

DIFERENÇAS E EDUCAÇÃO: *trajetórias de pesquisa*

Luciana Pacheco Marques
Sandrelena da Silva Monteiro
(Organizadoras)



Diferenças e educação: trajetórias de pesquisa

**Luciana Pacheco Marques
Sandrelena da Silva Monteiro
(Organizadoras)**

Diferenças e educação: trajetórias de pesquisa

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Luciana Pacheco Marques; Sandrelena da Silva Monteiro [Orgs.]

Diferenças e educação: trajetórias de pesquisa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 159p.16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-654-4 [Impresso]

978-65-5869-655-1 [Digital]

1. Diferenças e diversidade. 2. Pesquisa em Educação. 3. Trajetórias de pesquisa. 4. Gênero, sexualidade e educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Sumário

Apresentação: ou sobre trajetórias de pesquisa, diferenças e educação	7
Carmen Sanches Sampaio	
1. De Vitor de Aveyron a Jeremias de Juiz de Fora: encontro com as diferenças	17
Luciana Pacheco Marques	
2. Entre miudezas, memórias e palavras: a constituição de um olhar para os bebês e seus outros	37
Núbia Aparecida Schaper Santos	
3. Diferenças, relações e desenvolvimento de valores: impactos dos processos formativos nas práticas sociais	51
Sandrelena da Silva Monteiro Maria Edith Romano Siems	
4. Diversidade Sexual e de Gênero: o que a Educação tem a ver com isso?	65
Anderson Ferrari Gabriela Silveira Meireles	
5. Estudos e pesquisas em relações de gênero, sexualidades e educação: movimentos de constituição e atuação do GESED	79
Roney Polato de Castro	

6. Os movimentos em prol das línguas de sinais e das comunidades surdas no contexto brasileiro: avanços e perspectivas contemporâneas de educação e formação	97
Carlos Henrique Rodrigues Rodrigo Geraldo Mendes	
7. Abordagem interseccional no contexto brasileiro: entre indicadores sociais e ações afirmativas	121
Abdeljalil Akkari Mylene Cristina Santiago	
8. Histórias de vida de estudantes com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito	137
Katiuscia Cristina Vargas Antunes	
Sobre os autores	155

Apresentação: ou sobre trajetórias de pesquisa, diferenças e educação

Carmen Sanches Sampaio

O livro – *Diferenças e educação: trajetórias de pesquisa* – é um livro-comemoração dos 25 anos de um *Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade*, o NEPED, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Oito textos compõem o livro, organizado pela professora e amiga Luciana Pacheco Marques e por Sandrelena da Silva Monteiro. Textos de autoria de professores e professoras, com pós-doutorado, doutorado e mestrado, que atuam em diferentes instituições: Universidade de Genebra; Universidade Federal de Juiz de Fora; Universidade Federal de Santa Catarina; Faculdade Governador Ozanam Coelho, Ubá/Minas Gerais; e Universidade Federal de Roraima. Professores e professoras que participa(r)am do NEPED como estudantes, professor convidado e docentes da UFJF ao longo desses 25 anos!

Seus textos revelam processos formativos vividos nos encontros *com* o outro e consigo mesmo nos tempos e espaços desse Núcleo. Um Núcleo que, desde a sua criação, no ano de 1993, pela própria Luciana Pacheco Marques e Carlos Alberto Marques, carinhosamente conhecido como Beto, vem fazendo a aposta em uma educação ética e politicamente comprometida com as diferenças e a alteridade, assumindo como princípio uma radical igualdade. Igualdade como princípio constitutivo das ações pedagógicas, *extensionistas*, de ensino e de pesquisa pensadas e vivenciadas *no, com e pelo* NEPED. Igualdade que expõe e acolhe as diferenças, porque se afasta e recusa a homogeneização, padronização e normatização de modos de

aprender e de ensinar, de corpos e mentes, de modos de ser e de pensar, de modos de existir...

Em cada um dos textos, de modos iguais e diferentes, vamos percebendo desafios e (des)aprendizagens experienciadas nas leituras, reflexões e pesquisas realizadas, nos *encontros* vivenciados no próprio núcleo e nos *encontros* com professores/as, crianças e jovens nos cotidianos das escolas, das creches, em outros espaços educativos e na vida diária das pessoas.

Encontros onde previsibilidade e imprevisibilidade fazem morada; onde certeza e incerteza dialogam; onde perguntas circulam e provocam o pensar, movimentando o pensamento e abrindo possibilidades para estranhar e interrogar o já conhecido; para criar, inventar, diferir...

Encontros que exigem atenção e cuidado consigo próprio e com o outro; e, sobretudo, atenção às relações vividas entre as pessoas, ao “gesto mínimo, o corpo vibrante, a palavra afetada e encarnada” (MOLINA, 2014, p.17).

Encontros de estudo, pesquisa e formação: formação de professores e professoras; formação de pesquisadores e pesquisadoras. A aposta na força do pensamento, “uma força pessoal e coletiva, íntima e pública, singular e plural, irreduzível e comunicável, mas, sobretudo, uma força igualitária, pois todos são capazes de usá-la” (GARCÉS, 2017, p.9), é exercitada *no* e *pelo* NEPED. Os textos nos dizem desses encontros e de processos formativos que vêm sendo experienciados ao longo dessas duas décadas e meia de existência do NEPED!

O texto primeiro - *De Vitor de Aveyron a Jeremias de Juiz de Fora: encontro com as diferenças* -, escrito por Luciana Pacheco Marques, nos conta de encontros vividos desde a sua infância: um homem considerado “excepcional” e “doente” e que vivia isolado de todos em um quarto no quintal de uma casa vizinha a sua; um rapaz surdo que consertava bicicletas como ninguém, mas que seus amigos “zombavam e faziam chacota” com ele por conta de sua surdez; a moça também surda e que “ficava sempre em casa escondida de todos” e a “vó Beliza”, “uma senhora negra que fora

empregada doméstica da avó paterna da prima de Luciana e que ficara cega por causa da diabetes de que fora acometida na velhice. Aposentada, morava no quarto dos fundos da casa da família a qual se dedicou a vida inteira, de onde só saía para ir aos médicos”. Outros encontros aconteceram ao longo de sua atuação como docente, nos cotidianos das escolas e fora delas, mas o que o texto nos revela, de um modo forte e bonito, é a surpresa e indignação vividas por Luciana, ainda criança, com os modos como essas pessoas viviam e eram compreendidas. Surpresa e indignação que possibilitaram inquietação, interpelação e relações outras *com* as pessoas que eram e ainda são nomeadas, classificadas, *patologizadas* e excluídas por fugirem de uma “normalidade” instituída. Relações entre educação e diferenças assumem a centralidade de seus estudos e pesquisas. Seu texto reflete e discute, de modo teórico-prático, sobre essas relações. Não por acaso afirma: “[...] agucei o olhar para os processos de exclusão e procuro aguçar o olhar de minhas alunas e alunos, a fim de que, problematizando sobre tais olhares e escutas, possamos juntos abrir espaços na escola, na sociedade, na vida para um olhar outro não sobre, mas com o outro, um olhar não estigmatizante, mas de encontro. Vendo cada um como um enigma a ser desvendado e amado”.

No texto seguinte - *Entre miudezas e palavras: a constituição de um olhar para os bebês e seus outros* -, Núbia Aparecida Schaper Santos destaca que sua “trajetória de professora que se interessa hoje por estudar os bebês e seus outros” tem início com a sua participação no NEPED, à época Núcleo de Educação Especial (NESP), no ano de 1996, inicialmente como voluntária e logo como bolsista de iniciação científica. Núbia atua como professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Trabalha com a sua professora-orientadora dos tempos da Iniciação Científica, Luciana Marques. Um processo, ressalto, *eco-auto-formativo* porque inscrito em uma perspectiva que compreende a formação como uma ação singular (do próprio sujeito) e, sobretudo,

alteritária (SAMPAIO *et al*, 2011). E é Núbia quem nos diz: “havia ali, naquele espaço, alguma coisa que transcendia a ciência técnica (fundamental para a formação) que se transmitia e que escapava ao visível [...] um espaço de aposta no outro pela insistência no outro [...] o outro na sua condição de existência”.

Núbia, em seu texto, se pergunta, perguntando-nos: “por onde andam os bebês nas políticas públicas? De que natureza é a formação de um professor ou professora para atuar com bebês em espaços de aprendizagem coletiva? O que significa cuidar do outro e ser cuidado pelo outro? O que significa estar com o outro e estar aberto para/com o outro?”. Perguntas que provocam estudos, pesquisas, conversas, reflexões... A “concepção de que a docência na creche é complexa e potente” potencializa as discussões realizadas neste texto e nas ações de pesquisa, ensino e extensão praticadas *no* e *pelo* Grupo de Pesquisa: Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano (LICEDH), coordenado, desde 2015, pela autora.

Sandrelena da Silva Monteiro e Maria Edith Romano Siems, autoras do terceiro texto: *Diferenças, relações e desenvolvimento de valores: impactos dos processos formativos nas práticas sociais*, sublinham a “incapacidade de isolar as experiências vividas no NEPED como o único delimitador da constituição dos seres que atualmente são”; entretanto, buscam, no exercício reflexivo que realizam ao longo do texto, “ressaltar a forma como o acesso à fundamentação teórica consistente e articulada à pesquisa e a busca de compreensão da realidade em uma perspectiva compromissada com a transformação da mesma” foram decisivos para os modos como hoje pensam, atuam e praticam os variados projetos - de ensino, pesquisa e extensão - aos quais estão vinculadas.

Neste texto pensam *diferenças e alteridade* como constituição de relações sociais, construção de valores inclusivos e como experiências nos encontros *alteritários* entre o eu e o outro. Assumem o desafio de “trazer ao diálogo autores que partem de diferentes bases epistemológicas de compreensão de mundo, de

sociedade e de educação, considerando que foram estudos que possibilitaram a reconstrução de pontos de vista que apresentavam no momento de ingresso no NEPED”. Um texto que trata de mudanças e permanências... movimento próprio do exercício de perguntar, pensar, investigar, de exercitar a docência, de ir constituindo-se como professor/a e pesquisador/a no processo de tornar as perguntas “nossas perguntas”, como nos falam Jan Masschelein e Maarten Simons (2014), provocando-nos a “participar do risco de ensaiar as palavras e os verbos novamente” (p.25). Risco assumido pelas autoras.

Diversidade Sexual e de Gênero: o que a Educação tem a ver com isso? é a pergunta-convite realizada por Anderson Ferrari e Gabriela Silveira Meireles no quarto texto desse livro-comemoração. Enfatizam, logo no início do texto, que a educação está ligada ao processo de subjetivação, ao trabalho investigativo de problematizar o que somos, o que pensamos e como agimos. Trazem Michel Foucault, um dos seus autores de referência, e com ele afirmam que “problematizar é dar um passo atrás e transformar em problema algo que comumente não nos chama atenção”. Apostam, a convite desse autor, em “tomar distância das formas de fazer, sentir e reagir e colocar em suspeita as formas de pensar e agir”. As reflexões tecidas trazem à tona alguns conceitos caros a Anderson Ferrari e a Gabriela Silveira, a saber: “diversidade, sexualidade, gênero e educação”. E nos dizem: “mais do que conceitos soltos, estamos trabalhando com eles nos seus encontros, nos desafios e potencialidades de pensá-los a partir de realidades concretas que dizem da constituição dos saberes e dos sujeitos. Assim, construímos pensamentos e ações no trabalho com a diversidade”.

O texto tem como foco olhar para as próprias “formas de entender e usar o conceito de diversidade sexual e de gênero no campo da educação” explicitando fios e redes tecidas *com* e *no* NEPED, no sentido, também, de contribuir com as discussões entre diversidade e educação. Nesta perspectiva ético-teórica e política, destaco a sugestão, presente no texto, de 10 itens que

precisam passar por uma “deformação” com urgência. Itens que representam ações cotidianas presentes em práticas curriculares, no dia a dia das escolas e em outros espaços educativos e ainda compreendidas como modos de pensar e fazer distantes da crítica e dos questionamentos. A pergunta-convite, presente no título desse texto, é um bom e interessante convite!

A seguir, Roney Polato de Castro, como outros autores desse livro, é também professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, e em seu texto: *Estudos e pesquisas em relações de gênero, sexualidade e educação: movimentos de constituição e atuação do GESED* realiza um “balanço sobre as ações que compõem a atuação do grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade – nos últimos oito anos (2010-2018)”. Os estudos pós-críticos e, em especial, os estudos pós-estruturalistas e os estudos foucaultianos são as opções epistêmico-teóricas, metodológicas, políticas e éticas assumidas pelo GESED, grupo vinculado ao NEPED.

O autor destaca que lidar com “as categorias gênero e sexualidade a partir dos estudos pós-críticos em educação provocam resistências porque tomam a problematização da educação, das sexualidades e dos gêneros como elemento chave para desnaturalizar concepções, duvidar de certezas solidamente construídas, criando possibilidades aos sujeitos de pensar e agir diferentemente do que se pensava e agia”. O grupo de pesquisa, nesse sentido, “é um espaço de fortalecimento e apoio”. Nas investigações realizadas *no e pelo* grupo, a escola, seus cotidianos e a formação docente têm uma forte presença.

O texto apresenta e discute, com paixão e compromisso ético-político, desafios vivenciados pelo GESED e para o campo de pesquisas em relações de gênero, sexualidades e educação. O autor sublinha em suas reflexões e discussões a potência da escola e da sala de aula como espaços e tempos complexos e de formação dos sujeitos; a necessidade de problematizar o alcance e a socialização das pesquisas realizadas pelas universidades e as relações

experienciadas com a escola básica. Destaca, sobretudo, que “a política de conhecimento acerca das sexualidades produz suas ignorâncias, silencia a discussão sobre as normas e naturaliza determinadas posições de sujeito, tornando-as ‘naturais’ e, portanto, não passíveis de serem tomadas como alvo de debate”. Este é um dos desafios que o grupo cotidianamente precisa enfrentar. Desafios que se intensificam mediante as políticas atualmente implementadas, no nível nacional e local. Ações pedagógicas, de estudo, ensino e pesquisa que apostam na “problematização enquanto experiência do pensamento e atitude diante do mundo” são perseguidas pelo GESED. O texto fala dessas apostas. Apostas realizadas em diálogo com as conquistas de direitos protagonizadas pelos movimentos feministas e grupos LGBTQ+.

No próximo texto, em *Os movimentos em prol das línguas de sinais e das comunidades surdas no contexto brasileiro: avanços e perspectivas contemporâneas e formação*, Carlos Henrique Rodrigues e Rodrigo Geraldo Mendes realizam uma reflexão teórico-prática a partir de “alguns aspectos marcantes dos movimentos surdos: (i) a constituição e o fortalecimento das entidades representativas das comunidades surdas; (ii) o reconhecimento da Libras como modo de comunicação e expressão dos surdos brasileiros e sua regulamentação; (iii) a inserção da Libras como disciplina curricular no ensino superior do Brasil; e (iv) a criação dos cursos voltados à formação de professores de Libras e de tradutores e intérpretes de Libras-Português nas universidades brasileiras”.

Os autores chamam nossa atenção para os movimentos organizados pelos surdos brasileiros e afirmam que foi “apenas no século XXI que eles alcançaram visibilidade e proeminência nacional [...] o ano de 2011 foi marcante para a luta surda, pois nele o ‘Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda’, formado por lideranças de várias instituições da comunidade surda brasileira, ganhou uma dimensão nunca experimentada antes”.

O texto aborda questões necessárias, importantes e constitutivas para o campo da surdez, na perspectiva da diferença e da alteridade como, por exemplo, o reconhecimento legal da

língua de sinais como língua de instrução no processo de educação bilíngue dos surdos. “A Libras (Língua Brasileira de Sinais), posta como um *direito humano linguístico* e não como mero recurso de acessibilidade comunicacional, é uma das maiores expressões do movimento surdo hoje”, destacam os autores.

Mylene Cristina Santiago e Abdeljalil Akkari, uma estudante que cursava, à época, isto em 1996, o curso de Pedagogia e um professor visitante, de origem tunisiana, professor da Universidade de Genebra, se conheceram no NEPED. Desse encontro, nasce uma amizade, entre tantas outras vividas neste núcleo, que potencializa estudos, escritas, pesquisas nacionais e internacionais em torno dos temas inclusão e interculturalismo. No texto, *Abordagem interseccional no contexto brasileiro: entre indicadores sociais e ações afirmativas*, discutem o “conceito de *interseccionalidade* ousando construir uma articulação com o sistema de cotas raciais vivenciado no contexto brasileiro nos últimos anos”. A *interseccionalidade*, salientam Mylene e Abdeljalil, pode evidenciar a violência praticada contra jovens, negros e moradores de favela; mulheres, negras e lésbicas; e outros grupos alvos de violência e extermínio em nossa sociedade.

Implicações da *interseccionalidade* nos indicadores sociais brasileiros e as ações afirmativas como possibilidades de experiências de *interseccionalidade* são discutidas em diálogo com dados registrados em mapas, tabelas e gráficos, contribuindo para uma compreensão articulada a políticas e práticas implementadas e a condições de vida da população brasileira, apresentadas nos indicadores sociais do IBGE no ano de 2017.

A afirmativa de que “existe uma configuração dinâmica entre desigualdades raciais, sociais e muitas outras que precisamos entender, analisar para então agir sobre elas” evidencia a complexidade constitutiva dessa configuração. O conceito de *interseccionalidade*, nos dizem Mylene Cristina e Abdeljalil Akkari, mediante seu caráter misto, pode associar cor, classe social e deficiência nas políticas de cotas para o ingresso no ensino superior no

contexto brasileiro, embora essa “experiência de *interseccionalidade*” traga consigo tensões e conflitos que precisam ser enfrentados.

No texto que finaliza este livro - *Histórias de vida de estudantes com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito* -, Katuscia Cristina Vargas Antunes dialoga com questões da Educação Inclusiva e com a inclusão escolar de pessoas com deficiência, mas procura, sobretudo, garantir aos jovens com deficiência intelectual, historicamente silenciados, o direito de dizerem a própria voz. As perguntas: “será que os próprios alunos [estudantes com deficiência] não teriam algo a dizer sobre o seu processo de inclusão e escolarização? Será que suas histórias de vida não evidenciarão com maior clareza as mazelas que se escondem por detrás dos discursos, muitas vezes politicamente corretos dos profissionais que lidam com alunos com deficiência?” provocaram o interesse da autora pelas investigações que envolvem histórias de vida de alunos com deficiência intelectual incluídos em escolas regulares.

Katuscia ouve o que dizem 05 estudantes com deficiência intelectual que estavam matriculados no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Eles e elas falam sobre *sua própria trajetória escolar, sobre a relação com os professores e as disciplinas, relações vividas com os colegas, sobre as perspectivas para o futuro e a transição para a vida adulta*. Suas falas, o que dizem e como dizem, confirmam, alteram e/ou provocam inquietações em (nossos) modos aprendidos de pensar e lidar *com* sujeitos com “deficiência intelectual”, o que exige de nós, como destaca Veiga-Neto, [...] manter sempre ativas e afi(n)adas a problematização e a crítica radicais, a investigação histórica e a observação microscópica das condições de possibilidades presentes. Tudo isso visando não apenas a saber o que estamos fazendo de nós mesmos, como, ainda, *a arriscar a invenção de novas formas de vida e de convivência*” (VEIGA-NETO, 2001, p.118).

Os textos aqui reunidos dão vida a um livro-comemoração dos 25 anos de um Núcleo de Estudos e Pesquisa de uma Universidade

Pública mineira que, apesar dos tempos duros e difíceis que atravessamos, mantém viva a aposta em uma escola e universidade públicas e em uma sociedade justa, igualitária, plural e democrática. Nesse sentido, impossível não lembrar da pergunta-título de um livro organizado por Regina Leite Garcia (2001) há quase vinte anos: *Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos?*

Talvez, o que os autores e autoras afirmem, em seus textos, seja a necessidade visceral de mantermos vivas as perguntas. Recomendação feita também pelo nosso escritor e poeta Guimarães Rosa (1977, p.26) em seu livro *Primeiras Estórias*, em um dos contos, onde a curiosidade pelo devir instiga *fome de perguntividade!*

Referências

GARCÉS, Marina. *Fuera de classe – textos de filosofia de guerrilla*. 2. ed. Barcelona: Arcadia Editorial, 2017.

GARCIA, Regina Leite (Org.) *Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? O impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MOLINA, José García. *Palabras que no tienen cosa*. Apuntes para una pedagogia de la distancia. 1. ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2014.

ROSA, João Guimarães. *Primeiras Estórias*. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1977.

SAMPAIO, Carmen Sanches *et al.* Escola, formação e cotidianos: saberes e fazeres a partir de narrativas infantis. *Revista Teias*, n. 12, v. 26. Rio de Janeiro. set./dez. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel – Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

1

De Vitor de Aveyron a Jeremias de Juiz de Fora: encontro com as diferenças

Luciana Pacheco Marques

Conhece-te a ti mesmo.
Sócrates

Não acreditas que sermos estranhos é muito mais importante que sermos parecidos? Porque somos diferentes podemos compartilhar a diversão de intercambiar mundos e presentearmo-nos mutuamente com nossos amores e entusiasmos.

Richard Bach

“Conhece-te a ti mesmo”, assevera-nos Sócrates (469 a.C. a 399 a.C) desde a Antiguidade. Ao ouvir essa assertiva, entendi que precisava, para bem viver, primeiro conhecer a mim mesma e assim modificar minha relação para comigo, para com os outros e para com o mundo. E tenho procurado, nesta existência, fazer o autoconhecimento a partir da reflexão sobre meus pensamentos, meus atos e minhas palavras; não sozinha, mas no encontro comigo mesma e com os outros.

Como nos diz Bergson (2005, p.5-6), “Que somos nós, com efeito, que é nosso **caráter**, senão a condensação da história que vivemos desde nosso nascimento, antes mesmo de nosso nascimento, já que trazemos conosco disposições pré-natais?” (grifo meu).

Ao fazer o concurso para Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2016, permiti-me fazer uma hermenêutica de mim mesma, pois, além de ter que

revisitar documentos para reagrupá-los, documentos que contavam em parte minha história de vida (MOITA, 1995) na sua interface profissional pelos últimos dez anos, tive que colher e escolher de minha memória, na concepção de Bergson (2005; 2006) aquela que sobrevive ao espírito, para escrever um memorial, as lembranças que me constituíram como *professora*¹ na área de educação.

Pude perceber minhas possibilidades e limitações; minhas contradições; minhas idas e vindas; meu *inacabamento* (Paulo FREIRE, 1997), fazendo este exercício de me autoconhecer com humildade, sabedora que sou de que mais importante do que chegar aqui são as *experiências* (LARROSA BONDÍA, 2002) dos encontros que vivi.

Então, falei de encontros! Encontros factuais e possíveis, ou seja, a meu ver, encontros que foram fatos e os que preencheram as condições necessárias para existir. Cada registro foi um encontro comigo mesma, com um outro ou alguns outros, com um fato ou fatos que se inter-relacionaram, com uma obra em sua autoria singular ou diversas obras que se complementam, sem delimitação num *espaçotempo*² histórico. Propus cada encontro como duração que é!

[...] quanto à vida psicológica, tal como se desenrola por sob os símbolos que a recobrem, percebe-se sem dificuldade que o tempo é o tecido mesmo de que ela é feita.

Não há, aliás tecido mais resistente nem mais substancial. Pois nossa **duração** não é um instante que substitui um instante: haveria sempre, então, apenas o presente, nada de prolongamento do

¹ O termo *professora* aqui inclui o ser pessoa, ser pesquisadora, ser extensionista, ser formadora de professores e professoras, ser gestora, uma vez que essas são facetas entrelaçadas do ser professora impossíveis de serem dissociadas.

² Adotar, na escrita, a junção de termos que historicamente se fizeram separados faz parte de uma escolha. Tal opção se deu diante da explicação de Oliveira e Alves (2006, p.596) de que se tem “adotado esse modo de escrever para uma série de termos que nos foram dados a aprender como ‘dicotomizados’ para marcar que compreendemos nossos limites de formação e a necessidade de superá-los, permanentemente”.

passado no atual, nada de evolução, nada de duração concreta. A duração é o progresso contínuo do passado que rói o porvir e que incha ao avançar. Uma vez que o passado aumenta incessantemente, também se conserva indefinidamente. [...] Na verdade, o passado conserva-se por si mesmo, automaticamente. Inteiro, sem dúvida, ele nos segue a todo instante: o que sentimos, pensamos, quisemos desde nossa primeira infância está aí, debruçado sobre o presente que a ele irá juntar-se, forçando a porta da consciência que gostaria de deixá-lo de fora (BERGSON, 2005, p.4-5, grifo meu).

Enfrentei o desafio de narrar meus encontros, permitindo ao passado forçar a porta da minha consciência. Recortei, para este texto, a parte onde narrei meus encontros com as diferenças.

Em 1799, encontraram um menino de aproximadamente doze anos de idade que vivia na floresta de Aveyron na França, no meio de lobos (LEITE; GALVÃO, 2000). Responsável pela educação do selvagem de Aveyron, Jean Marc Gaspar Itard, médico francês, é reconhecido como o primeiro teórico da educação de pessoas com deficiência intelectual³. Vitor, como era chamado, andava em posição ereta, mas se assemelhava mais a um animal do que um humano. Emitia grunhidos estridentes e não tinha noções de higiene pessoal. Foi conduzido para um orfanato próximo. Fugia constantemente e rasgava as roupas, negando-se a se vestir. Demonstrava pouca inteligência aos estudiosos da época. Itard educou-o, na sua possibilidade, tendo Vitor aprendido a se vestir e a tomar banho. Foi considerado deficiente intelectual por não responder aos jogos e não aprender as palavras. Mas será que queria fazê-los? Morreu por volta dos quarenta anos de idade.

Lendo sua história, perguntava-me o que mudou de lá para cá.

Havia vivido na infância, na minha saudosa Vila de Anta/RJ, no Brasil, outras experiências de exclusão. Foucault (2001) nos diz que o

³ Utilizo o termo “deficiência intelectual” para me referir ao anteriormente utilizado “deficiência mental”.

“monstro humano” é aquele que constitui “[...] em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza” (p.69). O desprezo pelos pobres, negros, alcoólatras, ciganos – eram muitos os chamados “anormais” numa comunidade tão pequena como a Vila onde nasci – me alertava para as relações conflituosas entre os seres humanos na vida. Alguns casos, faço questão de relatar.

Às noites, ainda aos seis anos de idade, se bem me lembro, ouvia um uivo e achava se tratar de um animal feroz; correndo para a cama de meus avós, deitava no meio deles, recusando-me a ir para minha cama. Minha avó Carmita⁴ dizia que não era bicho, mas não me explicava do que se tratava. Num final de tarde, depois de muito brincar na rua, dirigindo-me para casa, vi no quintal da vizinha um homem barbudo, com apenas as partes íntimas cobertas por um pano branco como uma fralda, de cócoras e uivando. Reconheci o som que me assustava às noites e corri para casa a contar para minha avó, que me disse ser um filho “doente” da senhora que ali morava. Chorei muito no colo de minha avó por ver um homem vivendo assim. Mais tarde, descobri que ele vivia num quarto no fundo do quintal que se encontrava com o quintal da casa de meus avós; por isso eu o ouvia tão nitidamente, sendo sua comida, muitas vezes, dada por uma portinhola na porta, já que se tornava agressivo. Pensava em como não o ser vivendo assim. Seu diagnóstico era, à época, ser “excepcional”⁵; e a sociedade o construía como um louco.

⁴ Carmen Resende Moreira Pacheco (5.8.1909 – 5.10.1987), Normalista, professora aposentada do Estado do Rio de Janeiro. Hoje, a única escola municipal da Vila de Anta/RJ recebe seu nome, e eu tive oportunidade de ir à sua inauguração em 27.02.1986.

⁵O termo “excepcional” foi extinto desde 1986, quando o Centro Nacional de Educação Especial editou a Portaria CENESP/MEC n.º. 69, na qual apareceu, pela primeira vez, a expressão “educando com necessidades especiais” em substituição à expressão “aluno excepcional”, que, daí por diante, foi praticamente abolida dos textos oficiais (MAZZOTTA, 1996).

Outro fato que me causava estranheza eram as “chacotas”; hoje chamaríamos de *bullying* (ANTUNES; ZUIN, 2008), feitas a um rapaz surdo que era exímio em consertar o freio de minha bicicleta, que vivia estragando. Nos nossos encontros na oficina ou na rua, a quaisquer atitudes de zombaria em relação a ele, o que era comum entre meus amigos, eu saía em sua defesa dizendo da sua qualidade como mecânico e que eles sempre precisavam dele, pois consertar bicicleta só ele o fazia em nossa Vila.

Indignou-me também saber de uma moça surda que, descobri, ficava sempre em casa escondida de todos. Ao constatar sua existência, pois fui a sua casa comprar melado e ela estava com um rádio sem funcionar ao ouvido, perguntei à sua mãe na missa (nossa família e a dela eram católicas e praticantes) o porquê de ela nunca a ter levado à igreja se se dizia cristã. Como podia ter uma filha da minha idade que eu não conhecia só porque era surda?

Ainda tinha a “vó Beliza”, como eu a chamava. Uma senhora negra que fora empregada doméstica da avó paterna de minha prima e que ficara cega por causa da diabetes de que fora acometida na velhice. Aposentada, morava no quarto dos fundos da casa da família a qual se dedicou a vida inteira, de onde só saía para ir aos médicos. Ouvindo seu rádio, percebia minha presença na casa e dizia de lá: “Minha neta querida está aí! Chegou de férias!” Divertimo-nos muitas tardes com as histórias que eu lia para ela de livros cedidos pela minha avó Carmita.

Vindo morar em Juiz de Fora/MG, Brasil, continuei a encontrar diversos casos de exclusão fabricados nas ruas, nas escolas. E ainda nos encontros cotidianamente.

No dizer de Larrosa e Lara (1998), são imagens que fabricamos classificando e excluindo “pessoas que não são como nós” e que necessitam ser enquadradas em

[...] aparatos pedagógicos, assistenciais ou terapêuticos [...] que têm como função fazer os loucos entrarem em nossa razão, as crianças em nossa maturidade, os selvagens em nossa cultura, os

estrangeiros em nosso país, os delinqüentes (sic) em nossa lei, os miseráveis em nosso sistema de necessidades e os marginalizados e deficientes em nossa normalidade (p.8).

Tudo para tornar nossa razão mais segura de si mesma. Em qualquer dos casos, segundo esses autores, entra em questão distintos campos do saber, por exigência de uma função técnica ou perita. É aqui que o debate da diferença, do outro e do mesmo coloca-se para a pedagogia como prática. Todos nós enfrentamos o desafio de ter de inverter o olhar e compreender, como dizem Larrosa e Lara (1998), “a imagem do outro não como a imagem que olhamos, mas como a imagem que nos olha e que nos interpela” (p.8). A alteridade revela muitas linguagens presentes no social e na escola, mas que se fazem invisíveis aos olhos e ouvidos, dado que nossa percepção encontra-se cativa de nosso pensar por princípios e valores de nossa cultura, tidos por nós como universais, verdadeiros, legítimos e únicos.

Aqui preciso falar que, no meu encontro com o Beto⁶, tive muitas oportunidades de experienciar manifestações de exclusão. As lutas para transitar nas ruas sem acessibilidade, para estudar sem materiais propícios, principalmente as atitudes das pessoas devido ao descrédito na possibilidade de um cego ser produtivo, poder trabalhar, se casar, ter filhos eram, posso dizer, de uma ferocidade apavorante.

Na primeira escola onde estagiei, escola da rede municipal de Juiz de Fora/MG, encontrei Sandra, uma criança com deficiência visual total, que, na recusa de sua cegueira, era agressiva e, por

⁶ Carlos Alberto Marques (19.09.1956 – 03.05.2009), que ficara cego aos dezoito anos de idade, Pedagogo, Filósofo e Licenciado em Letras, professor das séries iniciais do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora e posteriormente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, fundador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial – NESP, juntamente comigo, em 1993; posteriormente denominado Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade – NEPED; meu companheiro de jornada na vida e na trajetória educacional por 25 anos, com quem muito compartilhei saberes, sabores e dissabores desta vida.

isso, recebera um diagnóstico de impossibilidade de aprendizagem por um psiquiatra. Meu primeiro desafio! Depois de muitos chutões, beliscões e mordidas que recebi dela, consegui estabelecer um vínculo de afeto com ela e pude alfabetizá-la.

Algum tempo depois, encontrei, na mesma escola, Rafael, também cego, que se recusou a ir para a primeira série, como era chamada à época, para a classe especial, para ser alfabetizado. Queria acompanhar sua turma de educação infantil. Convenci uma professora de classe alfabetizadora a enfrentar este desafio juntamente comigo, que a estaria apoiando o tempo todo, já que eu era professora da sala de recursos da escola. O processo de inserção dos cegos na sala de aula regular se iniciava em Juiz de Fora/MG, abrindo espaço para outras crianças e adultos serem inseridos também.

Encontrei ainda Cristina numa sala especial com quatorze anos, frequentando uma escola estadual de Minas Gerais há sete anos na primeira série, como denominado à época, com diagnóstico de deficiência intelectual. Uma cópia perfeita do quadro e nenhuma palavra pronunciada. Uma escuta procurando os lábios. Fui até sua mãe, descobri que tivera caxumba aos sete anos e que, até esta data, falava e depois parou de falar porque falava ora alto demais ora baixo demais e todos riam dela. Levei-a, junto com sua mãe, a um otorrinolaringologista, que solicitou exame audiométrico e diagnosticou surdez profunda. Sua escolaridade obteve outra orientação a partir de então com o uso da LIBRAS.

Na Creche Casablanca encontrei Luana, uma menina com deficiência imunitária. Quando a conheci, já tinha uns vinte anos de atuação profissional na área da deficiência e não conhecia casos como o seu. A informação que sua mãe forneceu era de que a menina, na época com quatro anos de idade, tinha alergia a leite. Mas suas infecções na pele, no pulmão e gastrointestinais eram constantes, exigindo ingestão diária de antibiótico e internações. Fui com sua mãe numa consulta de Luana no Hospital Universitário e lá descobri que precisava ir ao Centro de Imunodeficiência na Universidade Federal de São Paulo

(UNIFESP) em busca de um diagnóstico para um possível tratamento. Assim fiz. Eu, Luana e sua mãe partimos para São Paulo, mas nenhum diagnóstico foi possível por ser um quadro raro, apesar de um tratamento paliativo mensal no referido centro e dosagens diárias de antibiótico. Com inteligência preservada, lutei por um entendimento da escola de seu quadro de infrequência e acompanhamento hospitalar quando de suas diversas internações.

Poderia narrar muitos outros encontros, mas quero concluir com Jeremias, um menino que encontrei quando ele tinha aproximadamente doze anos vivendo num instituto em Juiz de Fora/MG, no Brasil, e frequentando a escola estadual ao lado, justificando assim o título deste tópico: de Vitor de Aveyron a Jeremias de Juiz de Fora. Seu diagnóstico era de deficiência intelectual como o de Vitor. Buscando conhecer sua história para auxiliá-lo, descobri que fora achado morando numa fenda num barranco, preso com tábuas de madeira. Foi manchete nos jornais da cidade. Sua mãe foi levada a um hospital psiquiátrico e ele para a instituição. Exímio desenhista de quadrinhos, o diagnóstico de Jeremias me intrigou. Como Vitor, emitia grunhidos estridentes e, sempre que podia, fugia, no seu caso, para dentro de algum buraco ou caixa. Procurei a assistente social que cuidava do caso e não me foi permitido dizer do meu olhar sobre a questão, muito menos acesso ao juiz que julgava seu caso para pensarmos juntos uma intervenção que envolvesse também um olhar outro. Não por acaso, tive conhecimento de pessoas que o conheciam na pequena infância e soube que se tratava de mãe com deficiência intelectual que, para protegê-lo, não tendo onde morar, e não tendo como levá-lo ao trabalho, já que as patroas não aceitavam sua presença, o mantinha no barranco enquanto trabalhava com faxinas para poder alimentá-lo e a si mesma. Finalmente, consegui que Jeremias fosse diagnosticado, e o resultado foi surdez profunda, o que justificava seus grunhidos. Assim que a justiça os liberou, sua mãe e ele foram embora da cidade; eu diria que “fugiram da exclusão”.

Diagnósticos equivocados, especialistas definindo o lugar do outro, um lugar de exclusão. Lutas pessoais, muitas vezes solitárias, para possibilitar a educação de meninos e meninas cheios de vida em suas peculiaridades.

Jerusalinsk (1999) nos diz que, "Se na antiguidade grega, as crianças deficientes eram lançadas desde as alturas do monte Taigeto, em nossa civilização ocorre serem igualmente lançadas a um vazio de significância desde as alturas da Ciência." (p.110).

Com esses encontros, aguicei o olhar para os processos de exclusão e procurava aguçar o olhar de minhas alunas e alunos, a fim de que, problematizando sobre tais olhares e escutas, pudéssemos juntos abrir espaço na escola, na sociedade, na vida para um olhar outro não sobre, mas com o outro, um olhar não estigmatizante, mas de encontro. Vendo cada um como um enigma a ser desvendado e amado.

De caso em caso, orientando e aprendendo com uma criança, uma mãe, uma professora, uma coordenadora, fui adquirindo repertórios *teóricospráticos* que me auxiliavam nas aulas da Universidade, nas pesquisas, nos projetos de extensão e principalmente na vida. Fui percebendo a existência de três formações discursivas nas relações com as diferenças: a da *negação*, a da *marcação* e a da *comunhão*.

Paulo Freire deixa claro seu discurso de *comunhão* com as diferenças, gesto discursivo presente em toda a sua obra. Será que todos nós fizemos esse movimento em nossos discursos? Na complexidade que é a escola e a vida, ainda convivemos também com outros discursos: o da *negação* e da *marcação* das diferenças. Quantos de nós problematizamos as verdades que nos são colocadas acerca do outro diferente? Quantos nos permitimos sair do lugar do especialista que diagnostica e define o tratamento do outro diferente?

Não pretendendo chegar a nenhum discurso universalizante nem alcançar uma verdade presente nos discursos, problematizamos em alguns textos as concepções das diferenças (MARQUES, 2007; 2008; 2010a; 2010b; 2012a; 2012b; MARQUES,

GUSMÃO, JESUS, 2021) pensando nas possibilidades das experiências no/do cotidiano escolar movimentarem os discursos gerados de *negação* e *marcação* nas relações com as diferenças em direção à *comunhão* na escola e na vida.

A escola, apesar de ser um espaço em que as diferenças sempre coexistiram, nem sempre reconheceu sua existência ou a considerou na sua complexidade, experienciando a *negação das diferenças*. Durante muito tempo, negou-se a existência das diferenças no processo pedagógico. As diferenças eram percebidas como “desvio”, tendo como referencial a dicotomia normalidade *versus* anormalidade, demarcando a existência de fronteiras entre aqueles que se encontravam dentro da média e os que estavam fora desta.

Identificada como uma das mais importantes marcas do pensamento Moderno, a caracterização das diferenças como anormalidade constitui a *negação* das mesmas como uma primeira formação discursiva, a qual traz implícito o referencial de normalidade como parâmetro. O que está em jogo é a apologia do normal. A anormalidade não passa, pois, do contraponto necessário para a construção do sentido de normalidade.

A *negação* refere-se ao fato de não se trabalhar explicitamente a questão das diferenças. O que se busca é a compreensão de um universal calcado na essência da existência humana, no qual não são levadas em conta quaisquer características individuais e/ou grupais numa homogeneidade simplória e ideologicamente excludente. São os casos das filosofias e das pedagogias essencialistas, que falam de traços gerais e, por isso mesmo, de sentido único e universal.

Os nomeados como diferentes foram, assim, historicamente discriminados. Vítimas da rejeição e/ou da compaixão social, estiveram sempre à margem do convívio com os cidadãos considerados normais, sendo, inclusive, segregados, em muitos dos casos, em ambientes (instituições) restritivos, como são os casos dos asilos, escolas especiais, hospitais psiquiátricos etc.

Cabia, também, à escola classificar e selecionar os sujeitos, isolando os que fugiam ao padrão construído socialmente.

Pratica-se, assim, de acordo com Skliar (2002), a *pedagogia de sempre*, que nega a existência do outro duas vezes, tanto por não enunciá-lo quanto por não permitir que ele mesmo se enuncie. Não há senão uma menção ou anúncio forçado e inevitável.

Observa-se, todavia, um deslocamento de sentido na direção da superação desse modelo excludente de sociedade por um novo modelo fundado no reconhecimento e no respeito às diferenças. Segundo Fonseca (1995),

Nos nossos dias o direito de ser diferente é também visto como um direito humano, que passa naturalmente pela análise crítica dos critérios sociais que impõem a reprodução e a preservação de uma sociedade [...] baseada na lógica da homogeneidade e em normas de rentabilidade e eficácia, que tendem facilmente a marginalizar e a segregar quem não acompanha as exigências e os ritmos sofisticados (p.44).

Nesse contexto, situa-se o confronto entre o discurso dominante da exclusão e aquele construído a partir da voz dos nomeados como diferentes e/ou das pessoas com eles envolvidas na luta pelo reconhecimento das diferenças como condição existencial possível.

Tal formação ideológica tem seus pilares na organização e na ascensão dos movimentos sociais, cujas vozes procuram – ou pela denúncia das práticas discriminatórias ou pela reivindicação de igualdade social – dar visibilidade às diferenças e ocupar os espaços deixados pela ideologia dominante, fundadora do modelo social da exclusão, o que se dá tanto em relação ao espaço físico quanto em relação ao espaço discursivo.

Na *marcação* das diferenças, parte-se do princípio de que as diferenças são inerentes à vida; entretanto, trabalha-se ainda a partir de dicotomias do tipo normal *versus* anormal, superior *versus* inferior, capaz *versus* incapaz e assim por diante. A explicitação das

diferenças, nesse caso, é ideologicamente utilizada para marcá-las, estratificando a existência, loteando a vida com a edificação de sólidas barreiras de identificação do outro como diferente e, conseqüentemente, necessitado de olhares e atendimentos especializados que nada mais são do que o discurso dos iguais (normais), significando o outro como o diferente.

A classificação é uma marca da Modernidade, em que a identificação serve para diagnosticar, classificar e finalmente segregar. Criou-se, nesse cenário, a figura dos especialistas com o poder de definirem sobre a vida das pessoas, exercendo o controle sobre a mente e o corpo de cada sujeito considerado anormal.

Mascarando essa realidade, o discurso é o de identificar para dar condições de melhores atendimentos, quer sejam atendimentos especializados, cumprindo o objetivo de tratar igualmente a todos. Vive-se um paradoxo: a educação contribui, assim, para exacerbar a desigualdade. A própria luta pelo reconhecimento da igualdade de direitos já denota privilégios, tratando-se desigualmente diferentes grupos em situações educacionais. Como argumenta Silva (2000),

[...] a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estrita conexão com relações de poder (p.81).

Esse discurso evidencia, mais uma vez, a prática social da discriminação e do preconceito; pois, ao mesmo tempo em que alguns são “aceitos”, a estrutura social da segregação é mantida inabalável, e, pior, seu sentido é ainda mais reforçado. As instituições acabam sendo mantidas, pois há quem necessite delas.

Esta foi outra forma como a escola se relacionou com as diferenças: abrigando-as, mas “as enformando”. Constituiu-se, assim, uma prática pedagógica de marcação das diferenças. As

diferenças são percebidas como possíveis, mas só se admite a possibilidade de inserção de alguns considerados capazes.

Skliar (2005) denuncia que o que a escola tem tentado fazer é “discutir sobre a questão do outro, ou bem o que lhe preocupa é a sua obsessão pelo outro” (p.51). A escola não se pauta assim nas diferenças, ela considera os diferentes e não as diferenças. Pensando nos “diferentes”, nos “estranhos”, nos “outros”, a escola acaba por propiciar o processo de normalização de seus alunos e de suas alunas.

É, segundo Skliar (2002), a *pedagogia que hospeda*, que abriga, mas que não se importa com quem é o seu hóspede. Representa o nosso discurso acadêmico que tenta traduzir e representar o outro, na intenção ingênua de inseri-lo, no sentido de “colocar dentro” de uma mesmidade o “outro” ainda como o diferente, e não como diverso.

É a ambição do texto da mesmidade que tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo, exigir-lhe sua inclusão, negar a própria produção de sua exclusão e de sua expulsão, nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo “colorido”, oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo cada vez mais para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo. [...] Uma pedagogia que reúne, ao mesmo tempo, a hospitalidade e a hostilidade em relação ao outro. Que anuncia sua generosidade e esconde sua violência de ordem (SKLIAR, 2002, p.213-214, grifo do autor).

É a pedagogia do outro enquanto figura folclórica, enquanto data cívica, enquanto tema de celebração numa semana especial. É também a pedagogia da escola que hospeda a criança considerada diferente, ainda que com boa vontade e intenção de atender às suas necessidades da melhor forma, mas, ao mesmo tempo, a encara enquanto ser diferente da suposta mesmidade com a qual está habituada (SKLIAR, 2002).

No movimento de deslocamento da perspectiva que nega a existência do outro para a que o marca, mantemos, também na

formação de educadores e educadoras, a dicotomia normal *versus* anormal, porém evidenciando a existência do diferente, construindo um acúmulo de conteúdos sobre o outro, definindo-o, identificando-o e o encerrando em um opaco envoltório tecnicista.

A Atualidade⁷, por sua vez, caracteriza-se pelo mergulho que o ser humano vem realizando no sentido de repensar a sua própria existência. Parece que a humanidade está chegando à conclusão de que o desejo ressentido da normalidade por ela alimentado somente acirrou ainda mais os fortes grilhões da segregação social com a suposição de que ao mundo bastariam os chamados normais, restando aos desviantes o ostracismo e a marginalidade social.

O reconhecimento do outro como protagonista do teatro da vida constitui o vetor da mudança de paradigma. A *comunhão* com as diferenças é a afirmação de que a vida se amplia e se enriquece na multiplicidade. Ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas “ser diferente”. Este é, com certeza, o dado inovador: o múltiplo como necessário, ou, ainda, como o único universal possível (MARQUES; MARQUES, 2003).

Vaz (1997), ao se referir à mudança de postura do pensamento da Atualidade em relação à polarização normalidade *versus* anormalidade, característica da Modernidade, diz:

Em nossa Atualidade, a tolerância às diferenças inter e intraculturais é a regra. O poder não mais se exerce pela produção de uma identidade como alteridade da alteridade, provocando dor ao obrigar o sujeito a se pensar na distância entre normal e anormal (p.229).

Referimo-nos ao entendimento de que, para a existência, não há dados especificantes: o outro é e ponto final. Não se coloca o outro como diferente, mas compreendemos as diferenças como formas concretas da existência, ou seja, como formas possíveis e dignas de se estar no mundo.

⁷ Por Atualidade entendemos o momento atual de questionamento das grandes verdades acabadas que nos legaram.

Rompe-se assim com a dicotomia paradigmática do normal *versus* anormal, do capaz de ajudar *versus* o necessitado de ajuda etc. Todos, no caso, têm o mesmo valor existencial e, por isso mesmo, devem compartilhar dos mesmos *espaçotempos*, sem qualquer discriminação. Viver sem barreiras é, pois, mais do que se falar das diferenças; é conviver e se falar das/nas diferenças, uma vez que todos somos como somos e ponto. Não devemos falar das diferenças como algo externo a nós, como se a sociedade fosse composta apenas pelos ditos diferentes.

Isso feito, estaremos de fato nos deslocando do lugar imutável da mesmidade para um outro lugar: o da *comunhão*.

Experimentamos a transição de um modo de se ver o homem, o mundo e a vida para um novo modo de ser. O que sabemos apenas é que a vida está mudando e que os homens e as mulheres precisam construir novas identidades, ajustadas ao ritmo e às condições de transformação da Atualidade.

O que se pretende na Atualidade é que no processo pedagógico se viva a complexidade no/do cotidiano em sua *diversidade*, considerando, no entanto, as *diferenças* nas relações identitárias que constituem todos e todas.

Ao abordar a questão das diferenças em educação, Skliar (2005) considera que seria interessante não fazermos referência à distinção entre “nós” e “eles” nem estarmos inferindo nenhuma referência ou condição da aceitabilidade acerca do outro e dos outros. Nas suas palavras:

A diferença, sexual, de geração, de corpo, de raça, de gênero, de idade, de língua, de classe social, de etnia, de religiosidade, de comunidade etc., tudo o envolve, a todos nos implica e determina: tudo é diferença, todas são diferenças. E não há, desse modo, alguma coisa que não seja diferença, alguma coisa que possa deixar de ser diferenças, alguma coisa que possa ser o contrário, o oposto das diferenças. Seria apropriado dizer que as diferenças podem ser muito melhor compreendidas como experiências de alteridade, um *estar sendo múltiplo, intraduzível e imprevisível* no mundo. Em educação não se trata de melhor caracterizar o que é diversidade e

quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças. E não acabar com elas, não para domesticar, senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério (SKLIAR, 2005, p.59).

Isso implica pensar uma sociedade sem referenciais determinados, em pensar as diferenças dentro de uma formação discursiva que tenha como pressuposto o fato de que os dados se constituem num determinado momento; são históricos, sociais, culturais, não existindo um referencial único, mas uma disposição para lidarmos com os dados e para considerarmos todas as possibilidades da vida. Isso não constitui uma simples superação do princípio da igualdade entre os homens como valor absoluto pelo princípio de que somos todos diferentes em características e em direitos. As diferenças não devem, pois, constituir-se num critério de hierarquização da qualidade humana.

Assim, o que se deve considerar no processo pedagógico é a diferença na totalidade e a totalidade na diferença, sem se prender à prejudicial polarização do normal (igual), de um lado, e do diferente (desigual), do outro.

Nessa concepção, propõe-se um discurso que vá além de uma igualdade educacional, em que o sujeito seja aceito e compreendido dentro de uma multiplicidade. Para tanto, a escola deverá adotar uma prática comprometida, defendendo a construção de um currículo que desafie os discursos evidenciadores dos diferentes, promovendo a compreensão das diferenças.

É, segundo Skliar (2002), a *pedagogia de um outro tempo*. Uma pedagogia que não pode “ordenar, nomear, definir, ou fazer congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro” (p.214). É a pedagogia que pretendemos, mas não sabemos fazer. É a pedagogia de experiências ricas, de cotidianos diversos, que empobrecemos na medida em que pesquisamos e tentamos traduzir em relatórios, utilizando, para tal, referenciais do discurso proprietário ou colonizador no qual estamos mergulhados.

É a pedagogia que não se preocupa mais em como seria a escola “se o outro não estivesse aqui”. Que não ocupa todo o seu tempo imaginando como seria... se fossem todos normais, se todos aprendessem, se todos os professores e todas as professoras fossem bem instruídos e bem pagos, se todas as escolas fossem bem equipadas, se toda gestão fosse democrática... É a pedagogia que vive a realidade tal como ela é, em sua diversidade e riqueza (SKLIAR, 2002).

Muitas vezes me disseram que isso era uma utopia. Respondi todas as vezes dizendo que compartilho da concepção freiriana de utopia (Paulo FREIRE, 2001):

Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia (p.85).

Citava ainda *Os Estatutos do Homem*, de Thiago de Mello (2004), nos quais ele afirma: “[...] creio ardentemente na utopia e, por ventura, meus versos não são mais que a expressão poética de minha convicção de que, apesar de todas as ferocidades que se cometem neste reino dos homens, é possível, sim, a construção de uma sociedade humana solidária”. (p.6).

No encontro com esses autores, pude afirmar minha convicção de que a utopia por uma educação, uma sociedade, uma vida menos excludente sempre guiou meus passos; viver com as diferenças em *comunhão*, divertindo-nos com as mesmas e nos presenteando com nossos amores e entusiasmos, como nos propõe Richard Bach. Eis a proposta!

Referências

- ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Revista psicologia & sociedade*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p.33-42, jan./abr. 2008.
- BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FONSECA, Vitor da. *Educação Especial*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FREIRE, Paulo. Algumas reflexões em torno da utopia. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- JERUSALINSKY, Alfredo (Org.). *Psicanálise e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.19, jan./fev./mar./abr. 2002, p.20-28. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf. Acesso em: 15 fev. 2010.
- LARROSA, Jorge; LARA, Núria Perez de. Apresentação. In: LARROSA, Jorge; LARA, Núria Perez de (Orgs.). *Imagens do Outro*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.7-11.
- LEITE, Luci Banks; GALVÃO, Izabel (Orgs.). *A Educação de um Selvagem*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.
- MARQUES, Luciana Pacheco. A escola nas diferenças. *Dialogia* (UNINOVE. Impresso), São Paulo, n. 15, p.41-48, 2012a.

MARQUES, Luciana Pacheco. As diferenças na educação. *Revista de Educação do COGEIME*, São Paulo, v. 16, n. 30, p.43-50, jun. 2007.

MARQUES, Luciana Pacheco. As diferenças no currículo do curso de Pedagogia da UFJF. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 9./COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO, 5., 2010a, Porto/Portugal. *Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro...* Porto/Portugal: CIIE, 2010, p.1-18.

MARQUES, Luciana Pacheco. Cotidiano Escolar e diferenças. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 17, p.101-117, 2012b.

MARQUES, Luciana Pacheco. Diversidade, formação de professores e prática pedagógica. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p.175-184, mar./ago. 2008.

MARQUES, Luciana Pacheco. Os discursos gerados nas relações com as diferenças: desafio atual para a formação em educação. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b, v. 1, p.251-268.

MARQUES, Luciana Pacheco; GUSMÃO, Luka de Carvalho; JESUS, Alan Willian de. Os discursos sobre as diferenças na educação: da negação à utopia freiriana da comunhão na escola. *Revista Olhares*, v. 9, n. 3, p.74-93, nov. 2021.

MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto. Do Universal ao Múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa; SOUSA, Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira de (Orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.223-239.

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

MELLO, Thiago de. *Os Estatutos do Homem*. São Paulo: Vergara e Ribas Editoras, 2004.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e da transformação. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto, 1995. p.111-140.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p.577-599, maio/ago. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículos: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p.196-215.

SKLIAR, Carlos. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene (Orgs.). *Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.49-62.

VAZ, Paulo. *O inconsciente artificial*. São Paulo: Unimarco, 1997.

Entre miudezas, memórias e palavras: a constituição de um olhar para os bebês e seus outros

Núbia Aparecida Schaper Santos

Janela sobre a memória (II)

Um refúgio?

Uma barriga?

Um abrigo onde se esconder quando estiver se afogando na chuva,
ou sendo quebrado pelo frio, sendo revirado pelo vento?

Temos um esplêndido passado pela frente?

Para os navegantes com desejo de vento, a memória é um ponto de
partida.

Janela sobre a palavra (V)

[...] Onde terá ido essa palavra, que ele tinha na ponta da língua?

Haverá um lugar onde se juntem as palavras que não quiseram
ficar? Um reino das palavras perdidas? As palavras que você deixou
escapar, onde estarão à sua espera?

(GALEANO, 2007)

Refúgio

Início este texto entre memórias e palavras para dizer das marcas que se fizeram na minha trajetória acadêmica/profissional/ pessoal quando da passagem pelo Núcleo de Educação Especial – NESP, hoje Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade – NEPED, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, criado em 1994. A partir

dos estilhaços das memórias e das palavras, este texto narra os atravessamentos e as experiências da constituição do olhar de uma professora para as “miudezas” e os “restos”.

Trata-se de um encontro com um lugar de afetos/efeitos que incidiram sobre modos e gestos na minha trajetória de professora que se interessa hoje por estudar os bebês e seus outros, que iniciou o seu percurso como voluntária e depois bolsista de iniciação científica do NESP em 1996¹.

Neste lugar, desenvolvemos projetos² (muitos), seminários, congressos, oficinas, minicursos, disciplinas, escritas de artigos, capítulos de livro, conversas, admirações, inquietações, conflitos, perguntas (muitas), fazeres. Um lugar de acolhimento dos medos, incertezas, descobertas. Um refúgio.

Carlos Skliar (2011) escreveu certa vez que para conhecer o desconhecido não é suficiente uma ciência técnica, mas é necessário “continuar doando a desconhecidos”. Talvez seja essa uma aproximação possível para o que transcorria naqueles encontros de formação e de muitas conversas com o professor Carlos Alberto Marques e a professora Luciana Pacheco Marques.

Não se sabe exatamente como se constrói o ofício do professor ou da professora. É construção que se dá na vida. Mas o desejo de me tornar professora nasceu do momento em que tive a consciência de que “amar o mundo é torná-lo digno de ser entregue aos que vêm, preparar os que vêm com tempo para renovar o mundo comum” (LARROSSA; RECHIA, 2018, p.38). Escrever e mergulhar nas memórias para a escrita do texto possibilitaram-me formular a ideia da influência do núcleo na minha escolha profissional. Dimensão da consciência a partir do distanciamento do vivido.

¹ Bolsista da FAPEMIG do projeto: Perfil do professor de deficiente mental de Juiz de Fora, coordenado pela professora Luciana Pacheco Marques (1996).

² Bolsista da FAPEMIG do projeto: A concepção infantil da deficiência, coordenado pela professora Luciana Pacheco Marques (1997).

Bolsista da FAPEMIG do projeto: Integração de paralisados cerebrais: um estudo, coordenado pela professora Luciana Pacheco Marques (1997).

Esse distanciamento tornou também possível revolver pensamentos. A convivência com as pessoas que transitavam pelo núcleo e, principalmente, os diálogos com Marques e Marques. Com eles construí um conjunto de ideias que orientaram a minha visão de mundo:

[...] a vida em sociedade caracteriza-se pela permanente tensão existente entre os diversos segmentos que a compõem. É na trama das relações sociais que se definem os lugares e os papéis que as pessoas ou grupos irão ocupar e desempenhar no complexo palco da vida (MARQUES; MARQUES, 2008, p.15).

E, na condição de pensar na grande temporalidade, uma imagem do passado se fixa ressignificada no presente. Um cotidiano permeado, muitas vezes, pelo “acontecimento” e que poderia se desencadear com uma pergunta. Isso porque Marques e Marques faziam o que faz um professor: “pôr algo do mundo sobre a mesa, fazê-lo sensível e tentar convertê-lo em algo público, em algo comum, em algo sobre o que se possa pensar, sobre o que se possa colocar em relação a nossas formas (singulares e coletivas) de viver e de estar juntos” (LARROSA; RECHIA, 2018, p.182).

Havia ali, naquele espaço, alguma coisa que transcendia a ciência técnica (fundamental para a formação), que se transmitia e que escapava ao visível. Por isso, situo o nascimento do desejo de refletir sobre os bebês (o que faço hoje), neste espaço de aposta no outro pela insistência no outro. Não um outro “como terminais de informação ou como máquinas de aprender, ou como ignorantes aos que há que ensinar, ou alunos que tem que aprovar em um exame” (idem, p.77), mas o outro na sua condição de existência.

As palavras e suas marcas

Dos afetos desdobram-se os efeitos. Nesse sentido, a passagem pelo NESP me possibilitou também olhar a Psicologia (formação inicial) a partir de outra perspectiva, diferente daquela

habitualmente encontrada no curso. Essa interlocução me pôs a conhecer a psicologia histórico-cultural de Vigotski e mais tarde flertar com a filosofia da linguagem de Bakhtin. O encontro da Psicologia com a Educação (esse encontro específico) me fez pensar em estar com o outro não para mudá-lo/moldá-lo, não para prevê-lo/classificá-lo, mas para apenas estar.

O enraizamento dos construtos de Vigotski (2008) em minha visão de mundo se inicia quando da leitura do último capítulo de “Pensamento e Linguagem”, com um poema de Mandel’stam em que ele diz: “esqueci a palavra que pretendi dizer, e meu pensamento privado de sua substância, volta ao reino das sombras” (p.149).

Fui tomada pela ideia vigotskiana do inacabamento do ser humano percebendo que, pela própria natureza de sua epistemologia, a obra deixa abertura à espera de *nós* que a complete. A perspectiva estudada e adotada como interlocutora para os estudos e as pesquisas do núcleo àquela época dizia da temporalidade e da atualidade de suas ideias.

Afetada pela noção de que o meu lugar no mundo é constituído pelo olhar e mediação dos outros, conforme tomo consciência de mim, começo a pensar a infância como categoria a ser desconstruída, principalmente pela tão conhecida linha de tempo apresentada e defendida pelas correntes clássicas da psicologia do desenvolvimento.

O contato com a discussão sobre a *defectologia* em Vigotski fez pensar na história como produto da atividade humana. Por essa atividade é possível ao sujeito produzir conhecimento distanciando-se do real para conhecê-lo, não com o propósito de tomá-lo, de fato, como o real, mas um real transformado a partir da/pela atividade humana. Começa-se a internalizar a premissa de que o desenvolvimento humano é cultural e, por consequência, histórico. A história individual é história coletiva e faz parte da história da humanidade (PINO, 2005).

Acostumamo-nos a dizer que o ser humano é um candidato à humanidade desde a sua concepção, o que significa que somente o

aparato biológico não lhe dá a condição de humanidade. Pino (2005, p.47), leitor de Vigotski, nos ajuda a refletir: “o patrimônio genético herdado por ele dos seus antepassados já vem com as marcas da cultura. Isso significa que ele se torna humano desde que esteja inserido num meio humano, com tudo o que este termo implica.

Aprendi que “estamos mais inscritos na lógica da epistemologia da fala e menos na epistemologia da escuta. Para adentrar as experiências da infância é preciso inverter essa lógica” (MARQUES; SANTOS, 2012, p.201)³.

Ao pensar dessa forma, consigo estabelecer relação com uma noção importante para pensar na atualidade sobre a relação do bebê e seus outros – aquilo que Bakhtin, em “Estética da Criação Verbal”, denominou de o excedente da visão ou *exotopia*. No segundo capítulo deste livro, ele traz a ideia de que o meu olhar não coincide com o olhar do outro e, por isso mesmo, o excedente da visão do outro completa a incompletude do meu olhar, o outro tem a experiência que me é privada pela impossibilidade de me ver na totalidade. “Excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo” (BAKHTIN, 2003, p.21).

Na relação eu-outro, não há possibilidade de acesso à experiência do outro porque, ao me aproximar, olho-o com o meu olhar e volto para o meu lugar, singular, único, inacabado. Por isso, Jobim e Souza (2003) acreditam que “a visibilidade do sujeito, em relação ao seu lugar espacial no mundo e a tomada de consciência em relação a si próprio, é determinada pelo olhar e pela linguagem do outro” (p.84).

Penso na necessidade de reafirmar a concepção de linguagem a partir do olhar de quem olha e interpreta a realidade que pretende conhecer. É uma questão de *estar em mim*, que se constituiu gradativamente com a interlocução no núcleo e com os

³ Escrevemos um texto com o título: No rastro dos tempos e das infâncias: conversas que (des)conversam no interior da escola em que ampliamos a discussão sobre o que significa para nós o verbete infância na sua relação com o tempo.

textos lidos. Não apenas uma escolha teórica, mas uma necessidade teórica de usar esta lente para ver o mundo e as coisas circunscritas nessa perspectiva. E, a partir de muitas leituras, fui construindo a percepção de que no encontro com as crianças é possível “aprender a olhar a imagem do outro não como a imagem que olhamos, mas como a imagem que nos olha e que nos interpela” (LARROSA; LARA, 1998, p.09).

Afetos e efeitos

Desde o meu ingresso na Universidade Federal de Juiz de Fora, na condição de professora da Faculdade de Educação, tenho travado internamente uma luta epistemológica sobre saberes/fazeres que podem alicerçar o pensamento sobre o que significa estar com bebês, especificamente no contexto da creche e materializada no desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão⁴.

Coordeno, desde 2015, o Grupo de Pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano – LICEDH, que agrega estudantes do curso de Pedagogia da referida universidade e da rede privada, mestrandas, doutorandas e profissionais de instituições de educação infantil do município. E vejo na sua trajetória as marcas daquilo que apreendi nas conversas com Marques e Marques (2008).

O grupo desenvolve pesquisas na interface com a extensão, em diálogo com a Educação e Psicologia. Tem foco na aprendizagem/desenvolvimento de bebês e crianças no contexto de instituições de Educação Infantil. Reflete os saberes/fazeres que constituem a formação docente para atuação com a faixa etária de 0 a 3 anos e as políticas públicas voltadas para este campo.

⁴ As linguagens dos bebês na creche: incursões sobre o estado da arte no Brasil (2013/2014 – Projeto de Pesquisa); A identidade dos professores que atuam em creches públicas: que formação possível? (2014/2015 – Projeto de Pesquisa); Por onde andam os bebês e as crianças pequenas nos cursos de formação de professores? Um estudo nas IFES mineiras (Projeto de Pesquisa); Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (2014 a 2018).

Situo o meu interesse pelos bebês no entrecruzamento de minha passagem como bolsista no NESP, hoje NEPED. O efeito das discussões sobre o “outro excluído”, a “institucionalização das diferenças”, “desviante”, o “normal” e o “patológico”, a transição da modernidade para a atualidade, a sensibilidade, os gestos, a educação inclusiva, a temporalidade, certamente, atravessam e constituem a temática pela qual estou tomada.

Por onde andam os bebês nas políticas públicas? De que natureza é a formação de um professor ou professora para atuar com bebês em espaços de aprendizagem coletiva? Por estar inscrita no campo da Educação, os bebês me levaram a pensar e a deslocar a reflexão de sua relação com a mãe, reflexão bastante comum no campo da Psicologia para uma reflexão que pretende acontecer em espaços de aprendizagens coletivas, como é o caso da creche.

Talvez porque “em Arendt a educação se relaciona com o nascimento, e o nascimento tem a forma da novidade, do acontecimento, do que se pode e não se pode reduzir a efeito, a projeto, do que interrompe tanto as relações causa-efeito como projeto-resultado” (LARROSA; RECHIA, 2018, p.152).

Indagamos, por várias vezes, sobre o verbo cuidar. Arendt (2005) vai nos dizer da responsabilidade de conduzir uma vida nova em um mundo preexistente e da importância que tem o adulto nessa relação. O que significa cuidar do outro e ser cuidado pelo outro? O que significa estar com o outro e estar aberto para/com o outro? Deve-se cuidar dos bebês e não ter cuidado com eles no sentido de um exercício de poder. Não um cuidado instrumental, disciplinar ou de controle, mas um cuidado que resvala “na esfera da existencialidade”, numa ética da atenção ao outro (GUIMARÃES, 2009).

Muito recentemente, os estudos e pesquisas vêm se debruçando sobre as relações que se estabelecem no interior da creche na perspectiva de um olhar sensível para a potência da aprendizagem/desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas (BARBOSA, 2006; SANTOS, 2012; TRISTÃO, 2006). Nosso olhar tem sido guiado pela concepção de que a docência na creche é

complexa e potente. Considerar as singularidades da aprendizagem de bebês e crianças pequenas requer um exercício de deslocamento em que a ausência da fala consolidada dá lugar a outras maneiras de expressão, o gesto, o silêncio, o choro, o riso.

Tenho desconfiado de que as palavras no campo da Educação precisam ressuscitar com novos sentidos, sem o “aligeiramento” das respostas prontas. Por isso a ideia de que desconhecer ou dar-se ao não saber seja um exercício importante. Nesse sentido, proponho desconhecer o já sabido talvez como forma promissora de encontrar um caminho para uma formação que não desconsidere o saber canônico, mas que tenha abertura para outros modos de pensar a formação.

Olhar para as miudezas provoca mudança no olhar em relação aos bebês, às crianças e às políticas públicas que incidem sobre elas. Isso porque o conceito de infância passou por inúmeras transformações no decorrer da história. Miudeza aqui entendida como aquilo que historicamente foi invisibilizado pelas narrativas hegemônicas e que se coloca no campo marginal dos estudos e pesquisas. Em decorrência disso, começamos a pensar no espaço da creche como lugar social que ganha visibilidade e interesse, como espaço de investigação, na mesma medida em que reconhecemos que os bebês e as crianças exercitam sua presença no tecido social (CASTRO, 2002).

Os temas tratados no interior do grupo se materializam em projetos de pesquisa e extensão, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses⁵ e contemplam os seguintes assuntos: a construção do vínculo afetivo na creche; a interação entre os bebês e suas formas de expressão; o nascimento da linguagem; as interações entre professoras e bebês; a potência do brincar e sua relação com a natureza; as invenções e intervenções no cotidiano e nas práticas pedagógicas.

Observo que o modo de pesquisar tem relação com a concepção construída pela minha trajetória no NESP/NEPED na

⁵ Rios (2016); Macário (2017); Silva (2018); Araújo (2019).

medida em que acredito que aquilo que falta do nosso olhar se completa com o olhar do outro. Da mesma maneira, a palavra precisa do outro para significar. O texto de pesquisa é o resultado do movimento estético e ético com os seus “constrangimentos, com todas as frustrações dos possíveis irrealizados e dos possíveis que sempre deixam a desejar” (BRAIT, 2009, p.116). É possível dizer que as fissuras interpretativas, despretensiosamente, não encarceram o sujeito em uma categoria teórica explicativa.

Dessa forma, priorizamos formas de pesquisar em que a vida vivida esteja contemplada, em que os participantes, a partir de suas narrativas, possam descrever, informar, confrontar e reconstruir olhares e vivências com os bebês em suas instituições. Nessa perspectiva de trabalho, a linguagem é produção discursiva, como afirma a perspectiva vigotskiana e bakhtiniana. Para compreender o dito, é necessário saber do contexto da enunciação, pois os significados que circulam interferem sobremaneira no significado produzido, o que, por sua vez, traz novos sentidos sobre as coisas do mundo, já que o olhar de quem olha, muitas vezes, consegue estabelecer e revelar relações desconhecidas pelo próprio sujeito. Decorre disso a importância do confronto de ideias que permita a emergência de falas divergentes, de opiniões diferentes e de conflitos.

Ao pensarmos dessa maneira a formação, seja ela inicial ou continuada, deixará de ser entendida/percebida somente como uma questão de posse ou construção de conhecimentos teóricos destinados à prática, mas se constituirá em um processo de intervir na prática, alicerçados nos conhecimentos produzidos pelas áreas científicas disciplinares e nos saberes que os educadores constroem no contexto de trabalho no qual estão imersos (FERREIRA, 2007).

Em uma das pesquisas realizadas, a produção discursiva das professoras das creches sobre os bebês possibilitou-nos saber que elas, inicialmente, localizavam os bebês na condição de quem apenas dependia de um outro para sobreviver, de quem precisava ser guiado em suas necessidades. Na perspectiva delas, o verbo esperar

era um dos mais conjugados quando se referiam às atividades nas creches: esperava-se para alimentar, dormir, brincar, comunicar, interagir. Trabalhar nesta perspectiva é compactuar com uma determinada posição axiológica, construir em cada ato um ato responsivo, uma convivência possível com os bebês.

Compreender o conhecimento em processo, datado no tempo, na história e na cultura. Partilhar conhecimento, pesquisar sobre e, principalmente, com o outro. Essas e outras questões precisam ser abordadas, sob pena de perpetuarmos a invisibilidade dos bebês no tecido social. Percebemos que somente assim é possível que se veja do sujeito algo que o próprio sujeito nunca pôde ver ou nunca teve o tempo necessário para ver. Nesse processo de construir conhecimento, o enunciado, no contexto de produção dos dados, ganha novas formas de expressão e novas construções coletivas.

Estar e me implicar com as atividades do NESP/NEPED trouxeram a reflexão sobre a lendária dicotomia teoria/prática, que precisa ser enfrentada em qualquer espaço de formação com os professores e professoras. Estranhar o pensar sobre aquilo que acreditamos saber.

O que me torna humana não é a pergunta “quem sou eu?”; mas “quem é o outro” que está ao meu lado? Como lido com o outro? A partir disso, posso me perceber como humana. Considerar a dimensão *alteritária* é pensar que a formação do educador para lidar com bebês e crianças pequenas precisa exercitar a sensibilidade, a expressão do corpo, a discussão sobre afetividade e emoção. Assuntos pouco privilegiados nas matrizes curriculares e disciplinas que abordam a questão dos bebês, das crianças e suas infâncias.

Eis as marcas da formação propiciada pelo NESP e que reverbera na minha condição de existência e no ato responsivo de formar outras e outros para lidar com os bebês no contexto da creche.

Há várias maneiras de terminar um texto. Inicialmente, pensei em citar Carlos Drummond de Andrade, poeta que me ajuda a respirar em tempos difíceis. Ele vem à tona quando diz

que “não há falta na ausência, porque a ausência, essa ausência assimilada, ninguém a rouba mais de mim”. Lembrei-me desse poeta porque faz aproximadamente dez anos que não mais transito como pesquisadora do NEPED. E na escrita deste texto mergulhei nas reminiscências da memória para trazer à superfície da consciência as marcas de um percurso, mas que se fazem presente no meu fazer cotidiano.

Retomo Eduardo Galeano (2002) com “Os ninguéns”, poema que se encontra no Livro dos Abraços:

[...]

Que não são embora sejam.
Que não falam idiomas, falam dialetos.
Que não praticam religiões, praticam superstições.
Que não fazem arte, fazem artesanato.
Que não são seres humanos, são recursos humanos.
Que não têm cultura, têm folclore.
Que não têm cara, têm braços.
Que não têm nome, têm número.
Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas
policiais da imprensa local.
Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

Em tempos de incertezas, é preciso refúgio para costurar as esperanças. Prefiro dizer que o encontro entre nós se deu a partir de uma transmissão, “não como preparação para a vida, ou como adestramento em forma de vida, mas como transmissão de mundo” (LARROSA; RECHIA, 2018, p.469).

Vida longa ao NEPED!

Referências

ARAÚJO, Viviam Carvalho de. *A implementação do Proinfância no município de Juiz de Fora/MG*. 2019. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

- ARENDDT, Hanna. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRAIT, Beth. Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org). *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. *Re-visitando a infância contemporânea: passagens, possibilidades e destinos*. An. 3 Col. LEPSI IP/FE-USP, 2002.
- FERREIRA, Adir Luiz. Possibilidades e realismo crítico da Pesquisa e da Formação: a colaboração entre pesquisadores e professores. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; FERREIRA, Maria Salonilde; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. *Pesquisa em educação: múltiplos olhares*. Brasília: Liber Livro, 2007, p.13-28.
- GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- GUIMARÃES, Daniela. Na creche, o cuidado como ética: caminhos para diálogo com bebês. In: KRAMER, Sônia (Org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009, p.95-108.
- JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygostky e Benjamin*. São Paulo: Papirus, 2003.
- LARROSA, Jorge; LARA, Nuria. *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. *P de professor*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MACÁRIO, Alice de Paiva Macário. *A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora*. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Exclusão social do deficiente: descortinando o preconceito e a discriminação. *In: MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco (Orgs). (Re)significando o Outro*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2008.

MARQUES, Luciana Pacheco; SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. No rastro dos tempos e das infâncias: conversas que (des)conversam no interior da escola. *In: MARQUES, Luciana Pacheco; MONTEIRO, Sandrelena da Silva; OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. Tempo: movimentos experienciados*. Juiz de Fora, Ed. UFJF, 2012.

PINO, Angel. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo, Cortez, 2005.

RIOS, Michelle Duarte. *E os bebês na creche ... brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras*. 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

SANTOS, Núbia Schaper. A pesquisa crítico-colaborativa e a formação das educadoras na creche: entre a construção, a contradição e a reflexão. *Revista eletrônica Zero-a-Seis*, n. 25, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/19804512.2012n25p20/20505>. Acesso em: 30 jun. 2016.

SILVA, Juliana Lima da. *O que tem a dizer o Curso de Pedagogia sobre o cotidiano da creche?* 2018. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

SKLIAR, Carlos. Conversar e conviver com os desconhecidos. *In: FONTOURA, Helena Amara (Org). Políticas Públicas, Movimentos*

Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. *In*: MARTINS FILHO, Lourival José *et al.* *Infância plural*: crianças do nosso tempo. Porto Alegre, 2006. p.39-58.

VIGOSTKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Diferenças, relações e desenvolvimento de valores: impactos dos processos formativos nas práticas sociais

Sandrelena da Silva Monteiro
Maria Edith Romano Siems

Pensar diferenças e alteridade

Pensar relações humanas nos dias atuais implica necessariamente considerar de que forma compreendemos as diferenças existentes entre as pessoas, como se dá o desenvolvimento de valores ao longo da formação humana e como ocorrem as trocas sociais a partir desses valores estabelecidos.

Trata-se de preocupação comum, em muitos espaços sociais, especialmente nos escolares, conhecer e problematizar os valores que crianças e adultos priorizam em suas relações e como esses valores consideram a diversidade de condições apresentadas pelos seres humanos em seus aspectos sociais, culturais, psíquicos, espirituais e de funcionalidade biológica.

Que valores fundamentam as práticas educativas nas escolas? Que valores permeiam as relações entre crianças; entre adultos e entre adultos e crianças? São questionamentos trazidos à tona por muitos pesquisadores que, ao longo do desenvolvimento das ciências humanas, se ocuparam dessas questões e, como tudo que se trata de humanidades, não temos e nem é possível que se tenham padrões estabelecidos, definidos, prontos, rígidos. Isso porque somos seres em permanente construção, em um jogo fluido de ser e estar, fluxo e refluxo, mobilidade e mudança. Nesse ir e vir no qual nos constituímos seres humanos, as relações

de alteridade nos convidam a reflexões e ações em torno de nossos estudos e práticas escolares.

No intuito de participar nesse diálogo com e da vida, este ensaio se constrói a partir de um processo reflexivo que toma por ponto de partida as questões relativas à compreensão das diferenças e do desenvolvimento de valores que fundamentam as relações sociais, tomando como delimitador as experiências ao longo dos percursos formativos construídos em nossas relações no espaço e tempo do NEPED/FACED/UFJF¹.

Sabemos não ser possível isolar nossas experiências no NEPED como único delimitador da constituição dos seres que atualmente somos; entretanto buscamos, no exercício reflexivo que aqui apresentamos, ressaltar a forma como o acesso à fundamentação teórica consistente e articulada à pesquisa e a busca de compreensão da realidade em uma perspectiva compromissada com a transformação da mesma foram decisivos para que esta constituição se estabelecesse da forma como nos encontramos hoje.

Propor esta reflexão em um momento sócio-histórico e cultural de grande questionamento aos valores e padrões morais construídos e mantidos ao longo da evolução das sociedades ocidentais nos convida a pensar: a construção dos espaços e tempos escolares tem se dado de forma a propiciar uma *comunhão* (MARQUES, 2012) entre as diferenças constitutivas dos seres humanos ou a perpetuar processos de *exclusão*?

Este texto se constitui a partir de dois movimentos fundamentais: em um primeiro, apresentamos uma compreensão da constituição dos sujeitos como seres históricos, sociais e culturais que se dá nas relações estabelecidas na concretude dos grupos humanos, pautadas nas bases epistemológicas da perspectiva histórico-cultural que tem como autores fundamentais os estudos de Vigotski e Bakhtin.

¹ Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

No segundo, apresentamos uma compreensão relativa à construção de valores, nas relações de alteridade, a partir do encontro entre a teoria sobre o desenvolvimento moral organizada por Piaget (1973; 1994), especialmente no que diz respeito à construção da autonomia moral e construção de valores; e discussões atuais, no campo da educação, que tratam da temática da diferença e alteridade, conforme apresentado por Marques (2012), Larossa (2011), Marques e Ferreira (2011) e Skliar (2003, 2005).

Adotamos, conscientemente, o desafio de trazer ao diálogo autores que partem de diferentes bases epistemológicas de compreensão de mundo, de sociedade e de educação, considerando que foram estudos que nos possibilitaram a reconstrução de pontos de vista que apresentávamos no momento de ingresso no NEPED.

Esperamos contribuir com a apresentação de nosso entendimento da possibilidade de realização de uma educação que vislumbre a autonomia moral e intelectual de crianças, adolescentes e adultos, independentemente do lugar que ocupam no espaço e tempo escolar. Ou, ainda, uma educação que, ao vislumbrar a autonomia moral e intelectual de crianças, adolescentes e adultos, oportunize que esta se dê nas condições objetivas da realidade que constituem os diferentes espaços e tempos escolares. Sempre buscando um melhor entendimento das imbrincadas interações interpessoais e construção de valores, pautadas na dignidade, solidariedade e respeito mútuo.

Diferenças e alteridade: constituição de relações sociais

Compreender como se dão os processos de constituição dos sujeitos, como esses estabelecem os valores que conduzem suas ações e reações, em uma perspectiva que supere o embate das discussões que dicotimizam o biológico e o ambiental ou que buscam estabelecer os limites de interferência destes fatores no desenvolvimento dos sujeitos, constituiu-se em elemento central de nossa vivência.

As relações do homem com o mundo em que está imerso, em uma perspectiva dialética, em que, ao tempo em que os homens se apropriam da compreensão da realidade, se alteram e alteram essa mesma realidade, constituem-se na base na qual nos apoiamos a partir do acesso aos estudos de teóricos categorizados no âmbito da perspectiva histórico-cultural, como os de Liev Semionovich Vigotski e Mikhail Bakhtin.

Os estudos de Vigotski (2001, 2003) partem da lógica da construção social do conhecimento e apontam as relações do homem com o mundo como base do desenvolvimento humano. No entendimento desse autor, o mundo simbólico das pessoas, seus conceitos e ideias acerca do ambiente físico e social e acerca de si próprio “são construídos nas relações sociais, de maneira articulada e, em permanente transformação”, trazendo, dessa forma, “infinitas possibilidades de crença na possibilidade de reformulação das relações sociais como um todo e das práticas educativas em particular” (SIEMS, 2010, p.46).

Nessa mesma perspectiva,

Esta visão do homem, como uma totalidade concreta que se encontra em constante processo de construção, em perspectiva dialética, onde o homem ao tempo em que, através da atividade, constrói o mundo e é, ao mesmo tempo, reconstruído ininterruptamente, nos parece a chave do pensamento vigotskiano (SIEMS, 2010, p.46).

Esses processos de construção social dos sujeitos, entretanto, não se dão de maneira direta ou reproduzindo acriticamente os valores e conhecimentos sociais. Elemento fundamental desse processo de interiorização do mundo social e de transformação desse dá-se não pela via de coação social ou de imposição infligida a cada pessoa, mas de mecanismos em que os sujeitos “ativamente se apropriam das formas culturais do grupo social em que vivem através da interação com o outro” (SIEMS, 2010, p.47).

Na perspectiva vigotskiana, essa apropriação dá-se inicialmente no plano interpsicológico ou entre pessoas, através dos processos de mediação e posteriormente no interior dos sujeitos ou no chamado plano intrapsicológico. Nesse processo, as significações e ressignificações individuais fazem com que cada indivíduo, através de sua atividade singular, estabeleça processos que fazem com que os elementos que interiorizam sejam muito mais do que uma transposição do social, sejam um processo de criação do novo.

No mesmo sentido, outro elemento fundamental nesse percurso de constituição dos sujeitos e de seus valores é o processo de refração. Conceito trazido dos estudos da Física, a ideia de refração destaca como diferentes sujeitos compreendem de maneira diversa as diferentes realidades sociais, a partir dos filtros das experiências e concepções anteriores que os constituem. No entendimento de Bakhtin (2003, 2006), explicitado em Siems (2010):

[...] o processo de constituição dos indivíduos é de natureza social, estabelecida em contexto cultural, a partir das relações com o Outro, mediados pela linguagem. Assim, se dá a construção da identidade dos sujeitos. Sujeitos da vida, sujeitos da história, sujeitos ativos, que se *sujeitam* aos pensares da sociedade, ao mesmo tempo em que os refratam (p.53).

Na perspectiva histórico-cultural que norteia a construção do pensamento tanto de Vigotski quanto de Bakhtin, a linguagem é um dos elementos centrais de mediação e, portanto, da constituição dos sujeitos como constructo simbólico que diretamente se vincula às funções psicológicas superiores e que permite a construção da subjetividade e a interlocução entre diferentes subjetividades.

Dentre os tantos e vários elementos teóricos que esses autores nos trazem à reflexão, destacamos aqui a concepção dialógica desenvolvida por Bakhtin que destaca que este: “não se dá apenas no plano das réplicas textuais que ocorrem na interação face a face. [...] é o diálogo entendido como um *tenso combate*, onde a

convergência e a adesão podem dar lugar ao desacordo, ao embate e à recusa” (SIEMS, 2010, p.58).

E são nestes entrelugares, em que se dá a interlocução das pessoas, que vemos a possibilidade de, no embate entre as forças que refletem os valores circulantes, construção de outro sentido de alteridade. Uma alteridade que nos possibilite uma valoração positiva de cada Outro presente nas relações sociais. Entendendo que o Outro, essencialmente diverso em seus parâmetros de existência e de compreensão da realidade e do mundo histórico e cultural que nos rodeia, pode nos trazer elementos de contribuição à sociedade como um todo.

Essencialmente, o parâmetro que viemos construir enquanto participantes do NEPED é o do entendimento, do diálogo entre diferentes consciências como elemento fundamental à construção dos consensos possíveis nos diferentes espaços e tempos sociais. Construção essa que irá se dar na vivência dos embates, conflitos e contradições que nos constituem enquanto seres humanos.

O referencial fundamental, entretanto, a permear este percurso formativo foi o entendimento da relevância da valoração das diferenças enquanto elementos positivos da constituição dos grupos humanos, em especial a partir da compreensão do *múltiplo como único universal possível* (MARQUES, 2012).

E é trazendo à reflexão esse entendimento central sobre os processos de constituição dos sujeitos que passamos à discussão dos mecanismos pelos quais as relações entre os indivíduos se estabelecem e seus impactos nos processos educacionais, em especial os que se constituem nos tempos e espaços escolares.

Diferenças e alteridade: construção de valores inclusivos

A questão das relações sociais e de como essas são permeadas pelos valores socialmente instituídos vem sendo alvo de intensos debates. É recorrente no discurso cotidiano a referência a uma suposta “crise de valores”. A essa crise é delegada uma série de problemas que geraria um desequilíbrio nas relações sociais.

Ao contribuírem com essa reflexão, La Taille e Meni (2009) problematizam se realmente vivemos uma “crise de valores” ou se trata de “valores em crise”. Para esses autores, pelo menos duas interpretações são possíveis frente aos movimentos que vivenciamos nos dias atuais: uma que nos leva ao entendimento de uma “crise de valores”, em que os valores morais, construídos historicamente, estariam deixando de ter valor, caindo em desuso ou em adoecimento, culminando em uma possível extinção dos mesmos. Uma outra leitura traz a ideia de “valores em crise”; esta expressaria não o desaparecimento dos valores morais, mas sim uma mudança de interpretação ou até mesmo de experiência com os mesmos. Aqui estaríamos mais próximos de uma transformação nestes/destes valores que de um desaparecimento.

Corroborando com a interpretação de “valores em crise”, entendemos que os atuais modos de ser e estar no mundo têm não apenas contribuído para tais mudanças, mas, de certa forma, exigido que elas aconteçam. As evoluções culturais, mudanças de paradigmas, movimentos por uma vida mais humanizada, com respeito aos direitos de todos os grupos, emancipação social, solidariedade, equidade, estímulo à participação coletiva, inclusão, em suas diversas dinâmicas, exigem que os valores sejam revisitados, rediscutidos, reelaborados, que sejam elevados a outro patamar, em que respeito e liberdade, por exemplo, valem para todos e não apenas para alguns. Nesse sentido, algumas leituras sobre essas mudanças podem visualizá-las como retrocesso ou extinção. Não é dessa forma que percebemos, mudanças são necessárias; e, para compreendê-las, teremos que visitar também os lugares sagrados de nossos valores. É com essa perspectiva que temos pensado em como, nas interações sociais, os “antigos” valores têm sido visitados e ressignificados.

Entendemos que vivemos movimentos de mudanças de diversas ordens. Momentos de incertezas, de instabilidades, mas também de construções outras, mais humanas, mais solidárias, mais participativas, mais inclusivas.

Dizer que os valores se constituem e são alimentados nas relações sociais já não configura nenhuma novidade. Da mesma forma, entender que essa construção irá configurar a forma como nos relacionamos com o mundo, ou seja, o nosso modo de ser e estar no mundo é sustentado por nossos valores, ainda que estes se manifestem de forma não consciente.

Ao pensar a construção de valores, Piaget (1973) destaca que essa se dá em meio a relações sociais, as quais se encontram entre dois extremos: de um lado a *coação* e de outro a *cooperação*. Entre um extremo e outro, muitas formas de relações se estabelecem. No entanto, nos diversos grupos e contextos, quase sempre, acabam por prevalecer relações de um tipo ou de outro.

No cenário em que relações de coação predominam, há sempre a figura da autoridade, que acaba por ditar as regras e valores que devem constituir a postura daquele que a ela se submete. Aqui o desejo de homogeneidade se instala construindo posturas heterônomas diante da vida. Ao pensar os contextos escolares em que tal postura prevalece, um dos resultados mais evidentes da coação se manifesta no silenciamento que se faz, muitas vezes, de forma tão “natural”. Essa questão do silenciamento constituiu tema de reflexão em nosso percurso formativo no NEPED, especialmente quando do encontro com a obra de Paulo Freire. A partir desse encontro, Marques e Ferreira (2011) nos propõem o entendimento de que o silenciamento se manifesta na postura de professores e professoras que se colocam em uma relação verticalizada com seus alunos e alunas e até mesmo na relação com outros colegas, exercendo formas de dominação e de inferiorização do outro. Nessas relações, os alunos são colocados e se fazem, muitas vezes, passivos, subjugados à autoridade, que prevalece na hierarquia normalizada na escola. Como é também nessas relações que os alunos aprendem modos de ser e estar no mundo, não raras vezes encontramos situações de opressão e silenciamento entre os próprios alunos. Em contextos em que a coação se faz como forma de relação social, as situações de opressão são instauradas,

legitimadas e reproduzidas, instituindo relações de poder em que há a construção de valores que inferiorizam, que excluem.

Em sentido oposto à coação, quando as relações interpessoais acontecem implicadas por atitudes de cooperação, valores inclusivos são construídos, aprendidos e praticados. Equidade, autonomia, liberdade e reciprocidade marcam as interações entre as pessoas; multiplicidade e diferença fazem-se valores a serem conservados. E, então, há a possibilidade de uma educação dialógica, viva, libertadora, “na qual os gestos do professor, da professora, do aluno e da aluna são considerados e respeitados” (MARQUES; FERREIRA, 2011, p.50).

Ao contextualizarmos a educação nos dias atuais em que vivemos momentos de incertezas, o movimento mais comum de nossa parte, enquanto professoras, é querer que a calma se instale o mais rápido possível. No entanto, é o próprio movimento de mudança que nos convida a “olhar de novo” e ver que o novo, o diferente, que muitas vezes nos assusta, nos desestabiliza, é o mesmo que nos impulsiona a seguir, a não parar, a não desistir de acreditar que outra educação é possível, que outro mundo é possível. Nesse sentido, cabe revisitar, pensar outra vez os contextos e processos educativos, considerando, juntamente com Piaget (1973), que as relações de coação transformam o indivíduo muito menos profundamente que a cooperação. E, se queremos mudanças que possibilitem outro fazer pedagógico, temos que nos permitir romper com as estruturas estratificadoras do individualismo, valorizando as trocas cooperativas.

Ao falar de mudanças proporcionadas por processos educacionais, Piaget (1973) destaca que, quando aí predomina a coação, as relações interpessoais são recobertas por uma “fina camada de noções comuns, não diferindo, em sua estrutura, das noções egocêntricas” (p.168). Por outro lado, quando a cooperação prevalece, há um movimento de oposição ao egocentrismo intelectual e moral, permitindo relações de respeito, honestidade, justiça, solidariedade. Nesse contexto, a aprendizagem cooperativa se faz possível. Não mais jogos de ameaças ou cobranças entre

professores e alunos, mas reciprocidade de interesses, escala de valores comuns, permeando as trocas e construções cada vez mais complexas, múltiplas, diversas.

Na escola, construímos conhecimentos de vida e para a vida e, dentre eles, também as regras sociais. Em nossas escalas de valores, há especificidades que constituem exatamente quem somos, mas há aquelas outras que nos configuram como membros de um determinado grupo, de uma coletividade. Assim, faz-se fundamental pensar em como estamos nos constituindo frente às regras sociais não apenas dentro dos espaços e tempos escolares, mas na vida como um todo. Nesse sentido, para quem se relaciona com as regras sociais de forma autônoma, há um autoconhecimento do valor da própria ação, “sob a forma de ‘satisfação interior’ e cuja ‘boa consciência’ constituirá uma espécie de auto-aprovação” (PIAGET, 1973, p.144). A troca de valores morais assume o caráter de uma troca interiorizada nas consciências. Isso significa que, quando há a interiorização e entendimento da norma moral, de forma autônoma, não importa quem é o outro, mas sim a relação que estabelecemos com ele. O que está em pauta nesta troca é o valor máximo de *ser humano*.

Nas interações interpessoais, todas as ações dos envolvidos, de alguma forma, repercutem sobre o outro com quem se relaciona, sendo elas avaliadas e consideradas como úteis, proveitosas, perniciosas ou indiferentes. É nesse contexto que construímos e atribuímos valores às mesmas, aprovando-as ou censurando-as, fazendo convite para que se mantenham ou que sejam extintas. Construímos assim os valores virtuais, que serão, então, nossas “moedas de troca” nas relações sociais. É também nesse campo de valorização recíproca, de manutenção ou extinção dos valores virtuais, que se inscrevem as relações de *alteridade*.

Pensar relações de alteridade nos impulsiona a pensar a relação com as diferenças. Quando a construção da escala de valores individuais se dá implicada por relações cooperativas, diferenças e multiplicidades são valores a serem mantidos. Aqui o

uno se realiza no *múltiplo* e o *múltiplo* se conserva no *uno*, de forma recíproca e pacífica.

Essa é uma mudança a ser considerada e valorizada em nossos dias. Marques (2012) lembra que historicamente as diferenças constitutivas dos seres humanos foram sumariamente silenciadas, negadas, consideradas desvios a serem superados, corrigidos a qualquer custo, a fim de que uma suposta ordem fosse reestabelecida.

Aqui há um movimento em prol de uma educação que favoreça uma moral de reciprocidade. No entanto, essa precisa ser construída nas relações sociais e reconstruída internamente, de forma consciente e autônoma. Caso contrário, perderia seu caráter de liberdade de escolha e assumiria o de uma obrigação a ser cumprida por determinismo de uma força maior; estaríamos aqui no bojo de uma relação de coação e não mais de cooperação.

Buscando, mais uma vez, Marques (2012), quando nos faz o convite à *comunhão* com as diferenças, superando toda e qualquer forma de discriminação que exclui, retomamos também o conceito de aprendizagem cooperativa proposto por Piaget (1973) como sendo um ideal possível para uma educação dialógica que acredita na capacidade de cada ser humano de agir com autonomia e consciência diante do mundo que se encontra.

Diferenças: experiências de alteridade

A compreensão do fato de ser a constituição dos sujeitos um processo que se dá em uma perspectiva sócio-histórica, em que o principal elemento é a *oportunização* da imersão dos sujeitos em contextos culturais e históricos diversos, amplos e com a apresentação de diferentes desafios, traz como consequência direta a compreensão de que é em uma perspectiva inclusiva que a educação deva desenvolver-se.

Considerando as interfaces sinalizadas ao longo do texto, já nos é possível compreender que a forma como lidamos com as diferenças, uma vez que não são predeterminadas geneticamente

nem simplesmente impostas pela coação social, se constrói nas interações sociais por nós vivenciadas. Assim, se as interações entre o sujeito e o meio material causam mudanças tanto em um quanto em outro, não poderia ser diferente nas interações entre os sujeitos humanos. Dessa forma, cada interação modificará um sujeito em relação ao outro e a si mesmo: temos aqui um entendimento do princípio da alteridade (LARROSA, 2011; SKLIAR, 2003). É a presença do outro que nos afeta, que nos desloca, que causa estranhamentos, que nos faz revisitar nossos conceitos e valores, criando a possibilidade da instauração de “uma nova e original relação com a mesmidade. Mas não uma relação tranquila, transparente, consistente, nem muito menos incondicional ou empática. A irrupção do outro é uma diferença que difere, que nos difere e que se difere sempre de si mesma” (SKLIAR, 2003, p.45).

Nesse mesmo sentido, o entendimento é de que as relações sociais não se fazem como uma simples soma de pessoas ou superposição de realidades, mas constituem um complexo processo de interação que propicia a modificação de um sujeito em relação ao outro e a si mesmo, permitindo-nos compreender que também serão nessas relações sociais que haverá ou não a possibilidade da construção de valores inclusivos.

Alcançado tal estado de relações, as diferenças não serão mais algo a ser silenciado, mas entendido como o que constitui quem e como somos e nos apresentamos no mundo. Aqui seremos capazes de compreender as diferenças como “experiências de alteridade, *um estar sendo múltiplo, intraduzível e imprevisível no mundo*” (SKLIAR, 2005, p.59). E, então, a educação que se quer inclusiva encontrará seu espaço e tempo de realização, pois não cabe a ela caracterizar diversidades e diferenças, mas sim estabelecer relações de respeito, solidariedade, reciprocidade e tantos outros atributos que exaltam o fato de sermos, simplesmente, humanos em nossa humanidade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal* (tradução de Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 10 ago. de 2016.

LA TAILLE, Yves de; MENI, Maria Suzana de Stefano (Orgs.). *Crise de valores ou valores em crise?*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MARQUES, Luciana Pacheco. Cotidiano escolar e diferença. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p.101-117, mar. / jun. 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/10/Cotidiano-escolar-e-diferen%C3%A7as.pdf>. Acesso em: 09 ago. de 2016.

MARQUES, Luciana Pacheco; FERREIRA, Adriana Marques. Gestos de silenciamento no/do cotidiano escolar. *Silêncios e Educação*. FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco (Orgs.). Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

PIAGET, Jean. *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1973.

PIAGET, Jean. *O Juízo Moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

SIEMS, Maria Edith Romano. *Educação Especial em tempos de educação inclusiva: a identidade docente em questão*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 05, p.37-49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>. Acesso em: 10 maio 2016.

SKLIAR, Carlos. A questão da obsessão pelo outro em educação. *In*: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene. *Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VIGOSTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem* (tradução de Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOSTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Diversidade Sexual e de Gênero: o que a Educação tem a ver com isso?

Anderson Ferrari
Gabriela Silveira Meireles

Introdução

O que nos vincula ao NEPED, no campo do estudo e da pesquisa, é nosso trabalho com o conceito de diversidade sexual e de gênero, atrelado a um sentido de educação. Para nós, educação está ligada ao processo de subjetivação, ao trabalho investigativo de problematizar o que somos, o que pensamos e como agimos. Como nos ensina Michel Foucault (2006), problematizar é dar um passo atrás e transformar em problema algo que comumente não nos chama atenção.

Por muito tempo procurei saber se seria possível caracterizar a história do pensamento, distinguindo-a da história das ideias – ou seja, da análise dos sistemas de representações – e da história das mentalidades – isto é, da análise das atitudes e dos esquemas de comportamento. Pensei que havia aí um elemento que poderia chamar de problemas ou, mais exatamente, de problematizações. O que distingue o pensamento é que ele é totalmente diferente do conjunto das representações implicadas em um comportamento; ele também é completamente diferente do campo das atitudes que podem determiná-lo. O pensamento não é o que presentifica em uma conduta e lhe dá um sentido; é sobretudo aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins (FOUCAULT, 2006, p.231-232).

Pensar a diversidade sexual e de gênero em diálogo com a educação é uma aposta naquilo que Foucault (2006) nos convida a fazer, ou seja, tomar distância das formas de fazer, sentir e reagir e colocar em suspeita as formas de pensar e agir. “O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema” (FOUCAULT, 2006, p.232).

Já nessas primeiras ideias, trazemos à tona alguns conceitos que nos interessam: diversidade, sexualidade, gênero e educação. Mais do que conceitos soltos, estamos trabalhando com eles nos seus encontros, nos desafios e potencialidades de pensá-los a partir de realidades concretas que dizem da constituição dos saberes e dos sujeitos. Assim, construímos pensamentos e ações no trabalho com a diversidade sexual, com a diversidade sexual e de gênero, entendendo esses encontros com os processos educativos. Processos que dizem de certo saber sobre o mundo e sobre as pessoas, que nos ensinam coisas sobre o que chamamos de “realidade” e os sujeitos, que nos fazem pensar a nós mesmos em meio a essa relação entre saber e nossas formas de ser e estar no mundo.

Segundo Dagmar Meyer (2015),

[...] a palavra educação provém do latim *educatio*, que tem o sentido de criar ou de nutrir cultura, cultivo. Designa um ato, um processo ou um efeito. O termo educar também possui origem latina e seu significado está igualmente circunscrito ao sentido de criar ou alimentar (p.185).

Tomando como inspiração a definição da autora, sobretudo no sentido estabelecido entre educação, como ato de criar, de alimentar, queremos problematizar nossas formas de entender o conceito de diversidade sexual e de gênero como processos educativos para pensar nossas contribuições nesta comemoração de 25 anos de NEPED. As datas comemorativas, em geral, podem ser entendidas como o reconhecimento de um fato histórico ou mesmo utilizadas para homenagear instituições, pessoas, feitos,

além de servirem como um momento importante para construir a própria história num movimento de revisão do que já foi feito, sendo também uma ocasião para rever caminhos, apontar novas perspectivas. Esse é o foco deste artigo – olhar para nossas formas de entender e usar o conceito de diversidade sexual e de gênero no campo da educação – para, de alguma forma, marcar nossa participação no interior do NEPED e contribuir com as discussões entre diversidade e educação.

Diversidade sexual e de gênero

O ano de 2017 foi especialmente marcante no que diz respeito às discussões em torno da diversidade sexual e de gênero no campo da educação. Momentos tensos foram protagonizados em diversas câmaras municipais por ocasião da discussão a respeito da elaboração dos Planos Municipais de Educação. Em Juiz de Fora não foi diferente. A questão polêmica estava concentrada na luta por retirar ou incluir as discussões da diversidade sexual e de gênero como meta a ser cumprida pelas escolas, o que garantiria a permanência do trabalho com as relações de gênero e sexualidade nas salas de aula. O que antes parecia consenso, ou seja, o entendimento do termo diversidade como ligado à variedade e à pluralidade dos sujeitos, nas suas diversas formas de ser e estar no mundo, concluindo que o que nos marca são nossas diferenças e o nosso direito a sermos diferentes, passou a ser “o problema”. Nesse caso, o problema não estava no termo diversidade, mas nas possibilidades advindas dos outros termos que passaram a fazer parte deste conceito, especialmente o “sexual e de gênero”, que forneceu novo peso ao conceito de diversidade, ampliando-o para diversidade sexual e de gênero.

O texto final aprovado e sancionado ressaltou que o sentido de diversidade presente no Plano Municipal de Educação da cidade de Juiz de Fora fosse usado de forma restrita nas escolas. Paradoxalmente, teríamos então em Juiz de Fora uma “diversidade restrita”. Para garantir a presença da diversidade no

Plano Municipal, de maneira a preservar um dos pontos defendidos pelos direitos humanos, os vereadores tiveram o cuidado de esclarecer o significado do termo no documento: "*Por diversidade entenda-se, no corpo desta Lei e dos seus anexos, estritamente, toda modalidade de Educação Inclusiva ou Especial, nos termos da Constituição Federal de 1988, da Convenção da Guatemala (1999) e da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*". Com essa manobra, o texto deixava de fora das escolas a discussão sobre a diversidade sexual e de gênero.

O que está em jogo é uma certa disputa na definição de diversidade sexual e de gênero e, mais do que isso, o direito ao saber e à educação dos sujeitos. A luta dos grupos LGBTTTQI¹, desde sua origem, no final da década de 70, no século XX, se concentrou em desconstruir imagens negativas das sexualidades consideradas "minorias", "desviantes" ou mesmo "anormais" e "doentes", para a construção de imagens mais positivas que atingiam as pessoas que se entendem como sujeitos LGBTTTQI. Essa luta passava e continua passando pela reivindicação de uma escola que discuta os processos de subjetivação, ou seja, de como as pessoas se tornam o que são, reivindicando o entendimento da diversidade sexual e de gênero como resultado de saberes e relações de poder, como algo que vamos aprendendo em diferentes lugares de conhecimento. O combate a LGBTTTQIfobia passa pelo combate ao machismo e ao sexismo como traços da nossa cultura, presentes na constituição de alguns sujeitos. No entanto, não podemos negar que a luta para não incluir a diversidade sexual e de gênero como meta para a educação pode ser entendida a partir de dois aspectos: o "medo das homossexualidades" e o desconhecimento das relações de gênero e sexualidades. O primeiro aspecto também está associado a um certo receio de que falar de diversidade sexual e de gênero seria uma "propaganda" e incentivo pela vivência das

¹ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais.

homossexualidades. Receio e medo estes que dizem de um entendimento das identidades LGBTTTQI como algo negativo.

Diversidade sexual e de gênero é um conceito que trabalha com as experiências dos sujeitos nas suas diferentes formas de viverem e se expressarem sexualmente e nas relações de gênero. Claude Lévi-Strauss (1976) foi um dos autores que inspirou a construção do conceito de diversidade sexual e de gênero na medida em que demonstrou a força da diversidade das culturas em nosso tempo. A diversidade das culturas que nos compõem nos convida a pensar e problematizar a convivência social, sobretudo nos chamando a ter uma postura reflexiva das nossas formas de pensar e agir. Por que pensamos o que pensamos? Por que agimos da forma que agimos? Pensar e dar lugar às diversidades sexuais e de gênero estão ancorados na problematização e na história do pensamento (FOUCAULT, 2006). Os sentidos de diversidade sexual e de gênero são construções sociais e que nos fazem lidar com as diferentes formas de comportamento em sociedade: práticas, ações, estilos de vida, religiosidade, constituições familiares, crenças, valores sociais, éticos e morais, formas de se vestir, enfim, diferentes discursos que associam os sujeitos a suas “verdades”, aos seus corpos e desejos, aos discursos de sexualidade, de gênero e de educação, tanto individual quanto coletivo.

Para Michel Foucault (1988), somos sujeitos de experiência, de maneira que a sexualidade vai se tornando uma das experiências de definição dos sujeitos. Dedicado a problematizar como os indivíduos modernos vão se constituindo como resultado de tecnologias voltadas a tomá-lo como objeto de saber, o filósofo francês vai nos mostrar como somos resultado de relações de poder que associam a busca pela docilidade e a utilidade do sujeito. A individualização dos sujeitos vai sendo construída por uma série de práticas disciplinadoras. Somos parte de uma sociedade disciplinar que investe em observação, avaliação, controle, vigilância que vão comparativamente estabelecendo o “normal” e o “desviante”. De forma geral, Foucault (1988) nos

ensina que a individualização se fundamenta nos mecanismos científico-disciplinares que vão distinguindo os sujeitos e construindo as individualidades a partir de diferentes maneiras de lidar com a relação docilidade-utilidade.

É nessa lógica de construção do sujeito moderno que Foucault (1988, 2006) vai definir a sexualidade como um dos organizadores importantes de constituição do indivíduo, como um dispositivo que produz subjetividades. Pelas práticas disciplinares, de vigilância e de controle, os corpos vão sendo docilizados, não devendo se desviar daquilo que é estabelecido como norma. O dispositivo da sexualidade passa a ser uma das técnicas disciplinadoras que, ao particularizar, assujeita, controla e dociliza cada um de nós, em maior ou menor grau.

Não por acaso, o Plano Municipal de Educação de Juiz de Fora ainda afirma que a "*promoção da cidadania e dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade não poderá se sobrepor aos direitos dos pais à formação moral de seus filhos, nem interferir nos princípios e valores adotados ao ambiente familiar, conforme assegurado pela Convenção Americana dos Direitos Humanos, Constituição Federal de 1988, Código Civil Brasileiro e demais normas infraconstitucionais*". O entendimento da sexualidade como algo do campo da intimidade e, portanto, do privado fundamenta a defesa pela ausência da diversidade sexual e de gênero nas escolas.

O risco está exatamente aí, em considerar a sexualidade e a intimidade como aspectos do mundo privado. Esses são temas que despertam o interesse público, que são dispositivos construídos nos espaços públicos em diálogo com o privado. Aquilo que vamos tomando como intimidade e como práticas da vida privada é dotado de sentidos aprendidos na vida pública, seja no cinema, na TV, nas propagandas, nas escolas, no que falamos e escutamos com amigos ou com desconhecidos, enfim, nos diferentes espaços públicos em que circulamos. O interesse público pela sexualidade reforça nossa sociedade como altamente reflexiva, que tomou a sexualidade como sinônimo de identidade, o que faz com que todos se preocupem com a intimidade e com as

identidades dos outros. É o que Foucault (1988) critica quando toma a sexualidade como experiência, ao unir os desejos como lugares de “verdade” dos sujeitos. A sexualidade não tem nada de exclusivamente privada, ela é afetada pelo público assim como pelo privado. E, na medida em que a sexualidade foi sendo responsável pela definição das identidades, a intimidade, o desejo e o sexo tornaram-se práticas sociais que servem para criar as diferenças e não somente as semelhanças.

As escolas públicas são laicas, por constituição política, o que significa que o compromisso delas é com o conhecimento científico, sem responsabilidade com a manutenção dos preceitos religiosos das famílias. Nesse sentido, podemos pensar que as sexualidades chegam às escolas, sobretudo trazidas pelos alunos e alunas como pensamento do senso comum. Abrir mão de discutir e contestar o senso comum em nome de uma justificativa de manutenção dos valores e princípios familiares é manter os alunos e as alunas num desconhecimento e negar a função problematizadora, questionadora desta instituição, que é resultado de uma articulação com as construções históricas ocorridas na escola e no mundo fora dela. Em certa medida, negar a discussão da diversidade sexual e de gênero é manter a heteronormatividade², o sexismo, a LGBTTIQIfobia, num processo de exclusão que tem contribuído para a infelicidade, o sofrimento e a morte de muitas pessoas.

A afirmação da norma heterossexual e da lógica sexista como uma forma de negar a diversidade sexual e de gênero no campo da educação

Muitas políticas educacionais que temos visto na atualidade têm empreendido esforços que vão na contramão de um trabalho pautado na diversidade humana e também na diversidade sexual

² A heteronormatividade é esse processo de entendimento da heterossexualidade como a norma.

e de gênero. No caso específico do conceito que estamos enfatizando aqui – o da diversidade sexual e de gênero –, podemos afirmar que a educação, de um modo geral (seja ela escolar ou não), vem afirmando alguns pressupostos que fazem ruir os preceitos de um trabalho pautado na diversidade. São eles: 1) A naturalização das diferenças biológicas entre os sexos feminino e masculino; 2) A reprodução das desigualdades de gênero; 3) A generalização a respeito das mulheres ou dos homens; 4) O não reconhecimento do caráter socialmente construído das sexualidades; 5) O não entendimento de que as identidades são múltiplas e fluidas, dirigidas a um processo sujeito a mudanças; 6) A sexualidade e o gênero estão relacionados a outros aspectos dos sujeitos como sua raça, etnia, cor, classe social, religião, geração etc.

De forma clara, o que estamos defendendo é a afirmação da diversidade que nos compõem, tanto a de gênero quanto a sexual. O gênero é um organizador social e cultural, é o resultado das práticas sociais sobre os corpos e sujeitos. Muitas vezes o sentido é o de padronizar e negar a diversidade de possibilidades presentes nos sujeitos, nos seus corpos, desejos e práticas. Os gêneros são construídos no âmbito das relações sociais, de modo que o gênero exige que se pense homens e mulheres de modo plural e diverso. E nesse processo de constituição dos gêneros no social, vamos atrelando sexualidade a gênero, num certo embaralhamento em que ser homem é ser heterossexual. A heterossexualidade é entendida como a norma; e tudo que se escapa dela, como antinorma.

Entender a sexualidade para além da afirmação da lógica heterossexual implica em reconhecê-la nos diferentes modos pelos quais os indivíduos vivenciam os seus desejos e prazeres corporais (BRITZMAN, 1996). Isso inclui vários tipos de experiências: com parceiros/as do sexo oposto (heterossexuais); com parceiros/as do mesmo sexo (homossexuais); com pessoas de ambos os sexos (bissexuais); com pessoas, independentemente do gênero (pansexualidade); com parceiros de diferentes tipos de gênero (polissexualidade); com indivíduos, tentando não

classificar suas relações (pomossexualidade ou *queer*); ou sem parceiros (assexuados).

O mais importante nisto é reconhecermos que todas essas formas de experiência estão sempre “em construção” e, portanto, são instáveis e passíveis de transformação. Ao contrário do que muitos/as pensam, a maioria de nós não nasce heterossexual. Como bem mostra Brtizman (1996, p.74), nenhuma identidade “é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção”. Sendo assim, toda identidade sexual se constrói na relação com outros indivíduos. Em relações que são sempre de disputa, de poder, de manobra, de articulação de estratégias variadas (FOUCAULT, 1988).

O mesmo vale para o questionamento da lógica sexista, ainda muito presente nos contextos educacionais, que acabam por diluir em suas propostas o trabalho com a diversidade de gênero. Joan Scott (1995) afirma que um dos mecanismos mais sutis que comumente marcam as diferenças entre meninos e meninas nas escolas é a demarcação na linguagem. Essa demarcação não acontece apenas na escola e se configura como um acontecimento complexo e histórico de afirmação da desigualdade entre homens e mulheres (já que a nossa linguagem sobrepõe o masculino ao feminino, “apagando” muitas vezes o feminino em uma generalização muitas vezes “sem explicação”).

Há, pois, um “jogo das dicotomias” circulando em nossas escolas e outros espaços sociais e educacionais que afirmam a existência apenas de dois polos (o masculino e o feminino) que supostamente se diferenciam um do outro e, ao mesmo tempo, se opõem. A ideia implícita nesta lógica é a de que dentro de cada um desses polos há uma unidade, isto é, a de que todos os elementos são iguais entre si (todos os homens são iguais e todas as mulheres são iguais). Diante disso, Louro (1997) propõe a “*desconstrução* das dicotomias”, mostrando que “cada pólo não é uno, mas plural, mostrando que cada pólo é, internamente fraturado e dividido – pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento”. Essa mesma matriz dicotômica e fixadora é que nos

conduz a um pensamento que também sugere a divisão entre heterossexuais e homossexuais como essenciais. Isso faz com que também trabalhem em uma matriz heterossexual quando vamos abordar as questões de gênero ou de sexualidade na escola, por exemplo. Essa lógica é problemática porque continua tratando como “natural” e fixo apenas uma das possibilidades de se vivenciar a sexualidade e o gênero, negando assim o espaço para a diversidade sexual e de gênero.

Um trabalho na educação pautado na diversidade deveria, portanto, pautar-se nessa ideia de *desconstrução*, na medida em que ela nos leva a perceber que as oposições já construídas entre homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais etc., não são fixas ou eternas, mas que podemos buscar compreender os processos por meio dos quais os termos de cada polaridade foram construídos e ganhando *status* de “verdade”. Podemos estudar a história dessa polaridade para entender como um dos polos se tornou hierarquicamente superior ao outro e como isso aparece nas mais diferentes culturas.

Mas essa *desconstrução* tem *efeitos* que nem sempre agradam... Ela pode balançar o já enraizado caráter heterossexual de muitos/as; ela pode trazer à tona modos não convencionais de ser homem e mulher que incomodam a algumas pessoas; ela torna visível os/as antes invisíveis, como mulheres negras e pobres, lésbicas, travestis, transexuais, transgêneros, intersex, pessoas queers etc. Tais efeitos podem provocar aquilo que Spinoza chama de encontros tristes ou não provocadores de vida. Em outras palavras, tais efeitos ou afetos podem nos conduzir a doenças, desgastes, preguiças ou enfraquecimentos. Contudo, diríamos que isso somente irá ocorrer se não soubermos utilizar tais afetos a nosso favor, ou seja, se não soubermos, como sugere Paraíso (2015, p.56), “deformar os enquadramentos e as diferenciações que entristecem” nos currículos, sejam eles escolares ou não.

Ao tratarmos da diversidade sexual e de gênero, sugerimos 10 itens a seguir que precisam passar por uma “deformação” urgente:

1) A divisão por cores para os materiais dos/as alunos/as (ex.: rosa para as meninas e azul para os meninos).

2) A separação em filas (ex.: para o trânsito dentro das escolas, para pegar a merenda etc.).

3) A divisão de banheiros (um para os meninos e outro para as meninas).

4) A leitura de textos literários ou narrativos que reforçam a diferença ou desigualdade entre homens e mulheres / meninos e meninas, definindo funções sociais restritas para um ou outro gênero.

5) A escuta de músicas que reforçam estereótipos de gênero ou de sexualidade.

6) O uso de livros didáticos que reproduzem imagens ou textos preconceituosos em relação a gênero ou a sexualidade.

7) A não intervenção ou omissão do/a professor/a ou equipe gestora diante de práticas de violência entre os alunos em relação às questões de gênero ou sexualidade.

8) O não diálogo da escola com as famílias sobre as questões de gênero e de sexualidade, o que faz com que compreensões deturpadas a respeito delas surjam entre os/as alunos/as.

9) A ausência de espaço de formação para o/a professor/a acerca das temáticas de gênero e sexualidade nas escolas.

10) A falta de material pedagógico apropriado para se trabalhar gênero e sexualidade com crianças e, principalmente, com adolescentes, para além de uma lógica biologicista.

Com essa “deformação”, tivemos o intuito de mostrar a importância das discussões sobre diversidade sexual e de gênero no contexto das comemorações do NEPED, um grupo que discute e pesquisa as questões da diversidade humana em geral. Ela serviu para reafirmarmos a diversidade e a diferença de cada um/a. Como bem mostra Corazza (2005, p.20), “as diferenças puras dos diferentes não são para, simplesmente, serem respeitadas, ou para funcionarem como ponto de partida de nada. [...] É por suas alteridades que estamos sendo interpelados e desafiados”. São essas forças, advindas dessas diferenças, que

podemos mobilizar alguma transformação na educação ou em um currículo (PARAÍSO, 2015).

Considerações Finais

Pensar a diversidade sexual e de gênero no contexto da comemoração dos 25 anos do NEPED, celebrando a diversidade humana e afirmando as diferenças em detrimento da igualdade ou das identidades únicas ou fixas, significa tratar da pluralidade e da multiplicidade dos sujeitos. É preciso “abandonar qualquer pressuposto de um sujeito que vá se desenvolvendo de modo linear e progressivo” (LOURO, 2004, p.12). É necessário também esquecer que existem dois únicos pontos para cada interposição, ou seja, é preciso enxergar para além das estruturas binárias e dicotômicas que insistem em posicionar os sujeitos em um ou outro lugar, fixando-lhes as identidades de um modo essencializado e imutável. É urgente que façamos funcionar uma lógica educacional pautada na diversidade, que trate das possibilidades de cada um/a, que aceite as condições pelas quais todos se apresentem. É preciso construir uma escola que se enriqueça a partir da interconexão entre pessoas diferentes, de modo que essas diferenças sejam valorizadas no aprendizado de outros/as colegas e também dos/as professores/as. Mas mais do que isso, nesse momento, é ainda necessário marcar a importância de se tratar a diversidade sexual e de gênero na educação (principalmente a escolar, mas também a não escolar), porque sabemos que ela tem disputado com discursos muito “endurecidos” a respeito da sexualidade e do gênero que acabam por negar o próprio princípio do respeito à diversidade humana aqui em questão.

Neste artigo, colocamos em movimento o sentido de educação que tanto defendemos. Não somente o que acontece nas escolas, mas também os processos de aprender que apostamos nas nossas pesquisas, escritas, trocas de conhecimento e diálogos com os sujeitos. Para Marlucy Paraíso (2011), há uma diferença entre

ensinar e aprender. De acordo com a autora, ensinar diz de um processo centrado em ações como transmitir, informar, ofertar, explicar. Não queremos de modo algum opor o ensinar e o aprender, mas defendemos que, ao tratar da diversidade sexual e de gênero, devemos partir de duas questões que precisam informar, apresentar e expor: Quem eu penso que o meu aluno e minha aluna são? Quem eu quero que eles e elas sejam? Duas perguntas que devem pautar o início e também a conclusão de nossos trabalhos com a diversidade sexual e de gênero, investindo na mudança social dos sujeitos, na condução de novas condutas, na construção de práticas problematizadoras dos saberes e da realidade. Contudo, vale ainda ressaltar que, para Paraíso (2011), o processo de ensinar também divide os sujeitos entre os que sabem e os que não sabem.

Ambos os processos – ensinar e aprender – compõem como sujeitos de determinadas culturas, nossa apreensão e nosso manejo das linguagens e dos códigos constitutivos delas. E tanto o ensinar quanto o aprender estão estreitamente imbricados com o – e no – processo de construção, manutenção e transformação dos gêneros no contexto das culturas em que nos (des)constituímos como mulheres e homens de determinados tipos. Trata-se de processos que não são lineares, progressivos ou harmônicos e que também nunca estão finalizados ou completos (MEYER, 2015, p.187-188).

Dialogando com Paraíso, Meyer afirma que aprender está ligado a experiência, sendo um processo derivado de uma certa disposição a abrir-se para novas experiências e ao despertar de desejos. Para encerrar, é importante, portanto, reafirmar nosso compromisso educativo na transformação dos sujeitos, que passa pela nossa aposta no conhecimento, no trabalho realizado nas escolas, na problematização daquilo que acreditamos, pensamos e agimos.

Referências

BRITZMAN, Deborah P.O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, v. 21, n. 1: 71-96, jan./jun. 1996.

CORAZZA, Sandra. *Uma vida de professora*. Ijuí: Unijuí, 2005.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro, Forense universitária, 2006.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e história. In: LÉVI-STRAUSS, Claude (Org.). *Diversidade das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1976.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

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

MEYER, Dagmar Estermann. Educação. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. *Dicionário crítico de gênero*. Dourados: Ed. UFGD, 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender. In: LEITE, Carlinda *et al.* (Org.). *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora, 2011, p.147-160.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p.49-58, jan.-abr., 2015.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. New York: Columbia University Press, 1995.

**Estudos e pesquisas em relações de gênero,
sexualidades e educação:
movimentos de constituição e atuação do GESED**

Roney Polato de Castro

Introdução

Este texto tem como objetivo fazer um balanço sobre as ações que compõem a atuação do GESED – grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade – nos últimos oito anos (2010-2018). O grupo foi fundado no ano de 2010 e vem congregando pesquisadores/as, estudantes de graduação e pós-graduação e profissionais da educação, afetados/as por certas questões e interessados/as por estudos que circunscrevem, centralmente, as categorias gênero e sexualidade, tomando como perspectivas os estudos pós-críticos (MEYER; PARAÍSO, 2012), em especial os estudos pós-estruturalistas e os estudos foucaultianos. O GESED, cadastrado no diretório de grupos do CNPq, está vinculado ao Núcleo de Educação e Diversidade (NEPED), da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O texto se organiza em três seções, que discutem, respectivamente, o campo de estudos e pesquisas no qual se inserem as perspectivas do GESED; um breve balanço dos movimentos acadêmicos construídos pelo grupo; as ações e perspectivas do grupo frente aos desafios que vêm se colocando para as discussões em relações de gênero, sexualidades e educação.

O campo de estudos e pesquisas em relações de gênero, sexualidades e educação

O GESED congrega pessoas interessadas por questões e afetadas por experiências que envolvem, de muitos modos, as relações entre gênero, sexualidade e educação. Porém, nem sempre isso inclui a educação escolar ou a formação docente, apesar de as compreendermos como elementos centrais na constituição dos sujeitos. A organização de nossas ações de ensino, pesquisa e extensão parte do entendimento de que educação é um conjunto de processos de constituição de sujeitos e subjetividades, colocados em funcionamento a partir de múltiplas instâncias do social e da cultura. Essa perspectiva não exclui a escola, mas passa a englobar instâncias tão diversas quanto os artefatos, grupos e rituais culturais, ou seja, importa olhar para os processos que nos tornam quem somos e para as diversas instâncias que participam deles, envolvendo a produção de saberes, exercício do poder e, conseqüentemente, a produção de sujeitos (SABAT, 2001). Guacira Louro (2008), importante interlocutora desse campo de estudos, nos alerta que a construção dos gêneros e das sexualidades

[...] dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado (p.18).

De acordo com a autora, instituições e campos de saber como família, escola, igreja, medicina, justiça e outras são importantes para pensar nos processos constitutivos dos gêneros e das sexualidades, já que são espaços consagrados e de autoridade reconhecida. Porém, na contemporaneidade, é preciso que estejamos atentos/as e nos voltemos para uma análise de instâncias educativas tão diversas quanto as mídias, as novelas, o cinema, as propagandas, as revistas, as músicas, a internet, os *blogs*, as redes

sociais, entre tantas outras. Guacira Louro (2008) ainda nos lembra que as aprendizagens produzidas na relação com essas instâncias não são sempre coerentes ou facilmente incorporadas pelos sujeitos, envolvendo negociações e resistências. “Ainda que normas culturais há muito assentadas sejam reiteradas por várias instâncias, é indispensável observar que, hoje, multiplicaram-se os modos de compreender, de dar sentido e de viver os gêneros e a sexualidade.” (Guacira LOURO, 2008, p.19).

A história recente do campo de estudos e pesquisas em relações de gênero, sexualidades e educação vem mostrando sua produtividade a partir de perspectivas mais amplas dos processos educativos. A começar pela ótica que orienta grande parte das pesquisas, que podemos chamar de construcionista. Isso significa pensar que gênero e sexualidade não seriam dados da natureza, a-históricos e transculturais, que nascem com os sujeitos e se desenvolvem progressivamente até determinado patamar. Essa visão, comum fora do campo acadêmico, pode ser denominada de essencialista (PELÚCIO, 2014). A apropriação de estudos de diferentes áreas das ciências sociais e humanas, como a Antropologia, a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a História, entre tantas outras, incorpora aos estudos em educação perspectivas que lidam com gênero e sexualidade como construções sociais, culturais e históricas. Isso significa que tais estudos se centram em análises sobre os modos como os sujeitos se constituem a partir dos discursos culturais e sociais, das linguagens, dos artefatos culturais, enfim, de processos educativos que constroem nossas visões de mundo, nossos posicionamentos sociais, os sentidos que damos às nossas experiências de gênero e sexualidade, como nos relacionamos com nossos corpos e com os outros.

Há, portanto, uma trajetória de estudos e pesquisas sendo realizada desde a década de 1980, que busca articular o campo da educação aos estudos sobre relações de gênero e sexualidades, que atravessam outros campos de conhecimento. Isso reforça a ideia de que é possível pensar gênero e sexualidade como aspectos educativos. Cláudia Ribeiro e Constantina Xavier (2015)

tomam como marco para pensar a produção no campo dos estudos de gênero, sexualidade e educação a história do grupo de trabalho (GT) 23 da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação (ANPED). Ao analisar os 172 trabalhos apresentados em dez anos do GT, as autoras nos mostram que esse é um campo que vem problematizando uma série de elementos educativos, desde os currículos, materiais didáticos, processos formativos e políticas educacionais, até os artefatos culturais (filmes, revistas, músicas, publicidade etc.), perpassando por questões como as infâncias e as juventudes, a construção das masculinidades, feminilidades, homossexualidades e transexualidades, as violências sexuais, a homofobia e outras formas de preconceitos, discriminações e violências no espaço escolar, entre outros. Ainda de acordo com as autoras, a trajetória desse campo de estudos é marcada por uma diversidade não somente de temas, mas também de enfoques, metodologias de investigação e perspectivas teórico-metodológicas.

Em se tratando especificamente da educação escolar, os estudos de gênero e sexualidade vêm apostando na problematização da escola como instância em que se forjam as subjetividades, a partir de regulações que normalizam os corpos e os sujeitos, ou seja, que investem na produção de homens e mulheres saudáveis e normais, ajustados/as aos valores e às moralidades sociais. Em outros termos, problematiza-se uma educação escolar histórica e culturalmente vinculada à produção de modos de vida em que a heterossexualidade e a *cisgeneridade*¹ se impõem como modelos para todas as pessoas (MISKOLCI, 2013).

O que está em jogo, portanto, é a problematização da educação escolar como participante da produção e reiteração

¹ A *cisnormatividade* refere-se a um conjunto de normas que instituem fronteiras bem delimitadas para as experiências com os gêneros, numa perspectiva binária que aprisiona os sujeitos a uma atribuição imputada no nascimento, vinculando-a à genitália (homem-pênis; mulher-vagina). A *cisgeneridade*, portanto, seriam as experiências vividas mais em conformidade com essas normas, embora sempre em negociação e disputa.

deses modelos, a partir de técnicas de *disciplinarização*, vigilância e punição, naturalizadas e adjetivadas de educativas. Na escola se ensina que ser dissidente das normas de gênero e sexualidade significa estar submetido/a a sanções que envolvem preconceitos, discriminações e violências, como nos alerta Guacira Louro (2007):

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagens, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores (p.64).

A escola não é um espaço bom para todas e todos. Ela pode vir a se constituir como espaço-tempo em que crianças e jovens enfrentam, cotidianamente, constrangimentos, discriminações e violências como parte dos processos educativos envolvidos na produção de sujeitos de gênero e sexualidade “normais” e ajustados aos parâmetros valorativos social e culturalmente estabelecidos. Como apontam as pesquisas do campo², essas violências vêm sendo vividas por sujeitos cujos corpos expressam gêneros e sexualidades dissidentes das imposições *cis-heteronormativas*, especialmente meninos afeminados ou mais sensíveis, meninas com posturas consideradas masculinas, jovens *trans*³ que passam por processos de transição de gênero na escola, entre outros. Mesmo aqueles/as que tentam esconder suas identidades sexuais e de gênero para não se tornarem alvos constantes experimentam o silenciamento ou a tentativa de ocultamento de suas experiências como uma espécie de garantia de efetividade da norma (LOURO, 2007). Isso tanto pode significar a

² Ver, por exemplo, Dinis, 2011; Junqueira, 2012; Ferrari e Castro, 2015a; 2015b; Ferrari, Souza e Castro, 2017a; Ferrari, Souza e Castro, 2017b.

³ A designação “pessoas trans” foi utilizada para nos referirmos a sujeitos que expressam uma inconformidade com os enquadramentos impostos desde o nascimento sobre seus corpos. Algumas das denominações identitárias mais comuns para esse grupo incluem travestis, transexuais e transgêneros. Não tenho a intenção de discutir essas categorias.

ausência de um espaço legítimo de discussão dessas questões na escola, como a insistência em falar delas de modo a desqualificá-las, subalternizá-las, reforçando a abjeção que socialmente se instituiu para com sujeitos que se desviam das normas. Tais estratégias de poder resultam em processos de exclusão, por vezes interpretados como evasão escolar, ou mesmo colocam os sujeitos em experiências de adoecimento psíquico, que, para além da exclusão do espaço escolar, têm levado estudantes ao suicídio. As violências estão profundamente relacionadas aos processos de tornar-se um sujeito de gênero e de sexualidade. Tais práticas atravessam e organizam as relações sociais, fundamentadas em hierarquias e assimetrias de poder estratégica e profundamente capilarizadas, inclusive no interior das escolas.

As sexualidades e gêneros estão na escola. O currículo escolar fala dessas questões. Nos conteúdos escolares legitimados encontramos vinculações com discursos culturais e históricos que dizem sobre os lugares que os sujeitos ocupam na sociedade em diferentes tempos históricos e culturais; que produzem, ativamente, a naturalização de corpos binários como modelos masculinos e femininos; que veiculam representações culturais e que ensinam a ser homem, a ser mulher, que ensinam sobre desejo e prazer. Portanto, mesmo que as professoras e professores acreditem não poder discutir tais questões, ou mesmo se contraponham a tal discussão na escola, as sexualidades e os gêneros estão na escola, porque fazem parte dos sujeitos, de quem somos. O campo de estudos e pesquisas de relações de gênero, sexualidades e educação se voltará, portanto, para os modos como se forjam as subjetividades, como os sujeitos passam a incorporar ou resistem às normas instituídas, que efeitos de verdade e práticas de poder se impõem sobre os sujeitos na relação com os saberes escolares que fazem circular representações de gênero e sexualidade.

Se consideramos que os conteúdos escolares “falam” de gênero e sexualidade (assim como de raça, etnia, classe social, entre outros marcadores), nem sempre isso ocorre de modo explícito, planejado, sob o viés problematizador. A ficção *cis-heteronormativa* é uma

narrativa que se apresenta de modo a silenciar ou ocultar espaços de problematização e conhecimento das sexualidades e relações de gênero. Deborah Britzman (1996) já nos alertava para o fato de que, ao transformar as homossexualidades em alvo de interesse unicamente das pessoas homossexuais, os discursos dominantes acabam por produzir seu próprio conjunto de ignorâncias, não apenas sobre as homossexualidades, mas também sobre as sexualidades de modo mais amplo. A produção de tais ignorâncias é uma política de conhecimento que, ao silenciar a discussão sobre as sexualidades e os gêneros, contribui para a naturalização e manutenção das normas sociais, já que colocá-las em discussão poderia significar entendê-las como construções complexas e em constante negociação, intimamente relacionadas às experiências de mundo, ao vivido pelos sujeitos em diferentes contextos sociais, familiares, institucionais.

Ao nos vincularmos a esse campo de estudos e pesquisas, interessa-nos problematizar essas questões, mas não nos limitando às denúncias. Interessa-nos também pensar nas potencialidades das escolas como lugares de análise e questionamento dessas regulações de gênero e sexualidade fundamentadas na *cis-heteronormatividade*, buscando contribuir para a produção de relações pedagógicas e sociais menos violentas e excludentes. Portanto, as pesquisas também vêm fazendo anúncios dessas potencialidades, ressaltando gênero e sexualidade como importantes categorias de análise do social e da cultura e a escola como espaço propício para esse debate. Além disso, enfatiza-se o espaço escolar como propício à convivência democrática e à experiência da/com a diferença, ampliando a visão de mundo de crianças e jovens.

As denúncias e os anúncios sobre as relações entre as escolas e as experiências de gênero e sexualidade também se vinculam a um investimento específico que vem se produzindo nas últimas décadas, marcadamente a partir da década de 1960, em torno de reivindicações advindas de movimentos sociais feministas e

LGBT⁴. Sujeitos historicamente subalternizados, dissidentes da *cis-heteronormatividade*, reivindicam que a escola não seja espaço de sofrimento e de exclusão. Nesse sentido, as escolas são convocadas a abordar entre seus conteúdos as experiências dos diversos grupos culturais e sujeitos de gênero e sexualidade, com vistas a ampliar a visibilidade e discutir a construção e manutenção de representações estereotipadas que são base para os jogos de poder que classificam, hierarquizam e subordinam esses sujeitos e grupos. É inegável a atuação dos movimentos feministas e LGBT+ na proposição de políticas que incluam as experiências de mulheres, *gays*, lésbicas, bissexuais, pessoas *trans* e tantas outras identidades e expressões de gênero e sexualidade nos materiais didáticos, nos conteúdos das disciplinas escolares, nos cursos de formação docente, nos documentos curriculares e legislações educacionais. Portanto, as discussões em torno das relações de gênero e sexualidades deveriam articular-se às contribuições desses grupos, utilizando-as como mote para pensar, de forma mais ampliada, a cultura e a sociedade.

Após ter delineado os principais elementos que concernem ao campo de estudos e pesquisas em relações de gênero, sexualidades e educação, passo agora a vinculá-los às ações construídas pelo GESED, no âmbito do Núcleo de Educação e Diversidade (NEPED), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O GESED e seus movimentos acadêmicos

O GESED foi fundado no ano de 2010 e, desde então, vem congregando pessoas interessadas em discutir questões diversas englobando os gêneros, as sexualidades, as identidades, as subjetividades. Podemos dizer que um movimento significativo ao longo desse tempo de existência são as dissertações e teses

⁴ Referência a Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, pessoas *Trans* e outras identidades consideradas dissidentes das normas *cis-heterossexuais*.

gestadas pelos sujeitos a partir de sua vinculação com o grupo. Consideramos que o processo de viver a pós-graduação e produzir dissertações e teses é uma experiência ao mesmo tempo individual e coletiva, já que é representativo dos percursos que um sujeito faz por questões que lhe desafiam e lhe instigam, ao mesmo tempo em que esse sujeito se coloca a discuti-las com outras pessoas, momento em que o grupo se torna um espaço de construção. A possibilidade de partilhar os diferentes momentos dessa construção e, sobretudo, partilhar as angústias, as dúvidas e até mesmo as dificuldades, torna um pouco mais tranquila essa trajetória. Duas questões são importantes nesse quesito.

Primeiro, estamos falando de um campo que ainda encontra muitas resistências, mesmo numa Faculdade de Educação de uma universidade pública. Questões que podem ser consideradas marginais, de menor importância para o campo da educação. O grupo, nesse sentido, é um espaço de fortalecimento e apoio. Segundo, porque lidamos com as categorias gênero e sexualidade a partir de certas perspectivas teórico-metodológicas que também encontram resistências. Estamos falando no campo dos estudos pós-críticos em educação (MEYER; PARAÍSO, 2012), que congrega perspectivas que tomam a problematização da educação, das sexualidades e dos gêneros como elemento-chave para desnaturalizar concepções, duvidar de certezas solidamente construídas, criando possibilidades aos sujeitos de pensar e agir diferentemente do que se pensava e agia. Há nessas perspectivas uma forte preocupação com os processos de constituição dos sujeitos e das subjetividades a partir da linguagem, dos discursos culturais, dos saberes e relações de poder que organizam o social. “Ao nos aproximarmos dessas correntes teórico-investigativas, intentamos questionar o que está posto, desconfiar daquilo que é apresentado como verdade, pensar, refletir e problematizar sobre argumentos já naturalizados.” (CASTRO; SANTOS, 2016, p.57).

As questões de investigação que atravessam as teses e dissertações do grupo dizem respeito às inquietações produzidas nas relações sociais, sobretudo nas práticas pedagógicas, que se

tornam objetos de problematização a partir das perspectivas pós-críticas. Apesar de nossas concepções abarcarem um entendimento de educação que não se restringe às práticas escolares, a instituição escolar e seu cotidiano e a formação docente têm uma forte presença nas pesquisas do grupo, especialmente pelas trajetórias de formação e profissionais de seus membros, advindos/as de cursos de licenciatura e com percursos de atuação na escola básica. Isso é representativo das dissertações e teses⁵ produzidas por membros do GESED nos últimos nove anos, como a dissertação de mestrado de Roney Polato de Castro, que discutiu sentidos e possibilidades do Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS) em escolas municipais de Juiz de Fora; a dissertação de Marilda de Paula Pedrosa, que discutiu discursos sobre sexualidade e surdez a partir das falas de professoras de uma escola municipal de Juiz de Fora; a dissertação de Wesley Dinali, que discutiu práticas de sujeição e de liberdade em uma escola de Juiz de Fora; a dissertação de Claudete Gomes, que discutiu desdobramentos das discussões sobre sexualidades e relações de gênero nas práticas pedagógicas de docentes de escolas de Juiz de Fora; a tese de doutorado de Zaine Mattos, que discutiu modos de educação de mulheres de classes populares e seus processos de subjetivação em uma escola de Juiz de Fora. Ana Carolina Mercês Coura está produzindo uma dissertação de mestrado em que discute juventudes, gênero e sexualidade em tempos de escola sem partido, a partir de entrevistas com jovens secundaristas de uma escola de Juiz de Fora; José Rodolfo Lopes está produzindo uma dissertação de mestrado mergulhado no cotidiano de uma escola do interior do Rio de Janeiro, interessado nas construções de masculinidades nesse contexto; Raquel Lins está produzindo uma tese de doutorado na qual discute as

⁵ O intuito é apenas mostrar a diversidade de questões que compõem os interesses de pesquisa do GESED. Estão apresentadas pesquisas concluídas e em andamento. Para consultar os textos das dissertações e teses concluídas, busque o repositório de teses e dissertações da UFJF: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/>>.

construções de gênero e sexualidade de jovens em uma escola de ensino técnico e tecnológico de Minas Gerais.

Há também presença significativa de pesquisas que tratam das docências e da formação docente, como a dissertação de Kelly da Silva, que discutiu a presença da abordagem de gênero e sexualidade nos currículos do curso de Pedagogia de três universidades federais mineiras; a dissertação de Thomaz Spartacus, que abordou a docência de professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental; a dissertação de Denis Souza, que discutiu os encontros e desencontros entre a formação de professores/as de Educação Física e a prática pedagógica nas escolas no que tange ao debate sobre corpo, gênero e sexualidade; a dissertação de mestrado de Filipe França, que trabalhou com as narrativas e experiências de docentes homossexuais; a tese de Roney Polato de Castro, que problematizou as experiências de formação de estudantes de Pedagogia em uma disciplina que aborda as relações de gênero e sexualidades, narradas a partir de diários de bordo. Apolônia Ferreira está construindo uma tese de doutorado em que problematiza a formação de futuras Pedagogas no que tange às questões de gênero e sexualidade, em cursos de Pedagogia de três universidades mineiras.

Outras pesquisas vêm sendo construídas a partir de uma perspectiva mais ampla de educação, pensando processos educativos para além da escola. A dissertação de mestrado de Marcelo dos Anjos trabalhou com a produção performativa da homossexualidade analisando personagens *gays* em telenovelas brasileiras a partir dos anos 2000. Rosalinda Ritti produziu uma tese de doutorado com mulheres mães de um bairro de periferia de Juiz de Fora, problematizando gênero, raça, maternidade e outros elementos constitutivos narrados por essas mulheres. Neilton dos Reis trabalhou as experiências de não *binaridade* de gênero de três jovens de Juiz de Fora, problematizando discursos que instituem relações de identificação e diferenciação de binários e não binários nas produções subjetivas dessas pessoas. Iuli Melo está produzindo uma dissertação de mestrado em que

problematiza a apropriação e os usos do conceito de cultura do estupro pelo movimento feminista brasileiro contemporâneo, a partir de páginas feministas no Facebook. Gláucia Marcondes está produzindo uma dissertação de mestrado em que discute as construções de gênero de meninas e mulheres de uma comunidade cigana em Juiz de Fora. Filipe França está produzindo uma tese de doutorado em que discute construções de corpo, masculinidade e homossexualidade a partir de uma revista que circulou até o ano de 2015, endereçada ao público *gay* jovem masculino. Nathalye Machado está construindo uma tese em que discute os processos de subjetivação de jovens mulheres a partir da produção e circulação de *selfies*.

Junto à produção das teses e dissertações, realizamos projetos de pesquisa, iniciação científica, treinamento profissional e extensão, nos quais focalizamos as relações de gênero e as sexualidades. Destaco os processos formativos conduzidos por membros do GESED junto a professoras/es e escolas de Juiz de Fora e região, a partir de cursos de extensão, palestras, oficinas e outras atividades realizadas na Secretaria de Educação de Juiz de Fora, na própria universidade e, principalmente, nas diversas escolas públicas. Exemplo é o projeto “Relações de gênero, sexualidades e diversidades nas escolas”, desenvolvido no ano de 2018, que teve como objetivo problematizar modos como professoras, professores, estudantes e outros membros da comunidade escolar compreendem e lidam com as questões de gênero e sexualidade, colocando em debate dúvidas, anseios e inseguranças e fomentando um trabalho qualificado de abordagem dessas questões na escola. Desde que o GESED foi criado, temos recebido convites de creches, escolas públicas e privadas e instituições de ensino superior de Juiz de Fora e região para debater temas ligados às sexualidades, às relações de gênero e às diversidades com crianças e jovens e também com docentes. Nos últimos três anos, essa demanda vem se intensificando, tendo em vista tanto o aumento da visibilidade de sujeitos, identidades e práticas que compõem as diversidades sexuais e de gêneros, como

o acirramento do debate público, constituindo a necessidade de maior embasamento, especialmente para que profissionais da educação básica construam argumentos que serão utilizados no diálogo com estudantes e comunidade escolar em geral.

Merece destaque também, nas relações entre ensino, pesquisa e extensão, a participação do GESED na organização de importantes eventos de divulgação acadêmica, compartilhamento de resultados de pesquisas, ensaios e relatos de experiências e fomento ao debate científico nas questões que concernem às relações de gênero e sexualidades. Em 2014, fomos responsáveis pela organização do VI Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, evento tradicionalmente realizado no Sul do Brasil e que, pela primeira vez, foi realizado em Minas Gerais, tendo a coordenação compartilhada com a Universidade Federal de Lavras. Em 2016, organizamos o VIII Congresso Internacional de estudos sobre a diversidade sexual e de gênero da ABEH – Associação Brasileira de Estudos da Homocultura. Ambos contaram com a participação de estudantes de graduação e pós-graduação, pesquisadoras/es brasileiras/os e estrangeiras/os e outras/os profissionais de diversos lugares do país, movimentando a universidade com a apresentação oral de comunicações de pesquisas e relatos de experiências, mesas-redondas debatendo temas atuais e importantes para o campo, além de apresentações artísticas e trocas de experiências a partir de intercâmbios produzidos na convivência entre sujeitos de diferentes lugares do Brasil e exterior.

Esses e outros movimentos de ensino, pesquisa e extensão vêm movimentando o grupo GESED em sua inserção acadêmica na universidade e em sua militância em torno do debate qualificado sobre as questões de gênero e sexualidade nas universidades e nas escolas. Tais movimentos remetem-se também aos desafios e às possibilidades que se anunciam na atualidade, discussão que será abordada no próximo item.

O GESED e os desafios para o campo de pesquisas em relações de gênero, sexualidades e educação

Ao pensar nos desafios que se colocam para nossas ações, retomo alguns aspectos discutidos em outros textos e que são representativos das discussões que temos realizado no GESED. O primeiro diz respeito a um sentido de “distância” identificado, de forma recorrente, em falas de professoras/es e outras/os profissionais das escolas, entre a formação inicial, as potencialidades do contexto escolar e a necessidade de saber. Ou seja, ao abordar questões de gênero e sexualidade, as falas dizem de uma espécie de “hiato” entre o que foi (ou melhor, não foi) aprendido na formação inicial e o cotidiano escolar, de modo que tal formação se torna culpabilizada. O que está em jogo, para além da “raridade” das discussões propriamente acadêmicas nos cursos de licenciatura em relação a gênero e sexualidade, é o entendimento de escola e de sala de aula que organiza essas falas. O cotidiano escolar não seria, assim, estático, previsível, mas constituído de uma vitalidade, de uma complexidade e de uma imprevisibilidade que não cabe à formação inicial prever ou apresentar de forma homogênea e neutra (FERRARI; CASTRO, 2015b). Isso nos coloca dois aspectos centrais: primeiramente, a potência da escola e da sala de aula para a formação dos sujeitos, exigindo de nós movimentos contínuos de formação; segundo, a necessidade de problematizar o alcance e o impacto das pesquisas realizadas nas universidades. Na relação entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica se produzem desencontros que podem dificultar a ressonância dos conhecimentos produzidos no campo de gênero, sexualidade e educação para as práticas pedagógicas escolares.

Outro aspecto importante que se coloca como desafio para nosso grupo é o fato de as sexualidades e os gêneros dissidentes das normas (as homossexualidades, por exemplo) serem, frequentemente, o motivo de a escola buscar nossa “ajuda”, em geral, para determinadas/os estudantes. Algumas questões se

colocam: quem precisa de “ajuda”? Quem está solicitando esta “ajuda”? Professoras/es ou estudantes? Ao solicitarem nossa intervenção como uma “ajuda”, as escolas expressam determinado saber sobre tais sexualidades e gêneros que organiza suas práticas pedagógicas. Não somos procurados/as para “ajudar” a compreender e lidar com as heterossexualidades, mesmo que um dos motivos que nos levem à escola sejam violências praticadas, em geral, por meninos heterossexuais. Como discutido anteriormente, a política de conhecimento acerca das sexualidades produz suas ignorâncias, silencia a discussão sobre as normas e naturaliza determinadas posições de sujeito, tornando-as “naturais” e, portanto, não passíveis de serem tomadas como alvo de debate.

Um terceiro desafio que gostaria de destacar diz do contexto atual e do acompanhamento dos debates públicos, em níveis local e nacional, que tomam como centralidade as abordagens dos múltiplos aspectos das sexualidades e gêneros na educação. Essas questões estão em pauta na agenda política atual, já que, envolvendo saberes, relações de poder e processos de subjetivação, gênero e sexualidade, estão em constante disputa em torno das verdades produzidas e que passam a circular na sociedade. Vivemos hoje um quadro de tensões entre instituições religiosas, agentes políticos governamentais e os estudos de gênero e sexualidade. No campo da educação, essas tensões puderam ser observadas, entre outros fatos, nas discussões sobre o Plano Nacional e os Planos Estaduais e Municipais de Educação, quando assistimos à intensificação de uma cruzada dos agentes político-religiosos contra o que chamam de “ideologia de gênero”, algo que ameaçaria as verdades instituídas historicamente acerca das diferenças entre homens e mulheres, das famílias, das sexualidades etc.⁶. Nesse ínterim, as escolas e as universidades se tornam alvos de constante vigilância, alçadas ao lugar de possíveis doutrinadoras político-ideológicas, instituindo uma política de perseguição às iniciativas históricas de abordagem

⁶ Para maior aprofundamento nessa discussão, veja Castro e Ferrari (2017).

de questões sobre gênero e sexualidade, uma “caça às bruxas” que alimenta o pânico moral em torno das transformações culturais que envolvem as conquistas de direitos protagonizadas pelos movimentos feministas e grupos LGBT+ (CASTRO; FERRARI, 2017).

Os desafios postos, antes de se configurarem como elementos impeditivos ou desmobilizadores de nossas ações, se colocam para o nosso grupo como potencialidades para dar continuidade ao trabalho que vimos realizando, pautado no aprofundamento teórico, na realização de pesquisas, ações de extensão, eventos, disciplinas de graduação e pós-graduação, encontros com profissionais das escolas, entre tantos outros. Isso não significa que não teremos desafios a superar e enfrentamentos a fazer. Cientes do contexto político que se anuncia, apostamos nas parcerias e na realização do debate qualificado, aproximando a universidade da comunidade.

Retomando nosso vínculo com uma Faculdade de Educação, destacamos nosso compromisso com a formação docente, como processo ético-estético-político de transformação da docência, numa perspectiva de problematização sobre como nos tornamos o que somos, como passamos a pensar aquilo que pensamos e, inspirados na perspectiva foucaultiana, como podemos agir e pensar diferentemente, transformando isso que somos e o que pensamos em objeto de constante problematização. Embora saibamos de nossas limitações, somos participantes desses jogos de forças, o que nos impõe algumas reflexões. Estamos cientes de que nossas ações não devem ser entendidas como garantia de mudanças, já que essas ocorrem em processos disputados de desconstrução e reconstrução cultural e histórica, mas apontamos para o desencadeamento do debate e para o fomento à problematização enquanto experiência do pensamento e atitude diante do mundo.

Referências

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p.71-96, jan./jun. 1996.

CASTRO, Roney Polato de; FERRARI, Anderson. A “ideologia de gênero” e processos educativos nos discursos religiosos: efeitos de saber-poder-verdade. In: CASTRO, Roney Polato de; FERRARI, Anderson. (Orgs.). *Diversidades sexuais e de gêneros: desafios e potencialidades de um campo de pesquisa e conhecimento*. Campinas, SP: Pontes, 2017. p.73-97.

CASTRO, Roney Polato de; SANTOS, Vinícius Rangel dos. Relações de gênero na Pedagogia: concepções de estudantes homens. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 7, n. 1, p.53-76, jan./jun. 2016.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 39, p.39-50, jan./abr. 2011.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. Problematizações de uma aluna adolescente, lésbica e negra: anúncios para pensar outras práticas pedagógicas e formas de conhecer. *Educação e Políticas em Debate*, v. 4, p.240-251, 2015a.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. Diferenças, sexualidades e subjetividades em jogo no contexto escolar. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 16, p.56-71, 2015b.

FERRARI, Anderson; SOUZA, Marcos Lopes de; CASTRO, Roney Polato de. Problematizações a partir da reivindicação de homossexualidade na escola. In: ROSA Katemari Diogo da; CAETANO, Márcio; CASTRO, Paula Almeida de (Orgs.). *Gênero e sexualidade: intersecções necessárias à produção de conhecimentos*. Campina Grande: Realize, 2017a, p.142-164.

FERRARI, Anderson; SOUZA, Marcos Lopes de; CASTRO, Roney Polato de. "Eles dizem que eu gosto de menino e a senhora diz

que não. E é mentira. Eu gosto de menino sim": conflitos e negociações entre diversidades sexuais e escolas. In: LIMA, Claudia Feio; REIS; Anderson; DEMÉTRIO, Fran (Orgs.). *Sexualidades e saúde: perspectivas para um cuidado ampliado*. Rio de Janeiro: Bonecker, 2017b, p.245-259.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. *Revista Educação On-line PUC-Rio*, Rio de Janeiro, n. 10, p.64-83, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pró-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2, p.17-23, maio/ago. 2008.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PELÚCIO, Larissa. Desfazendo o gênero. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge (Orgs.). *Diferenças na educação: outros aprendizados*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2014. p.101-151.

RIBEIRO, Cláudia; XAVIER FILHA, Constantina. Trajetórias teórico-metodológicas em 10 anos de produção do GT 23 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. *Periódicus*, Salvador, v. 1, n. 2, abr. 2015.

SABAT, Ruth. Pedagogia Cultural, Gênero e Sexualidade. *Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 11, v.1, p.12-21, 2001.

**Os movimentos em prol das línguas de sinais
e das comunidades surdas no contexto brasileiro:
avanços e perspectivas contemporâneas de
educação e formação**

Carlos Henrique Rodrigues
Rodrigo Geraldo Mendes

As últimas quatro décadas foram marcantes para as comunidades surdas brasileiras, tanto no que se refere à sua organização política, caracterizada pela relevante ação de suas entidades e pela difusão dos movimentos surdos, quanto no que diz respeito à afirmação e à consolidação da representatividade surda em diferentes contextos educacionais, políticos e religiosos. Essas mudanças contribuíram com a definição de novos modos de ser das comunidades surdas que deixaram de ser invisíveis para ganhar reconhecimento e visibilidade nacional. Além disso, outras maneiras de se conceber à temática da surdez lograram espaço no âmbito acadêmico, contribuindo para que as comunidades surdas e seus participantes fossem vistos por meio de um viés socioantropológico.

Com a concepção de que os surdos são participantes de uma comunidade linguística e cultural específica — caracterizada por modos específicos de ser, pensar e vivenciar a realidade, principalmente por meio da visualidade — e com o reconhecimento da língua de sinais das comunidades surdas brasileiras, a saber, a Libras, tem-se uma nova fase, na qual os surdos são atores ativos, assumindo o protagonismo de sua própria história. Com uma voz ativa e marcante, as comunidades surdas alcançaram diversos avanços sociais, políticos e

acadêmicos conseguindo que suas demandas fossem postas como parte da agenda política nacional.

Considerando essas transformações experimentadas intensamente pelas comunidades surdas brasileiras nas últimas décadas, propomos uma reflexão sobre alguns aspectos definidores dos movimentos surdos: (i) a constituição e fortalecimento das entidades representativas das comunidades surdas; (ii) o reconhecimento da Libras como modo de comunicação e expressão dos surdos brasileiros e sua regulamentação; (iii) a inserção da Libras como disciplina curricular no ensino superior do Brasil; e (iv) a criação dos cursos voltados à formação de professores de Libras e de tradutores e intérpretes de Libras-português nas universidades federais brasileiras. Por fim, tecemos reflexões sobre como essas mudanças impactam os processos educacionais dos surdos e sobre como contribuíram para alterações nos processos formativos de fonoaudiólogos e de professores de diversos conteúdos escolares e para o surgimento de uma formação específica direcionada aos professores de Libras e de português como segunda língua, bem como de tradutores e de intérpretes de Libras-português, por exemplo.

A visão socioantropológica da surdez e os movimentos surdos

Durante séculos, os surdos¹ tiveram seus direitos humanos e linguísticos e, por consequência, educacionais negados e foram considerados como incapazes de aprender e de interagir socialmente (SOARES, 1999; MOURA, 2000; RODRIGUES, 2008; RODRIGUES, BEER, 2016, dentre outros). Essa circunscrição da surdez a uma visão meramente clínico-terapêutica, reforçada por diversos preconceitos, fez com que os surdos fossem marginalizados socialmente (SACKS, 1998). Essa perspectiva clínica que limita a compreensão da condição

¹ O termo surdo é aqui utilizado dentro de uma perspectiva socioantropológica da surdez (SKLIAR, 1997a, 1997b, 1998, 1999; SACKS, 1998; RODRIGUES, 2011), para se referir a um grupo que compartilha de uma cultura própria atrelada aos aspectos de uma língua gestual-visual (i.e., a língua de sinais) a despeito do grau de surdez.

posta pela surdez à deficiência sensorial, fundamenta-se, sobretudo, em uma estrita associação da aquisição e do desenvolvimento da linguagem à modalidade vocal-auditiva (i.e., de domínio de uma língua vocal, de produção de uma língua cunhada na emissão e recepção de sinais acústicos). Nesse sentido, o não desenvolvimento da língua vocal de modo satisfatório indicaria que os surdos apresentariam graves comprometimentos cognitivos que os impossibilitaria de se constituírem como indivíduos conscientes, de raciocinarem criticamente e de possuírem pensamento lógico, por exemplo, tornando-os incapazes de participar socialmente como cidadãos ativos.

Tal estigma perpetuou-se indiscutivelmente ao longo de muitos e muitos séculos até que se passou a questionar essa incapacidade de aquisição e de desenvolvimento natural e pleno da linguagem, bem como a noção de que os surdos teriam uma inaptidão de aprendizagem. Embora esse tipo de questionamento existisse desde o século XVI, por meio dos primeiros educadores de surdos (MOURA, 2000; RODRIGUES, 2008), somente na segunda metade do século XX, é que o modo de se ver a surdez e os surdos começou a ser radicalmente alterado (SACKS, 1998; RODRIGUES, 2011). Sabe-se que os primeiros interessados em atuar como educadores de surdos supervalorizavam o desenvolvimento da língua vocal como condição essencial à aprendizagem, mas, ao atestarem que os surdos poderiam desenvolver a fala e aprender, contribuíram significativamente para a consolidação de uma nova mentalidade e, por sua vez, para a consolidação de propostas mais atuais de educação de surdos.

É importante mencionar que um panorama histórico da educação de surdos permite que se observe que muitas das propostas pedagógicas e das políticas destinadas aos surdos foram e têm sido elaboradas sem a sua participação efetiva e que, atualmente,

[...] a educação de surdos está marcada pela presença, convivência e embate de diferentes visões antropológicas e clínicas da surdez, as quais conduzem, ora a uma aproximação intensa com a educação

especial, ora a uma identificação plena com as propostas inclusivas, ora ao afastamento dessas e a uma conseqüente aproximação às perspectivas voltadas às diferenças e aos direitos das minorias linguísticas e culturais (RODRIGUES; BEER, 2016, p.665).

No século XX, pode-se dizer que uma nova realidade educacional, reforçada por uma visão socioantropológica da surdez (SKLIAR, 1997b; SACKS, 1998; RODRIGUES, 2011), ampliou significativamente o acesso de surdos à educação e, por sua vez, a intensificou a demanda pela formação de professores aptos a lidar com alunos surdos sinalizantes, a atuar com o ensino de português como segunda língua para surdos e a ensinar Libras, assim como de tradutores e intérprete de Libras-português, no caso do Brasil.

Vale explicar que a visão socioantropológica compreende o surdo como membro de um grupo social específico, o qual possui sua própria língua e cultura, já que a surdez proporciona “uma experiência visual, uma identidade múltipla e multifacetada, que se constitui em uma diferença politicamente reconhecida” (SKLIAR, LUNARDI, 2000, p.11). Portanto, não se considera o surdo pelo viés da “deficiência pela deficiência”, no qual a pessoa com surdez é vista como incapaz, inapta e/ou doente (LANE, 1992). Ao contrário, entende-se que o ser surdo constitui a identidade desses sujeitos, uma identidade cultural, que os considera como parte de uma minoria linguística e não como alguém que é incapaz, deficiente e rotulado pela sociedade como fora do padrão, como alguém que possui um *déficit* (RODRIGUES, 2011).

Grande parte dessa mudança radical na maneira de se olhar à surdez e aos surdos deve-se às entidades representativas das comunidades surdas e aos movimentos surdos. Duas instituições nacionais têm se destacado na luta em prol da língua e cultura das comunidades surdas: o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS). Além disso, as muitas associações regionais de

surdos também têm desempenhado um importante papel no desenvolvimento da educação de surdos.

A fundação do INES foi conduzida por Huet², em 1857, no Rio de Janeiro, com o apoio do Imperador Pedro II e de outras pessoas importantes e influentes da época. Com o instituto inaugurou-se um novo tempo na educação dos surdos e na história da língua de sinais do Brasil (ROCHA, 1997; PINTO, 2007). Podemos dizer que, durante as mais de quinze décadas de sua existência, o INES tem desempenhado um papel importante como centro de referência na área da surdez, contribuindo, dentre outros, com: (i) a constituição e afirmação das comunidades surdas brasileiras; (ii) a consolidação e difusão da língua de sinais no Brasil; (iii) a materialização e propagação dos Estudos Surdos no país; (iv) o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez; (v) a produção e distribuição de materiais pedagógicos e fonoaudiológicos; (vi) a formação e a capacitação de recursos humanos; e (vii) a construção e promoção de políticas em prol das comunidades surdas.³

Nessa mesma perspectiva, as associações de surdos, que começaram a surgir em todo o território nacional, na segunda metade do século XX, tiveram e ainda têm um importante papel nos avanços e conquistas das comunidades surdas. De acordo com Rodrigues e Vieira-Machado (2015, p.250-1),

[...] essas primeiras organizações fortaleceram as demandas da comunidade surda brasileira e passaram a expressar a resistência dos surdos às imposições sociais, ditas ouvintistas, e, também, a tornar possível a conquista de direitos por meio da mobilização e da ação política, em especial o reconhecimento da Libras, como língua da comunidade surda brasileira.

² Huet (1822-1882), surdo francês e professor de surdos, esteve no Brasil na segunda metade do século XIX. Sua presença e atuação no Brasil são consideradas um fato importante na história da Libras e da educação dos surdos brasileiros (ROCHA, 1997).

³ Para conhecer mais sobre o INES e suas ações, acesse o *site*: <http://www.ines.gov.br/>.

A Feneis, embora tenha sido oficialmente criada em 1987, iniciou a sua história dez anos antes quando um grupo de profissionais da área da surdez fundou a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos — Feneida (FENEIS, 1993; RAMOS, 2004). Souza (1998) relata que os surdos começaram a participar dessa Federação, conquistando sua presidência, realizando importantes transformações e efetivando

[...] uma mudança de perspectiva, ou de representação discursiva, a respeito de si próprios: ao alterarem a denominação “deficiente auditivo”, impressa na sigla FENEIDA, para “Surdos”, em FENEIS, deixam claro que recusavam o atributo estereotipado que normalmente os ouvintes ainda lhes conferem, isto é, o de serem “deficientes” (p.90-91).

A constituição da Feneis demonstra a emergência e o fortalecimento dos movimentos surdos em prol, não somente do reconhecimento da língua de sinais e do acesso à educação em Libras, mas, sim, do direito de opinar e decidir acerca de quaisquer decisões políticas direcionadas aos surdos. Segundo Rodrigues (2008, p.55), “a formação da Feneis inaugurou um importante capítulo das relações políticas entre surdos e ouvintes e influenciou significativamente a educação de surdos no Brasil”. Desde sua criação, a Feneis vem realizando um conjunto de ações educacionais, culturais, políticas e sociais direcionadas ao reconhecimento, à promoção e à difusão da Libras, às quais têm impactado a educação de/para/com surdos, a inserção de surdos no mercado de trabalho, os serviços de interpretação e tradução Libras-português, o acesso dos surdos à informação, a formação de professores de Libras, dentre outros.

Essas diversas instituições — escolas, asilos, institutos, federações e associações — foram centrais aos movimentos surdos contemporâneos, os quais são um importante instrumento de transformação social. Nas palavras de Souza (1998),

[...] à medida que se aglutinaram nas escolas especiais e em suas primeiras associações e se constituíram em grupo por meio de uma língua comum (e que dialeticamente se construía no trabalho que realizavam com e sobre ela), tiveram a possibilidade de refletir sobre um universo de discursos sobre eles próprios, no qual, paradoxalmente, só ocupavam o lugar de objeto. Ao se unirem, ao estabelecerem vínculos materiais objetivos entre si, conseguiram arar um terreno mais favorável para o desenvolvimento ideológico da própria identidade (p.92).

Vale destacar que, assim como em outros países, no Brasil, os movimentos surdos fundamentam-se em perspectivas sociais, políticas, acadêmicas e ideológicas cunhadas no reconhecimento e na promoção das línguas de sinais e das culturas surdas, as quais se tornam “palpáveis” e ganham vida por meio dos diversos agrupamentos de surdos: as comunidades surdas brasileiras, as quais defendem sua *surdidade/surdalidade* (*Deafhood*) e tem orgulho de si (*Deaf pride*).

As línguas de sinais e seu reconhecimento social e linguístico

O desprestígio social da Libras e seu reconhecimento tardio, tanto pela academia quanto pelo governo brasileiro, foram prejudiciais às comunidades surdas, retardando, dentre outros, seu acesso aos diversos espaços sociais, inclusive ao ensino superior e ao mercado de trabalho, em condições equânimes aos demais. Pouco a pouco, os movimentos das pessoas com deficiência alcançaram importantes conquistas e os movimentos surdos foram ganhando corpo e sustentação política, inclusive com a inserção ativa dos surdos nos ambientes sociais dos quais haviam sido excluídos durante séculos.

O reconhecimento nacional da Libras e sua regulamentação, respectivamente, pela Lei 10.436/2002 e pelo Decreto 5.626/2005, ao lado de pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais e de novos olhares sobre as minorias linguísticas e culturais e, por sua vez, a constituição e afirmação de políticas linguísticas envolvendo as

línguas de sinais, contribuíram para a concepção de que a língua de sinais é um direito linguístico das comunidades surdas e não apenas um recurso de acessibilidade (RODRIGUES, 2014; RODRIGUES, BEER, 2016). É possível afirmar inclusive que “a língua de sinais anula a deficiência linguística, consequência da surdez, e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade” (SKLIAR, 1997b, p.141).

Um movimento parecido com o brasileiro tem sido concretizado em diferentes países, nos quais se têm reconhecido legalmente as línguas de sinais e inaugurado um novo tempo para as comunidades surdas. Segundo Rodrigues e Quadros (2015, p.72-3, grifos no original) a(s) comunidade(s) surda(s) é(são) “um grupo que, assim como qualquer outro grupo humano, é singularizado por suas *diferenças* linguísticas e culturais, as quais se manifestam por meio de uma língua gesto-visual e por uma experiência cultural cunhada na visualidade”.

O crescimento quantitativo e qualitativo das pesquisas nacionais sobre as línguas de sinais das comunidades surdas brasileiras e a chegada de surdos à academia como estudantes da graduação e da pós-graduação, como professores, como tradutores e como pesquisadores dos campos dos Estudos Surdos, dos Estudos Linguísticos das Línguas de Sinais e dos Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais, por exemplo, foram propulsores de novos tempos, criando no Brasil um cenário favorável aos avanços da educação bilíngue de surdos e da formação de professores de língua de sinais e de português como segunda língua para surdos, assim como de tradutores e intérpretes intermodais de Libras-português (RODRIGUES, QUADROS, 2015).

Cabe ressaltar que os fatos advindos do reconhecimento legal da Libras impactam e, por sua vez, alteram a trama social. Não somente as relações linguísticas são transformadas pelo espaço que a língua de sinais passa a ocupar, mas os interesses políticos, sociais e acadêmicos sobre essa língua são ressignificados. Desde as primeiras pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais, tem-se comprovado

a importância de compreender os surdos como falantes de outra língua e, por sua vez, como integrantes de uma minoria linguística cultural (BRITO, 1993). Conforme Moura (2000),

[...] estes estudos demonstraram a importância da Língua de Sinais para o desenvolvimento da criança Surda, descreveram-na em seus aspectos linguísticos, provaram sua representação no nível cortical, o seu papel nas Comunidades Surdas e, através de todos estes dados, colocaram-na como elemento primordial na educação da criança Surda (p.73).

De um ponto de vista político-educacional, pode-se afirmar que, com seu reconhecimento, a Libras se consolidou como: (1) *objeto de pesquisa*; (2) *conteúdo disciplinar*; (3) *língua de instrução*; (4) *temática de cursos de graduação e de pós-graduação*; (5) *língua de avaliações e/ou processos seletivos*; dentre outros. A Libras é, portanto, parte da nossa diversidade linguística e, assim como outras línguas de sinais presentes no contexto brasileiro, marca as gerações de surdos, sendo constituinte de suas identidades e expressão de sua cultura (VILHALVA, 2009; OLIVEIRA, 2009).

Como qualquer outra língua, as línguas de sinais são línguas vivas marcadas pela diversidade de seus falantes, a qual se manifesta pelas diferenças etárias, regionais, históricas, geracionais, sociais etc. No Brasil, o reconhecimento linguístico e social da Libras, bandeira de luta dos movimentos surdos, tem sido responsável por alterar diversas políticas assinalando os *direitos humanos linguísticos* das comunidades surdas (QUADROS, 2006; BEER, 2016).

Logo após a Lei de Libras e o Decreto que a regulamenta, a “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), por exemplo, seguindo o definido nessa legislação, endossou a educação bilíngue como marco orientador da escolarização de surdos, afirmando que

[...] para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o

ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008).

Nesse excerto da Política, vemos que a educação bilíngue de surdos se fundamenta em algumas ações específicas, a saber, (i) o ensino do português escrito como segunda língua para surdos; (ii) a presença de tradutores e intérpretes de Libras-português; e (iii) a difusão da Libras aos demais alunos da escola por meio de seu ensino. Entretanto, o que temos, em muitas situações, é a presença da Libras nas escolas sem que ela ocupe de fato o lugar de língua de instrução, já que as aulas não são necessariamente concebidas e planejadas em línguas de sinais.

Embora, muitas vezes, aceite-se a língua de sinais como língua em circulação no ambiente escolar, ela é vista como prática de interação entre pares, para trocas de experiências cotidianas e informais, e não como língua em uso para as práticas de ensino. Desvaloriza-se aquilo que o surdo tem a dizer, da forma como o diz. Esclarecemos. A língua de sinais não é considerada como própria para o desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos veiculados social e culturalmente e nem tampouco para se ter acesso à língua portuguesa (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2002, p.40).

Na maneira como vem sendo posta em prática, a educação inclusiva, geralmente, possibilita que os alunos surdos tenham acesso aos conteúdos por meio do processo de interpretação do Português para a Libras. Entretanto, muitas vezes, os professores, em sua maioria ouvintes não fluentes em Libras, não estabelecem relações diretas e significativas com os alunos surdos sinalizantes por sua diferença linguística.

De qualquer forma, a Política, assim como outras orientações legais posteriores a ela — como a Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146/2015, e a recente alteração da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional com a Lei 14.191/2021 —, incentiva a presença da Libras, sua difusão e ensino, no contexto escolar, contribuindo não somente com a presença dos surdos na educação, mas com a incorporação de novos atores e saberes na educação. Os professores de Libras, surdos e ouvintes, e os intérpretes de Libras-português passaram a compor os recursos humanos das instituições de ensino, contribuindo com novos debates e importantes mudanças. Essas transformações sociais, políticas e educacionais têm desafiado e proporcionado, inclusive, o aperfeiçoamento desses diferentes profissionais das línguas de sinais, conduzindo para um novo tempo da educação bilíngue de surdos.

Frente a todas as mudanças contemporâneas no campo da educação bilíngue de/para/com surdos, temos o tensionamento das relações entre a *educação especial*, a *educação inclusiva* e a *educação bilíngue*. Ao mesmo tempo em que esses campos educacionais podem ser vistos como integrados ou, até mesmo, como um único campo, eles podem ser tratados como singulares e distintos, devido, principalmente, às suas características específicas e, até mesmo, contraditórias (SKLIAR, 1997b; LODI, 2013). Portanto, com o reconhecimento das línguas de sinais e sua regulamentação, novas políticas se formaram, as quais tanto localizam os surdos sinalizantes como destinatários da educação especial e inclusiva, quanto como alvo de uma educação bilíngue voltada às minorias linguísticas e culturais (QUADROS, 2006; RODRIGUES, 2014; RODRIGUES, BEER, 2016).

A Libras no Ensino Superior brasileiro

A presença da Libras no Ensino Superior brasileiro se concretizou de diferentes maneiras: (i) como *língua dos estudantes surdos* ingressantes em diferentes cursos de graduação e, até mesmo, de alunos ouvintes que a aprendem como segunda língua; (ii) como *língua de instrução*, principalmente nos cursos de Letras Libras direcionados ao público surdo (i.e., cursos de licenciatura); (iii) como *foco de interesse e pesquisa* de diferentes

áreas do conhecimento, principalmente da Linguística; (iv) como *conteúdo curricular* obrigatório em cursos de formação de professores e de fonoaudiologia e como optativo nos demais; (v) como *língua dos professores surdos* que assumiram o ensino de diferentes disciplinas, inclusive das disciplinas de Libras, e de professores ouvintes que ministram essa disciplina; e (vi) como *língua de trabalho* dos tradutores e intérpretes, surdos e ouvintes, de Libras-português que passaram a ser parte do quadro de servidores de diversas instituições de ensino superior.

Atualmente, não é mais possível desconsiderar essa presença marcante da língua de sinais no Ensino Superior e, por sua vez, na educação como um todo. O Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002, marcou essa presença da Libras ao definir, em seu capítulo II, que

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

A inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória criou a necessidade de contratação de professores capazes de ensiná-la, contribuindo com a presença de pessoas surdas sinalizantes no magistério superior. Além disso, estimulou as pesquisas sobre as línguas de sinais e demandou a formação de profissionais aptos a atuar com a Libras no contexto acadêmico:

professores, tradutores, intérpretes e pesquisadores. No Decreto, encontramos o estabelecimento de diversas ações relacionadas à Libras e à educação de surdos no que se refere (i) à formação de professores de Libras; (ii) ao direito e acesso dos surdos à educação e à saúde; (iii) à formação de tradutores e intérpretes de Libras-português; e (iv) à função do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos no apoio ao uso e difusão da Libras.

O Decreto, embora de autoria oficial do Governo, carrega anseios e reivindicações da Comunidade Surda e altera o status da Libras, no que se refere ao seu reconhecimento e ao seu posicionamento em relação às demais línguas, inclusive ao português. O empoderamento da Comunidade Surda, por meio do reconhecimento da Libras, por exemplo, contribui com o deslocamento da Educação de Surdos para além da Educação Especial, conferindo-a um caráter central na Educação Bilíngue de surdos e na formação linguística e cultural em nosso país (RODRIGUES, 2014, p.64).

Após o Decreto, a despeito da distância entre as definições legais e seu cumprimento, vemos uma série de mudanças sociais, políticas e educacionais em relação aos surdos. A promoção da educação bilíngue de surdos, a criação dos cursos de Letras Libras, bacharelado e licenciatura, e o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Libras ou para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras-Português são exemplos de ações decorrentes do Decreto que fomentaram essas muitas transformações.

Os professores de Libras e os intérpretes de Libras-português, por exemplo, tonaram-se parte do cotidiano escolar nos mais diversos espaços educacionais e níveis de ensino. Hoje, da educação infantil à pós-graduação, encontramos a Libras, de modo geral, como (i) *língua em uso*; (ii) *conteúdo curricular*; ou (iii) *temática de discussões e/ou pesquisas*. Portanto, é possível observar uma alteração gradual do lugar dado às línguas de sinais que

passam do âmbito da clandestinidade, da marginalização e da negação para espaço da legalidade, da obrigatoriedade e do reconhecimento, não necessariamente nessa ordem.

Essas transformações, sustentadas por diferentes perspectivas sociais, políticas e acadêmicas, têm sido levadas a cabo pelas muitas configurações que a mobilização dos surdos foi assumindo historicamente. A organização e articulação das comunidades surdas foram, pouco a pouco, se fortalecendo e ganhando expressividade política por meio dos chamados movimentos surdos, já mencionados acima. Segundo Rodrigues (2011), “o movimento surdo — comunitário e acadêmico — junto às atuais perspectivas sócio-antropológicas favorece a valorização da surdez como diferença, como um fenômeno cultural que exige um reconhecimento político” (p.32).

Embora os movimentos organizados pelos surdos brasileiros venham ganhando forma desde a fundação do INES, foi apenas no século XXI que eles alcançaram visibilidade e proeminência nacional. Pode-se dizer que o ano de 2011 foi marcante para a luta surda, pois nele, o “Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda”, formado por lideranças de várias instituições das comunidades surdas brasileiras, ganhou uma dimensão nunca experimentada antes. Dentre as bandeiras do movimento, estava a língua de sinais como língua de instrução no processo de educação bilíngue dos surdos (RODRIGUES; SILVÉRIO, 2013). Segundo Quadros (2006),

[...] os movimentos surdos clamam por inclusão em uma outra perspectiva. Nota-se que eles entendem a inclusão como garantia dos direitos de terem acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que estejam adequados aos surdos. As proposições ultrapassam as questões linguísticas, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais (p.155).

É importante observar que esses movimentos, com sua militância e resistência, ultrapassaram suas dimensões

comunitárias. E, com sua forte vertente acadêmica, ganharam o respaldo de distintas comunidades científicas oriundas da linguística, da sociologia, da antropologia, da filosofia e da educação, por exemplo (RODRIGUES, 2011). As conquistas dos movimentos surdos podem ser vistas em diferentes espaços educacionais, com a inserção crescente de surdos como estudantes, como professores e como pesquisadores. Nesse sentido, podemos dizer que a principal conquista dos movimentos surdos está no deslocamento dos surdos de um lugar passivo, de alvo das ações da educação especial, para um espaço ativo de enfrentamento e debate, no qual os surdos são uma comunidade linguística específica com sua própria cultura e, portanto, como detentora de direitos linguísticos (RODRIGUES; BEER, 2015; BEER, 2016).

A formação de professores de Libras e de intérpretes de Libras-português

Os cursos de graduação que visam à formação de professores de Libras e de tradutores e intérpretes de Libras-português nas universidades federais brasileiras foram inaugurados, respectivamente, em 2006 e 2008, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com diversas instituições (QUADROS, 2014). Esses cursos ofertados na modalidade a distância e conhecidos, *a priori*, como cursos de Letras Libras, tiveram um lugar central no fortalecimento e consolidação das comunidades surdas brasileiras, no que se refere ao seu empoderamento e à sua inserção social, acadêmica e política.

Entretanto, vale mencionar que os cursos livres de Libras e de formação de intérpretes de Libras-português são bem mais antigos, sendo possível encontrar registros de seu oferecimento no contexto brasileiro, de maneira mais frequente e constante, desde inícios da década de 1980. É interessante notar que grande parte dessas ações formativas, voltadas aos interessados em aprender

línguas de sinais e/ou se tornar intérpretes, eram promovidas por instituições religiosas, associações e/ou federações de surdos.

Atualmente, encontramos no Brasil nove diferentes cursos superiores oferecidos por universidades federais com vistas à formação de tradutores e intérpretes de Libras-português. Esses cursos estão localizados em oito diferentes universidades federais, sendo que um deles é na modalidade a distância, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 01. Cursos de Graduação voltados à formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português⁴.

INSTITUIÇÃO	CURSO
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Letras-Libras (EaD) – criação 2008 Letras-Libras – criação 2009
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Letras-Libras – criação 2013
Universidade Federal de Goiás (UFG)	Letras: Tradução e Interpretação em Libras/Português – criação 2014
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Letras-Libras – criação 2014
Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Letras-Libras – criação 2014
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa – criação 2014
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Letras: Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-Português e Português-Libras) – criação 2014 (data de início da linha de formação/ habilitação do Bel. em Letras)
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Bacharelado em Letras-Libras – Tradutor/ Intérprete em Libras (EaD) – criação 2019

Fonte: os autores, a partir de dados coletados no e-MEC em 2018.1, e atualizados em 2021.2, sobre os cursos nas Universidades Federais (<http://emec.mec.gov.br/>).

⁴ É importante mencionar que no e-MEC consta que o Curso de Letras-Libras Bacharelado da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) em Cuiabá está em processo de desativação/extinção voluntária, o qual nem foi iniciado (Processo nº 23000.016507/2016-56).

Esses cursos, decorrentes dos movimentos surdos brasileiros e da reivindicação de profissionais da tradução e da interpretação de línguas de sinais, têm desempenhado um importante papel na promoção e efetivação de políticas linguísticas no Brasil, bem como de políticas de tradução. A presença de tradutores e de intérpretes de Libras-português, devidamente formados por universidades federais nacionalmente reconhecidas, traz, por um lado, uma relevante discussão às instituições de ensino e às entidades representativas de tradutores, intérpretes e guias-intérpretes, tanto ouvintes quanto surdos, e, por outro, alavanca uma importante mudança no que se refere à valorização desses profissionais e, por sua vez, sua inserção no mercado de trabalho.

No que tange à formação de professores de Libras, encontramos, atualmente, trinta cursos de graduação nas universidades federais, sendo três deles na modalidade a distância. Esses cursos inauguram um novo tempo em relação à Libras e às comunidades surdas. Os cursos (i) *concretizam o reconhecimento da Libras como uma língua*, colocando-a junto às outras formações de Letras; (ii) *criam uma nova categoria profissional endossada academicamente*: os professores de Libras; e (iii) *ampliam as possibilidades de inserção dos surdos no mercado de trabalho*. Muitos dos surdos que ensinavam a Libras e que, anteriormente, eram definidos como instrutores são elevados à categoria de professores de Libras, assim como os professores de outras línguas estrangeiras e do português. Vejamos esses cursos de formação de professores de Libras no Brasil (não contabilizados cursos de Pedagogia Bilíngue):

Quadro 02. Cursos de Graduação voltados à formação de professores de Libras.

INSTITUIÇÃO	CURSO
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Letras-Libras (EaD) – criação 2006
	Letras-Libras – criação 2009
Universidade Federal de Goiás (UFG)	Letras: Libras – criação 2009
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Letras-Libras/Língua Estrangeira – criação 2010
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Letras-Língua Portuguesa e Libras (EaD) – criação 2010
Universidade Federal do Pará (UFPA)	Letras-Libras – criação 2012
Universidade Federal do Ceará (UFC)	Letras-Libras – criação 2012
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Letras-Libras – criação 2013
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Letras-Libras – criação 2013
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Letras-Língua Portuguesa com domínio de Libras – criação 2013
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Letras-Língua Portuguesa e Libras – criação 2013
Fundação Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD)	Letras-Língua Portuguesa e Libras (EaD) – criação 2013
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Letras-Libras – criação 2014
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Letras-Libras – criação 2014
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Letras-Libras – criação 2014
Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Letras-Libras – criação 2014
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Letras-Libras – criação 2014
Universidade Federal do Acre (UFAC)	Letras-Libras – criação 2014
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Letras-Libras – criação 2014
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Letras-Libras – criação 2014
Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA)	Letras-Libras – criação 2014

Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Letras-Libras – criação 2015
Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Letras-Libras – criação 2015
Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Letras-Libras – criação 2015
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	Letras-Libras-Português – criação 2015
Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)	Letras-Libras – criação 2016
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Letras-Libras – criação 2018
Universidade Federal do Cariri (UFCA)	Letras-Libras – criação 2019
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Letras-Libras – criação 2019
Universidade Federal de Caxias do Sul (UCS)	Letras-Libras – criação 2020

Fonte: os autores, a partir de dados coletados no e-MEC em 2018.1, e atualizados em 2021.2, sobre os cursos nas Universidades Federais (<http://emec.mec.gov.br/>).

Ao tratar do primeiro curso de licenciatura em Letras Libras, inaugurado pela UFSC na modalidade a distância, em 2006, Cerny e Quadros (2010, *on-line*) consideram que “o curso de Letras Libras inclui os surdos no ensino superior brasileiro com qualidade, direito nunca antes usufruído por essa minoria social, e, por consequência, possibilita a sua inclusão no mercado de trabalho”. Para além da efetivação dos direitos linguísticos dos surdos e sua inserção no mercado de trabalho como professores, o curso de licenciatura em Letras Libras promoveu a circulação da Libras no ambiente acadêmico possibilitando seu contato com os mais diversos cursos de graduação e áreas do conhecimento (QUADROS, 2014). Essa difusão da Libras no interior da academia contribuiu com a sua promoção, favorecendo sua presença para além dos muros das universidades em diferentes contextos sociais que vão desde a esfera familiar até âmbitos especializados, como o das ciências médicas e jurídicas.

Considerações finais

É possível afirmar que os movimentos surdos, amparados por diversas de suas entidades representativas, concretizaram-se como um movimento comunitário e acadêmico que alcançou dimensões nunca antes vivenciadas pelas comunidades surdas. Esses movimentos foram coroados pela promulgação de uma legislação específica que não só resultou das lutas das comunidades surdas, mas que se tornou um de seus fundamentos (RODRIGUES, 2011). A legislação contemporânea (i.e., a Lei 10.436/02 e o Decreto 5.626/05; aos quais podemos acrescentar a Lei nº 13.146/2015; Lei nº 14.191/2021) concretiza uma política linguística em prol da Libras e dos surdos, abrindo espaço para novas lutas, diálogos e reflexões (LODI, 2013).

Embora a educação inclusiva, da forma como vem sendo realizada, não seja a maneira mais adequada de se proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento dos surdos, temos, atualmente, a constituição e consolidação de diversas ações de Educação Bilíngue de/para/com surdos, as quais são fortalecidas por um conjunto de fatores sociais, políticos e acadêmicos que eclodem com os movimentos surdos contemporâneos por todo o território nacional.

A Libras posta como um *direito humano linguístico* e não como mero recurso de acessibilidade comunicacional, é uma das maiores expressões do movimento surdo, hoje, pois criam um espaço capaz de “produzir uma política de significações que gera um outro mecanismo de participação dos próprios surdos no processo de transformação pedagógica” (SKLIAR, 1998, p.14). Enfim, a visibilidade alcançada pelas línguas de sinais nesses primeiros anos do século XXI, no Brasil, nos diz muito sobre o novo lugar que os surdos e suas línguas estão ocupando no cenário nacional e internacional.

Referências

BEER, Hanna. *Direitos linguísticos como direitos fundamentais: as políticas linguísticas para as comunidades surdas no ordenamento jurídico brasileiro*. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3768> Acesso em: 12 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. *Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 02 maio 2014.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 02 maio 2014.

BRASIL, *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 07 dezembro 2021.

BRASIL, *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art2. Acesso em: 07 dezembro 2021.

BRITO, Lucinda Ferreira. *Integração Social & Educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CERNY, Roseli Zen; QUADROS, Ronice Müller. Formação de Professores de Letras-Libras: Construindo o Currículo. *Revista e-Curriculum*, [S.l.], v. 4, n. 2, jul. 2010. ISSN 1809-3876. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3230/2148>. Acesso em: 19 ago. 2018.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DE SURDOS – FENEIS. *Relatório Anual*: 1993. Rio de Janeiro: Feneis, 1993.

LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p.49-63, jan./mar. 2013.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; HARRISON, Kathrin Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro et al. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.35-46.

MOURA, Maria Cecília. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. *Synergies Brésil*, n. 7, 2009, p.19-26.

PINTO, Fernanda Bouth. *Vendo Vozes: a história da educação dos surdos no Brasil oitocentista*. 2007. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.eu>. Acesso em: 02 abr. 2007.

QUADROS, Ronice Müller (Org.). *Letras Libras: ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis: UFSC, 2014.

QUADROS, Ronice Müller. Políticas Lingüísticas e Educação de Surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p.141-161, maio/ago. 2006.

- RAMOS, Clélia Regina. *Histórico da Feneis até o ano de 1988*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2004. 11p. Disponível em: <http://www.editora-ara-raazul.com.br/pdf/artigo6.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2007.
- ROCHA, Solange. Histórico do INES. *Espaço*, Rio de Janeiro, n. 7, 32p., jun. 1997. Edição comemorativa 140 anos.
- RODRIGUES, Carlos Henrique. A realidade plurimultilíngue brasileira: línguas de sinais e políticas linguísticas. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 19, p.43-69, jul./out. 2014.
- RODRIGUES, Carlos Henrique. Da margem ao centro: preparando um novo campo de debate e reflexão. *Revista da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis*, Rio de Janeiro, n. 42, p.30–34, dez./fev. 2011.
- RODRIGUES, Carlos Henrique. *Situações de Incompreensão Vivenciadas por Professor Ouvinte e Alunos Surdos em Sala de Aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem*. 2008. 240 f. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.
- RODRIGUES, Carlos Henrique; SILVÉRIO, Carla Couto de Paula. Pensando a Educação Bilíngue de/com/para Surdos. In: RODRIGUES, Carlos Henrique; GONÇALVES, Rafael Marques (Orgs.). *Educação e Diversidade: questões e diálogos*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p.81-97.
- RODRIGUES, Carlos Henrique; VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Mattos Costa. A língua de sinais na formação de professores: experiências no Espírito Santo e em Minas Gerais. *Educação e Filosofia* (UFU. Impresso), v. 29, n. especial, p.247-278, 2015.
- RODRIGUES, Carlos Henrique; QUADROS, Ronice Müller. Diferenças e Linguagens: a visibilidade dos ganhos surdos na atualidade. *Revista Teias* (UERJ. On-line), v. 16, p.72-88, 2015.
- RODRIGUES, Carlos Henrique; BEER, Hanna. Direitos, Políticas e Línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p.661-680, set.

2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000300661&lng=pt&nrm=iso.

Acesso em: 19 jul. 2018.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, Carlos (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997a.

SKLIAR, Carlos. A Educação para os Surdos entre a Pedagogia Especial e as Políticas para as Diferenças. In: *Seminário Nacional do INES - Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe Para Surdos*, 2, 1997b, Rio de Janeiro. *Anais [...]* Rio de Janeiro: INES, 1997. p.32-47.

SKLIAR, Carlos. A Invenção e a Exclusão da Alteridade “Deficiente” a Partir dos Significados da Normalidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p.15-32, 1999.

SKLIAR, Carlos; LUNARDI, Márcia Lisi. Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação: um debate de professores ouvintes e surdos sobre curriculum escolar. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000. p.11-22.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados/ Bragança Paulista, 1999.

SOUZA, Regina Maria. *Que palavra que te falta?: lingüística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VILHALVA, Shirley. *Mapeamento das Línguas de Sinais Emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul*. 2009. 124 f. Tese – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

Abordagem interseccional no contexto brasileiro: entre indicadores sociais e ações afirmativas

Mylene Cristina Santiago
Abdeljalil Akkari

Introdução

Há 25 anos, em 1993, nascia o Núcleo de Educação Especial (NESP), hoje denominado Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED), que se constituiu em espaço de formação e de interlocução entre pesquisadores em nível de graduação e pós-graduação.

Em 1996, os autores deste artigo se conheceram nesse espaço, uma estava cursando a graduação em Pedagogia, o outro era professor visitante, de origem tunisiana e professor da Universidade de Genebra. O que tinham em comum? A possibilidade de se comunicarem no idioma espanhol. Assim nasceu mais uma amizade, entre tantas que tiveram origem nesse espaço acadêmico. Da amizade surgiu uma parceria acadêmica, que resultou em pesquisas nacionais e internacionais que versaram sobre inclusão e interculturalismo.

Convidados para comemorar os frutos colhidos pelo NEPED nos últimos 25 anos, em nova parceria acadêmica, discutiremos o conceito de *interseccionalidade* ousando construir uma articulação com sistema de cotas raciais que temos vivenciado no contexto brasileiro nos últimos anos.

Reiteramos que o processo de discriminação e preconceito destinado a determinados grupos que apresentam diferenças socioculturalmente hierarquizadas como inferiores tem sido tema

de nossos trabalhos, que buscam analisar os processos de inclusão e perspectivas interculturais em educação.

Diante de um cenário de grande complexidade que marca profundas desigualdades, questionamos de que modo a associação de diferentes identidades consideradas desfavoráveis pode agravar a vida e o processo de inclusão de pessoas e grupos, tornando-os vulneráveis e mais expostos à violência.

O conceito de *interseccionalidade* nos permite compreender como as articulações de diferentes categorias sociais se imbricam e estruturam a vida dos sujeitos, ampliando situações de desigualdades, de violações de direitos e desumanização de alguns grupos de pessoas. Nas palavras de Perpétuo (2017),

A abordagem interseccional nos traz questões sobre como o encontro destes diferentes fatores/categorias/marcadores sociais, inferem direta/indiretamente no contexto de cada sujeito e/ou grupo e como estes agem sobre os mesmos, permitindo assim também buscar refletir de que forma se dá esta articulação (gêneros, raça/etnia, classe social, idade, moradia, corpo), visto que as mesmas não se dão de modo isolado e estanque, nem excluem outras categorias possíveis de produzir desigualdades, revelando assim múltiplas formas de desigualdade social, repressão e poder (p.5).

A correlação entre classe social, raça, gênero, deficiência, entre outros atributos, pode agravar consideravelmente as condições de exclusão social. Em caráter de ilustração dessa afirmativa, podemos citar o trabalho “A precarização tem rosto de mulher”, que denuncia condições precárias de trabalho que atingem os trabalhadores em geral e, particularmente, as mulheres, revelando a importância das relações de gênero para a exploração capitalista de classe. O livro retrata a situação de trabalhadores terceirizados, ou seja, contratados pela Universidade de São Paulo (USP) para prestação de serviço, que, ao terem o contrato encerrado, não tiveram suas dívidas rescisórias pagas pela empresa.

O desrespeito aos direitos trabalhistas significa a precarização da condição humana, especialmente no caso das mulheres negras e pobres que se veem diante de precárias condições de trabalho, trabalho extenuante, ausência de direitos trabalhistas, dupla jornada por conta das tarefas domésticas, aliadas à opressão e violência contra a mulher (ASSUNÇÃO, 2011).

Antes de mencionar outras condições de desigualdades enfrentadas pelas mulheres pobres e negras, elencamos as condições de trabalho perpetradas pela terceirização como uma forma sutil de violência e precarização ligada à situação de gênero, visto que o setor de limpeza é ocupado majoritariamente pela força de trabalho feminina em âmbito mundial e se trata do setor em que a terceirização mais cresceu.

A abordagem interseccional nos ajuda a compreender a complexidade da situação de pessoas e/ou grupos, considerando a coexistência e a subordinação de diferentes fatores que incidem simultaneamente na vida das pessoas. Apresenta um significado complexo, irreduzível, um conjunto de efeitos variados e variáveis que surgem quando as múltiplas categorias de diferenciação se interseccionam em contextos históricos e específicos, enfatizando que as diferentes dimensões da vida social não podem ser separadas (PERPÉTUO, 2017, p.9).

A *interseccionalidade* pode evidenciar a violência praticada contra jovens, negros e moradores de favela; mulheres, negras e lésbicas; e outros grupos alvos de violência e extermínio em nossa sociedade. Após as breves considerações sobre o conceito que pretendemos operar neste trabalho, em seguida trataremos das implicações da *interseccionalidade* nos indicadores sociais brasileiros, para finalmente abordarmos a questão das políticas afirmativas como experiência de minimização de desigualdades direcionadas aos grupos considerados mais vulneráveis, conforme nossos indicadores sociais.

O uso da *interseccionalidade* nos permite romper com o impasse e o dilema representados pela antiga divisão de sociólogos,

antropólogos e cientistas sociais no Brasil entre dois campos. O primeiro afirma que o maior problema do Brasil é o das desigualdades sociais, que dividem o país entre opressores e oprimidos, para usar a expressão de Paulo Freire. Os opressores concentram riqueza material e simbólica e exploram os oprimidos. O segundo afirma que o país foi construído sobre a escravidão e a discriminação sistemática em relação às populações negra e indígena.

Ambos os campos estão parcialmente certos. Mas o problema da desigualdade racial não será resolvido tratando apenas das desigualdades sociais; e a exclusão social não será resolvida se apenas enfrentarmos as desigualdades raciais. Existe uma configuração dinâmica entre desigualdades raciais, sociais e muitas outras que precisamos entender, analisar para então agirmos sobre elas.

Implicações da *interseccionalidade* nos indicadores sociais brasileiros

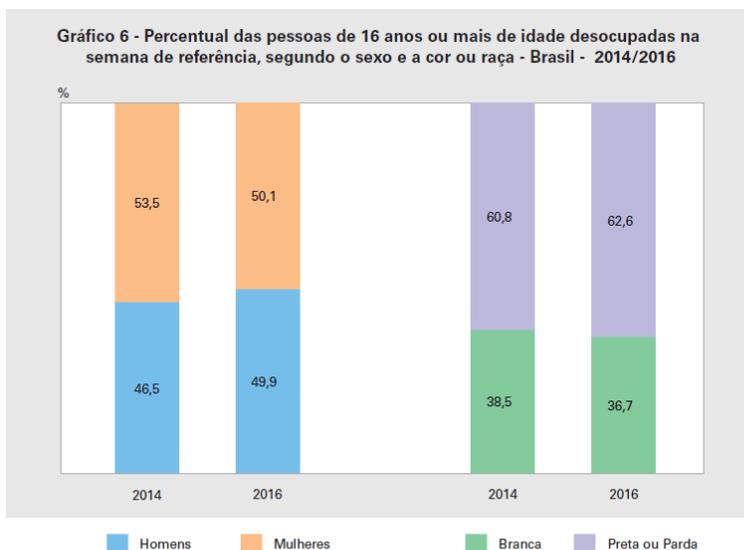
A partir da análise de condições de vida da população brasileira apresentada nos indicadores sociais (IBGE, 2017), podemos perceber que as desigualdades de gênero, cor ou raça e grupo de idade possuem relações com o mercado de trabalho, padrão de vida e distribuição de renda e mobilidade ocupacional e educacional.

Na análise da estrutura do mercado de trabalho brasileiro por grupos populacionais específicos, os grupos populacionais considerados mais vulneráveis como pretos ou pardos, mulheres, jovens e população ocupada menos escolarizada mantêm-se no desemprego e/ou na informalidade.

A escolarização é um importante indicador no processo de inclusão no mercado de trabalho, pois os indicadores demonstram que o nível de ocupação é maior quanto mais alto é o nível de instrução, tanto para os recortes de sexo, como de cor ou raça. Em 2016, enquanto para a população ocupada que possuía nível superior completo o nível de ocupação situou-se em 78,2%, para o

nível sem instrução ou fundamental incompleto, este percentual foi de apenas 43,9%.

Esclarecidos de que impacto da situação socioeconômica da família de origem e de outras características herdadas ou inatas (como sexo e cor ou raça) na determinação tanto da posição ocupacional quanto do nível educacional alcançado é uma forma de medir quão estratificada é a sociedade brasileira (IBGE, 2017).

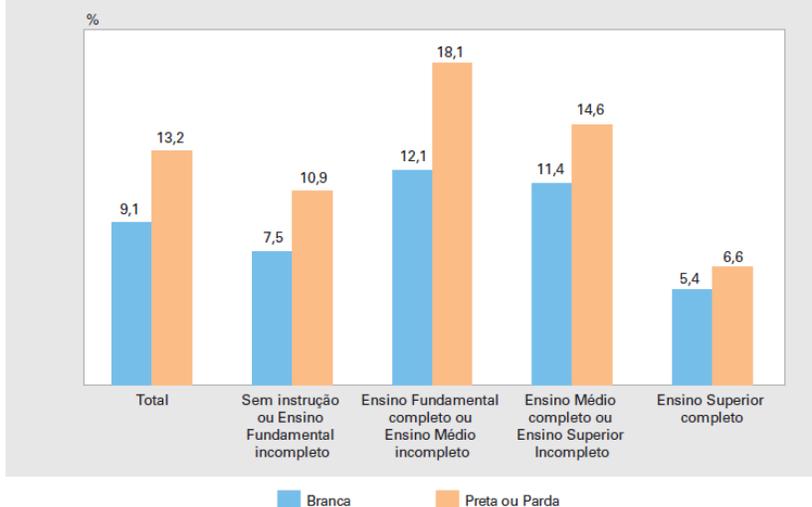


Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2014/2016.

Nota: Não são apresentados resultados para amarelos, indígenas ou sem declaração de cor ou raça.

O gráfico acima indica que na população desocupada as mulheres ainda eram maioria (50,1%), embora os homens tenham ganhado participação no ano final e alcançado resultado bastante próximo (49,9%). Já em relação à distribuição por cor ou raça, os pretos ou pardos constituem-se na maior parte da população desocupada e, ainda assim, aumentaram a diferença em relação à população branca – 62,6% contra 36,7%, respectivamente, em 2016.

Gráfico 8 - Taxa de desocupação das pessoas de 16 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo os níveis de instrução - Brasil - 2016



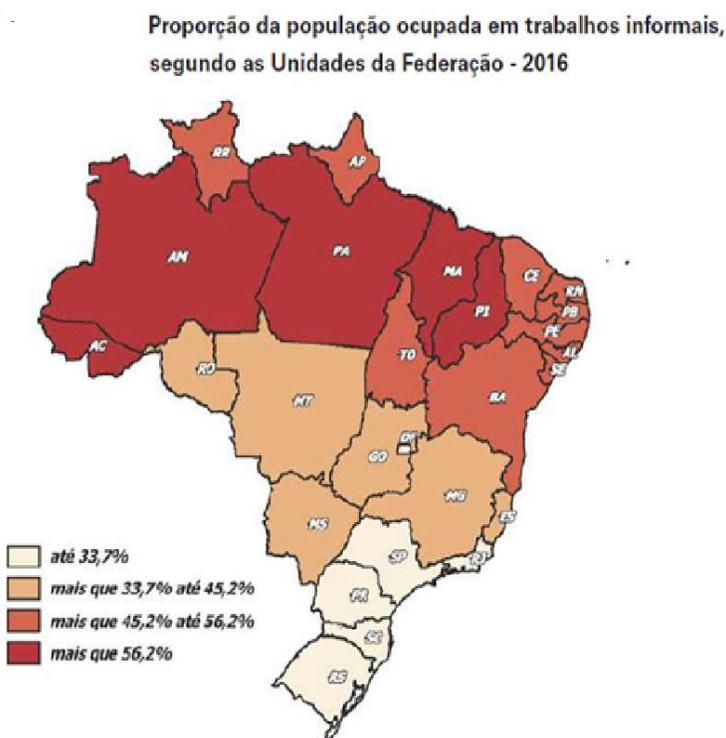
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016.

Embora o crescimento da taxa de desocupação tenha ocorrido em todos os níveis de instrução, as taxas de desocupação da população preta ou parda foram superiores às da população branca em todos os níveis de instrução. No que tange à participação de trabalhadores no mercado formal, consideramos que a cor/raça e região do país tem significativa relação. De acordo com os indicadores sociais, na análise por cor ou raça,

[...] observa-se que houve maior participação em trabalhos formais da população branca (68,6%) quando comparada com os trabalhadores pretos ou pardos (54,6%). Esta diferença, que se manteve nesta magnitude desde 2012, reflete desigualdades historicamente constituídas, como uma maior proporção dos trabalhadores pretos ou pardos entre os trabalhadores sem carteira de trabalho assinada. [...] O trabalho formal também se distribui de forma desigual pelo território brasileiro, [...] a maior informalidade do mercado de trabalho das UFs das Regiões Norte e Nordeste se traduz em elevado contingente de trabalhadores sem acesso aos

mecanismos de proteção social que estão relacionados à formalização, deixando-os, portanto, mais vulneráveis a situações adversas como, por exemplo, a doenças e à desocupação. Da mesma forma, inibe o acesso dos mesmos a direitos básicos como a remuneração pelo salário mínimo, além de dificultar o acesso à aposentadoria (IBGE, 2017, p.34).

O cartograma a seguir ilustra as desigualdades em termos de trabalhos informais, conforme região do país, cuja maior concentração ocorre nas regiões Norte e Nordeste.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016.

Nota: Consolidado de primeiras entrevistas.

A informalidade é uma característica histórica do mercado de trabalho brasileiro, sendo, portanto, um importante marcador de

desigualdades que se reproduzem não apenas pelo território nacional – as desigualdades regionais –, como também entre os grupos populacionais específicos. Observamos maior proporção de trabalhadores pretos ou pardos na informalidade quando comparados com os trabalhadores brancos. Mas as desigualdades também estão presentes entre os trabalhadores formais e podem ser medidas por meio das diferenças dos rendimentos de homens e mulheres, ou seja, os dados do IBGE (2017) revelam que em 2016, nos trabalhos formais, as mulheres ocupadas ganhavam 76,0% do rendimento dos homens. Podemos inferir que região, escolarização, cor podem assumir maior desigualdade se for correlacionado o elemento sexo.

Na análise referente ao padrão de vida e distribuição de renda, os indicadores sociais recorrem ao que denominam enfoque multidimensional ou multitemático. Desse modo, a agenda 2030 é mencionada como uma proposta ambiciosa, a fim de garantir direitos essenciais como moradia adequada, educação, saúde, proteção social, serviço de saneamento básico, acesso à comunicação (internet), entre outros, como o princípio de inclusão, ou seja, aponta a necessidade de identificar grupos vulneráveis por suas características ou localização geográfica e implementar políticas para a inclusão desses grupos no processo de desenvolvimento sustentável.

Parece-nos emergir um traçado que aponta a *interseccionalidade* como debate nas políticas nacionais e internacionais. No caso do Brasil, é identificado que no grupo interseccional, constituído por “mulher preta ou parda sem cônjuge e com filho(s) até 14 anos”, a incidência de pobreza é bem superior ao registrado no total da população.

Arranjos monoparentais femininos com filhos até 14 anos mostraram-se mais vulneráveis que o total da população nas dimensões de condições de moradia e de proteção social, sendo que esta última contribui em 26,5% para a incidência ajustada de pobreza de mulheres pretas ou pardas sem cônjuge com filhos pequenos, sendo

então importante atenção ao acesso a trabalho formal por esse grupo (IBGE, 2017, p.83).

O acesso a direitos é uma questão fundamental para se ter um desenvolvimento inclusivo. A *interseccionalidade* sugere novos e variados recortes possíveis para identificar as pessoas com privações, o que é relevante para direcionar políticas e apresentar grupos mais vulneráveis (com direitos violados): crianças e homens e mulheres de cor ou raça preta ou parda, além de pessoas que vivem em arranjo domiciliar composto por mulher sem cônjuge com filhos pequenos.

Os indicadores sociais brasileiros destacam a natureza cumulativa e sedimentar das desigualdades. Em outras palavras, ser mulher, morar no interior rural do Nordeste e ter origem afro-brasileira ou indígena, com pouca escolaridade e trabalho no setor informal, significa viver com alto risco de marginalização social e étnica. Agir somente sobre a dimensão da desigualdade (por exemplo, pertencimento social) não nos permite compreender a dinâmica geral das desigualdades. Nesse sentido, Rodrigues (2013) salienta que a *interseccionalidade* precisa ser melhor difundida no Brasil, por se tratar de um país marcado por profundas desigualdades raciais, de classe e de gênero, entre outras especificidades locais.

Ações afirmativas: experiência de *interseccionalidade*?

As instituições sociais de prestígio no Brasil compostas por profissionais da medicina, área jurídica e lideranças políticas são marcadas pela baixa presença de comunidades negras e indígenas. Mesmo em regiões onde a comunidade negra é majoritária, o parlamento ou universidade não se parece com o resto da população.

Nos Estados Unidos, após a Guerra Civil e a abolição da escravidão, a desigualdade racial entre negros e brancos era governada pela regra "separados mas iguais", promulgada pelo

Supremo Tribunal do país (1889), que autoriza os Estados a colocarem em vigor políticas de segregação racial. A Lei dos Direitos Civis de 1964 declarou esta regra injusta e inconstitucional, abrindo assim a porta para a dessegregação que proíbe a discriminação racial.

No Brasil, pode-se dizer que a regra "não separados, formalmente iguais, mas efetivamente desiguais" prevaleceu até a implementação de políticas de cotas e de leis que favorecem a igualdade racial, formulada nos governos progressistas.

O conceito de igualdade de oportunidades diz respeito à estratégia de nivelar os indivíduos durante seu processo de formação com o intuito de garantir condições para que todos possam competir por posições conforme seus potenciais. Igualar oportunidades corresponde a promover justiça social, visto que origem socioeconômica e características inatas (como sexo e cor ou raça) teriam força reduzida no processo educacional e na posição social alcançada.

As políticas de ações afirmativas têm sido usadas para minimizar abismos sociais e oferecer oportunidades a grupos excluídos do acesso ao mercado de trabalho e ensino superior. Os principais destinatários dessas políticas no Brasil, no que tange ao acesso ao ensino superior, são pessoas pretas, pardas e indígenas de baixa renda e, posteriormente, pessoas com deficiências. Cumpre destacar que, em conformidade com Silveira e Nardi (2014),

Entendemos que no Brasil o conceito de raça é pertinente para análises das relações entre a população branca e a população negra, principalmente porque não se pode falar de diferenças culturais entre esses grupos, e sim de relações de exploração, de dominação, de discriminação e de privilégios das pessoas brancas com relação às pessoas negras (p.17).

A chamada política de cotas instituída pela Lei 12.711/12 (BRASIL, 2012) e alterada pela Lei 13.409/16 (BRASIL, 2016) determina que as instituições federais de educação superior

reservem no mínimo 50% de suas vagas nos cursos de graduação, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dentro dessa cota, 50% das vagas deverão ser reservadas a estudantes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*. As cotas são preenchidas, ainda, de acordo com a proporção de autodeclarados pretos, pardos e indígenas na população da unidade da federação (estados ou DF) em que a instituição se encontra.

Em 2016, a lei incluiu as pessoas com deficiência a essa cota, que também será regida pela proporcionalidade em relação à população, medida pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Conforme orientação do IBGE e Ministério da Educação (MEC), os quesitos cor e raça são autodeclaratórios, ou seja, a própria pessoa escolhe entre as opções branco, preto, pardo, amarelo ou índio; entretanto, esse processo tem resultado em significativo número de denúncias de fraude no sistema de cotas raciais em virtude do que significa ser pardo no contexto brasileiro.

A população negra, segundo alguns estudos do IBGE, é constituída por pessoas que se consideram pretos e pardos, mas algumas universidades e movimentos negros têm definido que indivíduos pardos são aqueles cujos pais são de raças diferentes, além de outros critérios. Diante de um cenário de tensão, 21 das 63 universidades públicas brasileiras tiveram denúncias relativas ao ingresso por cotas. O quadro a seguir apresenta levantamento de alunos sob suspeita, sindicâncias ou que tiveram matrícula indeferida conforme região do país.

	UNIVERSIDADE	ALUNO	CIDADE	ESTADO
SUL	UFRGS	239	Porto Alegre	RS
	UFPEL	236	Pelotas	RS
	UFFS	11	Chapecó	SC
	UFPR	1	Curitiba	PR
SUDESTE	UFV	48	Viçosa	MG
	UFES	12	Vitória	ES
	UFJF	8	Juiz de Fora	MG
	UFU	5	Uberlândia	MG
	UFOP	4	Ouro Preto	MG
	UNIFAL	2	Alfenas	MG
	UFMG	1	Belo Horizonte	MG
NORTE	UFAM	8	Manaus	AM
	UFAC	1	Rio Branco	AC
	UFRR	1	Boa Vista	RR
	UFT	1	Palmas	TO
NORDESTE	UFRB	7	Cruz das Almas	BA
	UFBA	3	Salvador	BA
	UFRN	2	Natal	RN
	UFS	2	São Cristóvão	SE
CENTRO-OESTE	UFG	2	Goiânia	GO
	UNB	1	Brasília	DF

Fonte: TOLEDO, 2018.

O maior número de denúncia ocorreu na região Sul; como o levantamento foi realizado em janeiro de 2018, é possível que o número de denúncia tenha aumentado devido à repercussão dos casos nas redes sociais e outros canais de comunicação.

Para apurar os casos de denúncias de fraude e avaliar os candidatos que se declaram pretos, pardos e indígenas (PPI), as Instituições Federais de Ensino Superior (IFEs) têm criado comissões de avaliação, a fim de verificar se a autodeclaração se justifica.

Em alguns casos, a comissão realiza uma entrevista com o candidato no ato de matrícula com o propósito de saber se o mesmo já sofreu algum tipo de preconceito racial, sua opinião sobre o sistema de cotas, por que se considera negro, pardo ou indígena, quais os traços que o definem como tal, a origem dos pais e avós e a cor/raça dos pais e irmãos. Após a entrevista, a universidade emite um parecer deferindo ou indeferindo a matrícula do cotista. Caso o pedido seja indeferido, o candidato tem um prazo para apresentar recurso e entregar fotos e documentos que comprovem sua etnia. Não basta que o candidato se declare negro, pardo ou indígena, as outras pessoas também precisam identificá-lo com tais traços. Sobre a polêmica em torno da cor parda, é necessário que o candidato comprove que tenha pais de diferentes etnias: negro com branco; negro com índio; ou branco com índio (LESME, 2016).

Em outros casos ocorrem denúncias com o candidato já matriculado e, por vezes, a poucos semestres de concluir o curso de graduação, o que gera processo de sindicância, cuja denúncia, se acolhida, pode resultar em processo administrativo, em parceria com Procuradoria Federal da Advocacia Geral da União (AGU), que pode resultar no cancelamento da matrícula do acadêmico.

Outro aspecto que merece nossa atenção diz respeito à Lei nº 12.990, de 2014, que reserva 20% das vagas oferecidas em concursos públicos aos candidatos negros, que tiveram novas regras regulamentadas pelo Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão no que tange à verificação da autodeclaração prestada por candidatos negros em concursos públicos. Os editais terão que prever e detalhar os métodos de verificação da veracidade da autodeclaração com a indicação de uma comissão que terá seus membros distribuídos por gênero, cor e naturalidade. As formas e critérios de verificação levarão em

conta apenas os aspectos fenotípicos do candidato, que são suas características físicas, e não a ascendência.

Reiteramos que a ação afirmativa é uma das alternativas para reduzir ou minimizar a desigualdade de inserção entre estudantes negros e brancos no ensino superior. Nas palavras de Santos *et al* (2008),

A inserção diferenciada no ensino superior público brasileiro de estudantes negros e/ou pobres é importante não somente para amenizar a enorme desigualdade quando se compara a pequena inserção desses alunos com a dos alunos brancos e/ou ricos, como essa inserção diferenciada possibilita a convivência entre estudantes de classes sociais e grupos raciais diferentes; contribui para a revisão e a reprovação de preconceitos raciais, de classe e de atitudes discriminatórias; possibilita a formação de profissionais negros ou de origem social pobre gerando novas referências para a sociedade brasileira e novas visões sobre a sociedade brasileira; democratiza (mesmo que minimamente) bens culturais produzidos na sociedade; e, entre outras vantagens, melhora a qualidade de vida dos grupos historicamente vulneráveis, podendo inclusive diminuir a desigualdade sociorracial em nosso país. E não temos dúvida de que ela também ajudará a diminuir as desigualdades abismais que existem entre todos os demais grupos sociais e as mulheres negras, que são as mais discriminadas na sociedade brasileira, por serem negras e mulheres (p.915).

Cientes de que o conceito de *interseccionalidade* tem sido usado com destaque nos contextos de pesquisa de gênero no Brasil e que a política de cotas para o ensino superior não tem se utilizado de tal conceito, arriscamos a considerar que o modelo de cotas para o ingresso no ensino superior no contexto do Brasil representa uma experiência de *interseccionalidade*, visto que seu caráter misto pode associar cor, classe social e deficiência.

Entretanto, essa experiência tem trazido tensões por conta da especificidade do caso brasileiro, cuja população que se declara parda em função do processo histórico de miscigenação muitas vezes não é assim identificada por seus pares, por não apresentar

características fenotípicas que legitime seu pertencimento à cor declarada, ou seja, quanto maior os traços fenotípicos de uma pessoa negra, maiores são as chances de sofrer racismo e discriminação no país.

Referências

ASSUNÇÃO, Diana. *A precarização tem rosto de mulher: a luta das trabalhadoras e trabalhadores terceirizados da USP*. São Paulo: Edições Iskra, 2011.

BRASIL/IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2018.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 14 jul. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso em: 14 jul. 2018.

LESME, Adriano. *Fraudes expõem falhas no sistema de cotas racial*. 2016. Disponível em: https://www.geledes.org.br/fraudes-expoem-falhas-no-sistema-de-cotas-racial/?gclid=CjwKCAjw1tDaBRAMEiwA0rYbSDLldydBv0Fc94ngfvHO3TI0WCCc9xzR0sWFH4xLvHMQhTzcU_8hxxoC3pgQAvD_BwE. Acesso em: 22 jul. 2018.

PERPÉTUO, Claudia Lopes. O conceito de interseccionalidade: contribuições para a formação no ensino superior. 2017. *In:*

SIMPÓSIO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO SEXUAL.
Disponível: <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3159.pdf>.
Acesso em: 9 jul. 2018.

RODRIGUES, Cristiano. Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO*, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 16 a 20 de setembro de 2013. *Anais* [...]. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384446117_ARQUIVO_CristianoRodrigues.pdf. Acesso em: 9 set. 2018.

SILVEIRA, Raquel da Silva; NARDI, Henrique Caetano. Interseccionalidade gênero, raça e etnia e a lei Maria da Penha. *Psicologia & Sociedade*; n. 26, p.14-24, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nspe/03.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018.

TOLEDO, Luiz Fernando. 1/3 das universidades federais tem denúncia em cota racial: governo quer avaliação visual. *O Estado de S. Paulo*. 12 janeiro 2018. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,13-das-federais-tem-denuncia-em-cota-racial-governo-quer-avaliacao-visual,70002147782>. Acesso em: 22 jul. 2018.

Histórias de vida de estudantes com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito

Katiuscia Cristina Vargas Antunes

Apresentação

Escrever este texto é, de alguma maneira, um retorno às minhas origens. É voltar no tempo e lembrar onde se deu o meu primeiro encontro com as questões afetas à Educação Especial e Educação Inclusiva. É trazer à memória pessoas que marcaram e ainda marcam significativamente os estudos e a pesquisa que venho realizando desde então. É por esse motivo que inicio este texto contando um pouco sobre o começo.

Iniciei minha trajetória como pesquisadora durante meu curso de graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal de Juiz de Fora. A afinidade com temáticas educacionais me fez estar em constante contato com a Faculdade de Educação desde os primeiros períodos. Foi assim que, em março de 2001, conheci o Núcleo de Educação Especial – NESP¹. No NESP participei de muitos estudos voltados para a Educação Especial, coordenados pelo Prof. Dr. Carlos Alberto Marques.

A participação no NESP foi fundamental para a minha formação como pesquisadora. Naquele momento, já percebia a necessidade de desenvolver ações que privilegiassem a construção de uma escola aberta à diversidade e que

¹ Atualmente Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED).

proporcionasse uma formação de qualidade para todos os indivíduos, entendendo, porém, que esta preocupação não deveria estar presente apenas no âmbito dos discursos e projetos de políticos e governos. Assim, procurei estabelecer um diálogo entre a área de Ciências Sociais e a Educação.

Muitos anos se passaram desde o meu encontro com o NESP. Muitos caminhos foram percorridos como professora e pesquisadora. Um caminho me trouxe de volta às origens. Novamente na UFJF, agora no NEPED.

Em uma obra que tem como objetivo reunir textos de pesquisadores que fazem parte da história dos 25 anos do Núcleo, fiz a opção por apresentar um texto que não apenas dialoga com as questões da Educação Inclusiva, em particular, da inclusão escolar de pessoas com deficiência, mas que, sobretudo, procura dar voz aos jovens com deficiência intelectual, historicamente silenciados.

Os processos de escolarização dos alunos com deficiência, em particular com deficiência intelectual, comumente são narrados pelas famílias, gestores, professores e outros profissionais da educação. Como afirmaram Nunes, Glat, Ferreira, Mendes (1998), a autopercepção ou a visão de mundo dos alunos com deficiência raramente é levada em conta na formulação de estudos e teorias sobre a deficiência, nem tampouco no planejamento de políticas e programas de atendimento às pessoas com deficiência. De fato, quando voltamos nosso olhar para os processos de inclusão das pessoas com deficiência na escola regular geralmente recorremos a observações e a informações obtidas com os profissionais da educação (FOGLI; ANTUNES; BRAUN, 2010).

Poucas pesquisas têm como foco o próprio aluno com deficiência. Diante disso, comecei a me perguntar: será que os próprios alunos não teriam algo a dizer sobre o seu processo de inclusão e escolarização? Será que suas histórias de vida não evidenciarão com maior clareza as mazelas que se escondem por detrás dos discursos, muitas vezes politicamente corretos dos profissionais que lidam com alunos com deficiência? Essas questões me impulsionaram a investigar as histórias de vida de

alunos com deficiência intelectual incluídos em escolas regulares, evidenciando a relação entre a deficiência, a escola e a construção do conhecimento.

A fala de uma pessoa com Síndrome de Down num encontro internacional sobre inclusão de pessoas com deficiência ilustra bem o que foi dito acima. Nas palavras de Mia Farah²:

Eu quero que vocês saibam quem nós somos e o que podemos fazer. Nós somos um pouco lentos, mas podemos fazer muitas coisas com apoio: podemos aprender, podemos ter um trabalho, podemos participar na sociedade. Nós temos 4 reivindicações básicas: queremos respeito; queremos fazer escolhas; queremos participação; queremos suporte. Respeitem a nossa diferença. Não nos chame de nomes que ofendem. Nós aprendemos devagar, mas podemos aprender, só que precisamos de mais tempo e ajuda para aprender. Temos direito de fazer escolhas, onde estudar, o que fazer, com quem sair. Queremos fazer parte da Sociedade. Temos muitas coisas para dizer. Queremos dizer muitas coisas e queremos que vocês escutem o que temos para dizer. Precisamos de suporte. Sabemos que cometemos erros, mas podemos aprender com nossos erros. Nós precisamos de suporte e apoio para melhorar e para gostar mais de nós mesmos. Nossos pais precisam de suporte para aprender sobre a nossa condição e para aprender como nos ajudar.

Essa citação me fez entender que dar voz a esses sujeitos é essencial para reafirmarmos os princípios da inclusão, já que estes passam, entre outros aspectos, pelo desenvolvimento da autonomia e autogestão.

A pesquisa que segue relatada é fruto do meu estudo de doutoramento. Foi orientada pela metodologia de História de Vida. Um modelo de investigação implicado na escuta espontânea do sujeito, no respeito às suas narrativas e no livre fluxo do diálogo. A beleza desta abordagem é que ela “tira o pesquisador de seu pedestal de dono do saber” (GLAT, 2009, p.30), já que seu

² Texto proferido por Mia Farah, autodefensora da Associação de Famílias do Líbano. Tradução pela Professora Rosana Glat.

objetivo é apreender os significados que cada sujeito ou grupo atribui aos eventos de sua vida (AUGRAS, 2009; GLAT, 2009; GLAT *et al*, 2004; GLAT; PLETSCH, 2009).

Durante os anos de 2012 e 2013 foram ouvidos 05 estudantes com deficiência intelectual que estavam matriculados no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 1. Informações sobre os participantes do estudo.

Nome ³	Idade	Ano de escolaridade
Jô	13	6º ano do Ensino Fundamental (EF)
Luci	19	9º ano do EF
Lili	15	7º ano do EF
Davi	17	7º ano do EF
Beto	23	3º ano do Ensino Médio (EM) e Módulo I do Curso Técnico em Agropecuária

As histórias desses jovens possibilitaram resgatar sua trajetória e relação com a escola. A análise dos dados fez emergir categorias temáticas que nos ajudam a compreender o processo de inclusão e escolarização de alunos com deficiência intelectual na escola regular, em particular como esta situação vem se desenrolando nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. São elas: 1) trajetória escolar; 2) relação com os professores e as disciplinas; 3) relação com os colegas; 4) perspectivas de futuro e transição para a vida adulta.

Nas seções que seguem, conheceremos um pouco das histórias que esses sujeitos escolheram contar.

³ Todos os nomes dos sujeitos são fictícios para resguardar suas identidades.

Histórias de vida, histórias de escola, histórias de inclusão...

Lo que importa es que las vidas no sirven como modelos. Sólo las historias sirven. Y es duro construir historias en las que vivir. Solo podemos vivir en las historias que hemos leído u oído. Vivimos nuestras propias vidas a través de textos. Pueden ser textos leídos, cantados, experimentados electrónicamente, o pueden venir a nosotros, como los murmullos de nuestra madre, diciéndonos lo que las convenciones exigen. Cualquiera que sea su forma o su medio, esas historias nos han formado a todos nosotros; y son las que debemos usar para fabricar nuevas ficciones, nuevas narrativas (HEILBRUN, 1988, p.37. Writing a Woman's Life).

Partindo das categorias apresentadas anteriormente, esta seção está organizada conforme a temática de cada uma delas, a começar pela Trajetória escolar.

Trajetória escolar:

“Eu achava que não ia chegar até aqui. Achava que não ia conseguir chegar” (Beto)

Eu ia desistir [...] mas eu não podia parar enquanto não ficasse de maior, não fizesse 18 anos [...]. Eu achava que não ia chegar até aqui. Achava que não ia conseguir chegar. As pessoas falavam que eu não [pausa grande na fala] [...]. Tem muita gente que falava para eu parar de estudar na quarta série. Meu pai falava, mas eu não quis; eu quis chegar até o final (Beto).

A fala de Beto retrata, de forma singular, a expectativa negativa depositada nele pelas pessoas com quem convivía. Quantos alunos (com ou sem deficiência) ouviram durante sua vida escolar que não iam conseguir; que não acompanhariam o

ritmo da turma? Com Beto não foi diferente. Não obstante, em sua história, a escola e o estudo ocupam um lugar importante.

Beto chegou à escola no primeiro ano do Ensino Médio oriundo da rede municipal de ensino. Em todo o seu percurso escolar nunca estudou em escola especial. Desde a Educação Infantil até o segundo segmento do Ensino Fundamental foi aluno da rede regular de ensino. Sua fala, reproduzida acima, indica que a princípio este aluno estava na escola apenas por obrigação legal.

O discurso socialmente construído sobre a deficiência intelectual e, em alguns casos, internalizado pelas próprias pessoas com deficiência deixa marcas significativas nas histórias de vida dos sujeitos. Pode-se dizer que este foi o caso de Luci, 19 anos, aluna do 9º Ano do Ensino Fundamental cuja trajetória escolar é marcada por dois momentos distintos: sua vivência em uma instituição especializada de Niterói – RJ e, depois, entre algumas escolas regulares de Niterói e de Teresópolis. Segundo informou, seu ingresso em uma instituição especializada aconteceu por acaso:

[...] Aí ela perguntou se a mamãe tava precisando de ajuda, aí mamãe falou tava porque eu tinha dificuldade, não tava aprendendo a ler, a escrever, aí ela me encaminhou para a Pestalozzi de Niterói. [...] Fiquei lá bastante tempo, aí lá eu aprendi a ler com 11 anos, eu fiz um teste, fiquei em uma sala que era como se fosse um jardim da infância, depois eu fui para a primeira série, segunda, eu fiquei lá foi uns 4 anos. Aí quando eu fui para a segunda série, já estava assim quase perto de acabar o ano, falaram que não ia ter mais, porque assim, dava continuidade até a quarta, aí falaram que não ia ter mais porque eles não estavam dando conta (Luci).

É interessante notar que Luci conta que ficou numa classe parecida com o Jardim de Infância, com crianças menores do que ela. Tal fato é comum no contexto da Educação Especial e mesmo em escolas regulares, em que alunos com deficiência intelectual estudam em classes de alunos com idades muito inferiores à sua, passando anos repetindo a mesma série como se isso fosse

garantir a aprendizagem. Tal distorção é prejudicial ao aluno com deficiência, pois compromete o seu relacionamento com os colegas e o ambiente se torna desestimulante. Por permanecerem muitos anos na mesma série, os alunos, frequentemente, acabam desistindo.

A organização curricular da qual Luci fala reflete a infantilização do sujeito com deficiência intelectual e tem grave prejuízo ao seu desenvolvimento, na medida em que frequentemente passam anos repetindo os mesmos conteúdos, ou as mesmas séries, sem que se faça investimentos em procedimentos pedagógicos que lhes permitam alcançar níveis mais complexos de aprendizagem, o que acaba desestimulando os alunos, levando a uma acomodação (do aluno e da família, que também não tem grandes expectativas) e até mesmo abandono da escola.

Importa destacar que a repetência marcou a história escolar desses estudantes, como pode ser observado na distorção idade-série por eles apresentada.

O pessoal da minha turma tem 14 anos e eu tenho 19 [...]. É, isso sempre aconteceu comigo. **No começo era tudo criança e aí não fazia diferença, mas agora eu to ficando adulta e eles tão começando aonde eu já passei.** [...] Eu não converso, eu não sou muito de conversar assim. Eu era muito de conversar, **mas agora que eu cresci** eu não sou muito de conversar mais não. Às vezes eles não vão entender, por eles serem menores do que eu eles podem não entender, então o que adianta eu falar se eles não vão entender (Luci).

De fato, o fracasso escolar é comum na trajetória escolar de pessoas com deficiência intelectual, sendo às vezes um dos sinais diagnósticos (GLAT, 2009). Vale ressaltar que essa situação contraria os pressupostos da Educação Inclusiva, que preconiza que todos os alunos, mesmo os que apresentam condições que afetam diretamente a relação ensino-aprendizagem, devem ser inseridos no sistema regular de ensino, com o mínimo possível de distorção idade-série. Tal proposta implica no reconhecimento da

diversidade como princípio educativo e da adoção de medidas no âmbito da gestão e da sala de aula que busquem alternativas para possibilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência (GLAT, 2011; PLETSCHE, 2010).

Quando o sistema escolar não busca superar a condição de fracasso que muitos alunos com deficiência se encontram através de práticas pedagógicas diferenciadas para atender às suas necessidades, o resultado é a proliferação de histórias de repetência, de não adaptação, mesmo em alunos que não têm propriamente uma deficiência. Esta situação é tão marcante que, embora continuem frequentando a escola, os alunos convivem cotidianamente com o sentimento de que podem fracassar a qualquer momento.

A relação com os professores e as disciplinas:

“Alguns professores não ajudam não, outros sim [...]. Só M. que me ajuda, se eu ficar de recuperação ela me ajuda” (Davi).

Às vezes eu passava a hora do recreio na sala, porque não dava tempo de eu acabar. [...] Agora no final escutava até “esporro” dos professores por passar a hora do recreio dentro de sala. [...] Agora no final, no terceiro e quarto semestre, ficavam é dando “esporro” para subir para o recreio.

E durante as aulas?

Era bom, só que às vezes o professor fazia eu fazer trabalho sozinho, sem ajuda [...] quando o professor não queria me ajudar a fazer, terminar o que tava faltando. Aí eu ficava triste. [...] É porque tava com 38 alunos na sala e tinha que dar atenção para todo mundo (Beto).

Beto nos remete a uma reflexão sobre a transição que os alunos sofrem quando saem do primeiro para o segundo segmento do Ensino Fundamental. É uma mudança significativa na organização do *espaçotempo* escolar. No primeiro segmento do Ensino Fundamental, o aluno tem contato com um único professor e desenvolve com ele uma relação mais próxima. O

professor e os alunos se conhecem melhor e, ao longo do ano letivo, o primeiro pode buscar estratégias que melhorem o aprendizado de alunos que apresentam dificuldades, como os que têm deficiência intelectual. Salvo algumas exceções, a organização deste segmento de ensino propicia uma maior flexibilização do currículo e do *espaçotempo* de aprendizagem. Já no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, num intervalo de 50 e 50 minutos, os alunos deparam-se com um novo professor na sala, lecionando disciplinas diferentes e com metodologias de trabalho diversas.

Esta é uma realidade que a maioria dos alunos leva algum tempo para se adaptar. No caso de alunos com deficiência intelectual que precisam de uma atenção maior e, por vezes, individualizada, a situação é ainda mais complexa. Esses, frequentemente, ficam perdidos e marginalizados dentro de uma sala de aula superlotada e nem sempre organizada.

Existem estudos que discutem a relação professor e aluno na Educação Infantil e no primeiro segmento (do 1º ao 5º ano de escolaridade). Por outro lado, há uma carência de pesquisas que focalizam a inclusão escolar de jovens com deficiência intelectual no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Ainda sobre a relação com os professores e as disciplinas, no relato de Luci, fica evidente a diferença que ela sentiu ao sair de uma escola especial e ir para uma escola regular no que se refere à atuação do professor. Ao comparar a atuação do professor da escola especial com o da classe regular, Luci diz:

A turma era pequena, 10 alunos no máximo, e a dedicação que o professor tinha com a gente. Ela ficava do nosso lado, ajudando, explicando como que era, e tinha sempre um acompanhamento de uma fono, psicóloga, terapeuta ocupacional. Sempre tinha uma pessoa. Isso que deve ter ajudado a evoluir.

E na escola que você foi estudar depois, como o professor fazia?

Aprendeu, aprendeu, não aprendeu não aprendeu. É assim até hoje. Não tinha dever diferente. Era tudo igual. [...]

É bom, a atenção que o professor tem com a gente, a dedicação que eles têm, o amor (Luci).

Num outro momento da conversa, Luci disse:

Não é qualquer pessoa que vai me ensinar e eu vou aprender [...]. Eu não consigo entender. Parece que está falando outra língua. Nada entra, pode até entrar, mas sai por aqui [neste momento ela faz um gesto sinalizando que as informações entram por um ouvido e saem pelo outro], não fica (Luci).

Dificuldades em compreender as matérias e fixar os conteúdos foram relatadas por todos os jovens. É fato que o aluno não aprende pela simples transmissão dos saberes. Na lógica da pedagogia freiriana, o ensino se faz com o aluno e não para o aluno. Apesar dos discursos em prol de uma educação dialógica e um ensino contextualizado com a realidade dos alunos, a organização pedagógica da escola e a prática docente ainda perpetuam o ensino tradicional e a simples transmissão de conteúdos. Alguns pesquisadores têm se voltado para o estudo das práticas pedagógicas que são desenvolvidas no contexto da turma comum com os alunos com deficiência. O ensino colaborativo, o trabalho de mediação pedagógica e tutoria entre pares são algumas alternativas para que as dificuldades dos alunos com deficiência em relação aos conteúdos e às metodologias empregadas pelos professores em sua prática sejam superadas.

A relação com os colegas:

“No princípio as pessoas ficavam olhando com uma diferença, mas eu me adaptei” (Luci).

[...] Porque eles não gostam de fazer trabalho em grupo comigo. [...] eles, eles também não andam comigo [...]. A única pessoa que gosta de fazer comigo é o N., de vez em quando ainda faz [...]. Falam que eu não sei fazer nada, que eu sou um burro. [...] Eu é... Eu Fico triste [...] Quando eu tô na fila da merenda, eles saem de perto de mim e

vão lá para o final da fila. Se eu entro no refeitório, se eu sentar perto deles, eles sentam em outro lugar e na biblioteca também, se eu sentar perto deles, eles vão sentar em outro lugar (Davi).

[...] Mas a mudança que eu mais senti, não sei se é por que quando a gente cresce, a gente fica mais coisa [...]. Eu passei a metade de um ano que eu não falava com ninguém, eu entrava na sala e não falava nada, saía e também não falava nada. Aí no próximo ano eu já pintava o sete dentro da sala [...]. Eles ficam falando de mim, né, por que ela pode isso e a gente não pode. Isso às vezes é chato. Por que eu posso consultar o meu caderno, aí eles ficam assim: por que ela pode e eu não posso? **Eu também não gosto disso, mas fazer o que se eu não consigo manter as coisas na minha cabeça?** Aí é chato ficar escutando eles falarem e saber que é de você [...]. **O preconceito, né, às vezes pode ser pelo professor, pelo aluno, pela direção. Ninguém gosta de ser diferente, né, mas é.** Imagina se fosse todo mundo do mesmo tamanho, no mesmo peso, da mesma cor? Não seria o Brasil, né (Luci).

Os relatos são atravessados por um sentimento de menos valia em relação ao restante de seus colegas. Dizem ter dificuldade em participar dos trabalhos em grupo e, no caso de Davi, sua exclusão ultrapassa as paredes da sala e se estende para outros ambientes, como hora da merenda. Tais atitudes discriminatórias marcam forte e negativamente as trajetórias sociais e escolares desses sujeitos.

O preconceito, o estigma e a marginalização fazem parte da história dos jovens entrevistados. Estar na escola não significa necessariamente participar da escola plenamente. A concepção de inclusão na qual acreditamos passa pela garantia de três pressupostos básicos: a presença do aluno com deficiência mental na escola regular, sua participação nas atividades curriculares e a efetiva construção do conhecimento por parte desses sujeitos (GLAT; BLANCO, 2007). Pelos relatos, vemos que esses dois últimos aspectos constituem, talvez, um dos maiores desafios da

escola e de todos os educadores que lidam com alunos com deficiência intelectual.

Os relatos mostram, ainda, que é imprescindível resgatar a identidade dos alunos com deficiência considerando-os como sujeitos constituídos não apenas por essa condição. São sujeitos que têm sua personalidade formada pelas relações sociais que estabelecem com o seu contexto cultural e social. São afetados pelas relações interpessoais dentro e fora da escola. Ser aluno é apenas um papel que este sujeito desempenha, por isso a necessidade de conhecer quem é a pessoa com deficiência, deixar que ela se mostre como ela efetivamente é e não como a sociedade acredita que ela seja, como professores acreditam que o aluno com deficiência seja.

Perspectivas para o futuro e a transição para a vida adulta:

“Eu não sei o que eu vou fazer da vida ainda, eu tinha vontade de fazer uma faculdade, mas eu não sei se eu vou fazer, se eu não vou” (Luci).

Às vezes eu faço só o curso técnico e fico por aqui mesmo. **Eu gostaria de fazer Veterinária, porque eu gosto de mexer com os bichos, mas também gostaria de seguir carreira militar, só que aí já é mais complicado, não é cem por cento garantido** (Luci).

Com 23 anos acabei tudo. Só o terceiro grau que eu não vou fazer. Pra mim já tá de bom tamanho. **O terceiro grau é só pra quem pode pagar. Aí pra mim já tá de bom tamanho.**

E agora vai terminar o 3º ano do Ensino Médio. O que você está sentindo em terminar?

Tô muito contente. Graças a Deus eu terminei, e tem mais um ano pra fazer o curso técnico. [...]

E a visita que você fez na universidade, foi boa?

Lá foi muita gente na palestra, foi muito legal.

Foi por isso que você quis faculdade ou não?

Não, eu quis fazer, mas não tem condições de entrar para uma. Quanto que é uma faculdade melhor pra fazer?

Depende, você quer fazer faculdade de que?

De mecânica.

Não sei, aqui em Teresópolis não tem. Mas deve ser uns seiscentos reais, por aí.

É, por isso que eu quero parar por aqui mesmo.

Quando você parar, o que vai fazer?

Trabalhar (Beto).

Ao continuar falando sobre sua vontade de prosseguir os estudos, Beto demonstra ter uma percepção bem amadurecida de suas reais condições de vida, sem fantasiar sua entrada na Universidade nem distanciar-se de sua condição social. No seu depoimento, por exemplo, evidencia-se a desigualdade social e a elitização do Ensino Superior. Embora o aluno afirme que conseguiu chegar até o final, ao mesmo tempo, coloca a limitação de não poder prosseguir os estudos. Pode-se levantar duas razões para isso, as quais não são mutuamente exclusivas: 1) fala de condições acadêmicas, pois ele tem consciência de suas limitações; e 2) sua situação financeira, que restringe suas possibilidades de continuar estudando.

Problematizar a inclusão escolar de jovens com deficiência intelectual, pelo que os relatos indicam, não significa pensar apenas a Educação Básica. Na medida em que os alunos avançam na sua escolaridade, mais criam expectativas em relação a dar prosseguimento aos seus estudos. Assim é relevante problematizar como a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior vem ocorrendo.

Historicamente as universidades se caracterizam como espaços frequentados pela elite da população. Aqueles que conseguem chegar ao Ensino Superior, considerando os mecanismos de seleção que a educação criou desde a escola básica, são “os melhores” e mais “capazes”. Para jovens das camadas sociais com maior poder aquisitivo, ainda existe o recurso dos cursinhos pré-vestibulares, que dão a eles maiores condições de passar pelo processo seletivo de ingresso no Ensino

Superior. Cursar uma Universidade passa a ser um *status* e, para as classes populares, significa, além disso, a oportunidade de ascensão social e econômica.

Entretanto, com a expansão do Ensino Superior no Brasil, a flexibilização dos processos seletivos e as políticas afirmativas (cotas e reserva de vagas nas universidades), tanto nas universidades públicas quanto nas privadas, a clientela do Ensino Superior está cada vez mais diversificada. Tais iniciativas têm significado, em alguns casos, a entrada de alunos que sem tais ações certamente não chegariam às universidades. A preocupação das políticas públicas de democratizar o Ensino Superior demonstra que este segmento da educação deixou de ser dirigido a uma elite e passou a ser uma aspiração para os jovens das camadas mais populares.

Sob tal perspectiva, trata-se de um novo desafio para o ensino superior estabelecer seus objetivos e posicionar-se a respeito das condições e necessidades inerentes à formação pretendida em cada um de seus cursos. Atualmente, o acesso ao ensino superior de todos os que nele se inscrevem tem criado um mecanismo perverso de aceitação desse aluno por meio do processo seletivo que, ao mesmo tempo, acaba por barrar a sua permanência através de sucessivas retenções no curso escolhido. Trata-se de uma inclusão marginal, como sugere Martins (1997), que faz contar em números positivos uma população que fica presa no “limbo” do ensino superior particular sem, todavia, completar a sua formação (FERRARI; SEKKEL, 2007, p.641).

A discussão sobre a inclusão dos alunos com deficiência e outras necessidades especiais no Ensino Superior tem sido foco de estudos recentes no campo da Educação Especial. Apesar das dificuldades, pessoas com deficiência têm frequentado as Universidades brasileiras, obrigando que o sistema crie estratégias que facilitem o acesso e a permanência desses alunos no Ensino Superior.

Um exemplo disso foi a publicação do edital do projeto INCLUIR 04/2008 pelo Ministério da Educação, convocando as

Instituições Federais de Ensino Superior a apresentarem projetos para criação e reestruturação dos chamados Núcleos de Acessibilidade. O projeto INCLUIR representa um avanço no processo de inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior. A presença de alunos com deficiência nas Universidades é mais um desafio que está posto para o campo da educação e, para que este processo seja efetivo, é necessário que, além do provimento de recursos materiais, pedagógicos e infraestrutura adequada, ocorra também uma mudança de atitude da sociedade diante da deficiência, reconhecendo as limitações que esta condição impõe ao sujeito, mas buscando ressaltar as suas potencialidades e possibilidades de seguir uma carreira profissional.

São muitos os desafios, mas um dos caminhos para que a sociedade (re)signifique seu olhar sobre as pessoas com deficiência é desvelar os preconceitos e quebrar tabus em relação ao que essas pessoas são e o que elas podem fazer. Essa é uma das funções que a escola deve desempenhar, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes não discriminatórias frente à deficiência. Assim, a educação escolar tem um lugar de destaque, pois é ela que lida de forma direta com as possibilidades de transformação do sujeito e da sociedade.

Considerações: apesar de finais, as histórias continuam sendo escritas...

Todas as impossibilidades aparentes precisam ser comprovadas,
para deixarem de ser impossibilidades na realidade
(Edgar Allan Poe *apud* PADILHA, 2004, p.97).

Por muito tempo, as pessoas com deficiência não puderam compartilhar o mesmo espaço escolar com as consideradas normais. A partir da década de 90, com a difusão dos princípios da educação inclusiva, começamos a observar uma abertura da escola para receber alunos com deficiência. Reconhecemos que a

história de inclusão é tenra e explica as dificuldades do sistema educacional em lidar com esses alunos ainda hoje.

As políticas inclusivas, embora bastante avançadas do ponto de vista de suas concepções teóricas, na realidade não se traduzem na superação de práticas homogeneizadoras de ensino e organização do *espaçotempo* escolar. A matriz pedagógica da escola tem se mostrado insuficiente aos alunos que não possuem deficiência. Imagine, então, promover a inclusão de pessoas com deficiência nessa mesma matriz que demonstra sua ineficiência pelos altos índices de repetência de evasão e fracasso escolar? As políticas de correção desse mal, como programas de aceleração, por exemplo, não se voltam para a revisão da organização do sistema educacional; pelo contrário, visam recolocar o aluno no mesmo modelo educacional sem questionar a necessidade de mudança real da escola.

Os alunos que participaram da pesquisa estão num nível de escolaridade em que parte dos professores passou por cursos de licenciatura sem sequer discutir sobre a temática da inclusão. Os professores não possuem uma formação adequada e nem participam de uma política de formação continuada que dê a eles subsídios para trabalhar com esses sujeitos. Por isso, é um equívoco de nossa parte acreditar que o fato de ter os alunos com deficiência na escola significa a efetividade da proposta de inclusão.

Os relatos dos sujeitos dizem muito sobre suas vidas, a escola e sua relação com os saberes formalmente ensinados nos currículos prescritos. E mais, apontam caminhos para atuação da escola e dos professores que possibilitariam um melhor desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos. Sabemos que isso é um desafio para as escolas, mas, por outro lado, não podemos continuar negligenciando a constatação de que, se as práticas pedagógicas em relação às pessoas com deficiência intelectual não forem repensadas e ressignificadas, continuaremos promovendo a negação desses alunos como sujeitos da educação e protagonistas de suas próprias histórias.

Referências

ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas. *Uma leitura Sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da Educação Inclusiva*. 2007. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

AUGRAS, Monique. Prefácio. 1989. In: GLAT, Rosana. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 2009.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar, uma prerrogativa da Educação Especial. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Editora Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008, p.43-63.

FONTES, Rejane de Souza. *O desafio da Educação Inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula*. 2007. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

FONTES, Rejane de Souza. *Ensino colaborativo: uma proposta de Educação Inclusiva*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2009.

FONTES, Rejane de Souza *et al.* O método de história de vida na pesquisa em Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília. v. 10, n. 3, p.235-250, maio/ago., 2004.

FONTES, Rejane de Souza. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 2009.

GLAT, Rosana. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

GLAT, Rosana. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: edUERJ, 2011.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Varela Macedo. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT,

Rosana (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007, p.15-35.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*, UFMA, v. 22, n. 34, p.139-154, maio/ago., 2009.

GLAT, Rosana *et al.* O método de história de vida na pesquisa em Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 10, n. 2, p.235- 250, 2004.

NUNES, Leila Regina Oliveira Pereira.; GLAT, Rosana; FERREIRA, Júlio Romero; MENDES, Enicéia Gomes. *Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1998.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas. SP: Papirus, 1995.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. *Cadernos CEDES*, v. 20, n. 50, p.41-54, 2000.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. *Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência*. Londrina: Paxis; Bauru: Canal 6, 2007.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. *Possibilidade de Histórias ao contrário: como desencaminhar um aluno da classe especial*. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Editora Plexus, 2004.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. *Práticas pedagógicas na Educação Especial – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. 3ª ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2007.

PLETSCHE, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2010.

Sobre os autores

Abdeljalil Akkari

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra. Realizou pós-doutorado na Universidade de Baltimore, Estados Unidos. Professor da Universidade de Genebra. É consultor da Unesco e outras organizações internacionais.

abdeljalil.akkari@unige.ch

Anderson Ferrari

Licenciado e Bacharel em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Realizou pós-doutorado em Cultura Visual e Educação pela Universidade de Barcelona, Espanha. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Membro do GESED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade) do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

aferrari13@globo.com

Carlos Henrique Rodrigues

Mestre em Educação e Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Realizou pós-doutorado junto ao Grupo PACTE na Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha. Professor da área de Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais do Curso de Letras Libras e Tutor do Programa de Educação Tutorial dos Cursos de Letras – PET-Letras e Professor do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa

Catarina. Líder e pesquisador do InterTrads-UFSC – Grupo de Pesquisa em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais.
rodriteos@hotmail.com

Carmen Sanches Sampaio

Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutorado na Universidad de Buenos Aires, com o Prof. Dr. Daniel Suárez, e na FLACSO/Argentina com o Prof. Dr. Carlos Skliar. Professora Associada da Escola de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa: práticas educativas e Formação de Professores (GPPF/UNIRIO) e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas: Práticas Educativas e Cotidiano (NEPPEC/UNIRIO). Co-coordenadora da Rede de Formação Docente: narrativas e experiências (Rede Formad).
carmensanches.unirio@gmail.com

Gabriela Silveira Meireles

Pedagoga pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Psicóloga pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora na Faculdade Governador Ozanam Coelho (FAGOC), em Ubá/MG.
gabrielasilveirameireles@gmail.com

Katiuscia Cristina Vargas Antunes

Mestre e Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade da Universidade Federal de Juiz de Fora (NEPED/UFJF); Coordenadora do Núcleo de Apoio à Inclusão da Universidade Federal de Juiz de Fora (NAI/UFJF).
katiuscia.vargas@educacao.ufff.br

Luciana Pacheco Marques

Pedagoga pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Psicóloga pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenadora do Grupo Tempos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

luciana.marques65@gmail.com

Maria Edith Romano Siems

Pedagoga pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima.

edith.romano@ufrr.br

Mylene Cristina Santiago

Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Adjunta da Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIIPE).

mylenesantiago87@gmail.com

Núbia Aparecida Schaper Santos

Psicóloga, Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos/São Paulo, Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da

Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano – LICEDH do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Psicanálise e Educação – Psiquê da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.
nubiapsiufjf@gmail.com

Rodrigo Geraldo Mendes

Licenciado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina, Bacharel em Tecnologia de Processamento de Dados pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Mestre em Educação Matemática pela Universidade Anhanguera de São Paulo. Professor Assistente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenador do GEES (Grupo de Estudos em Educação de Surdos) do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.
girardijf@hotmail.com

Roney Polato de Castro

Licenciado em Ciências Biológicas, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Membro do GESED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade) do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.
roneypolato@gmail.com.

Sandrelena da Silva Monteiro

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade

Federal de Juiz de Fora. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Desenvolvimento e Integralidade Humana do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

sandrelena.monteiro@ufjf.edu.br

Os textos aqui reunidos dão vida a um livro-comemoração dos 25 anos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade – NEPED da Universidade Federal de Juiz de Fora – Minas Gerais que, apesar dos tempos duros e difíceis que atravessamos, mantém viva a aposta em uma escola e universidade públicas e em uma sociedade justa, igualitária, plural e democrática. Em cada um dos textos, de modos iguais e diferentes, vamos percebendo desafios e (des)aprendizagens experienciadas nas leituras, reflexões e pesquisas realizadas, nos encontros vivenciados no próprio núcleo e nos encontros com professores/as, crianças e jovens nos cotidianos das escolas, das creches, em outros espaços educativos e na vida diária das pessoas.

Carmen Sanches Sampaio

