

Dossiê Educação Inclusiva

Apresentação

Por Fábio Santos de Andrade, Professor do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (Campus de Vilhena) da Universidade Federal de Rondônia, integrante do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, do Grupo de Pesquisa sobre História, Educação Social e Vida Cotidiana e membro da Associação Brasileira de Pesquisadoras e Pesquisadores pela Justiça Social – ABRAPPS.

Comumente pensamos a educação como um ideal no qual deve prevalecer a promoção da convivência e do desenvolvimento humano, caracterizados pelo respeito à diversidade e à multiculturalidade, promovendo uma educação humanizada e humanizadora. Nessa trilha, destacamos o processo de inclusão positiva como ação necessária para a garantia da justiça social e, dentro de uma epistemologia situada na vida cotidiana, propus à Revista *Veras* o Dossiê “Educação Inclusiva”.

No decorrer da elaboração deste dossiê, pesquisadoras e pesquisadores se dedicaram à produção de artigos que refletem sobre a diversidade do cotidiano, tendo como foco a inclusão, considerando suas múltiplas ocorrências, principalmente nos espaços educativos. Devemos considerar que a educação é uma condição humana, independentemente das ideologias ou da moral. É, por essência, interdisciplinar, para além dos limites da reprodução ideológica e da moral, ou de uma razão instrumental, geralmente demarcada por uma pedagogia escolar. A racionalidade cega acaba por tornar a escola passível de degeneração (SOUZA NETO E SOARES, 2016).¹

No interior da escola monocultural estão presentes as diferentes culturas, cuja emergência multicultural vem empurrando-a para o trilho da contemporaneidade inclusiva, que é a polissemia de uma cultura democrática. À medida que responde a esse desafio,

¹ SOUZA NETO, João Clemente de; SOARES, José Nildo Oliveira. Caminhos e conquistas do direito à educação. *Revista Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 3, pp. 109-126, set./dez. 2016. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/download/9769/6296>. Acesso em: 16 dez. 2023.



a escola contribui para erradicar ou reduzir práticas violentas e excludentes.

Para Bourdieu e Passeron, à medida que a cultura escolar reproduz a ideologia e os interesses da classe dominante e, às vezes, constitui a própria cultura da classe dominante, justifica suas posições, decisões e mesmo sua própria ética. Nesse sentido, a escola passa a ser um dom que legitima as formas de exclusão social, assim como suas consequências. Por essa perspectiva, “Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU E PASSERON, 1992, p. 57)². Isso tudo constitui uma sociodiceia.

Esses ideais pavimentam uma cultura e uma política de direitos humanos, capaz de romper com uma pedagogia que justifica a exclusão; ao mesmo tempo, sinalizam a necessidade de um projeto de sociedade democrática. Enfatizamos a necessidade de uma mudança estrutural e curricular, para além do capital, no sentido de que a escola violenta, na medida em que é simples reprodutora de teorias violentadoras e classificatórias do ser humano.

Os direitos humanos não são, em si, um bem ou um mal, só contribuem com a libertação quando estão comprometidos com a justiça social e para a construção de um sistema de cidadania que compreenda e incorpore as diversidades e diferenças. Nessa trilha, comumente nos deparamos com discursos que ressaltam a necessidade de uma educação para a cidadania, da conquista da cidadania, do exercício da cidadania. Dessa forma, tornou-se muito difícil definir o que é cidadania, tendo em vista a complexidade que o termo traz. No entanto, observamos que a intenção do Estado não é transformar estudantes oriundos(as) dos grupos mais vulneráveis em cidadãos possuidores de direitos, desejos e saberes, mas apenas promover um sistema que anuncia uma inclusão que não compreende a diversidade e a diferença.

A condição de cidadania na atualidade é estabelecida via regras institucionalizadas. São os códigos, símbolos e signos da sociedade que condicionam o padrão de cidadã(o) e este, por sua vez, dialoga cotidianamente com esses códigos, símbolos e signos alterando-os sempre que necessário. Todavia, quando as instituições passam a ser politicamente controladas por um grupo minoritário e capitalista, o modelo de cidadã(o) é imposto e a maioria é condicionada a obedecer, desconstruindo assim o que seria o modelo ideal. Dessa forma, cidadã(o) passa a ser aquele(a)

² BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.



que consegue se adaptar e obedecer a tais códigos e não o que participa da formulação e do processo de mudança.

Ao falarmos da escola, sabemos que para ela há um modelo padrão de educando(a), construído social e culturalmente, que, ao ser inserido(a) em instituições educacionais, é capaz de suportar as suas regras; aquele(a) que está acima ou abaixo desse padrão passa a ser “discriminado como ‘diferente’, ‘desviante’, ‘anormal’ ou mesmo ‘excepcional’” (MAZZOTTA, 1993, p. 12)³.

Devemos ressaltar que a escolarização no Brasil passa por um processo de transformações moldando-se às necessidades de cada período, principalmente no decorrer do século XX, e muitos(as) professores(as) acompanharam essas transformações encaixando-se nos moldes. Com isso a figura do(a) professor(a) passou a prevalecer sobre a do(as) educadores(as). Assim, a escola deve considerar que os(as) educandos(as/es) são diferentes e suas necessidades de aprendizagem também. A sala de aula não deve ser o palco para apresentação do(a) professor(a), mas o local de construção do conhecimento numa relação de ensino e aprendizagem humanizada e capaz de promover uma inclusão positiva.

Sabemos que escola pública atual é um modelo imposto pelo Estado e que deve atender às suas necessidades básicas. Ele não está preocupado em despertar o senso crítico do(a) educanda(o), principalmente o(a) que necessita de atendimento educacional diferenciado, mas sim lhe dar um certificado de conclusão que reduz a taxa de analfabetismo. Não é interessante para muitos governos que estudantes de escolas públicas se tornem pensadores críticos ou que ascendam socialmente, é interessante que continuem na classe em que estão e que se tornem a mão de obra para o país. É perceptível que a escola não tem conseguido lidar com a problemática que envolve uma inclusão positiva e humanizada, necessitando, cada vez mais, da retaguarda de apoio formada pelos programas de ação educativa complementar.

Sabemos que a escola atualmente supervaloriza um ensino fragmentado com índice de rendimento baixíssimo, objetivando diminuir a repetência, a evasão e o analfabetismo, excluindo aqueles(as) que não se adaptam dizendo que são a percentagem referente à evasão. Muitos dos que conseguem suportar a escola se tornam educandos(as/es) apáticos com relação à leitura e à pesquisa, com uma carga de conhecimento teórico reduzida. Com isso, surge a pergunta: qual é a essência de uma escola de

3 MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial. São Paulo: EPU, 1993.



qualidade? Tal questionamento nos leva também a refletir que a escola deve ser encarada “[...] como um espaço de produção e disseminação da cultura, de conhecimentos e principalmente de luta contra a desigualdade” (MILET, 1999, p. 17)⁴. Mas o que realmente está faltando para que a escola respeite as diferenças e se torne um espaço educativo capaz de trabalhar com as diferenças, promovendo uma inclusão positiva e humanizada?

A educação é uma ação de imenso poder na formação de seres críticos, mas deve ser usada de forma correta. Primeiro é necessário acreditar na capacidade dos(as) estudantes e “[...] quem não apostar que existem nas crianças e nos jovens com quem trabalhamos qualidades que, muitas vezes, não se fazem evidentes nos seus atos, não se presta, verdadeiramente, ao trabalho educativo” (COSTA, 1999, p. 20)⁵.

Tendo em vista a realidade escolar, um dos primeiros desafios do educador e da educadora é comprometer-se com sua formação contínua em que o desejo de aprender deve superar o desejo de ensinar. O(a) educador(a) deve compreender que seu aprendizado é contínuo e se dá tanto nos grandes centros de pesquisa quanto no encontro ocasional com uma criança que brinca em sua porta ou no simples observar o correr do rio. Devemos considerar que um aprendizado não é superior ao outro, pois todos nos modificam, e mudar é um princípio básico da prática educativa. A atitude do mudar está diretamente relacionada com o olhar reflexivo do educador(a)/pesquisador(a). O olhar atento do educador e da educadora o renova e renova sua prática.

Freire nos convida a rever nossa prática enquanto educadores, mas para isso precisamos nos encontrar dentro do emaranhado mundo da educação no qual as práticas educativas se desenvolvem em um campo político-administrativo que muitas vezes minimiza o valor da escola. Enxergar quem somos enquanto educadores(as) nos torna um começo para saber de que forma podemos educar e que transformações podemos realizar no campo da inclusão. No entanto, transformar significa também reconhecer e respeitar saberes.

Nesse pensamento surge o desejo da ação, o desejo que extrapola as paredes da escola e visualiza o(a) educando(a) não apenas como receptor de conteúdo, mas como produtor de conhecimentos e transformador de sua própria realidade e daqueles(as) que o(a) cercam. Podemos visualizar a escola como “um espaço educativo” e não como “o espaço educativo”. Tal

4 MILET, Maria Eugênia (Sup.). *Brincadeira com assunto dentro*. Salvador: MIAC, 1999.

5 COSTA, Antônio Carlos Gomes. *Aventura Pedagógica: Caminhos e Descaminhos de uma Ação educativa*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1999.



pensamento nos convida a repensar a prática pedagógica e o próprio fazer pedagogia.

O(a) educador(a) deve reconhecer-se no cotidiano e reconhecer seu espaço e tempo histórico. Compreender as mudanças políticas, econômicas e sociais que interferem direta ou indiretamente em seu contexto social. Deve visualizar o ser humano como capaz de transformar sua própria vida, como ser capaz de se libertar das amarras viciosas da exclusão. Deve ver nas pessoas em situação de vulnerabilidade saberes que muitas vezes são invisíveis aos olhos e que só podem ser visualizados e sentidos na prática diária. Para Freire (1999, p. 62), esse caminho de transformação tem como uma de suas bases o respeito ao outro, ou seja, “De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre”.⁶

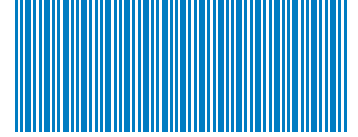
Educar não é assumir a postura de ditador, mas sim assumir a postura de aprendiz, de facilitador do diálogo, de potencializador dos saberes e das reflexões sobre os valores necessários para a vida social e globalizada. Seria, talvez, esse o caminho para construção da tão sonhada cidadania, da possibilidade de viver na cidade como ativo participante da vida política, como cidadão capaz de mudar seus espaços de sociabilidade.

Viver a educação inclusiva significa repensar valores e códigos morais, confrontar sua própria cultura e compreender a realidade multicultural da coletividade. É preciso sentir-se agente social capaz de lutar contra as desigualdades e promover a justiça social. Para promover uma educação inclusiva é preciso mergulhar em uma práxis educativa que envolve reflexão-ação-reflexão, pois a práxis exige do educador e da educadora “[...] uma visão problematizadora da realidade que atravesse o saber que ele(a) traz consigo, passe pelo referencial teórico apreendido e chegue até o cotidiano que se quer transformar” (GRACIANI, 2011, [s.p.])⁷. Esse seria o caminho para formação do(a) educador(a) enquanto ser político e emancipado. Assim, sua principal ação será potencializar os desejos e provocar a construção de um novo projeto de vida pelos educandos, educandas e educandes.

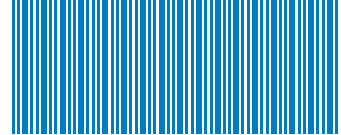
No primeiro artigo, *Educação Social como forma de inclusão através das políticas públicas: uma experiência exitosa*, Jacyara Silva de Paiva e Elionice Ferreira Fagunde apresentam o Núcleo Afro Odomodê como espaço de educação social e que desenvolve ações afirmativas com políticas públicas voltadas às práticas

6 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999.

7 GRACIANI, Maria Stela Santos. *A formação do educador social e a Pedagogia da Convivência*. Fundação Banco do Brasil, Brasília. 2011. Disponível em: <http://tecnologia-social.fbb.org.br/reporter-social/artigos/artigo-a-formacao-do-educador-social-e-a-pedagogia-da-convivencia.htm>. Acesso em: 12 fev. 2023.



socioeducativas, promovendo inclusão social e atendimento da juventude negra. O artigo a seguir, *Práticas pedagógicas e educação antirracista de professores(as) de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental*, de José Valdir Jesus de Santana, Fabiana de Amorim Araújo, Reginaldo Santos Pereira, analisa de que forma as práticas pedagógicas de professores(as) de Arte têm contribuído para a implementação da Lei n. 10.639/03 e identificam, entre outras questões, que há uma carência de material didático voltado ao ensino de Arte, com as temáticas demandadas pela lei, e que alguns(as) professores(as) de Arte têm produzido material didático recorrendo a literaturas afrocentradas e a pesquisas em sites da internet como forma de superar essas limitações. Em terceiro lugar, Gisely Storch do Nascimento, Rafael Norberto de Aquino e Fábio Santos de Andrade, em *Educação infantil do campo: um direito ainda em construção*, apontam que a Educação Infantil no Campo (EIC) é um direito da criança, da família e um dever do Estado, contudo, poucos são os estudos nesse campo que corroboraram para o pensar em políticas públicas e possam efetivar plenamente esse direito; nessa trilha, buscam compreender se e como o currículo escolar incorpora as vivências das crianças do campo e as transformam em práticas educativas. O quarto artigo, de Adriana de Carvalho Alves Braga, Luci Aparecida Guidio Godinho, Anfíbio Zacarias Huo e João Clemente De Souza Neto, com o título *A busca da História Indígena no livro didático de História: uma disputa de poder*, analisa o modo como as culturas e os sujeitos indígenas são representados no livro didático de História, concluindo que prevalece a visão historiográfica eurocêntrica, na qual a narrativa do colonizador é privilegiada em detrimento da narrativa indígena. O quinto artigo, de autoria de Dilian Martin Sandro de Oliveira, *Transtorno do Espectro Autista (TEA) e música: contribuições para o desenvolvimento psicossocial*, reflete sobre alternativas que permitem um melhor desenvolvimento de crianças/jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando a importância das relações interindividuais propostas pelas teorias do desenvolvimento. O sexto artigo *Realidade e possibilidades para o protagonismo surdo no processo educacional*, de Márcia Cristina Florêncio Fernandes Moret, buscou identificar os impactos das aulas remotas no processo educacional dos estudantes Surdos, apresentando como resultados uma proposta educacional para o pós-pandemia sob a perspectiva desses estudantes. Em sétimo, apresentamos a resenha escrita por Thalita Catarina Decome Poker, *Mulheres deficiadas: Histórias de enfrentamento ao capacitismo no Ensino Superior*, que reflete sobre os possíveis achados da compreensão



das representações no enfrentamento do capacitismo no Ensino Superior por mulheres com deficiência diante das novas políticas públicas de acesso à universidade.

O século XXI tem nos trazido o desafio de concretizar a justiça social e promover uma educação inclusiva humanizada e humanizadora. Assim, este dossiê tem como pressuposto a concepção da inclusão como uma construção social, com a preocupação central de publicar várias experiências nesse campo. Dessa forma, os artigos apresentados tematizam aspectos da educação, pela ótica da inclusão e da justiça social, em que as políticas públicas e os direitos humanos compõem um projeto societário de democracia. Porém o desafio é convencer a humanidade de que precisamos de uma articulação para defesa de todos(as/es) e para a promoção da inclusão positiva e humanizada na escola. Por fim, agradeço aos pesquisadores e pesquisadoras que partilham conosco suas reflexões e descobertas. Minha gratidão também aos editores da Revista Veras.

Desejo a todes, todas e todos uma boa leitura!

