gestão escolar, para que de modo eficaz se possa enfrentar o problema da gravidez na adolescência como condição primeira para a redução dos índices da evasão escolar, pois com ela vêm à tona outras consequências, como oportunidade de emprego, prejuízos à vida profissional, baixo nível de perspectiva no futuro melhor, a interrupção dos sonhos e planos próprios da idade e, em alguns casos, adoecimentos como a depressão (p. 232).

Para os autores, tudo o que uma jovem que descobre estar grávida não quer ouvir são pré-julgamentos que, em geral, auto responsabilizam estas jovens pela sua proteção e pelo uso de contraceptivos para evitar a gravidez. Além disso, há uma falta de apoio familiar e do parceiro/genitor. “Ela espera ser acolhida e compreendida por todos os que lhe são próximos e, ainda que não a apoiem, que os mesmos pelo menos não a julguem” (MOREIRA, NARDI, 2009. p. 238)

A escola constitui uma rede de formação do sujeito, social e política. Assim, entende-se que a formação está para além do seu diploma escolar. Bandeira (2003) concorda que as políticas e os programas públicos voltados, dentre outras coisas, para a transformação de desigualdades de gênero, deveriam ser distintas de políticas e programas direcionados para mulheres, porque precisam não só considerar, mas acessar “necessariamente, a diversidade dos processos de socialização de homens e mulheres, cujas consequências se fazem presentes, ao longo da vida, nas relações individuais e coletivas” (BANDEIRA, 2003, p. 129).

As jovens mulheres mães também são amparadas legalmente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual garante o direito ao atendimento com sigilo, privacidade e autonomia, além do recebimento de informações sobre saúde sexual e reprodutiva. A mãe jovem também deve ser assistida ao acesso aos programas e às políticas de saúde da mulher e de planejamento reprodutivo e, às gestantes, nutrição adequada, atenção humanizada à gravidez, ao parto e ao puerpério e atendimento pré-natal, perinatal e pós-natal integral no âmbito do Sistema Único de Saúde. (BRASIL, Lei nº 13.257, de 2016).

A realidade da jovem mulher grávida ou mãe da escola pública carrega consigo uma série de vulnerabilidades, algumas já relatadas aqui, bem como a falta de assistência e apoio social. Estas jovens são vistas com o olhar da naturalidade à maternidade, sem levar em consideração os desafios da assunção desta nova identidade – ser grávida ou ser mãe. É esse olhar que deve ser repensado pela escola. O apoio educacional, social e psicológico favorece à permanência na escola e mudança de padrões já legitimados culturalmente que culpabilizam estas jovens pela gravidez e/ou pela condição de mãe jovem. Inclusive, compondo narrativas de desresponsabilização da instituição escolar pela promoção de práticas educativas qualificadas voltadas para maior aprendizagem destas jovens, para a diminuição da evasão delas, visto que, como é dito, se são capazes de engravidar e/ou gerar filhos/as, são responsáveis pelo seu sucesso escolar.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

De acordo com Margareth Aparecida Santini de Almeida (2002), com o aumento da escolaridade, espera-se que as mulheres não sejam apenas boas esposas e mães, mas que também se qualifiquem e apresentem algum tipo de carreira profissional. Para a autora, o papel da escola consiste em:

A escola deve contribuir com a formação sexual dos adolescentes, promover uma educação crítica, que leve à autonomia, ao despertar da responsabilidade, do compromisso, tornando-os capazes de tomar suas decisões e fazer escolhas conscientes, visando prevenir eventuais problemas. Se o sexo já aconteceu, os pais precisam aprender a conduzir a situação de maneira mais tranquila, menos julgadora e preconceituosa. (p. 239).

Entendemos que a escola é uma instituição fundamental no trato de referentes científicos e na formação cidadã crítica e, com relação ao tema desta pesquisa, fundamental também na orientação da comunidade escolar. A educação escolar básica é um direito e deve ser garantido a todos/as.

Será que a escola seria um local adequado para falar sobre sexualidade? A interrupção dos estudos da mãe adolescente teria a ver com recursos ou a ausência deles na escola? Qual prejuízo a evasão escolar poderá trazer para a mãe adolescente, o bebê, família e escola? Cabe uma ampla reflexão e discussão a estas perguntas pelos professores e dos que estão na dianteira das instituições escolares. (ÁVILA, 2015, p. 250)

As jovens mulheres mães, a partir da gestação, assumem atribuições que não podem ser desmerecidas pela sociedade e ocultadas. Sua jornada profissional, educacional e familiar será modificada e, não por isso, o apoio dos agregados é essencial para a sua subsistência e continuidade sem interrupções. Portanto, a escola, os professores e toda comunidade deve compreender que o ser mãe não pode ser visto como instrumento de exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos o tema escolhido de fundamental importância, particularmente em um momento da política brasileira e educacional em que temas relativos aos direitos humanos têm sido secundarizados. Pensar/problematizar as nuances educacionais do gênero e da sexualidade na educação escolarizada para visibilizar as (im)possibilidades de acesso e de permanência dos distintos sujeitos escolares é essencial para pautarmos uma educação efetivamente democrática. Assim, precisamos olhar para os sujeitos escolares como construções sociais que são vulnerabilizados e precisam ser percebidos como tais no contexto escolar.

Concluimos que em nossa revisão literária a evasão escolar de gestantes adolescentes é tema pouco discutido no campo da educação a partir das fontes acadêmicas de busca analisadas. A inexistência de produções abordando políticas de permanência das adolescentes na escola pode estar relacionada às condições de vida e de acesso às políticas básicas destinadas à população jovem, bem como à invisibilidade desta temática no campo acadêmico e nas formações de professores/as.

Propomos uma humilde contribuição para que esse levantamento promova espaços de potência destas discussões no âmbito acadêmico e no âmbito escolar de modo a tanto visibilizar as jovens mulheres grávidas e mães, bem como qualificar o exercício pedagógico escolar com foco na permanência destas jovens no contexto escolar. Tensionamos, assim, a necessidade de políticas de permanência que considerem suas vulnerabilidades.

Em suma, não é possível explorar todas as significações de uma gravidez na adolescência em fase de escolarização. Em uma sociedade heterogênea como a nossa, não se pode considerar gravidez na adolescência como um motivo para a evasão escolar sem considerar as possibilidades vulneráveis sofridas. Esta pesquisa reiterou o valor de possibilitar às mulheres jovens grávidas ou mães o agenciamento de seus desejos, de forma tal que possam ter um projeto de vida, viabilizado via escola.

REFERÊNCIAS

ABDO, Carmita, 03/08/2017. **Adolescentes iniciam vida sexual cada vez mais cedo.** <https://jornal.usp.br/atualidades/adolescentes-iniciam-vida-sexual-cada-vez-mais-cedo/> acesso em: 12/12/2019.

ALMEIDA, Margareth Aparecida Santini de. **Gravidez adolescente: A diversidade das situações.** Revista Brasileira de Estudos de População, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p.197-207, 2002.

ANDRADE, Sandra dos Santos; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; BARZOTTO, Carlos Eduardo. **Transversalidade de gênero em políticas públicas: uma revisão de literatura.** Revista Práxis, 2019.

ÁVILA, A. A. (1998). Socorro, doutor! Atrás da barriga tem gente! São Paulo: Atheneu.

BANDEIRA, L. **O que não estamos conseguindo alterar na questão da violência contra a mulher?** Jornal CFêmea, Brasília (DF) 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos: uma prioridade do governo.** Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas – Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

_____. **LEI Nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância** e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

DORNELLES, Priscila Gomes. **A (hereto)normalização dos corpos em práticas pedagógicas da Educação Física Escolar.** Tese, UFRGS. 2013. MEYER, Dagmar E. Estermann. **A politização contemporânea da maternidade: construindo um argumento.** Niterói, v. 6, n. 1, p. 81-104, 2. sem. 2005.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. **"A politização contemporânea da maternidade: construindo um argumento"**. Revista Gênero, Niterói: NUTEG-EDUFF, v. 6, n. 1, p. 81-104, 2006.

MOREIRA, Lisandra Espíndula; NARDI, Henrique Caetano. **Mãe é tudo igual? Enunciados produzindo maternidade(s) contemporânea(s)** Estudos Feministas, Florianópolis, 17(2): 344, maio-agosto/2009.

OPAS/OMS. Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde. **Relatório Conjunto.** 2018. Brasília. Disponível em:

https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5604:america-latina-e-caribe-tem-a-segunda-taxa-mais-alta-de-gravidez-na-adolescencia-no-mundo&Itemid=820

_____, **América Latina e Caribe têm a segunda taxa mais alta de gravidez na adolescência no mundo.** Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde, 2018.

RODRIGUES, Lívia Santos; SILVA, Maria Vanuzia Oliveira da; GOMES, Maria Amábia Viana. **Gravidez na Adolescência: suas implicações na adolescência, na família e na escola.** Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 12, n. 2, maio/ago. 2019.

SANTOS, Luiz Fernando Amaral dos. **Apostila metodologia da pesquisa científica II.** Faculdade Metodista de Itapeva. ITAPEVA. 2006.

SANTOS, Elis Souza dos; et al. **As adolescentes grávidas e o contexto escolar: o papel dos/as docentes no processo de (re) construção dos projetos de vida.** III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2016.

Eixo IV: Relações étnico-raciais

EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E RELAÇÕES RACIAIS

Daniela Coutinho Barreto

Kleyson Rosário Assis

A partir do trabalho com a Lei 10.639/03, a escola deve abordar, junto a seus educandos, não só a história do período escravocrata e sim apresentar bem como fazer descobrir a diversidade sobre a riqueza do continente africano, os diferentes grupos étnicos existentes, os aspectos culturais, a língua e o próprio histórico das relações raciais no Brasil e suas relações com África. Apesar da importância da promulgação da supracitada Lei, representando assim um avanço na promoção da igualdade, nem sempre conseguimos garantir sua realização de maneira ideal, visto que as escolas ainda adotam os temas étnico-raciais como folclóricos. Realizados nos meses de maio e novembro, com a comemoração de datas históricas como a Abolição da Escravatura e Dia da Consciência Negra, respectivamente, as escolas em sua maioria não fazem uma crítica ao contexto social em que a população negra esteve inserida mesmo com o fim da escravidão e assim, percebemos uma ausência em relação aos estudos sobre as histórias de resistência e do povo negro.

Daí a necessidade de repensarmos esse contexto, compreendendo que as relações étnico raciais merecem atenção devido a forma como foram construídas na sociedade brasileira. Tornar a escola local de debate e tensionamento colabora para a compreensão da realidade social e suas desigualdades, além de incentivar a valorização de saberes diversos que compreendam o conhecimento e modos de vida dos colonizadores ao entender que não são os únicos, contemplando o papel emancipador da escola.

Consideramos que o trabalho com as relações étnico-raciais precisa ser realizado de forma interdisciplinar, perpassando todos os componentes curriculares para que a aprendizagem se dê de forma completa e significativa. A educação interdisciplinar não elimina as disciplinas, ao invés disso as reorganiza para torná-las comunicativas entre si conforme Ivani Fazenda (2008) afirma, ao dizer que não podemos definir a interdisciplinaridade como uma junção de disciplinas, pensando o currículo apenas na “formatação de sua grade[...]. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores.” (FAZENDA, 2008, p. 17).

Para Fazenda (2008), o conceito de interdisciplinaridade encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina e não significa deixar de considerar a existência das suas diferentes apresentações. Dessa forma, não podemos negar a evolução do conhecimento e sua história. A autora ainda aponta que falar de interdisciplinaridade no âmbito escolar, curricular, pedagógica ou didática requer uma profunda imersão nos conceitos de escola, currículo ou didática e das potencialidades e talentos dos saberes de todos esses envolvidos no processo.

Ivani Fazenda (2008) afirma, ainda, que os contextos sociais, econômicos e políticos, dentre eles a instituição escola, quando relacionados as questões étnico-raciais, nos colocam amarras que tornam a prática interdisciplinar um grande desafio. A interdisciplinaridade, portanto, convive com a diferença, com a impotência, com a hegemonia e com o poder e dá um salto de possibilidades, agindo nas brechas. Logo, consideramos que a prática interdisciplinar seria a melhor forma para garantia de um currículo que contemple as questões étnico-raciais. Podemos, também, considerar fundamental a reorganização do currículo para a garantia da mudança que é uma necessidade da sociedade há muito tempo e parafraseando Gomes (2012), a construção de uma educação antirracista provoca uma quebra epistemológica e curricular, na medida que cobra e tenciona o falar sobre as questões raciais na escola.

Para que as questões raciais sejam sempre colocadas diante das práticas educativas de professores atuantes e de futuros professores, devemos tencionar se elas estão presentes na escola e se colaboram ou não para a construção de uma autoimagem positiva das crianças negras. Entendemos assim, o compromisso da escola de mudar a realidade ao colaborar para um mundo melhor e para isso, é imprescindível que a escola, assim como seu corpo docente, esteja comprometida com a preparação de um trabalho que tenha em suas bases o respeito mútuo entre todos, que reconheça a existência do racismo, não adotando em sua prática o silenciamento. Dessa forma, o trabalho com a história e cultura afro-brasileira permitirá as crianças negras a se encontrarem no ambiente escolar, tendo assim oportunidade de construir sua identidade de forma positiva.

Compreendemos que, a partir da Lei Federal 10.639/03, a escola assume o compromisso de mudar a realidade através de seu currículo e do trabalho realizado diariamente. Por isso nos propusemos nesse livro compreender o papel do professor diante das relações raciais na Educação Infantil e Séries Iniciais nos trabalhos apresentados no GT 21 da Anped (2012-2017) intitulado: “Educação e Relação Étnico-Raciais”. Utilizamos descritores, definidos após as leituras realizadas para a pesquisa, selecionamos algumas palavras e termos que relacionam Relações Raciais e a prática docente sendo eles: questões/relações raciais e étnico-raciais, afirmação/ações afirmativas, identidade negra e afro-brasileira, escola quilombola, educação escolar quilombola, Lei 10.639, cultura negra, preconceito racial, racismo, escola e cotidiano escolar.

PROFESSORES E RELAÇÕES RACIAIS NO GT 21 DA ANPED (2012-2017)

Após o levantamento dos trabalhos no GT 21 da Anped, nas reuniões 35º, 36º, 37º e 38º, tabulamos os artigos encontrados e fizemos a leitura, inicialmente, dos resumos e, posteriormente, dos trabalhos que colaborariam para o alcance de nossos objetivos. Logo, ressalvamos que apenas citaremos no texto aqueles que abordam o papel das práticas docentes diante a temática.

Dos trabalhos encontrados, refletiremos a partir das discussões de três deles e suas abordagens sobre o papel das práticas docentes diante as relações raciais. Logo, apontaremos os objetivos, metodologia e alguns dos resultados das pesquisas.

O primeiro trabalho encontrado foi intitulado “*A educação para a diversidade e a questão étnico-racial: apontamentos para a análise de práticas em curso*”, de Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho ambos da UFPA. O trabalho aborda sobre as práticas adotadas por escolas da Região Norte com relação a Cultura Afro-Brasileira, à História da África e à História dos Povos Indígenas, com o objetivo de criar um quadro das práticas pedagógicas elaboradas a partir da Lei 10.639/03. Com isso, foram analisadas seis escolas, de quatro estados da Região Norte, que apresentam percursos similares nos processos de aplicação dos dispositivos legais educacionais.

Segundo os autores, as escolas apresentaram alguns pontos semelhantes e um deles é de iniciativa de aplicação da lei, como apontam ao dizer que “em metade das escolas, aliás, os professores se anteciparam à lei, e instituíram projetos educativos voltados para a educação para as relações étnico-raciais, antes de a lei ter sido formulada.” (COELHO; COELHO, 2012, p. 04). Os autores apontam, nos seis casos estudados, que foi a partir do interesse de professores que surgiu o desejo para a concretização dos projetos, pontuam também que o pertencimento racial determinou a participação dos envolvidos nos projetos em que “mais que a introdução de novos conteúdos, foi a valorização da herança africana, sobretudo, o que conformou as primeiras iniciativas.” (COELHO; COELHO, 2012, p. 04). Os autores apontam, ainda, que os projetos foram fundamentados com base nas noções dos professores que os promoviam sobre África e a cultura afro-brasileira.

Coelho e Coelho (2012) afirmam que dentre os projetos analisados, as deficiências encontradas reiteram os problemas relacionados a formação dos professores sobre a temática. Os autores apontam que “as dificuldades que professores, especialmente, enfrentam para o trato com os conteúdos introduzidos pela legislação decorrem, em larga medida, do fato de que tais conteúdos estiveram ausentes de sua formação.” (2012, p.08) Assim indicam que a lacuna nos processos formativos dos profissionais acontece devido as disciplinas como História da África e Literatura Africana terem sido incorporadas aos currículos das licenciaturas muito recentemente, evidenciando a dificuldade do trabalho com a temática devido à ausência de um saber teórico e prático em relação a transformação do conteúdo acadêmico para saber escolar. (COELHO; COELHO, 2012)

Os autores finalizam o trabalho refletindo sobre os resultados e apontam como uma proposta de caminho, para a efetiva contemplação do que a lei estabelece, a necessidade de concretizar as questões étnico-raciais através de um trato pedagógico. Com isso, os projetos realizados pelas escolas pesquisadas não são considerados menos importantes, porém é preciso contemplar a legislação através também do saber teórico e da formação desses profissionais.

O segundo trabalho encontrado é intitulado “*Mini comunidade Obá Biyi: Escolarização e educação aliadas à afirmação identitária afro-brasileira*”, de Thiago dos Santos Molina. O artigo resulta de uma pesquisa ocorrida entre anos de 2008 e 2011, que tem como objetivos: investigar as bases teóricas e práticas escolares de pedagogias estruturadas a partir das ressignificações e recriações culturais negras na diáspora e discutir a relação entre cultura do educando e cultura escolar presente

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

nessas propostas. A princípio, o foco da pesquisa era o Projeto Político Pedagógico (PPP) *IrêAyó* (Caminho da Alegria, em iorubá), elaborado por Vanda Machado, há 13 anos, implantado pela instituição Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos em Salvador-BA, o qual transformou-se em prática educativa escolar no cotidiano dessa instituição. Durante as pesquisas, o autor encontrou documentos que apontaram o funcionamento da instituição entre os anos de 1978 e 1986 no local que funciona a escola atualmente, dentro do terreiro de candomblé Ilê Axé Opô Afonja, chamada de Mini Comunidade Obá Biyi. Apelidada pelo autor de “Mini”, a Comunidade Obá Biyi foi um projeto piloto envolvendo educação escolar na comunidade do Afonjá com objetivo de complementar o ensino da escola, com base em uma proposta de “educação pluricultural”. O autor pontua que os coordenadores ousaram propor uma linguagem pedagógica descentrada da ideologia da escrita, estruturando-se, assim, uma pedagogia a partir de dramatizações de contos afro-brasileiros adaptados por Mestre Didi.

O autor considerou que a presença da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar seria um fator relevante para o processo de escolarização de crianças negras e após a sua realização percebeu que não seria apenas um fator relevante, mas um “fundamento” observando a emergência de uma outra cultura escolar. O autor aponta que a transformação curricular modifica os conteúdos pedagógicos, assim como as práticas de ensino e o próprio entendimento das noções de escola.

Molina conta que a “Mini” surgiu nos anos de 1970, no Ilê Axé Opô Afonjá, quando questionadas por Mestre Didi e sua esposa, Juana dos Santos, as crianças afirmaram que não iam a escola pois não gostavam delas lá. O casal tinha uma formação intelectual privilegiada, realizaram viagens à África, fazendo pesquisas sobre a religião nagô e seus desdobramentos na diáspora, além de diversas comunicações em colóquios internacionais da UNESCO e outros, que lhes deu oportunidades de circular entre intelectuais negros africanos e americanos.

O autor pontua que a instituição passou por conflitos durante a sua existência, enquanto seus fundadores tentavam colocar em prática da melhor forma possível o projeto educativo referenciado em valores civilizatórios africano-brasileiros, as professoras enviadas pela prefeitura agiam pautadas nos padrões pedagógicos eurocêntricos. As crianças se recusam a seguir as professoras por estarem acostumadas com o convívio já construído, o que provocou uma situação de confronto ocasionando até demissões de professoras que não aceitavam ter sua autoridade “diminuída”.

Os conflitos se deram pelo choque entre as “epistemes” afro-brasileiras em relação as bases eurocêntricas, como consequência do rompimento da concepção de escolarização das professoras que tiveram uma formação eurocêntrica que as condicionavam a tentar disciplinar as crianças, se tornando resistentes à alteridade da comunidade. Segundo Molina (2012), “apesar dos conflitos entre epistemes, concepções de escolarização e da resistência à alteridade, a Mini Comunidade Obá Biyi constitui-se um exemplo de busca do que hoje podemos chamar de ‘ensino culturalmente relevante’”. (MOLINA, 2012, p. 11).

O artigo intitulado “*A-ian-madê?* Processo educacional de crianças quilombolas na escola da cidade”, com autoria de Mille Caroline Rodrigues Fernandes do PPGEDUC da UNEB, foi resultado de

uma pesquisa em uma escola localizada no Baixo-sul baiano, com o objetivo de estabelecer um olhar especial sobre a educação naquele ambiente escolar, com o foco em (re) pensar as relações étnico-raciais no espaço escolar, tensionando questões que foram historicamente silenciadas nos vários aspectos da escola, sobretudo no currículo.

A autora pontua sobre os processos educacionais que ocorrem na escola do quilombo de Boitaraca, analisando a proposta pedagógica pensada pela professora filha dessa comunidade. A proposta reúne princípios, valores, visão de mundo, modos de sociabilidade, linguagens pertencentes a cultura afro-brasileira, a história oral, a memória, a ancestralidade, as vivências cotidianas, histórias críticas de combate e de luta, bem como atuam como suporte no processo de ensino-aprendizagem. A proposta recria caminhos didático-pedagógicos possibilitando uma visão de mundo que rompe as cercas de um currículo. A autora também busca compreender as dificuldades encontradas pelas crianças e jovens do quilombo Boitaraca com o deslocamento até a cidade para estudar, trajetória que carrega grandes tensões, causadas por preconceitos, discriminações e pela distância do saber posto pela escola e o aprendizado na comunidade.

Fernandes (2012) aborda em seu trabalho sobre a necessidade de superar a crença no poder absoluto de uma cultura dominante em selecionar, percebendo a escola e o currículo como possibilidade de transgressão e está aí a relevância do envolvimento da comunidade na construção curricular. A professora recria os conteúdos com base na realidade da escola, a partir das vivências da comunidade, compreendendo o currículo como uma organização que se propõe a agir, sentir, falar, ver e perceber o mundo, o “eu” e o “outro”, entendendo a educação como espaço de luta contra a cultura dominante.

Nesse processo, construir uma proposta pedagógica que contemple as particularidades de uma comunidade é um exercício que surge da práxis, sua essência está vinculada ao ato de criar, o professor ou professora estabelece uma relação entre si, o espaço e a comunidade, construindo conhecimentos agregadores de saberes sociais e saberes científicos, a junção dos saberes promove uma educação que não anula determinada episteme dando evidência a uma outra historicamente dominante.

O primeiro trabalho foi intitulado “*Relações étnico-raciais e educação infantil: Ouvindo crianças e adultos*” tendo como autoras Lucineide Nunes Soares e Santuza Amorim da Silva da UEMG. A pesquisa estabelece diálogos com as relações raciais e a educação infantil ao investigar as práticas educativas, relacionadas a essa questão, de uma escola pública no município de Teófilo Otoni- MG.

Os resultados da investigação apontam para pistas de como as relações étnico-raciais aparecem na escola pesquisada e de como as crianças negras e brancas vêm configurando suas identidades. As autoras acreditam que o fortalecimento de políticas contribui para a implementação de um currículo, além disso o trabalho com a temática de forma enraizada na escola pesquisada e em demais escolas, perpassa ainda a valorização do trabalho docente, assim como, a oferta de condições, infraestrutura, materiais, formação sistemática e constante que contemple os aspectos técnicos e também os políticos/culturais.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

No artigo intitulado “*Educação e cultura negra: fortalecimento de identidades e de direitos*”, escrito por Leunice Martins de Oliveira da Faculdade de Educação - FAGED/ PUC-RS, há o objetivo de contribuir no desenvolvimento da formação docente a partir da reflexão sobre a construção das identidades infantis na recepção da produção cultural afro-brasileira. O trabalho teve como percurso metodológico estudos bibliográficos sobre culturas, culturas afro-brasileiras, identidades, diferenças, infâncias, educação e educomunicação. Trata-se de um estudo empírico, de cunho qualitativo, realizado em três escolas da rede pública municipal tomando como unidade de análise, professores e crianças receptoras de televisão, utilizando como instrumento a entrevista. A autora aponta que no contexto escolar as relações culturais são determinantes na construção das identidades das crianças e dessa forma toda escola deve estar envolvida nesse processo, transformando em um cenário de afirmação identitária.

O papel do professor diante tal realidade é de mediar esse processo, colaborando para que as crianças reorganizem suas formas de pensamento em relação as questões étnico-raciais. Ao educador cabe oferecer elementos positivos com os quais as crianças negras possam se identificar e possibilitar o reconhecimento sociocultural negro e dos valores da cultura africana e afro-brasileira, como sinônimos de positividade. A abordagem de forma apropriada da cultura negra, nos espaços de formação, utilizando a televisão como um recurso didático-pedagógico, contribui efetivamente para a afirmação da identidade da criança negra e para que todos aprendam a apreciar a diversidade entre povos e culturas, considerando como fonte de riqueza o diálogo estabelecido com as diferenças.

Nos anais da 37ª reunião nacional da Anped, o primeiro artigo que iremos comentar é intitulado “*Construção de concepções étnico-raciais africanas em sala de aula*”, de autoria de Elizângela Áreas Ferreira de Almeida e Marília Eliane Giachetto Saravali ambas da UNESP, campus de Marília. O trabalho propõe repensar as teorias e metodologias de ensino que contemple a diversidade cultural e das relações étnico-raciais, bem como possam fundamentar e direcionar as práticas educacionais e com isso, trabalhar em reflexões a partir de uma pesquisa-ação, em que foi realizada uma intervenção objetivando a construção/concepções de valores étnico-raciais a partir da literatura infanto-juvenil.

Mesmo com a presença de materiais de apoio para o trabalho na escola, existe algum empecilho que impede a real implementação da Lei 10.639 de forma inter ou transdisciplinar, sendo eles:

[...] a formação inicial e continuada dos professores que, muitas vezes, alegam não estar preparados para abordarem temas de diferentes áreas do conhecimento; a própria maneira como o currículo escolar está organizado, vislumbrando um professor por disciplina e não professores por áreas mais abrangentes de conhecimentos; a falta de entrosamento e planejamento da equipe escolar, no que tange a ações pedagógicas envolvendo temas que dialogam entre si; e, sobretudo, a ausência de métodos teoricamente fundamentados que possam subsidiar e direcionar a prática pedagógica. (ALMEIDA; SARAVALI, 2015, p. 5)

Logo, apontam para a necessidade de novas ações educativas para o direcionamento mais preciso ao fortalecer as ações pedagógicas voltadas a questão da diversidade étnico-racial, de forma mais coerente e eficaz. As autoras são professoras de Língua Portuguesa da rede de ensino público do estado de São Paulo e afirmam que tiveram oportunidade, através de materiais do Ministério da

Educação e Cultura (MEC), de propor efetivar ações como, por exemplo, o caso da pesquisa em que utilizaram histórias recebidas na escola, enviadas pelo MEC.

O trabalho foi realizado com histórias de origens africanas e afro-brasileiras, escritas por autores africanos e afrodescendentes que abordam verdades históricas e culturais de seu povo, bem como os valores sociais e civilizatórios. O trabalho completo do qual este artigo se origina corresponde a uma pesquisa realizada com 28 sujeitos com faixa etária entre 12 e 14 anos. As autoras ao final do trabalho refletem sobre a possibilidade de utilizar materiais presentes no ambiente escolar e nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, utilizando também do que é abordado nos PCNs e no currículo escolar permitindo a relação do trabalho com a leitura e produção de diferentes modalidades e gêneros textuais para se desenvolver práticas educativas que levam à construção de novas ideias, crenças e valores étnico-raciais entre os alunos. Apontam, assim, a literatura como um dos caminhos a ser explorado na construção de novas concepções de mundo e formação de valores.

O artigo intitulado “*Práticas do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em Escolas Públicas do Acre*”, de Andrio Alves Gatinho, da UFBA, publicado nos anais da 38ª Reunião da Anped, aborda sobre educação e relações raciais e versa sobre as práticas do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (EHCAA) em escolas públicas de Rio Branco-AC.

A pesquisa realizada pelo autor do artigo é de cunho qualitativo, tendo como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental e a realização de grupos focais com professores e gestores de quatro escolas e conta, ainda, com técnicos e gestores da Secretaria de Educação. Gatinho (2017) aponta que as ações curriculares são objeto de disputa por espaço e tempo na programação escolar e na escola e com isso, é importante evidenciar que a forma de organização do currículo é feita para atender os objetivos postos pelas avaliações, bem como as relações de poder produzidas no ambiente escolar. O autor aponta também que as ações relacionadas ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas investigadas, consistem em produto de diferentes influências que evidenciam a luta do campo escolar e seus atores pela definição de suas prioridades.

Através da pesquisa, o autor afirma que a escolha dos conteúdos de Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como o trabalho com a temática, revelam uma perspectiva eurocêntrica que determinou o planejamento e o olhar dos professores. O continente africano que está presente nos currículos e nas escolas é despolidizado e folclorizado, considerando apenas os aspectos religiosos sem articulação com as construções dos movimentos negros e de estudiosos sobre África, baseado em conhecimento científico legitimado nas academias.

Os professores participantes da pesquisa parecem indiferentes ao período escravista no Brasil e os planejamentos realizados por eles indicam que não se tem ensinado a história da escravização das populações negras pela abordagem de situações de resistência à escravidão e que se mantém uma linha tradicional de explicação sobre essa fase da História brasileira, contribuindo para a manutenção de um imaginário do período da escravidão. Portanto, o texto traz importantes reflexões sobre as complexas

relações sociais que permeiam o currículo escolar e demonstram evidentemente a disputa pelo poder simbólico, central na dinâmica educacional estudada.

CAMINHOS QUE APONTAM PARA OUTRAS PEDAGOGIAS

As pesquisas apresentadas neste texto apontam para a necessidade de pensarmos pedagogias que contemplem as necessidades das escolas de romper com o currículo colonizado, que colabora para a manutenção de corpos dóceis que naturalizam a folclorização das temáticas raciais no chão da escola. No material da Secad (Brasil, 2005), comentado anteriormente, Nilma Lino Gomes aponta que a expectativa do movimento negro e dos que se posicionam contra o racismo e a favor da luta antirracista é “construir um país que, de fato, apresente e crie condições dignas de vida e oportunidades iguais para toda a sociedade, principalmente para os grupos sociais e étnico-raciais que vivem um histórico comprovado de discriminação e exclusão” (Gomes, 2005, p.59), corroborando assim com os pontos citados por Cavalleiro. Assim, podemos entender tais características como essenciais para a manutenção dos debates sobre a mudança da escola e a emergência de uma educação antirracista.

Nilma Lino Gomes (2012) afirma, que a construção de uma educação antirracista foi proposta pela mudança da legislação com a lei 10 639/03, abrindo caminhos para uma “ruptura epistemológica e curricular”:

[...]na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. (GOMES, 2012, p. 105)

A autora aponta que a mudança curricular proposta com a implementação da lei e a introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afrobrasileiras nas escolas da educação básica, exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros, mudanças de representação e de práticas, questionamentos sobre os lugares de poder e indagações a respeito das relações entre direitos e privilégios na sociedade e na escola (GOMES, 2012).

Nilma Gomes (2012) aponta, ainda, que a tarefa de descolonizar os currículos é um desafio que surge da alteração da LDB, pela Lei nº 10.639/03, desafio amplamente denunciado de romper com o caráter conteudista dos currículos, estabelecer o seu diálogo com a escola e a realidade social, de formar professores e professoras sobre a existência de culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012).

A autora considera que o aumento da força das culturas negadas e silenciadas vem sendo somado no decorrer dos anos nesse processo e com isso, “os ditos excluídos começam a reagir de formas diferentes: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede”. (GOMES, 2012, p.102). Essa rede atinge as escolas, as universidades, os campos de produção do conhecimento, os

currículos, os sujeitos e suas práticas, fazendo mudanças e renovando as ações pedagógicas, tornando o currículo espaço de disputa.

Caminhando em passos semelhantes ao de Oliveira e Candau (2010), propõem a pedagogia decolonial no Brasil, afirmando que o movimento requer a superação de padrões epistemológicos, uma luta decolonial por poder e saber, uma disputa epistêmica no campo educacional e político. Lutas que são caracterizadas como “projeto de existência e de vida”.

Abramovicz, Rodrigues e Cruz (2013) questionam os leitores sobre uma proposta de educação que não esteja presa a forma dominante “homem-branco-heterossexual-cristão”. Logo, definem quatro pontos de iniciação onde as mudanças precisam começar a acontecer 1 - Linguagem: A linguagem que nos faz ocupar certos lugares: homem-mulher / mestre-aluno / direita-esquerda. 2 - Dispositivos de poder: A escola ensina desde muito cedo a obediência às hierarquias. 3 - Tecnologia capitalista: A iniciação do consumo acontece bem cedo, o consumo de imagens, do belo, do padrão. 4 - Heteronormatividade: Outra realidade que não a heterossexual no ambiente escolar é invisível e silenciada (ABRAMOVICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2013).

Segundo as autoras, quando objetivamos mudar as relações no âmbito escolar necessitamos mudar todo o caráter destas iniciações citadas, pontuando não ser uma tarefa fácil. A mudança deverá acontecer primeiramente em nós mesmos e se continuarmos a nada fazer, estamos ensinando o “padrão” e a “normalidade”.

Na realidade precisamos de uma pedagogia do intolerável. Temos assistido passivamente um processo de aniquilamento sutil e despótico das diferenças: seja sexual, racial, étnico, estético, entre outras, ao mesmo tempo em que há uma resistência cotidiana a esta processualidade de submetimento realizada por pessoas ou coletivos sociais excluídos, a pedagogia do intolerável não é a monumentalização da tragédia, do miserabilismo ou da vitimização. Nada tem a ver com isto. É a afirmação absoluta da vida, resistência do poder da vida contra o poder sobre a vida, resistência inabalável ao aniquilamento e a uma vida não fascista que se faz a toda hora e todo dia e por cada um. (ABRAMOVICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2013, p. 96)

A pedagogia do intolerável seria também uma resposta as questões que sugerem a emergência da mudança das práticas na escola. Logo seguimos à procura, na tentativa e resistindo, pela quebra do padrão colonizador na educação.

Após as reflexões sobre a emergência da mudança nos currículos educacionais, pretendemos fazer algumas reflexões sobre a importância do professor e suas práticas diante as questões raciais. Após identificar, os trabalhos apresentados no GT 21 da Anped, entre os anos 2012 e 2017, que fazem relação entre questões raciais e o papel do professor (os trabalhos foram listados na Introdução), analisamos os relatos sobre as práticas dos professores, seus discursos e relatos trazidos em algumas das pesquisas, observando também a relação entre a formação de professores e suas práticas diante as relações raciais. Logo, na sessão seguinte trataremos algumas das pesquisas dos anais da Anped, que tencionam sobre o papel do professor e sua função para a mudança estrutural dos currículos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das leituras realizadas, percebemos que existe um forte grupo de professores, pesquisadores, estudantes e ativistas comprometidos com os estudos sobre relações étnico-raciais e educação. Percebemos lutas diárias e estudos que permeiam todos os níveis escolares, buscando uma educação que contemple as diferenças, não somente étnicas e raciais, mas também de gênero e sociais, na tentativa de garantir a presença de discursões sobre a temática desde a Educação Infantil até a pós-graduação.

Dessa forma, identificamos vinte trabalhos, apresentados no GT 21 da Anped entre os anos 2012 e 2017, que fazem relação entre questões raciais e o papel do professor nas escolas que atuam. Utilizando os descritores questões/relações raciais e étnico raciais; afirmação/ações afirmativas; identidade negra e afro-brasileira; escola quilombola; educação escolar quilombola; Lei 10.639; cultura negra; preconceito racial; racismo; escola e cotidiano escolar.

Após a leitura dos relatos sobre as práticas dos professores e seus discursos sobre as relações raciais e da relação entre a formação de professores e suas práticas diante as relações raciais, selecionamos algumas pesquisas em que foi possível percebermos como essas relações aparecem nas pesquisas.

As pesquisas trazem em seus resultados informações que envolvem a antecipação dos professores em relação as gestões municipais e estaduais com a criação de projetos educativos voltados para a educação e para as relações étnico-raciais, até mesmo antes de a lei 10.639 ter sido formulada. Logo, apontam a importância do interesse e dedicação dos professores, o que colaborou para a concretização dos projetos. As pesquisas pontuam também que o pertencimento racial vem determinando a participação dos envolvidos na luta pela garantia dos debates sobre a temática nas escolas.

Podemos considerar, a partir dessas reflexões, a importância da presença de professores que fazem parte do movimento negro nas escola, sabemos que a partir das experiências vivenciadas nesses espaços de lutas e construção de conhecimento a escola e o campo educacional ganham e o professor continua sendo um corpo de resistência na sala de aula e nos currículos escolares, o que é abordado por Nilma Lino Gomes (2017) no livro *O movimento negro educador*, ao apresentar o percurso de atuação do movimento negro enquanto ator político, com um papel central na garantia de um educativo emancipatório.

A partir das leituras podemos observar também as dificuldades que professores enfrentam para o trato com os conteúdos introduzidos pela lei 10.639 decorrente da ausência dos conteúdos na sua formação. Disciplinas como História da África e Literatura Africana só muito recentemente foram incorporadas aos currículos dos cursos de licenciatura e esse conhecimento para alguns demandas do interesse de procurar leituras que venham fundamentar sua prática. A formação é citada diversas vezes

nas pesquisas, bem como a necessidade de aprofundar os estudos para a garantia de um trabalho fundamentado teoricamente.

Uma das pesquisas apresenta a realidade de uma instituição que passou por conflitos durante a sua existência, enquanto seus fundadores tentavam colocar em prática da melhor forma possível o projeto educativo referenciado em valores civilizatórios africano-brasileiros, as professoras enviadas pela prefeitura agiam pautadas nos padrões pedagógicos eurocêntricos e não aceitavam ter sua autoridade “diminuída” (MOLINA, 2012) Os trabalhos, em sua maioria, apontam para a necessidade de superação de um conhecimento e cultura dominante nos currículos escolares, percebendo o currículo como possibilidade de transgressão. Logo, percebemos a necessidade de (re) construir propostas pedagógicas que contemplem as necessidades das escolas, de suas comunidades e dos alunos.

Os professores são parte fundamental nesse processo, sua práxis é o ato de criar e recriar, ensinar e aprender ao reconhecer o currículo como espaço de poder e atuação política. Após a construção deste trabalho, acreditamos ainda mais na emergência de outras pedagogias que venham a somar com aquelas consideradas antirracista, decolonial e intolerável.

REFERENCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. Contemporânea – **Revista de Sociologia UFSCar**. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.

BRASIL. **Educação Antirracista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: BRASIL. **Educação Antirracista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: educação e poder: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação Antirracista: Compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane et al. **Racismo e anti-racismo na educação**: Repensando nossa escola. 5. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

COELHO. Wilma de Nazaré Baía. COELHO. Mauro Cezar. **A educação para a diversidade e a questão étnico-racial**: Apontamentos para a análise de práticas em curso. In: 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Porto de Galinhas: 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT21%20Trabalhos/GT21-1302_int.pdf Acesso em: 26 de jul. de 2019.

FAZENDA, Ivani Catarina A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. A-ian-madê? Processo educacional de crianças quilombolas na escola da cidade. In: **Anais da 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Porto de Galinhas: 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT21%20Trabalhos/GT21-2540_int.pdf Acesso em: 26 de jul. de 2019.

GATINHO, Andrio Alves. Práticas do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em escolas públicas do acre. In: **Anais da 38ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e**

Pesquisa em Educação. São Luís: 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_524.pdf. Acesso em: 27 de jul. de 2019.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03.** Brasília, MEC, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra.** Aletria: Revista de Estudos de Literatura, 2002, 9: 38-47.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação E Descolonização Dos Currículos. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador.** Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

MOLINA, Thiago dos Santos. Mini comunidade Obá Biyi: escolarização e educação aliadas à afirmação identitária afro-brasileira. In: **Anais da 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Porto de Galinhas: 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT21%20Trabalhos/GT21-2326_int.pdf Acesso em: 26 de jul. de 2019.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas:** a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009.

SOARES, Lucineide Nunes. SILVA, Santuza Amorim da. Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos. In: **Anais da 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Goiânia: 2013 Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_3215_texto.pdf Acesso em: 27 de jul. de 2019.

POR UMA EDUCAÇÃO AFROFUTURISTA

Esdras Oliveira de Souza

Kleyson Rosário Assis

Este capítulo se propõe a debater as relações raciais no processo de escolarização de pessoas pretas e suas implicações. Sendo assim, abordaremos os efeitos psicossociais do racismo na trajetória escolar dessas pessoas e como o pensamento afrofuturista pode ser utilizado como um dispositivo na luta por uma (re) educação antirracista, inclusiva e igualitária. Partimos do pressuposto de que, no Brasil, o modelo de escolarização é baseado numa estrutura de supremacia racial branca, o que tem gerado um processo de silenciamento e destituição da legitimidade de outras formas de conhecimento. Essa estrutura racista tem comprometido a trajetória escolar e, posteriormente, a vida adulta das pessoas pretas. Qual seja, o futuro. É nesse sentido que nos propomos a pensar uma educação afrofuturista que recorre a uma perspectiva interdisciplinar sobre os processos de ensino e aprendizagem pautada no compartilhamento de diretrizes.

As diretrizes que envolvem a educação formal brasileira, desde o período colonial, foram elaboradas para atender aos interesses das elites brancas deste país. Uma das consequências desse processo foi a intensificação da disparidade educacional, política e financeira entre negros e não negros. Ressalte-se, que houve uma série de avanços teóricos e legislativos que aconteceram no cenário educacional brasileiro, principalmente após 1994, ano da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e com a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que visam preencher as lacunas existentes na escolarização das pessoas negras e indígenas, assim como o reconhecimento político e científico que os mesmos tiveram na formação da identidade brasileira. Contudo, os processos educacionais nas instituições formais de ensino ainda são carregados de incongruências e de uma urgente necessidade de descolonização curricular e pedagógica (GOMES, 2012).

Com o domínio dos meios de produção e divulgação do conhecimento, a supremacia branca construiu os currículos escolares dando um lugar de destaque às suas contribuições à humanidade e, em contraste, ofuscou as contribuições dos outros povos. Dessa forma, como critica a professora Nilma Lino Gomes (2012), as escolas e universidades brasileiras foram se constituindo com base em currículos colonialistas e segregadores que supervalorizavam as produções branco-europeias, colocando o continente europeu como centro do conhecimento histórico-mundial e marginalizando, conseqüentemente, as contribuições dos demais povos, principalmente o povo africano e indígena, no caso do Brasil, relegando esses povos a uma parte subalterna na história. A consequência mais imediata disso é a defasagem na bagagem de conhecimentos que os/as estudantes negras e negros trazem sobre si, seu passado e o legado positivo do seu povo (SILVA, 2007). Assim como nos períodos de colonização

e escravização dos povos africanos e indígenas, o conhecimento continua vinculado a uma única vertente, relegando a esses povos o papel de coadjuvantes na história do Brasil.

RACISMO, VIOLÊNCIA E DESIGUALDADES RACIAIS

As desigualdades raciais refletidas nas desigualdades educacionais existentes entre negros e não negros, em geral, estão associadas em grande medida aos processos de racismo e discriminação racial que eles vivenciam durante suas trajetórias no processo de escolarização. Entretanto, essas incongruências e os demais conflitos que acompanham os sujeitos negros durante sua escolarização básica também se somam a problemas e desordem extramuros. A desigualdade no que concerne a distribuição de renda, a violência acentuada e desproporcional contra pessoas negras, desemprego e consumo de substâncias entorpecentes se aglutinam a essa rotina de terror vivenciada por esses sujeitos. A confluência desses eventos faz com que o fracasso escolar seja algo eminente.

No texto *Escolarizando Homens Negros*, a pedagoga africana estadunidense Bell Hooks (2015), relata como o sistema educacional estadunidense, o que não é tão diferente do cenário educacional brasileiro, é perverso com crianças, adolescentes e jovens negros, tirando deles todo o potencial criativo, crítico e intelectual, reservando a eles as piores experiências possíveis dentro da escola, o que contribui para um elevado índice de evasão escolar de crianças e adolescentes negras/os. Citando a história do poeta educador africano americano HakiMadhubut, Bell Hooks mostra como o sistema educacional, alinhado com a ideologia etnocêntrica e discriminatória, suscita nos meninos e meninas negros a negação de si próprio e a geração de um auto ódio:

O auto ódio que ocupava minha mente, corpo e alma simplesmente me proibia.... Eu e milhões de outros jovens negros éramos produtos de um sistema educacional branco que na melhor das hipóteses nos ensinou a ler e a respeitar a literatura, criatividade, ciência, tecnologia e o desenvolvimento comercial de outros. Na verdade, ninguém disse para os homens 'você deve se odiar'. Todavia, imagens, símbolos, produtos, criações, promoções e autoridades da América branca, fossem de modo sutil ou de modo bastante aberto, estavam me ensinando sobre supremacia branca, estavam me ensinando a me auto-odiar (HOOKS, 2015, p. 680).

Note-se os efeitos de um modelo educacional, sob os moldes do pensamento branco eurocêntrico, impactando diretamente no psicológico de crianças, jovens e adultos negras/os, tirando-lhes o desejo de aprender e a motivação para permanecerem na escola. Muito além disso, esse modelo de escolarização limita a compreensão e o aprendizado das questões que são extremamente necessárias para a emancipação intelectual de um povo historicamente excluído, incutindo-lhes a ideologia do seu opressor e levando-os a naturalizarem suas mazelas sócio raciais, suas frustrações e seu baixo desempenho escolar.

O estudo realizado por Valverde e Stocco (2012), mostra que as diferentes experiências vivenciadas por crianças e jovens negros e não-negros no espaço escolar têm efeito direto na sua permanência, progressão e desempenho. Sem embargo, é visceral a compreensão que a violência

extramuros, ao qual pessoas jovens negras em idade escolar são expostas cotidianamente, também funciona como um dispositivo de coerção e intimidação que o desestimula durante esse processo. Ainda sobre essa questão, estudos sobre a distorção idade/série apontam que existe uma relação direta com as desigualdades raciais, pois há diferenças na comparação entre negros e não-negros. O índice de reprovação também é maior entre negros nessa relação e essas disparidades são percebidas tempos depois, quando se analisa a proporção entre esses grupos no ensino superior, por exemplo.

Debater/questionar essas práticas de racismo e discriminação racial na escolarização de pessoas negras é de suma importância. Vários estudos (SILVA, 2010, VALVERDE; STOCCO, 2012; SILVA, 2007) apontam que, nas escolas brasileiras, as atitudes racistas e discriminatórias na relação professor-aluno e aluno-aluno, bem como a não utilização de referências negras positivas no campo da política, da cultura, da arte e da ciência na história da humanidade na sala de aula e a manutenção de um currículo totalmente eurocêntrico, contribuem, também, para o baixo desempenho escolar de crianças e adolescentes negros/as, assim como a acentuada evasão.

A escola é o lugar onde os indivíduos passam a maior parte de sua infância e adolescência, sendo um dos meios sociais que mais o influencia na sua formação intelectual, moral e identitária. Entretanto, como apontado em *Brincadeira é coisa séria: O ensino da cultura Afrobrasileira dos jogos e brincadeiras populares* (SOUZA, 2015), o autor relata uma experiência ocorrida em uma aula, numa turma do 2º ano do ensino fundamental I, em que ele pode perceber a visão estereotipada e negativa a qual os alunos/as estavam sendo ensinados/as sobre a história e cultura Africana e Afro brasileira. Nessa experiência, foi possível perceber como a ideologia do currículo eurocêntrico é presente na educação de crianças negras e reproduzido por elas.

A escola em que essa situação ocorreu fica localizada em um dos bairros mais periféricos da cidade de Amargosa-Ba. Seu público é formado majoritariamente por pessoas pretas, tanto discentes como docentes e servidores em geral. No entanto, as imagens que circulam nesse ambiente, tais como as ornamentações e cartazes informativos, as figuras presentes nos livros didáticos e os símbolos religiosos usados nesse ambiente (a escola tem o nome de um membro importante da comunidade católica do município, além de conter o livro guia dessa religião, a saber, a Bíblia, e alguns crucifixos pendurados na secretaria do colégio), são representações da cultura branca eurocêntrica, o que, além de ferir os princípios do “Estado laico brasileiro”, também não respeita a diversidade religiosa presente na comunidade em que a escola está inserida (SOUZA, 2015).

A ojeriza pela história e cultura africana e afro brasileira, apresentada por essa aluna no relato anterior, reforça, aqui, a necessidade eminente de novas formas de ensino dos conteúdos referentes a História e Cultura Africana e Afro Brasileira, como preconiza a Lei 10.639/03, que torna obrigatório esse conteúdo nas escolas básica da rede pública, mas que, conforme autores como Silva (2014) ainda encontra resistência e dificuldades na sua aplicabilidade dentro do ambiente escolar, o que reforça ainda mais a maximização dos casos de racismo e discriminação racial. Além disso, e como coloca o professor MolefiAsante (2003), é preciso que haja também um comprometimento com uma nova narrativa sobre

a África e todo o seu legado no mundo, atitude que contribui com a erradicação das pseudoverdades científicas que se cristalizaram historicamente na memória popular em relação a esse continente e seu povo.

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em uma palestra na Conferência anual – TED GLOBAL, que aconteceu no ano de 2009, na universidade de Oxford, Reino Unido, nos adverte sobre o perigo de uma história única, fazendo referência aos mitos que se criaram sobre o continente africano. Nessa palestra, a escritora cita diversas questões que estão presentes no imaginário popular e são reproduzidas no cotidiano sem nenhuma reflexão ou pudor. Fazendo uma análise entre os discursos da escritora Chimamanda Adichie e o trabalho desenvolvido por Souza (2015), pode-se concluir que essa “história única” do continente africano ainda faz parte dos currículos e das práticas pedagógicas no ambiente escolar. Uma das ideias estereotipadas sobre o continente africano e seus habitantes foi citada pela autora, episódio que aconteceu quando se mudou para os Estados Unidos da América e foi dividir residência com uma mulher estadunidense:

Minha colega de quarto americana ficou chocada comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar inglês tão bem, e ficou confusa quando eu disse que, por acaso, a Nigéria tinha o inglês como sua língua oficial. Ela perguntou se podia ouvir o que ela chamou de ‘minha música tribal’ e, conseqüentemente, ficou muito desapontada quando eu toquei minha fita de Mariah Carey. Ela presumiu que eu não sabia como usar um fogão. O que me impressionou foi que ela sentiu pena de mim antes mesmo de ter me visto. Sua posição padrão para comigo, como uma africana, era um tipo de arrogância bem-intencionada, piedade. Minha colega de quarto tinha uma única história sobre a África. Uma única história de catástrofe (ADICHIE, 2009, p. 02).

Iraildes Roberto de Souza e Nilvaci Leite de Magalhães Moreira, no texto *Desempenho Escolar de Alunos Negros: Um Olhar Sobre as Relações Raciais na Escola*(2012), chegaram à conclusão de que o silêncio da escola frente as questões de discriminação racial aumentam os casos de racismo e discriminação racial nesse ambiente, dificultando assim o progresso escolar dos estudantes negros e negras. E as autoras consideram, ainda:

Constatou-se nos estudos realizados pelos pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Raciais e Educação-NEPRE que dentro do espaço da escola evidenciam práticas discriminatórias, em que os negros são percebidos de maneira negativa tanto na dimensão intelectual como nas características físicas, aos quais as ações de exclusão são concretizadas nas relações sociais entre os alunos, nos apelidos pejorativos, nas atitudes de discriminação e preconceito praticadas de forma consciente ou inconsciente pelos professores, na omissão da escola, que de alguma forma findam no comprometimento do desempenho escolar dos alunos negros (SOUZA; MOREIRA, 2012, p. 4).

Como foi exposto no fragmento acima, a escola ainda é um local onde o racismo e a discriminação racial imperam com grande incidência sobre os alunos/as negros/as. Nesse sentido, é extremamente necessária uma coalizão nas lutas para tornar a escola um ambiente saudável, afetivo e, efetivamente, democrático. Para que isso se realize, é necessário que alunos/as negros/as, que são os/as principais vítimas desse sistema injusto, tenham possibilidades reais de progredirem nesse ambiente, que ainda é hostil, possibilitando a inclusão de todos e todas, visando o respeito à diversidade que há no

interior da escola. E dessa forma contribuir para a superação das desigualdades raciais na educação brasileira.

Não obstante, é importante a compreensão de que o racismo é um fenômeno que também se manifesta extramuros, pois a escola tende a reproduzir as desigualdades da sociedade em que está inserida. Prova dessa relação foi o recente fato de uma empresária brasileira, diretora executiva de uma revista de moda chamada *Vogue*, que deu uma festa em comemoração aos seus 50 anos¹, cujo tema era a cultura afro-brasileira. Nessa festa, essa senhora não-negra sentou-se em uma cadeira e, ao seu lado, foram postas duas mulheres negras com trajes que faziam alusão a figura das mucamas, que relembram aos tempos da escravização racial das pessoas negras. Esse ato de sentar-se nessa cadeira que faz alusão a um assento ocupado por pessoas que são autoridades dentro do contexto de uma religião de matriz africana, como é o caso do candomblé, e ser servida por mulheres negras, demonstra a investida do racismo contra os referenciais afro-brasileiros. Mais do que isso: insiste em fazer apologia aos métodos de relações raciais do período escravocrata, que é também o período de interrupção das trajetórias próprias do povo negro na África quando sequestrados para o Brasil.

O triste episódio repercutiu não somente entre membros e simpatizantes da religião, mas em todas as pessoas atentas aos símbolos historicamente construídos pelo povo negro na busca por afirmação e contra a discriminação racial. Em verdade, esse é um símbolo internacionalmente reconhecido. Na década de 60 do século passado, um dos fundadores do Partido dos Panteras Negras em Legítima Defesa, Huey Newton, símbolo de soberania do povo africano-americano, é retratado sentado em uma cadeira, que simboliza um trono, para mostrar ao povo negro seu poder e o dever de lutar para garantia de direitos iguais.

É comum dentre as sacerdotisas e sacerdotes de religiões de matriz africana no Brasil possuírem uma cadeira especial, artisticamente ornamentada. Em forma de protesto contra a atitude da representante da revista *Vogue*, a cantora Elza Soares, *A mulher do fim do mundo*² postou uma foto em sua rede social reproduzindo a mesma cena, só que em forma de denúncia e reivindicação por respeito às tradições das religiões de matrizes africanas e seus elementos sagrados.

Nota-se então que, tanto no ambiente escolar, quanto nos demais espaços da sociedade, a supremacia branca atua com o mesmo *modus operandi*. Seja ofuscando o real legado cultural e intelectual dos povos africanos no ambiente escolar, gerando um sentimento de inferioridade nas pessoas negras que passam por esse espaço, ou se apropriando dos elementos simbólicos e sagrados desses povos. Também no campo simbólico o racismo segue como um inimigo implacável que limita as expectativas e possibilidades de progresso para as pessoas negras.

Atitudes racistas são tão comuns na *Terras Brasilis* que reforçam a necessidade eminente da auto-organização na luta antirracista e anti-supremacista branca, como forma de resistência em terras

¹Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2019/02/como-a-representacao-da-cadeira-torna-a-festa-da-vogue-ainda-mais-racista/>. Acesso em 10/01/2019.

² Esse é o título do último CD da cantora, lançado no ano de 2015, pelo selo Circus.

tão hostis. O debate sobre o Afrofuturismo, que será apresentada a seguir, vem justamente como um dispositivo pulsante nessa luta, que visa a valorização dos elementos culturais de matrizes africanas e afro-brasileiras, utilizando a tecnologia, a ciência e outros dispositivos que viabilizem a proliferação de ideias positivas sobre o legado negro no mundo, ao tempo em que se propõe a repensar o protagonismo e a existência negra no futuro.

Nas palavras do professor e advogado Silvio Almeida, em uma entrevista que concedida ao programa *Acesso* (2019), o que nos define como ser humano é o futuro. O meu futuro me define e isso não é traçado só para mim, é para o mundo. Então, quando eu me projeto para o futuro, eu estou dizendo aquilo que eu quero deixar de legado para a humanidade.

PROGNÓSTICO AFROFUTURISTA

Não é uma redundância afirmar que o afrofuturismo visa projetos para pessoas pretas, seja da África ou da diáspora. Por quê? Simplesmente porque pessoas pretas foram destituídas de um futuro. Essa discussão ganhou corpo no início nos anos 90 quando o crítico cultural Mark Dery entrevista três escritores negros de ficção científica partindo do seguinte problema:

(...) por que tão poucos afro-americanos escrevem ficção científica, um gênero cujos encontros próximos com o Outro – o estrangeiro em uma terra estrangeira – pareceria adequado de maneira única às preocupações dos romancistas afro-americanos? (Dery, 2020, p.15).

A ficção científica tem dois aspectos que valem frisar: o primeiro, já apontado por Dery, esse encontro com o outro, o estranho, o diferente, justamente a questão da relação entre brancos e negros que gerou o processo de genocídios, sequestros e escravização; o segundo diz respeito a ideia de que a ficção científica imagina e projeta futuros. Neste último caso, é nítido que o lugar reservado pela ficção científica branca para o povo negro é de subalternidade ou mesmo de não existência.

Mas o que seria, afinal, o Afrofuturismo? Sem apego ao conceito e sim a sua importância prática, seria a utilização da ficção científica para debater problemas de ordem racial, propondo alternativas concisas e eficazes para garantir a sobrevivência das pessoas pretas no futuro, pois, pelas lentes ficcionais do racismo, as pessoas pretas tendem a desaparecer no futuro. Para a escritora afrofuturista Ytasha Womack (2015),

(...) o Afrofuturismo expande a imaginação muito além das convenções de nosso tempo e dos horizontes da expectativa, expulsando as ideias preconcebidas sobre negritude para fora do sistema solar. Seja por meio de histórias de ficção científica ou de uma excentricidade radical, o Afrofuturismo inverte a realidade (WOMACK, 2015, p. 36).

Longe de ser apenas uma vertente de oposição ao movimento futurista europeu, o afrofuturismo é antes um projeto de retomada da soberania negra sobre seus próprios corpos e mentes. Soberania essa que foi comprometida pelos processos de escravização racial e colonização do continente africano, reduzindo os sujeitos negros a condição de escravizados (coisificação) e retirando-lhes a autonomia para decidirem seus futuros.

O afrofuturismo tem, assim, o compromisso político de produzir narrativas sobre a verdadeira história da África e seus descendentes, reafirmando o protagonismo dos mesmos no cenário mundial,

tanto como primeiros seres a habitar a Terra, quanto no pioneirismo no que tange a agricultura, pecuária, astronomia, mecânica, engenharia etc. Nesse sentido, o discurso do afrofuturismo traz à tona as verdades que foram apagadas pelos processos de escravização e monopólio da produção intelectual por parte do movimento intelectual europeu, especialmente o Iluminismo e alguns de seus desdobramentos, recolocando o continente africano no centro desse debate. É pedagógico, pois possui técnicas e práticas de reeducação para o debate sobre as relações raciais tendo em conta outras diretrizes.

Como temos sugerido, o afrofuturismo não é uma doutrina, nem tão pouco um corpo de ideias prontas. Trata-se, antes, de uma postura intelectual, o que denominamos de inteligência afrofuturista. O próprio conceito nasce tardiamente, por isso não é um anacronismo chamar de afrofuturistas personalidades que antecederam o movimento, tais como Sun Ra, Octavia Butler, Jimmy Hendrix, Jorge Ben Jor, Du Bois etc. Eles não se anteciparam ao afrofuturismo, eles são a própria manifestação de uma inteligência afrofuturista.

Nesse sentido, o que estamos chamando aqui de inteligência afrofuturista não é algo abstrato, reservada ao mundo das ideias. Ela deve ser entendida como um prognóstico utópico que não despreza as ciências e tecnologias na resolução de problemas de ordem prática: da produção de alimentos (necessidades imediatas e básicas) às relações etnicorraciais (estruturas sociais, tecnologias sociais e educacionais - através de filmes, tais como: *Branco sai, preto fica*, *Pantera Negra*; romance, como *O caçador cibernético da Rua 13*; na música Senzala *Hi-tech*, Ellen Oléria etc.). Dessa forma, o afrofuturismo tem uma finalidade pragmática: por um lado, recuperar uma perspectiva de mundo africana historicamente subjugada (ancestralidade, mitologia, conhecimentos científicos e técnicos); por outro lado, projetar futuros para a população negra no contexto dos avanços tecnológicos tidos como desejáveis.

A relação com a ciência e a tecnologia é importante porque, no contexto epistemológico, aqueles que detêm algum tipo de poder social podem vir a ter uma vantagem injusta sobre os que não possuem esse poder, no trabalho de estruturar entendimentos sociais coletivos (GROSFUGUEL, 2016). Não por acaso, Francis Bacon, um dos fundadores da modernidade europeia, reiterou o poder inerente do saber. Quanto maior o conhecimento sobre a natureza, pensava ele, maior o domínio que podemos ter sobre ela. Ressalta-se, aqui, que neste contexto, pós “descoberta” do novo mundo, povos nativos do que viria a ser chamado de Américas e africanos eram vistos como fazendo parte da natureza.

Mas como a escola atual tem dado conta dessas questões? De acordo com Frantz Fanon (2008), é provável que as primeiras percepções sobre as tensões raciais apareçam na infância, em uma fase que a formação cognitiva e afetiva dos sujeitos está acontecendo de forma intensa, uma vez que, os traumas e “neuroses” que os acometerem, nessa fase, podem tornar-se irreversíveis. Frantz Fanon, ainda, irá afirmar que, dentro das suas observações sobre a psicopatologia do racismo, grande parte dessas “catarses” coletivas são construídas com base em imagens racistas e estereotipadas, que são encontradas na mídia televisiva e nos livros.

Em seu estudo, *Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático*, Ana Célia da Silva (2003) argumenta que as imagens negativas do livro didático fortalecem determinados estereótipos, construídos socialmente, e que impedem a construção de identidades positivas para os/as estudantes negros/as, o que contribui para atenuar os processos de racismo e discriminação racial no ambiente escolar. No tocante a essas questões, o pensamento afrofuturista sugere que as pessoas negras, tendo a compreensão desses eventos, construa, pautadas em conhecimentos históricos reais, dispositivos educacionais que auxiliem na superação dessas e de outras desigualdades educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver nos estudantes o potencial necessário para alçarem seus projetos de vida e, com isso, contribuir para a superação das desigualdades sociais é uma das tarefas inerentes ao sistema escolar. Para tal, é mister o esforço de toda a comunidade escolar a fim de que as disciplinas possam compartilhar diretrizes, tornando-se verdadeiramente interdisciplinares, inclusive considerando o conhecimento prévio dos estudantes, além do investimento na elaboração de políticas públicas que visem tais transformações. Contudo, ressalte-se, essa não é uma tarefa fácil, principalmente quando o cenário atual é permeado de incertezas e distopias.

A busca por uma postura educativa interdisciplinar, na qual o racismo é compreendido como uma questão inerente a todas as áreas do conhecimento e da vida escolar dos estudantes, é uma prerrogativa importante para o sucesso das políticas públicas que visem a superação das desigualdades raciais e sociais que ainda compõem a espinha dorsal do sistema capitalista mundial. Cabe, a toda comunidade escolar e sociedade civil, um comprometimento com essa causa e uma busca por novos dispositivos que auxiliem e ampliem a compreensão dessa problemática, como é o caso do pensamento afrofuturista.

Entretanto, como foi exposto no corpo do texto, existem dispositivos educacionais que podem auxiliar os sujeitos nessa tomada de consciência e prática política na busca desses objetivos. Considerando-se alguns caminhos apontados pelo Afrofuturismo nessa breve reflexão, defende-se aqui sua importância pedagógica, pois, através das provocações suscitadas pelo mesmo, pode-se rever debates que ora estão no campo da obsolescência, tais como a importância do continente africano nas áreas de ciência e tecnologia, visto que o mesmo é reconhecido, hoje, como berço das primeiras civilizações. Devido os discursos e práticas racistas e discriminatórias, construiu-se, no decorrer da modernidade científica, teses que invalidaram as contribuições dos povos africanos para a humanidade. Nesse sentido, torna-se cada vez mais urgente um novo debate em torno do que realmente é ciência e qual sua importância para o desenvolvimento da humanidade.

Ademais, entende-se, por fim, que a atualidade dos debates sobre desigualdades raciais, racismo e discriminação racial, tem-se mostrado intensa e necessária, assim como a utilização de novos elementos teóricos e metodológicos com fins ao fortalecimento desses debates. Eis, afinal, a utilidade

do pensamento afrofuturista: propor uma nova releitura da humanidade, produzindo narrativas reais e ficcionais sobre a população negra, visando à superação dessas desigualdades e o fortalecimento identitário dessa população.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Palestra proferida na conferência anual -**TED Global**, Oxford (Reino Unido), julho, 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>. Acesso em 20/01/2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Pólen, 2019.

_____. **O racismo é uma tecnologia de exercício de poder que decide quem vive e quem morre**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4BGVFjvMV0Y&t=3s>. Acesso em 10/08/2019.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: A teoria de mudança social**. Trad.: Ana Monteiro Ferreira. Philadelphia: Ed.: Afrocentricity, 2003.

BLUESMAN. Direção de Douglas Ratzlaff Bernardt. São Paulo: Stink Films, 2018. (8 minutos).

BRANCO sai, preto fica. Direção de Adirley Queirós. Brasília: Vitriini Filmes, 2014. (93 minutos).

DERY, Mark. De volta para o afruturo: entrevistas com Samuel R. Delany, Greg Tate e Tricia Rose. Trad. Tomaz Amorin. In: **Afrofuturismo**. Revista Ponto Virgulina, Edição Temática #1, 14-65, Maio, 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira – Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, Belo Horizonte, v.12, n.1, 98-109, janeiro/abril 2012.

GROSFUGUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. Revista Sociedade e Estado, Brasília, volume 31, número 1, 25-49, janeiro/abril 2016.

HOOKS, Bell. **Escolarizando Homens Negros**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, nº 23, 677-689, setembro/dezembro, 2015.

KABRAL, Fábio. **O caçador cibernético da rua 13**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

PANTERA Negra. Direção de Ryan Coogler. Atalanta: Marvel Comics, 2018. (134 minutos).

RANGEL, Edson. **Afrofuturismo e questões políticas do negro na ficção científica**. Revista do Audiovisual, Sala 206, Vitória, nº 5 129-148, Janeiro/Julho, 2016.

SILVA, Ana Célia. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2003.

SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 489-506, Setembro/Dezembro, 2007.

SILVA, Rosângela Souza. A Lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro brasileira e africana: Percepções e Reflexões. In: SANTIAGO, Ana Rita (org) **Tranças e Redes: Tessituras sobre África e Brasil**. Cruz das Almas-Ba: UFRB, 2014.

SOUZA, Esdras Oliveira de. Brincadeira é coisa séria: o ensino da cultura afro brasileira através dos jogos e brincadeiras populares. In: **CBPN – Congresso Baiano de Pesquisadores Negros**, V edição, 2015, Jequié-BA. Anais. Jequié: UESB, 2015.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE:
POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES

SOUZA, Iraildes Roberto de; MOREIRA, Nilvaci Leite de Magalhães. Desempenho escolar de alunos negros: um olhar para as relações raciais na escola. *In: VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. São Cristóvão-SE. Anais, São Cristóvão-SE, Setembro/2012.

VALVERDE, Danielle Oliveira; STOCCO, Lauro. **Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação**. Estudos Feministas, Florianópolis-SC, 17º Edição, 909-920, setembro/dezembro, 2009.

WOMACK, Ytasha. Cadete Espacial. *In: FREITAS, Kênia. (org.). Afrofuturismo: cinema e música em uma diáspora intergaláctica*. São Paulo: Caixa Cultural, 26-43, 2015.

Sobre os autores

Adenise Barreto Santos

Licenciada em Pedagogia e Especialização em Educação e Interdisciplinaridade pela UFRB.

E-mail: adenise0606@gmail.com

Adrielli Santana Lemos

Licenciada em Pedagogia e Especialização em Educação e Interdisciplinaridade pela UFRB e Especialização em Estudos Sociais e Humanidades pela UFBA.

E-mail: adriellilemos@gmail.com

Ana Cristina Nascimento Givigi

Possui graduação em comunicação pela UFES, Mestrado em Sociologia pela UNICAMP, doutorado em Educação pela UFES e Pós-Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM) pela UFBA.

E-mail: kikigivigi@ufrb.edu.br

Catiana Nery Leal

Licenciada em Educação Física e Especialização em Educação e Interdisciplinaridade pela UFRB.

E-mail: catiananery@hotmail.com

Cintia Mota Cardeal

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (UCB), mestrado e doutorado em Educação Física pela UCB.

E-mail: cintia@ufrb.edu.br

Daniela Coutinho Barreto

Licenciada em Pedagogia e Especialização em Educação e Interdisciplinaridade pela UFRB.

E-mail: danielabarreto1@hotmail.com

Débora Alves Feitosa

Possui graduação em Pedagogia pela UFBA, mestrado e doutorado em Educação pela UFRG.

E-mail: deborafeitosa@ufrb.edu.br

Esdras Oliveira de Souza

Licenciado em Educação Física e Especialização em Educação e Interdisciplinaridade pela UFRB.

E-mail: maestrosdras@hotmail.com

Jéssica de Jesus Almeida

Licenciada em Pedagogia e Especialização em Educação e Interdisciplinaridade pela UFRB.

E-mail: jessi.almeida22@gmail.com

Kleyson Rosário Assis

Graduado em Filosofia pela UFBA, Mestre em Filosofia (UFBA) e Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA-UEFS). Possui pós-doutorado em educação pela UEFS.

E-mail: kleyson@ufrb.edu.br

Laíse Almeida Teles

Licenciada em Pedagogia e Especialização em Educação e Interdisciplinaridade pela UFRB.

E-mail: laisteles@gmail.com

Luciana Leal dos Santos

**EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE:
POLÍTICAS EDUCACIONAIS, DIVERSIDADES E SUBJETIVIDADES**

Licenciada em Pedagogia e Especialização em Educação e Interdisciplinaridade pela UFRB.
Especialização em Educação Especial pela (UNIASSELVI).
E-mail: leallulu@hotmail.com

Marcia Valeria Cozzani

Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e possui Mestrado e Doutorado em Ciências da Motricidade Humana pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).
E-mail: mvcozzani@ufrb.edu.br

Priscila Gomes Dornelles.

Licenciada em Educação Física pela UFRGS, é especialista em Pedagogias do Corpo e da Saúde, mestre e doutora em Educação pela mesma instituição.
E-mail: prisciladornelles@ufrb.edu.br

SOBRE OS ORGANIZADORES

Cintia Mota Cardeal

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (UCB), mestrado e doutorado em Educação Física com ênfase em Neurociência pela UCB.

E-mail: cintia@ufrb.edu.br

Fernando Henrique Tisque dos Santos

Licenciado em História pela UEPG, mestrado e doutorado em Educação pela USP.

E-mail: fernandotisque@ufrb.edu.br

Esta é uma coletânea composta por dois livros, que foi elaborada a partir dos estudos realizados por discentes e docentes do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação e Interdisciplinaridade do Centro de Formação de Professores situado na cidade de Amargosa- BA, *campida* Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. As reflexões trazidas nesses livros exprimem o pensamento crítico sobre a educação brasileira atravessado pelo campo epistemológico da interdisciplinaridade a qual é objeto de estudo desse curso.

